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/Centro de Educação

Natal/RN, 21 a 23 de maio de 2014

SUMÁRIO

SUMÁRIO **2**

PREFÁCIO **7**

ORGANIZAÇÃO **8**

EIXO 1- FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **9**

MAPEAMENTO DO FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL NO BRASIL: DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS E DA EVOLUÇÃO DOS GASTOS COM PESSOAL, CUSTEIO E INVESTIMENTO 9

POLÍTICA DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA 27

DÍVIDA PÚBLICA E FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E PROFISSIONAL NO PARANÁ (2003 A 2010) 49

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO VIA UNIVERSIDADES ESTADUAIS: CONTEXTOS E CENÁRIOS 68

A MERCANTILIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O FINANCIAMENTO: O CASO UFPA 83

EIXO 2 – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E ACADÊMICA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR **94**

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VOZ DOS EGRESSOS DO PROHACAP 94

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO PÓS-LDB: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA 120

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: VELHOS CAMINHOS OU NOVAS POSSIBILIDADES? 138

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): UM ESTUDO DA EXPANSÃO NA UFRN 153

SOBRE ESTRATÉGIAS, MARCOS E ARQUITETURAS ACADÊMICAS NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 177

MARCOS LEGAIS DA FEDERALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 188

CONTRATOS DE GESTÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: IMPLEMENTANDO NOVAS FORMAS DE GERENCIAMENTO 204

EIXO 3 – AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 219

A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO LATINO AMERICANO: UMA CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DOS TEXTOS PUBLICADOS PELA REVISTA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.....219

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FRONTEIRA: ALGUNS EFEITOS DA POLÍTICA EM CURSO 239

O DISCURSO DA AVALIAÇÃO E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IMPRENSA CIENTÍFICA: UM ESTUDO DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2004-2012).....252

INDICADORES EMERGIDOS DA AUTOAVALIAÇÃO QUE SINALIZAM POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO, NECESSIDADES DE REESTRUTURAÇÃO OU RETRAÇÃO DE UMA IES.....270

A "ACREDITAÇÃO MERCOSUL" E A AGENDA INTERNA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....287

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE O DISCURSO DA REVISTA POLICY FUTURES IN EDUCATION (2004 - 2012) 307

AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA VISITA A DISCUSSÃO FRANCESA 322

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA REVISTA ENSAIO NO PERÍODO PÓS- SINAES – 2004 / 2012 337

QUALIDADE, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO DOS CADERNOS CEDES (2004-2012).....359

EIXO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 374

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS 374

O TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ENTRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO, A INTENSIFICAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO 390

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO EM UMA IFES: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE.....406

UERJ EM CONSTRUÇÃO: MEMÓRIAS, ASSOCIATIVISMO E TRABALHO DOCENTE 422

ANOTAÇÕES PRÉVIAS SOBRE AS SEMELHANÇAS E AS SINGULARIDADES ENTRE OS MODOS DE RESISTÊNCIA DOS DOCENTES DIANTE DAS REFORMAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL 438

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: "A POLÍTICA É DE VOCÊ DAR UMA PRECARIZADA NO TRABALHO DOCENTE". 455

O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS 471

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E NEOLIBERALISMO: AS MUDANÇAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA 488

INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFF: ANALISANDO O CASO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO 502

TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RELAÇÃO PRAZER/SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DAS CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS 520

O TRABALHO DOCENTE NO EAD: O CASO DO CEDERJ – PARTE I 537

O TRABALHO DOCENTE NO EAD: O CASO DO CEDERJ – PARTE II 555

O REDESENHO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: REGIONAL CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 569

O DESENHO DO REUNI NA UFES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES 585

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNESP DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO 604

AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRANSIÇÃO DOS CEFETS PARA OS IFETS 617

EIXO 5 – ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 629

AS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ACESSO E PERMANÊNCIA 629

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELEVÂNCIAS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE NEGROS COTISTAS 647

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS 664

ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM MATO GROSSO DO SUL: EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO. 679

O PERFIL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA NA UFPB 703

INCLUSÃO, EQUIDADE E EXCELÊNCIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: ANÁLISE DO PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS INGRESSANTES 719

A DEMOCRATIZAÇÃO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNEMAT 737

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS 757

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA 779

PERFIL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO: UMA QUESTÃO DE DEMOCRATIZAÇÃO? 796

O ACESSO DO FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR 816

O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA 832

AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE 2005 A 2010: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INCLUIR 847

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: CONTRADIÇÕES DE UM PROGRAMA DE ACESSO A IES INTERNACIONAIS 866

POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCACÃO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO 883

PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 897

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: DELINEAMENTOS GERAIS E A INFLUÊNCIA DA UNESCO 913

O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS AS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DE LICENCIATURAS 930

EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: UM ESTUDO DE CASO NO CE/*CAMPUS* I 950

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DO EMERGENCIAL AO DEFINITIVO 968

A IMPLANTAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MATO GROSSO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 978

POSSIBILIDADES E PERCALÇOS DA AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO, PERMANÊNCIA E O EMBLEMA DAS COTAS PARA NEGROS NA UNEMAT 991

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INDICADORES DA REALIDADE 1008

POLÍTICAS DE EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O REUNI NA UFPB SOB A ÓTICA DE COORDENADORES E PROFESSORES 1026

EIXO 6 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 1043

O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1043

A POLÍTICA E A CULTURA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 1058

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA: O PROGRAMA *EDUCAÇÃO COMO PONTE ESTRATÉGICA BRASIL – ÁFRICA* 1073

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA EM CONTEXTO DE CRESCENTE VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (2001-2010) 1089

AS ESTRATÉGIAS E A ATUAÇÃO DO ESTUDANTE DA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO PAUTADO NO PRODUTIVISMO ACADÊMICO? 1105

ANÁLISE DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS ADOTAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM EAD NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA FAE/UFMG 1121

A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL: TENSÕES, DILEMAS E ESCOLHAS 1129

EIXO 7 – EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO 1145

A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E MUDANÇA DE PARADIGMA URBANO-EURO-CÊNTRICCA 1145

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ESTUDANTES DO TERRITÓRIO KALUNGA/GO DO CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO DA ORGANICIDADE 1164

FORMAÇÃO DE EUCADORES DO CAMPO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E SUAS PERSPECTIVAS 1181

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DOS SUJEITOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB 1197

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DO CAMPO ATRAVÉS DO PROGRAMA PROCAMPO NO ESTADO DO PARÁ 1216

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO À UNIVERSIDADE PÚBLICA 1230

PREFÁCIO

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".

O XXII Seminário caracteriza-se como uma oportunidade de agregar investigadores, graduandos e pós-graduandos em torno da temática da Educação Superior em seus diversos desafios num contexto de forte expansão, e tem como meta específica a discussão da "Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios".

ORGANIZAÇÃO

Coordenadores Gerais

Deise Mancebo ..... Coordenadora Geral - UERJ
João Ferreira de Oliveira ..... Coordenador da Rede Universitas/Br e do Núcleo do Obeduc
João dos Reis Silva Júnior ... Coordenador de Núcleo do Obdeduc – UFSCar

Comissão Organizadora

Alda Maria Duarte Araújo Castro .....Coordenadora do Evento - UFRN
Andréia da Silva Quintanilha Sousa .....UNIR/UFRN
Andrezza Maria B. do Nascimento Tavares .....IFRN
Antônio Cabral Neto .....UFRN
Arlete Maria Monte de Camargo .....UFPA
Deise Mancebo .....UERJ
Edneide Jezine .....UFPB
João Ferreira de Oliveira .....UFG
João dos Reis Silva Júnior .....UFSCar
Maria Goretti Cabral Barbalho .....UFRN
Rosália de Fátima e Silva .....UFRN
Vera Lúcia Jacob Chaves .....UFPA

Comitê Científico

Alda Maria Duarte Araújo Castro .....UFRN
Andréia da Silva Quintanilha Sousa .....UNIR/UFRN
Afrânio Mendes Catani .....USP
Arlete Maria Monte de Camargo .....UFPA
Deise Mancebo .....UERJ – Coordenadora do OBEDUC
Denise Bessa Leda .....UFMA
Edneide Jezine .....UFPB
João dos Reis Silva Júnior .....UFSCAR
João Ferreira de Oliveira .....UFG – Coordenador Rede Universitas/Br
José Carlos Rothen .....UFSCar
Karine Nunes de Moraes .....UFG
Maria das Graças Medeiros Tavares .....UFAL/UNIRIO
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto .....UFMG
Maria Edgleuma de Andrade .....UERN
Mariluce Bittar – UCDB .....Coordenador do GT11 da ANPEd (*in memoriam*)
Monica Molina .....UNB
Nelson Cardoso Amaral .....UFG
Olgaíses Cabral Maués .....UFPA
Salomão Hage .....UFPA
Sueldes de Araújo .....UFERSA
Stella Cecília Duarte Segenreich .....UCP
Vera Lúcia Jacob Chaves .....UFPA

EIXO 1- FINANCIAMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MAPEAMENTO DO FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL NO BRASIL: DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS E DA EVOLUÇÃO DOS GASTOS COM PESSOAL, CUSTEIO E INVESTIMENTO

Cristina Helena Almeida de Carvalho
e-mail: cristinahelenaa@yahoo.com.br
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
Apoio financeiro do CNPq[1]

RESUMO
O artigo pretende analisar como se dá o financiamento público nos vinte seis estados e no Distrito Federal no Brasil. A proposta é mapear se existe vinculação específica de recursos nas constituições estaduais e como evoluíram os gastos reais relativos à manutenção e ao desenvolvimento da educação superior, no período entre 2006 a 2012, nestas Unidades Federadas. A pesquisa consiste na análise documental sobre o conteúdo constitucional, a fim de verificar a existência ou não de vinculação específica a este nível educacional. A investigação quantitativa envolve a estatística descritiva, utilizando-se os relatórios estaduais do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), operacionalizado pelo FNDE, foi instituído para acesso público às informações referentes aos orçamentos dos entes federados. Conclui-se que a elevada diferenciação regional quanto à capacidade arrecadatória e ao aporte de recursos públicos tem implicações na capacidade de planejamento e de gestão dos estabelecimentos educacionais, que, por sua vez, leva à diferenciação institucional quanto à estrutura, à formação do corpo docente, e, em última instância, à qualidade do ensino ofertado.

Palavras-chave: financiamento, educação superior, vinculação, instituições estaduais

Introdução

A proposta do artigo é mapear se existe vinculação específica de recursos nas constituições estaduais e como evoluíram os gastos reais relativos à manutenção e ao desenvolvimento da educação superior estadual, no período entre 2006 a 2012, nos vinte e sete estados que compõem a federação brasileira.

O ponto de partida da pesquisa é a análise documental sobre o conteúdo constitucional da vinculação de impostos à educação e da subvinculação de recursos específicos à educação superior. Na análise quantitativa, que envolve a estatística descritiva, faz-se uso dos relatórios estaduais retirados do banco de dados do Sistema de

[1] Esta pesquisadora conta com o apoio financeiro do CNPq e com a participação do bolsista de Iniciação Científica, Ítalo Winter, na coleta e sistematização de dados.

Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) que é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de traçar a trajetória recente das despesas estaduais com a educação superior. Por isso, o artigo está dividido em duas partes. A primeira seção trata especificamente de como se dá a vinculação de recursos e sua relação com o financiamento da educação superior estadual no Brasil. Na segunda seção, o texto procura averiguar a distribuição de instituições, de matrículas e de programas de pós-graduação da educação superior nos estados brasileiros, a fim de compreender como se dá a evolução dos gastos que financiam os estabelecimentos estaduais de nível superior, bem com sua distribuição por Grupo de Natureza de Despesa (GND) em pessoal, custeio e investimento nos 27 sistemas estaduais.

Esta investigação tem caráter exploratório e esta inserida no projeto de pesquisa "Políticas Financiamento da Educação Superior – Uma Análise dos Planos Nacionais de Educação", no eixo temático de Financiamento na Expansão da Educação Superior do grupo Universitas/BR.

1. Vinculação de Recursos ao Financiamento da educação superior estadual

A vinculação de recursos públicos à educação teve início com a Constituição Federal de 1934 e, excetuando-se os períodos autoritários, permaneceu como um mecanismo de reduzir o poder discricionário dos governantes quanto ao gasto público, na medida em que garante o atrelamento do orçamento público à atividade econômica, e, por sua vez, à arrecadação fiscal. É importante destacar que a educação é a única política social brasileira que tem a previsão constitucional de recursos há quase 80 anos.

O financiamento governamental na educação no Brasil tem sua base legal definida no art. 212 da Constituição Federal de 1988, no qual se define uma parcela dos impostos e transferências a ser destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino. Segundo o texto constitucional:

> 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. § 1º - 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 cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (Brasil, 1988, art. 212)

Os percentuais mínimos definidos poderiam ser superados, conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no seu art. 69, pelo conteúdo legal previsto nas Constituições Estaduais. De acordo com a Lei Ordinária:

> Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.
>
> § 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (Brasil, 1996, art. 69)

O mesmo documento legal discriminou quais os gastos que podem ser feitos com a parcela da receita proveniente da arrecadação fiscal, que foram denominados de manutenção e desenvolvimento do ensino. Em linhas gerais, referem-se às despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis (Art. 70 da LDB/96). Em outras palavras, estão incluídos os gastos com quadro de pessoal ativo (docentes e técnico-administrativos) da educação básica e educação superior públicas, a título de remuneração e de aperfeiçoamento; gastos com custeio da máquina pública, tais como: uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; e de investimento, tais como: aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e aquisição de material didático-escolar. No artigo seguinte, o documento legal especifica despesas que não devem ser consideradas de manutenção e desenvolvimento do ensino, e, portanto, os recursos vinculados não podem ser utilizados. (Art. 71 da LDB/96).

Entretanto, cabe destacar a existência de certa divergência entre os textos legais citados, na medida em que a Constituição Federal de 1988 afirma que a destinação de verbas públicas deve ser para manutenção e desenvolvimento do *ensino* e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) postula que a destinação de verbas públicas deve se restringir à manutenção e desenvolvimento do *ensino público*. Ainda que possa parecer o objetivo claro de aporte de recursos governamentais às instituições públicas, a Lei Ordinária é contraditória, tendo em vista que ao elencar como os gestores públicos podem fazer uso do orçamento, há a previsão legal de concessão de bolsas de

estudo a alunos de escolas privadas. Portanto, esse dispositivo é coerente com o artigo 213 da Constituição Federal de 1988, que prevê a possibilidade de destinar parte das verbas orçamentárias à iniciativa privada em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

No que tange ao escopo desta pesquisa, o financiamento governamental da educação superior no nível estadual, é relevante destacar que todos os Estados e o Distrito Federal devem destinar, no mínimo, 25% da receita de impostos e de transferências à educação. O Brasil é um estado federativo composto por 26 Estados e o Distrito Federal, todos são unidades autônomas em relação ao Poder da União. Por isso, cada Unidade Federada (UF), obedecendo-se o mínimo constitucional, tem autonomia para definir quanto destinará de sua receita própria proveniente da arrecadação de impostos acrescentada das transferências da União e reduzida das transferências aos municípios à educação, e em particular, à educação superior.

Quanto às competências em matéria de educação, cabe aos Estados e ao Distrito Federal[2] prover o ensino fundamental e médio, que compreende ao período de 12 anos de escolaridade básica. Como não há qualquer proibição legal à oferta da educação superior, esses podem destinar parte da arrecadação de impostos e transferências a este nível educacional, desde que obedecida à subvinculação mínima de 20% à educação básica (ensino fundamental e médio), definida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído em 2006. Portanto, restam a eles quatro alternativas de recursos à educação superior: destinar os 5% restantes dos impostos próprios e das transferências da União relativos ao FUNDEB; usar as transferências não vinculadas ao FUNDEB; ampliar o percentual global mínimo de vinculação sem qualquer especificação à educação superior ou definir subvinculação à educação superior estadual.

No que tange à receita vinculada, todos os Estados e o Distrito Federal[3] tem seus recursos próprios baseados em três impostos: Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicações (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD).[4] Essas Unidades Federadas recebem ainda

[2] O Distrito Federal deve ofertar também educação infantil.

[3] O Distrito Federal é um caso peculiar, pois sua arrecadação engloba os impostos estaduais e municipais além das transferências recebidas da União a estados e municípios. Em matéria de educação, são aplicadas as competências referentes a Estados e a Municípios.

[4] Parte da arrecadação dos Estados é transferida aos seus municípios, deduzindo-se previamente do montante de recursos disponíveis. São eles: 25% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços de transporte

transferências da União em cotas mensais do Fundo de Participação dos Estados (FPE),[5] cujos critérios têm por objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da equalização entre a capacidade de arrecadação e as responsabilidades na prestação de serviços. Ademais, são transferências constitucionais: 10% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) de produtos exportados pelos estados; 100% do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPF) na fonte dos funcionários públicos dos Estados, suas autarquias e fundações; 30% do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) para os estados de origem do ouro-financeiro; e a compensação financeira derivada da desoneração do ICMS – Lei Kandir.[6]

Levando-se em conta o conjunto de receitas arrecadadas e transferidas, a investigação tem por objetivo mapear se existe vinculação específica de recursos prevista nas Constituições Estaduais. O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental do conteúdo constitucional das vinte e sete Unidades Federadas.

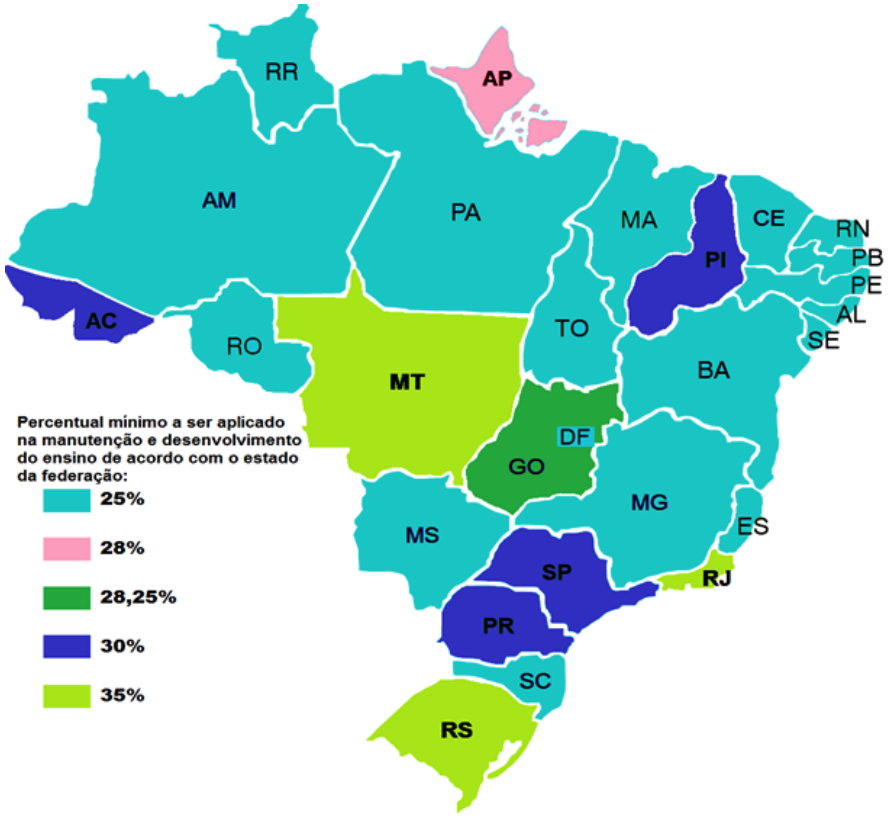
No mapa a seguir, percebe-se, corroborando com o teor da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a variação entre 25% a 35% da receita de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

interestadual e intermunicipal e de comunicações (ICMS) e 50% do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Para consulta sobre as transferências constitucionais, Amaral (2012).

[5] O Fundo de Participação dos Estados (FPE) é composto por 21,5% de dois impostos arrecadados pela União: Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e o Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPJ/IRPF). Seus critérios de redistribuição são o regional, pois 85% deve ser destinado às Unidades da Federação integrantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e 15% às Unidades da Federação integrantes das regiões Sul e Sudeste. Leva-se em conta ainda, o critério populacional e a *renda per capita* de cada ente federado, sendo que a redistribuição é diretamente proporcional ao primeiro e inversamente proporcional ao segundo critério. Ver a este respeito: Ministério da Fazenda (2011).

[6] A desoneração do ICMS trata-se da isenção do ICMS nas operações que envolvem a exportação de mercadorias com o intuito de favorecer o saldo da balança comercial. A renúncia fiscal implica em queda na arrecadação do estado que passou a ser ressarcida pela União na forma de transferência.

Mapa 1 – Vinculação de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) por Estado da Federação



Fontes: Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal.

A maioria dos estados brasileiros definiu o percentual mínimo estabelecido pela CF/88. Os estados do Amapá e de Goiânia determinaram os percentuais de 28% e 28,5%, respectivamente. Em quatro estados houve a ampliação para 30% - São Paulo, Paraná, Acre e Piauí - e três chegaram a 35% - Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso - da receita de impostos próprios e transferências ao MDE.

No quadro 1 abaixo, é possível visualizar em nove estados algum tipo de subvinculação à educação superior estadual. Entretanto, há grande divergência no teor desta, tanto no que se refere ao percentual, à incidência deste percentual e ao destino dos recursos públicos. Os estados do Amazonas, Piauí, Ceará[7] e Santa Catarina definiram o percentual de 5% dos impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Enquanto nos três primeiros os recursos destinam-se à educação superior pública, em Santa

[7] Salienta-se que a Constituição do Estado do Ceará destina 5% dos impostos apenas para a despesa de capital.

Catarina, as verbas são direcionadas à assistência financeira dos estudantes matriculados em instituições habilitadas no Estado, possibilitando o financiamento estudantil à rede privada. Os percentuais caem para 2%, 1% e 0,5% em Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, respectivamente. No primeiro, destaca-se que os recursos são subvinculados à Universidade Estadual de Goiás, enquanto no Rio Grande do Sul, os recursos podem ser reservados também à iniciativa privada, como em Santa Catarina, para crédito educativo e bolsa de estudos aos estabelecimentos comunitários. Em Minas Gerais, a vinculação é bem mais abrangente e envolve 2% da receita orçamentária corrente ordinária, sendo direcionada especificamente a duas universidades estaduais. No Rio de Janeiro, em virtude de decisão do Supremo Tribunal Federal, a vinculação de 35% à educação e a subvinculação de 6% à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) perderam eficácia em 1993, passando a vigorar os 25% mínimos definidos pela CF/88.

Quadro 1 – Subvinculação Constitucional à Educação Superior Estadual

Estados da Federação	Artigo	CONTEÚDO
Amazonas	Art. 200 § 10	O Estado destinará, anualmente, ao ensino público estadual de terceiro grau uma dotação orçamentária, em percentual nunca inferior a cinco por cento do limite mínimo fixado pela Constituição da República para aplicação em educação pelos Estados e Municípios.
Ceará	Art. 224	O Governo Estadual aplicará, mensalmente, nunca menos de um quinto da parcela a que se refere o art. 212 da Constituição Federal para despesas de capital do sistema de ensino superior público do Estado do Ceará, respeitada a proporcionalidade dos recursos repassados às universidades públicas estaduais nos últimos dois anos anteriores à promulgação desta Constituição.
Goiás	EC º 43 12.05.09 Art. 158.	O Estado aplicará, anualmente,no mínimo. 28,25% (vinte e oito e vinte e cinco) da receita resultante de impostos, inclusive transferências, em educação, destinando 25% (vinte e cinco por cento) da receita na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, na educação básica, prioritariamente nos níveis fundamental e médio, e na educação profissional, , os 3,25% (três e vinte e cinco centésimos por cento) restantes, na execução de sua política de ciência e tecnologia, inclusive educação superior estadual, distribuídos conforme os seguintes critérios: I. 2% (dois por cento), na Universidade Estadual de Goiás - UEG:
Mato Grosso	Art. 246	O Estado aplicará, anualmente, um por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, inclusive transferências constitucionais obrigatórias, na manutenção e desenvolvimento do ensino público superior estadual.
Minas Gerais	Art. 199 § 1º	O Estado destinará dotações e recursos à operacionalização e à manutenção das atividades necessárias à total implantação e desenvolvimento da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, no valor de, no mínimo, 2% (dois por cento) da receita orçamentária corrente ordinária do Estado, repassados em parcelas mensais equivalentes a um doze avos do total, no mesmo exercício.
Piauí	Art. 224	O Estado distribuirá os recursos remanescentes do artigo anterior do seguinte modo: II - cinco por cento das receitas destinados a instituições de ensino superior mantidas pelo Estado.
Rio de Janeiro	Art. 314	O Estado aplicará, anualmente,no mínimo, 35% (trinta e cinco) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, incluídos os percentuais referentes à UERJ (6%). * Eficácia suspensa pelo STF na ADIN 780.7 de 19.03.93.
Rio Grande do Sul	EC nº 66 19.12.12 Art. 201 § 3.º	O Estado aplicará 0,5% (meio por cento) da receita líquida de impostos próprios na manutenção e desenvolvimento do ensino superior público e, através de crédito educativo e de bolsa de estudos, integral ou parcial, no ensino superior comunitário, cabendo à lei complementar regular a alocação e fiscalização deste recurso.
Santa Catarina	Art. 170	O Estado prestará anualmente, na forma da lei complementar, assistência financeira aos alunos matriculados nas instituições de educação superior legalmente habilitadas a funcionar no Estado de Santa Catarina. Parágrafo único. Os recursos relativos à assistência financeira não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do ensino.

Fontes: Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal.

Quando se relaciona a vinculação à educação com a subvinculação à educação superior estadual, percebe-se que nos estados do Amazonas, do Ceará, de Santa Catarina e do Piauí, que são as maiores subvinculações, os três primeiros estabelecem o mínimo definido pela CF/88, e, portanto, disputam os recursos remanescentes da educação básica. Cabe salientar que em Santa Catarina, a disputa pelos recursos remanescentes dá-se pela reserva de recursos aos estudantes das redes pública e privada de educação superior. Apenas no quarto estado há a reserva de 5% adicionais, à educação superior, dos 30% vinculados.

Nos menores percentuais de subvinculação, em Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, percebe-se a inexistência de disputa de recursos entre educação básica e superior, uma vez que são definidos percentuais à educação acima do mínimo da CF/88, permitindo, nos dois últimos, aporte adicional de recursos à educação básica. Já em Minas Gerais, não há correspondência completa entre os 25% dos impostos e transferências e os 2% da receita orçamentária.

2. Evolução dos Gastos à educação superior estadual

O regime federativo brasileiro, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, possibilita que Municípios [8], Estados, o Distrito Federal e a União mantenham estabelecimentos de educação superior. A educação superior estadual, escopo desta investigação, é formada por um conjunto diversificado de instituições, composto por Universidades, Centros Universitários, Faculdades Isoladas.[9] A trajetória deste segmento foi bastante oscilante, desde a fase inicial da criação das primeiras universidades estaduais, passando pela federalização de alguns estabelecimentos, até último período de expansão a partir dos anos 70.[10]

Na tabela 1, é possível visualizar a distribuição de estabelecimentos estaduais de educação superior. Das 116 instituições, em 2012, 74% localizam-se nas cidades do interior, em movimento contrário ao segmento federal, cuja concentração dá-se nas capitais

[8] Segundo a LDB/96, art. 11, os municípios podem atuar na educação superior se estiverem atendidas as necessidades de sua área de competência (educação infantil e ensino fundamental) e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

[9] No Decreto nº 2306/97, os estabelecimentos educacionais são classificados em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas; Faculdades e Institutos Superiores ou escolas superiores. Uma das principais diferenças entre a Universidade e as demais categorias reside na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que se relaciona ao quadro docente formado principalmente por mestres e doutores e pelos programas de pós-graduação *scricto sensu*.

[10] Sobre o histórico da educação superior estadual, mais precisamente, das universidades estaduais, consultar: Carvalho (2013). A autora chama a atenção para o processo recente de aglutinação de faculdades isoladas em universidades.

dos estados. Não existem estabelecimentos nos estados do Acre, de Rondônia e de Sergipe. Em 16 estados brasileiros há uma universidade e no Distrito Federal e no Espírito Santo apenas uma faculdade em cada. Os estados com maior número de universidades estaduais são: o Paraná com 6, a Bahia com 4 e São Paulo com 3. Destaca-se neste Estado o grande número de estabelecimentos isolados (55), cujo crescimento foi significativo de 175%, entre 2006 e 2012, representando 47% dos estabelecimentos estaduais brasileiros.

Tabela 1 – Número de instituições estaduais de educação superior (2006 a 2012)

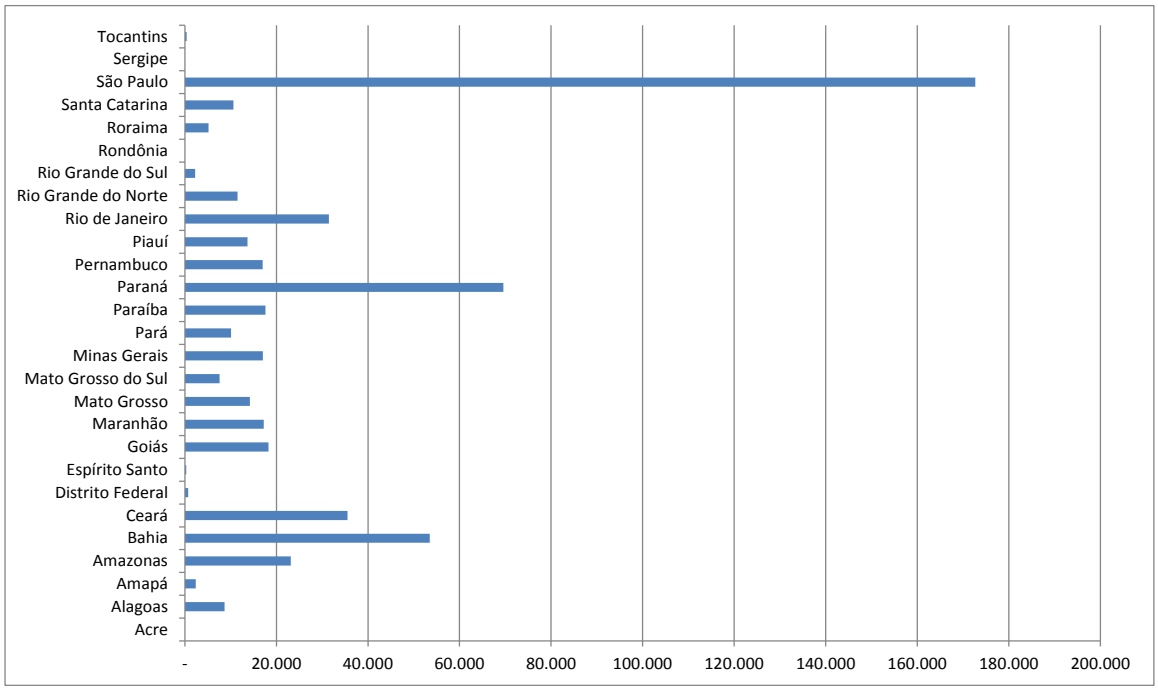
Estado da Federação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Acre	0	0	0	0	0	0	0
Alagoas	5	2	2	2	2	2	2
Amapá	0	0	0	1	1	1	1
Amazonas	1	1	1	1	1	1	1
Bahia	4	4	4	4	4	4	4
Ceará	3	3	3	3	3	3	3
Distrito Federal	1	1	1	1	1	1	1
Espírito Santo	1	1	1	1	1	1	1
Goiás	1	1	1	1	1	1	1
Maranhão	1	1	2	2	2	1	2
Mato Grosso	1	1	1	1	1	1	1
Mato Grosso do Sul	1	1	1	1	1	1	1
Minas Gerais	4	4	4	4	5	5	5
Pará	1	1	1	1	1	1	1
Paraíba	1	1	1	1	1	1	1
Paraná	17	17	17	13	13	13	13
Pernambuco	2	2	1	1	1	1	1
Piauí	1	1	1	2	2	1	1
Rio de Janeiro	9	12	11	12	12	12	12
Rio Grande do Norte	2	2	2	2	2	2	2
Rio Grande do Sul	1	1	1	1	1	1	1
Rondônia	0	0	0	0	0	0	0
Roraima	1	1	1	1	1	1	1
Santa Catarina	1	1	1	1	1	1	1
São Paulo	23	22	23	26	49	53	58
Sergipe	0	0	0	0	0	0	0
Tocantins	1	1	1	1	1	1	1
BRASIL	83	82	82	84	108	110	116

Fonte: Censos da Educação Superior (2006 a 2012) - INEP.

No Censo da Educação Superior de 2012, há 560.505 matriculados em cursos de graduação presenciais em estabelecimentos estaduais. No gráfico 1, percebe-se a concentração em São Paulo, que detém 31% das matrículas, seguido pelo Paraná com 12%, a Bahia com 10% e 6% no Ceará e no Rio de Janeiro, sendo que com exceção do último, as

matrículas estaduais superam as matrículas federais. Os cinco estados representam 65% dos estudantes brasileiros em estabelecimentos estaduais. Quando se acrescentam as matrículas a distância, São Paulo reduz sua participação para 28% de matrículas totais, enquanto os demais têm reduzida oscilação nas respectivas participações. Cabe destacar que o Estado do Tocantins passou a deter 5% das matrículas em 2012, sobretudo, na modalidade a distância, sendo que 51% das matrículas estaduais a distância estão registradas neste Estado.

Gráfico 1 - Distribuição das Matrículas Presenciais na educação superior estadual (2012)



Fonte: Censo da Educação Superior (2012) - INEP.

Segundo pesquisa desenvolvida por Carvalho (2013), dos 832 programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pelas universidades estaduais, 54% estão no Estado de São Paulo, enquanto o Paraná detém 15% dos programas e o Rio de Janeiro e a Bahia, 8% e 7%, respectivamente. Portanto, é possível perceber a existência de grandes discrepâncias na distribuição de instituições, matrículas e programas de pós-graduação entre os Estados brasileiros.

A partir dessa breve contextualização, o artigo procura investigar a evolução dos gastos relativos à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, no período entre 2006 a 2012. As informações foram extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em

Educação (SIOPE), sendo que nos relatórios estaduais foram selecionadas as despesas liquidadas com "Ensino Superior". É importante salientar que as informações que constam neste banco de dados são declaratórias, e, por este motivo requerem cuidado adicional na análise dos resultados.

Conforme consta da **tabela 2**, houve aumento de despesas, em termos reais, com a educação superior estadual entre 2006 e 2012, em 65%, com ligeira queda entre 2009 e 2011. Quando se analisam as informações por Unidade da Federação, percebem-se algumas discrepâncias. Em primeiro lugar, observam-se taxas extraordinárias de crescimento na Bahia, Goiás e Paraíba, assim como queda expressiva em Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte. Em segundo lugar, visualiza-se a ausência de informações anuais nos estados do Amapá, Distrito Federal, Pará, Roraima e Tocantins, sendo que em Tocantins e Distrito Federal há informações apenas em um ano. Em terceiro lugar, constam valores atribuídos ao ensino superior nos estados do Acre e de Sergipe, que não possuem estabelecimentos estaduais,[11] enquanto no Rio Grande do Sul, que mantém uma universidade estadual, nada consta de gastos para tal finalidade.

Em 2012, dos gastos estaduais com educação superior, o Estado de São Paulo concentrou 57% do total, enquanto 13% dos gastos foram realizados pelo Paraná, 11% pela Bahia, e 4% por Ceará e Santa Catarina, sendo que apenas os dois últimos tinham previsão de recursos subvinculados constitucionalmente.

A despeito do Estado de São Paulo deter ampla maioria instituições, matrículas e programas de pós-graduação, a parcela de gastos, em 2012, foi bem superior àquela referente à sua inserção na educação superior estadual. Por sua vez, o Rio de Janeiro apresenta a situação inversa, pois sua representatividade é superior a sua participação nos gastos nacionais. Os Estados do Paraná[12] e da Bahia permaneceram praticamente com a mesma proporcionalidade.

[11] O dado agregado não permite identificar se os recursos foram usados para bolsas de estudos em instituições privadas. Na próxima fase da pesquisa, pretende-se averiguar se isso ocorreu, como prevê o art. 70 da LDB/96 com as despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

[12] É importante ponderar que o Estado tem o dobro de universidades que São Paulo, que necessitam de mais recursos para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação que instituições isoladas.

Tabela 2 – Despesas com MDE (2006 a 2012) a preços de 2013 – IPCA

Estado da Federação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	Participação 2012
Acre	0	0	94.554	1.580	0	0	0	-	0%
Alagoas	36.626.998	16.002.434	19.239.916	21.667.806	23.840.152	25.784.819	28.039.941	-23%	0%
Amapá	615.967	4.645.858	4.608.940	3.872.107	0	0	0	-100%	0%
Amazonas	0	151.968.279	9.743.615	2.076.341	47.066.227	0	0	-	0%
Bahia	46.040.268	3.030.332	44.956.135	733.166.094	808.124.253	849.050.849	906.616.242	1869%	11%
Ceará	0	0	92.075.945	209.594.542	266.525.967	275.582.952	289.310.909	-	4%
Distrito Federal	6.097.511	0	0	0	0	0	0	-100%	0%
Espírito Santo	3.343.845	3.430.318	3.451.427	3.254.300	5.823.688	6.333.104	7.820.076	134%	0%
Goiás	8.450.713	0	27.696.100	37.006.519	44.887.379	45.762.843	58.361.736	591%	1%
Maranhão	53.258.601	52.513.845	89.847.353	97.769.028	48.602.290	90.275.740	94.639.578	78%	1%
Mato Grosso	7.583.239	98.282.044	139.404.372	2.583.468	5.655.816	160.027.736	8.670.552	14%	0%
Mato Grosso do Sul	60.247.594	66.066.599	123.031.276	120.778.824	126.694.447	141.217.765	7.415.489	-88%	0%
Minas Gerais	6.403.622	14.124.361	22.165.607	22.029.293	19.797.826	17.901.909	19.184.642	200%	0%
Pará	0	0	0	137.882.328	144.556.069	164.713.869	147.892.989	-	2%
Paraíba	776.580	11.143.592	186.261.308	177.227.215	195.555.132	105.272.747	212.441.629	27256%	3%
Paraná	737.088.660	799.719.472	850.185.087	949.022.912	961.422.000	967.785.983	1.022.034.429	39%	13%
Pernambuco	70.305.629	73.507.329	81.045.970	82.095.919	91.163.388	98.803.973	112.561.823	60%	1%
Piauí	110.177	762.829	675.885	513.347	2.539.946	4.327.932	5.868.938	5227%	0%
Rio de Janeiro	104.322.057	99.941.667	138.364.849	144.338.254	0	162.339.092	118.073.984	13%	1%
Rio Grande do Norte	636.345.149	92.331.700	124.149.022	148.928.594	139.593.355	150.458.149	155.631.152	-76%	2%
Rio Grande do Sul	0	0	0	0	0	0	0	-	0%
Rondônia	0	0	0	0	0	0	0	-	0%
Roraima	10.709.166	124.345.970	10.574.773	8.931.742	0	0	2.906.608	-73%	0%
Santa Catarina	182.778.145	254.229.522	248.387.997	259.778.763	273.263.214	296.764.913	290.463.385	59%	4%
São Paulo	2.945.650.705	3.490.194.950	4.437.289.970	4.073.273.494	3.999.925.821	2.892.933.726	4.628.633.566	57%	57%
Sergipe	0	5.102.053	4.038.785	273.480	0	314.764	0	-	0%
Tocantins	0	0	42.276	0	0	0	0	-	0%
total	4.916.754.626	5.361.343.153	6.657.331.164	7.236.065.950	7.205.036.970	6.455.652.863	8.116.567.666	65%	100%

Fontes: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO. SIOPE. INEP. 2006 a 2012.

Apesar de não decorrer de dispositivo constitucional, a vinculação às três universidades paulistas[13] é definida anualmente pela Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado, destinando a elas pouco menos de 10% do ICMS.[14] Este é o imposto que mais arrecada no Brasil, em torno de 7% do PIB, e o Estado de São Paulo contribui com 33,4% do total. Por sua vez, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que arrecadam 9,8% e 7,8% do ICMS nacional, respectivamente, tem uma participação ínfima nos gastos com educação superior estadual.

A despeito dos gastos públicos em educação superior estarem associados à capacidade de arrecadação própria do ente federado e das transferências recebidas da União, bem como ao percentual mínimo definido à educação e, sobretudo, à educação superior, a determinação política para que este nível educacional seja, de fato, prioridade governamental no nível estadual também é um fator explicativo importante no financiamento estatal.

No intuito de examinar a composição de gastos do MEC com as IFES em educação superior por Grupos de Natureza de Despesa (GND) os valores são discriminados em gastos com pessoal e encargos sociais; outras despesas correntes; investimentos e inversões

13 Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

14 Ver a este respeito: Protti; Luque; Cruz (2012).

financeiras.[15]Dos gastos com pessoal e encargos sociais estão aqueles exclusivamente destinados ao pagamento do pessoal ativo, pois o recorte dos dados primários excluiu os gastos com aposentados, pensionistas e precatórios. O segundo conjunto envolve a aquisição de material de consumo, pagamento de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica), água, luz, telefone, fotocópias, conserto de equipamentos e reparos em prédios, etc. Os investimentos referem-se à realização de obras, aquisição de equipamentos, material permanente, livros, etc. As inversões financeiras referem-se à aquisição de imóveis e aumento de capital.[16]

Conforme pode ser observado na **tabela 3**, os dados apresentaram grande oscilação na variação de despesas com pessoal. Apesar de vinte e quatro estados ofertarem educação superior, em apenas nove deles há informações para todos os anos. Desse conjunto, apenas Alagoas teve queda real de 29% entre 2006 e 2012. A redução em 100% no Distrito Federal e no Mato Grosso do Sul deve-se à ausência de informações em 2012. Os aumentos superiores a 100% ocorreram no Rio Grande do Norte e Santa Catarina. O menor crescimento da folha salarial foi de São Paulo com 31% de acréscimo no período. Nos treze estados que possuem informações para o ano de 2012, observa-se, com exceção do Piauí e de Roraima, o predomínio dos gastos com pessoal no total do GND. Nos estados da Paraíba, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Norte, tais gastos representam mais de 90% das despesas orçamentárias.

[15] A classificação por GND inclui ainda juros, encargos e amortizações da dívida, porém essas categorias não aparecem quando os dados do MEC são filtrados por ensino superior.
[16] Este componente não será analisado, pois os valores oscilam muito ao longo do tempo.

Tabela 3 – Despesas com pessoal e encargos (2006 a 2012) a preços de 2013 – IPCA

Estado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	% DO TOTAL EM 2012
Acre	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Alagoas	R$ 30.323.890,51	R$ 12.476.812,47	R$ 14.826.319,26	R$ 18.000.516,95	R$ 20.833.806,16	R$ 21.849.973,26	R$ 21.574.140,09	-29%	79,2%
Amapá	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Amazonas	R$ 0,00	R$ 69.778.230,61	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 12.973.180,01	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Bahia	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 545.456.212,96	R$ 579.495.794,94	R$ 614.595.559,51	R$ 686.152.486,15	-	76,1%
Ceará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 71.426.897,44	R$ 180.251.744,92	R$ 223.649.674,90	R$ 225.764.268,87	R$ 226.035.658,52	-	84,8%
Distrito Federal	R$ 5.517.394,22	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-100%	-
Espírito Santo	R$ 2.826.844,02	R$ 3.173.053,41	R$ 2.820.620,02	R$ 2.312.233,24	R$ 5.061.521,84	R$ 4.643.652,20	R$ 4.710.436,37	67%	60,2%
Goiás	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Maranhão	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Mato Grosso	R$ 0,00	R$ 81.809.592,37	R$ 113.048.188,49	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 129.324.763,23	R$ 0,00	-	-
Mato Grosso do Sul	R$ 46.725.661,11	R$ 58.782.070,18	R$ 58.463.265,21	R$ 62.310.547,63	R$ 66.293.847,10	R$ 70.144.406,61	R$ 0,00	-100%	-
Minas Gerais	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Pará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 98.008.010,68	R$ 102.090.394,05	R$ 111.739.835,81	R$ 107.214.452,17	-	74,4%
Paraíba	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 165.646.416,20	R$ 164.057.912,82	R$ 167.431.319,84	R$ 91.257.046,14	R$ 186.633.518,18	-	94,8%
Paraná	R$ 661.106.197,28	R$ 715.227.345,41	R$ 706.065.806,53	R$ 806.987.584,20	R$ 874.621.288,76	R$ 888.849.388,67	R$ 941.414.500,52	42%	93,6%
Pernambuco	R$ 65.186.620,53	R$ 70.064.531,34	R$ 78.278.957,72	R$ 78.815.169,57	R$ 81.521.588,62	R$ 83.301.139,08	R$ 102.081.928,37	57%	90,9%
Piauí	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 774.677,38	R$ 1.025.334,28	R$ 1.817.325,58	-	35,3%
Rio de Janeiro	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 4.939.746,96	R$ 10.304.482,34	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Rio Grande do Norte	R$ 67.872.161,85	R$ 88.824.097,77	R$ 102.713.948,78	R$ 118.911.200,27	R$ 128.262.804,76	R$ 139.367.806,39	R$ 144.058.700,98	112%	92,6%
Rio Grande do Sul	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Rondônia	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Roraima	R$ 0,00	R$ 61.160.908,69	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 420.435,16	-	14,5%
Santa Catarina	R$ 90.588.208,55	R$ 114.478.025,00	R$ 126.659.976,96	R$ 142.436.514,82	R$ 159.624.992,50	R$ 184.035.173,63	R$ 203.002.012,90	124%	70,1%
São Paulo	R$ 2.580.190.301,45	R$ 3.055.145.406,28	R$ 3.828.341.801,26	R$ 3.308.189.406,62	R$ 3.253.189.139,26	R$ 2.027.747.221,42	R$ 3.378.386.602,92	31%	73,0%
Sergipe	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Tocantins	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-

Fontes: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO. SIOPE. INEP. 2006 a 2012.

No que tange aos gastos com custeio da máquina pública, nos quinze estados que apresentam valores para tal classificação, verifica-se crescimento em todos, ainda que muito discrepante. Na **tabela 4**, é possível perceber que o menor crescimento foi em Roraima de 19%, enquanto no Piauí houve acréscimo superior a 4000%. Em alguns estados que não apresentavam gastos com pessoal, tiveram seus gastos concentrados, praticamente, em outras despesas correntes, como no Rio de Janeiro, Goiás, Maranhão e Mato Grosso do Sul. A discrepância é observada também na distribuição dos gastos nesta rubrica. Em quatro estados, o custeio representa menos de 10% das despesas das estaduais. Destaca-se ainda a baixa representatividade do Ceará e de São Paulo. No último caso, a despeito do crescimento superior a 300%, o estado detém 58 estabelecimentos educacionais que demandam aporte de recursos públicos para manutenção e funcionamento.

Tabela 4 – Despesas em custeio (2006 a 2012) a preços de 2013 – IPCA

Estado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	% DO TOTAL
Acre	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 40.586,76	R$ 1.579,83	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Alagoas	R$ 4.368.891,78	R$ 3.388.447,35	R$ 3.762.776,90	R$ 3.343.922,57	R$ 2.853.061,11	R$ 3.594.366,07	R$ 5.461.077,71	125%	20,0%
Amapá	R$ 612.319,61	R$ 2.580.296,19	R$ 3.007.516,94	R$ 3.221.737,82	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Amazonas	R$ 0,00	R$ 72.111.911,33	R$ 9.650.441,04	R$ 1.824.984,42	R$ 27.015.786,62	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Bahia	R$ 31.407.716,84	R$ 1.153.938,29	R$ 17.352.883,32	R$ 143.312.383,87	R$ 183.360.042,83	R$ 185.311.430,56	R$ 193.869.325,45	617%	21,5%
Ceará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 12.392.532,17	R$ 25.032.220,27	R$ 27.209.573,29	R$ 33.547.713,57	R$ 34.383.609,70	-	12,9%
Distrito Federal	R$ 552.299,70	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Espírito Santo	R$ 336.207,96	R$ 189.897,19	R$ 629.183,13	R$ 879.587,79	R$ 762.166,56	R$ 1.670.555,32	R$ 3.109.639,13	925%	39,8%
Goiás	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 27.696.099,78	R$ 35.489.278,28	R$ 44.887.379,46	R$ 43.430.590,97	R$ 58.361.733,46	-	100,0%
Maranhão	R$ 48.926.550,02	R$ 43.172.859,55	R$ 66.004.344,94	R$ 67.708.065,29	R$ 45.480.189,42	R$ 67.618.257,91	R$ 79.602.065,83	163%	94,7%
Mato Grosso	R$ 3.999.232,62	R$ 14.091.204,83	R$ 21.245.600,88	R$ 833.336,08	R$ 2.430.098,13	R$ 21.482.697,94	R$ 2.702.752,41	68%	46,3%
Mato Grosso do Sul	R$ 8.379.719,21	R$ 7.046.246,27	R$ 59.069.837,83	R$ 55.921.986,00	R$ 60.051.412,27	R$ 70.165.102,89	R$ 7.023.725,78	84%	95,0%
Minas Gerais	R$ 4.151.105,40	R$ 12.280.004,38	R$ 12.776.272,43	R$ 19.117.622,61	R$ 16.435.160,13	R$ 16.462.873,03	R$ 17.215.896,49	415%	99,8%
Pará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 32.959.696,62	R$ 39.025.763,75	R$ 42.080.011,32	R$ 32.243.191,95	-	22,4%
Paraíba	R$ 776.580,48	R$ 2.339.459,73	R$ 17.380.133,92	R$ 7.650.303,15	R$ 9.147.375,69	R$ 8.477.011,75	R$ 8.457.378,90	1089%	4,3%
Paraná	R$ 58.713.232,55	R$ 71.105.339,32	R$ 76.064.499,51	R$ 102.679.894,20	R$ 79.122.132,96	R$ 67.545.889,84	R$ 64.274.579,59	109%	6,4%
Pernambuco	R$ 3.032.717,21	R$ 1.808.086,40	R$ 1.341.932,03	R$ 1.477.113,49	R$ 5.160.581,80	R$ 7.161.608,85	R$ 7.628.116,19	252%	6,8%
Piauí	R$ 66.632,92	R$ 522.836,45	R$ 443.258,13	R$ 306.621,15	R$ 1.764.731,65	R$ 2.706.396,22	R$ 2.958.491,86	4440%	57,5%
Rio de Janeiro	R$ 87.317.350,17	R$ 90.279.535,82	R$ 106.271.967,65	R$ 123.365.764,70	R$ 0,00	R$ 154.956.362,02	R$ 110.776.789,64	127%	93,8%
Rio Grande do Norte	R$ 14.003.574,29	R$ 3.507.602,48	R$ 15.218.993,63	R$ 16.946.965,14	R$ 5.906.216,18	R$ 7.720.514,27	R$ 7.300.613,70	52%	4,7%
Rio Grande do Sul	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Rondônia	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Roraima	R$ 10.427.680,35	R$ 35.766.747,54	R$ 7.412.557,41	R$ 7.998.898,51	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 1.986.231,68	19%	68,3%
Santa Catarina	R$ 81.799.952,42	R$ 115.662.070,47	R$ 105.601.675,94	R$ 82.233.168,90	R$ 87.903.940,68	R$ 94.676.196,43	R$ 78.272.319,61	96%	27,0%
São Paulo	R$ 248.659.913,99	R$ 246.410.390,36	R$ 404.434.321,69	R$ 502.839.934,81	R$ 453.561.908,66	R$ 589.292.270,27	R$ 759.463.862,09	305%	16,4%
Sergipe	R$ 0,00	R$ 5.102.052,85	R$ 4.010.867,57	R$ 248.426,75	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Tocantins	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 42.276,12	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-

Fontes: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO. SIOPE. INEP. 2006 a 2012.

Por fim, **a tabela 5** mostra o mapeamento das despesas com investimento. Em treze estados há informações sobre esse tipo de gasto. Com exceção daqueles com 100% de queda, devido à ausência de informações em 2012, ocorreu queda em termos reais em seis estados. As quedas mais expressivas foram em Alagoas, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. O crescimento de mais de 700% no Piauí e em São Paulo foi superior a 300%.

Observa-se a baixa participação do investimento nas despesas classificadas por GND. Excetuando-se o Mato Grosso que informou que 54% dos seus recursos foram destinados a essa finalidade, Roraima com 17% e São Paulo, com 11%, nos demais a representatividade é bem reduzida.

Tabela 5 – Despesas com investimento (2006 a 2012) a preços de 2013 – IPCA

Estados	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	% DO TOTAL EM 2012
Acre	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 53.967,09	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Alagoas	R$ 1.742.090,20	R$ 122.339,27	R$ 530.138,67	R$ 178.072,21	R$ 10.001,49	R$ 99.856,82	R$ 219.357,84	-87%	0,8%
Amapá	R$ 3.647,42	R$ 2.065.562,25	R$ 1.601.213,69	R$ 516.867,55	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-100%	-
Amazonas	R$ 0,00	R$ 2.615.297,53	R$ 10.151,28	R$ 0,00	R$ 2.252.606,32	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Bahia	R$ 14.632.551,52	R$ 738.388,98	R$ 19.594.633,42	R$ 35.289.523,49	R$ 34.360.970,74	R$ 42.523.499,58	R$ 21.917.653,25	50%	2,4%
Ceará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 3.137.325,83	R$ 2.753.059,53	R$ 7.159.156,44	R$ 11.693.349,36	R$ 6.170.083,05	-	2,3%
Distrito Federal	R$ 27.816,74	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-100%	-
Espírito Santo	R$ 180.792,54	R$ 50.607,25	R$ 1.569,45	R$ 62.478,73	R$ 0,00	R$ 18.896,09	R$ 0,00	-100%	0,0%
Goiás	R$ 8.450.712,82	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-100%	0,0%
Maranhão	R$ 3.028.951,03	R$ 1.526.929,04	R$ 6.812.276,38	R$ 10.800.617,15	R$ 2.757.100,31	R$ 8.744.753,03	R$ 4.489.476,64	48%	5,3%
Mato Grosso	R$ 3.514.531,73	R$ 2.094.312,41	R$ 3.852.874,60	R$ 919.873,12	R$ 1.647.840,94	R$ 4.621.338,62	R$ 3.134.343,45	-11%	53,7%
Mato Grosso do Sul	R$ 4.076.782,13	R$ 173.137,78	R$ 2.440.051,79	R$ 1.780.964,99	R$ 346.875,61	R$ 185.987,32	R$ 366.483,30	-91%	5,0%
Minas Gerais	R$ 1.573.629,85	R$ 851.741,31	R$ 7.425.150,72	R$ 189.655,15	R$ 1.952.098,04	R$ 102.380,28	R$ 42.354,01	-97%	0,2%
Pará	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 6.914.620,72	R$ 3.439.911,52	R$ 10.744.548,19	R$ 4.744.391,17	-	3,3%
Paraíba	R$ 0,00	R$ 428.422,80	R$ 3.217.829,94	R$ 2.789.698,54	R$ 3.235.301,10	R$ 3.016.509,09	R$ 1.854.140,29	-	0,9%
Paraná	R$ 8.075.285,96	R$ 4.509.051,43	R$ 812.974,91	R$ 9.468.617,98	R$ 1.083.072,37	R$ 868.325,21	R$ 0,00	-100%	0,0%
Pernambuco	R$ 2.086.291,09	R$ 903.772,14	R$ 1.356.698,49	R$ 544.568,41	R$ 4.053.260,86	R$ 5.643.183,53	R$ 2.604.519,08	25%	2,3%
Piauí	R$ 43.544,27	R$ 239.992,47	R$ 161.123,93	R$ 194.027,98	R$ 537,22	R$ 388.680,00	R$ 373.090,85	757%	7,2%
Rio de Janeiro	R$ 17.004.706,94	R$ 9.662.130,77	R$ 27.153.134,44	R$ 10.668.006,47	R$ 0,00	R$ 7.382.729,67	R$ 7.297.194,72	-57%	6,2%
Rio Grande do Norte	R$ 1.713.260,19	R$ 0,00	R$ 6.217.004,58	R$ 13.070.428,22	R$ 5.424.334,00	R$ 3.369.828,24	R$ 4.240.067,96	147%	2,7%
Rio Grande do Sul	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Rondônia	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-
Roraima	R$ 281.485,82	R$ 1.378.892,67	R$ 14.221,02	R$ 605.208,19	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 499.940,92	78%	17,2%
Santa Catarina	R$ 9.765.841,39	R$ 6.811.489,17	R$ 9.151.018,94	R$ 16.887.427,09	R$ 17.065.881,09	R$ 15.209.884,91	R$ 8.446.591,23	-14%	2,9%
São Paulo	R$ 116.800.489,37	R$ 188.206.184,13	R$ 201.448.043,50	R$ 259.199.109,61	R$ 293.067.782,34	R$ 276.857.742,25	R$ 490.783.100,58	320%	10,6%
Sergipe	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 27.917,04	R$ 25.053,43	R$ 0,00	R$ 314.764,40	R$ 0,00	-	-
Tocantins	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	R$ 0,00	-	-

Fontes: Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária – RREO. SIOPE. INEP. 2006 a 2012.

Chama a atenção a ausência de informações nos estados do Rio de Janeiro para pessoal, bem como o total gasto com custeio no Estado de Goiás em 2012 e a ausência de gastos com investimento no Estado do Paraná que mantém 13 estabelecimentos educacionais. São apenas três exemplos das discrepâncias e incoerências encontradas na pesquisa e análise de dados do banco do SIOPE.

Conclusão

Os conteúdos das Constituições Estaduais e da Lei Orgânica do Distrito Federal demonstram que os Estados brasileiros apresentam situações diversificadas quanto à vinculação de recursos à educação, bem como à subvinculação específica à educação superior. Através do mapeamento da distribuição de instituições, matrículas e programas de pós-graduação *scricto sensu* e gastos com manutenção e desenvolvimento da educação superior constatou-se a grande concentração, sobretudo, em São Paulo e, em seguida, no Paraná, ambos sem definição constitucional de recursos.

Conclui-se que a elevada diferenciação regional quanto à capacidade arrecadatória e ao aporte de recursos públicos tem implicações na capacidade de planejamento e de

gestão nos estabelecimentos educacionais, que, por sua vez, leva a diferenciação institucional quanto à estrutura, à formação do corpo docente, e, em última instância, à qualidade do ensino ofertado.

A investigação pretende avançar com a comparação entre as informações obtidas pelo SIOPE e os relatórios das Secretarias Estaduais da Fazenda e os relatórios dos Tribunais de Contas dos Estados, a fim de minimizar as discrepâncias de dados em alguns estados e conferir os demais valores informados, tanto no que se refere ao total como na classificação por categoria de despesas em pessoal, custeio e investimento das verbas públicas aplicadas na manutenção da educação superior estadual.

Bibliografia

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para Compreender o Financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília, Liber, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm >. Acesso em: 08. set. 2012.

_____. **Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal**. Disponível em: < http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-estadual/constituicoes-estaduais>. Acesso em: 08. mai. 2013.

____. **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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm >. Acesso em: 29. jun. 2007.

____. **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: 29. jun. 2013.

CARVALHO, R.R.S. **Universidade Estadual de Goiás:** Histórico, Realidade e Desafios. 2013 – Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

FNDE. **Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE).** Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-relatorios-estaduais>. Acesso em: 29. jun. 2013.

INEP. **Censos da Educação Superior – 2005 a 2012**. Disponível em: < www.inep.gov.br >. Acesso em: 31. out. 2013.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria Do Tesouro Nacional. O que você precisa saber sobre as Transferências Constitucionais relativas aos Fundos de Participação dos Estados e dos Municípios – 2011. Disponível em: < http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/servicos/download/cartFPEeFPM.pdf > Acesso em: 25 ago 2013.

PROTTI, A. T.; LUQUE, C. A.; CRUZ, H. N. Desafios do Financiamento das Universidades Estaduais Paulistas. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 4, p. 01-20, Edição Especial 2012.

POLÍTICA DE EXPANSÃO E FINANCIAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

João Ribeiro dos Santos Filho
Email: jonhpb@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará – UFPA

Vera Lúcia Jacob Chaves
E-mail: verajacob@gmail.com.br
Universidade Federal do Pará – UFPA

RESUMO
Este trabalho tem por finalidade apresentar resultados da pesquisa realizada sobre a Política de Expansão e Financiamento da Educação Superior, tendo como foco de análise os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT). Os dados foram coletados no Censo da Educação Superior (INEP/MEC) e na Execução Orçamentária da União (Câmara dos Deputados), no período de 2005 a 2013, atualizados a preços de janeiro de 2014. Os resultados revelam que os IFECT fazem parte das estratégias do governo federal para a expansão do ensino superior no país e, ainda, pelo fato destes institutos oferecerem cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de licenciatura e tecnológicos, não há delimitação em seus orçamentos de quais os valores são destinados a cada nível de ensino. Os dados de matrículas nos cursos superiores dos IFECT apontam significativa expansão no período de 2008 a 2011, com inclusão de percentuais de vagas na modalidade de ensino a distância. Os dados financeiros revelam expressivo crescimento das despesas com a educação tecnológica, sobretudo, no período de 2009 a 2013. Também apontam indícios de maior incremento de despesas com o financiamento dos Institutos Federais no período de disputa eleitoral para a Presidência da República.

Palavras-chave: Expansão; Financiamento; Institutos Federais.

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar resultados da pesquisa realizada sobre a Política de Expansão e Financiamento da Educação Superior, tendo como escopo de análise os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT).

Com relação à metodologia adotada, trata-se de uma análise quanti-qualitativa de dados obtidos por meio do Censo da Educação Superior (INEP/MEC), no período de 2005 a 2012, e da Execução Orçamentária da União (no site da Câmara dos Deputados), nos exercícios financeiros de 2005 a 2013, atualizados a preços de janeiro de 2014, pelo IPCA.

Para fins de exposição dos dados, foram utilizados tabelas e gráficos, a partir dos dados obtidos.

O texto está estruturado em três partes principais, além desta introdução e das considerações finais.

A primeira parte aborda a expansão dos Institutos Federais, em número de *campi* e em número de vagas nos cursos superiores e apresenta uma sucinta análise da evolução normativa para a efetiva implantação destas instituições.

Na segunda seção, discorre-se sobre a estratégia de financiamento do ensino superior por meio dos IFECT com base nas orientações dos organismos internacionais.

Na terceira parte, são apresentados dados do financiamento dos IFECT no período de 2005 a 2013, por grupos de natureza de despesas, bem como é desenvolvida uma análise destes dados.

1. Expansão dos Institutos Federais

A expansão do ensino superior no Brasil não ocorre somente por meio de ofertas de vagas em universidades públicas e privadas, mas outras instituições, não caracterizadas como universidades, também servem de base para a oferta de vagas em cursos superiores. É o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT)[17], implementados por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

A oferta de vagas em cursos superiores de tecnologia, entretanto, já ocorria antes da implementação dos IFECT de educação, com suporte no Plano Nacional de Educação para a década 2001-2010, que previu a diversificação do sistema de ensino federal, na oferta da educação superior, bem como a racionalização de gastos com o ensino superior.

Embora implementados após a edição da Lei 11.892/2008, os IFECT decorrem de transformação de instituições educacionais antes existentes. Impende, pois, inicialmente traçar um perfil legislativo da evolução dos IFECT, que inicialmente eram escolas profissionalizantes de ensino médio, posteriormente, em 2004, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica e, desde 2008, passaram a ter uma nova

[17] Optamos neste texto pela sigla IFECT, para designar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

configuração organizativa, ofertando cursos de nível médio (educação profissional) e de nível superior (graduação tecnológica, bacharelados e licenciaturas).

Os IFECT, criados pela Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), são oriundos da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, cuja criação decorreu de regulamentação da LDB, por meio do Decreto 2.208/1997 (de 17 de abril de 1997), que foi revogado pelo Decreto 5.154/2004 (de 23 de julho de 2004). Os Centros Federais de Educação Tecnológica, por sua vez, originaram-se da transformação das Escolas Técnicas Federais (que desde 1993 tornaram-se autarquias federais, conforme previu a Lei 8.731/1993). Outro marco legal de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica é o Decreto 5.224/2004 (de 1º de outubro de 2004).

O Decreto Federal 6.095/2007 foi o primeiro dispositivo legal a tratar da criação dos IFECT. Este Decreto definiu que o "Ministério da Educação estimulará o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, a fim de que atuem de forma integrada regionalmente" e que esta reorganização seria pelo modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação emitiu a Chamada Pública MEC/SETEC 02/2007, com o objetivo de acolher propostas de constituição dos IFECT. O primeiro item da contextualização da chamada pública expressa a intencionalidade política do projeto de implantação dos IFECT (em cuja formação de ensino superior deve estar voltado para o mercado de trabalho):

> A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações (BRASIL, 2007b).

A meta 12 do PL nº 8.035/2010 que institui o Plano Nacional de Educação (em discussão no Congresso Nacional) prevê uma elevação da taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e uma elevação da taxa líquida de matrículas neste nível de ensino para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a

qualidade da oferta. Esta elevação no percentual de matrículas no ensino superior, prevista no plano, certamente contabiliza as vagas no ensino superior ofertadas pelos IFECT.

Conforme dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), a partir de 2003, houve um significativo aumento de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, que atualmente envolve os Institutos Federais. A tabela 1 revela a programação do Governo Federal para a expansão dos *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante.

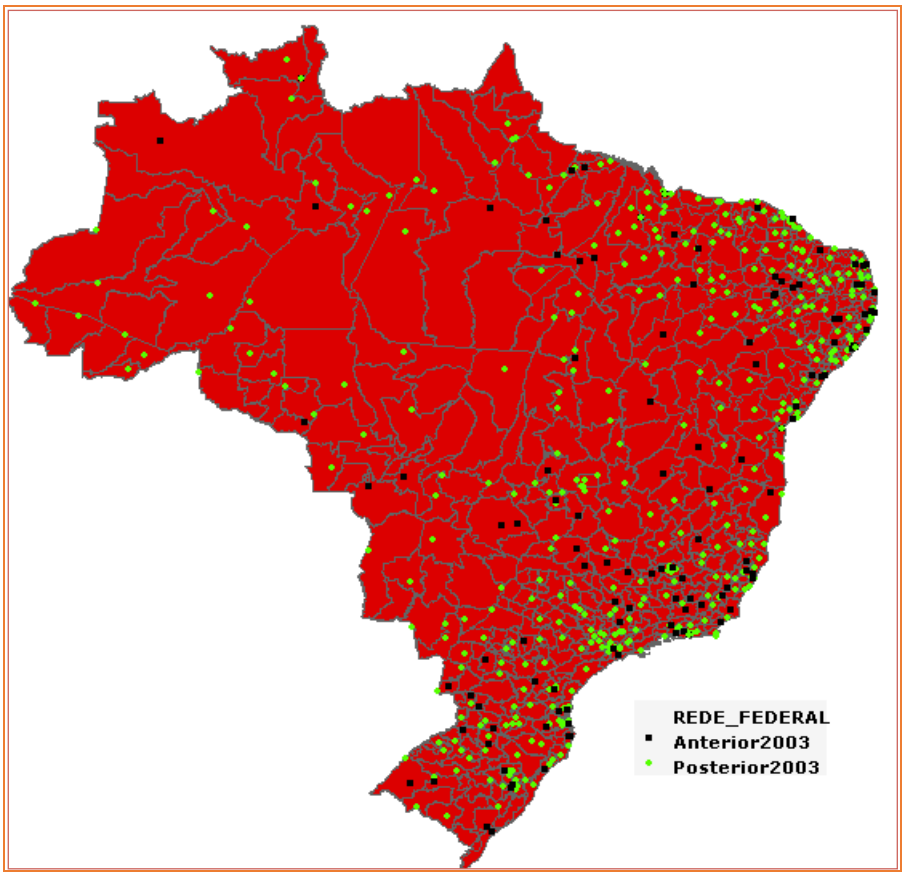
Tabela 1 – Quantitativo de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, por Região e fase de expansão.

	Norte	*Nordeste*	*Centro-oeste*	*Sudeste*	*Sul*	***Total***
Pré-existentes(2002)	*13*	*49*	*11*	*39*	*28*	***140***
2003-2010	*18*	*68*	*21*	*66*	*41*	***214***
2011-2012	*8*	*25*	*18*	*18*	*19*	***88***
2013-2014	*14*	*52*	*14*	*23*	*17*	***120***
Total	***53***	***194***	***64***	***146***	***105***	***562***
Δ% 2002-2014	***307,7***	***295,9***	***481,8***	***274,4***	***275,0***	***301,4***

Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos do Sistec.

Estes dados de programação de expansão de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante apontam um maior incremento de unidades educacionais, em percentuais em relação às existentes antes de 2003, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Observa-se, ainda, que a proposta de expansão dos *campi* para a região Centro-Oeste será a maior de todas perfazendo no período um percentual de 481,8%, seguida da região Norte com 307,7% e da região Nordeste que terá uma expansão de 295,9%.

A partir dos dados da tabela 1, e com vistas a ilustrar a distribuição geográfica dos campi resultantes da expansão da Rede Federal de Ensino Profissionalizante, insere-se o pictograma a seguir.



Fonte: Dados extraídos do Sistec e localização dos municípios, com dados do IBGE.

Observa-se que houve uma intensa programação de expansão de unidades/*campi* dos atuais IFECT. Deste modo, torna necessário realizar uma análise do impacto dessa expansão nas matrículas de estudantes em cursos de nível superior.

Além da expansão em número de *campi*, também houve expansão em número de estudantes matriculados no ensino superior, ofertadas pelos IFECT. Tendo em vista identificar este crescimento, recorreu-se aos dados do Censo da Educação Superior, disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), para o período de 2005 a 2012 (os dados de 2013 ainda não estavam disponíveis para consulta quando do desenvolvimento deste texto). A tabela 2 sintetiza os dados de matrícula dos CEFET/IFECT.

Tabela 2: **Número de matrículas CEFET/IFECT**, 2005-2012

Ano	Presencial	Distância	Total	Aumento % anual
2005	28.296	-	28.296	-
2006	30.779	-	30.779	9
2007	34.137	-	34.137	11
2008	40.935	-	40.935	20
2009	54.733	13.664	68.397	67
2010	68.572	18.934	87.506	28
2011	83.017	18.609	101.626	16
2012	97.939	13.700	111.639	10
Total	438.408	64.907	503.315	...
Δ%2005-2012	246,1	....	294,5	...

Fonte: INEP/MEC_Sinopse Educação Superior

Na tabela 2, para fins de avaliação da expansão das matrículas nos IFECT, elaborou-se uma coluna com o crescimento percentual a partir de 2006, tendo sempre por base o ano anterior àquele em que indicado o percentual.

Observa-se que, no período de 2008 a 2011, ocorreu a maior expansão das matrículas sendo que o ano de 2009, com a efetiva implantação dos institutos federais, apresenta o maior crescimento do período com aproximadamente 67% em relação ao ano de 2008. Cabe destacar que este grande aumento percentual no ano de 2009 também se deve à oferta de cursos a distância, pois, a partir desse ano os dados do Censo da Educação Superior-apresentam número de matrículas em cursos a distância ofertados pelos IFECT, e se constata que 20% do total de matrículas dos IFECT em 2009 foi ofertada nesta modalidade de ensino.

Os dados expostos na Tabela 2, evidenciam, ainda que, no período de 2005 a 2012, as matrículas em cursos de nível superior nesses Institutos expandiu 294,5%, incluindo os

cursos presenciais e a distância, mostrando que, de fato, essa é uma política prioritária para o governo federal.

Esta expansão de vagas nos cursos tecnológicos aponta-nos a necessidade de também avaliar o financiamento dos IFECT. A análise do financiamento do ensino superior, com suporte no planejamento constante dos planos nacionais de educação, não pode omitir dados de recursos destinados a essas instituições, vez que estes tiveram significativa expansão no número de matrículas em cursos superiores.

Tendo em vista que a regulamentação dos Centros Federais de Educação (CEFET) para oferta de cursos superiores ocorreu no final do exercício financeiro de 2004, por meio do Decreto 5.224/2004 (de 1º de outubro de 2004), propõe-se a análise dos dados do financiamento dos CEFET (posteriormente IFECT) com recorte temporal no período posterior a 2004, incluindo os exercícios financeiros de 2005 a 2013.

O artigo 2º da Lei 11.892/2008 caracteriza os IFECT como sendo instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas 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, conforme definidos em lei.

Com base nesta caracterização normativa do art. 2º da Lei 11.892/2008, pode-se afirmar que os IFECT possuem uma natureza singular por atuar na educação superior, na educação básica e no nível de ensino profissional, pois não é comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Deste modo, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às graduações tecnológicas (denominação dada pela Lei 9.394/1996, com as alterações da Lei 11.741/2008), ainda que prevaleça, não reduz a importância nem se contrapõe às obrigações dessas instituições com a educação básica e superior.

Estas obrigações com a educação básica e superior também atribuem um caráter diversificado ao orçamento destas instituições, vez que os recursos financeiros são direcionados tanto para demandas dos cursos técnicos (que integram a educação básica) como para os cursos de graduação em tecnologia (que constituem o nível de educação superior).

Estes aspectos provocam algumas inquietações. A primeira delas diz respeito a identificar qual a lógica de concepção que orienta o incremento de recursos financeiros nos IFECT para atendimento ao ensino superior tecnológico.

Também se questiona sobre a forma de estrutura do financiamento do ensino superior tecnológico nos IFECT, em especial quanto à transparência na divulgação do montante de recursos destinados a cada nível de ensino (educação básica ou educação superior), com identificação dos recursos para atendimento ao ensino médio/profissional e ao ensino superior.

A seguir, vamos problematizar sobre estas questões, apontando limitações na análise do financiamento dos IFECT, em especial quanto à definição de valores destinados ao financiamento do ensino superior tecnológico, considerando o caráter diversificado de níveis de ensino atendidos por estas instituições.

Trata-se de uma descrição da metodologia adotada para a obtenção de dados acerca do financiamento dos IFECT, com reflexões acerca das limitações na análise do financiamento com base na classificação funcional (Função Educação, e consultas por Subfunção) do orçamento público destinado a estas instituições.

A partir dos dados obtidos por meio de consulta à execução da Lei Orçamentária Anual, cuja forma de extração será adiante devidamente caracterizada, também se propõe algumas reflexões sobre o financiamento dos IFECT.

2. O FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO E AS ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS

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.

Como argumenta Amaral (2008, p. 650) “o financiamento das atividades do meio universitário, é vital para as definições das suas políticas de ensino, pesquisa e de interação com a sociedade”. Não se pode falar em autonomia das instituições de ensino superior sem a alocação suficiente de recursos financeiros para atendimento às necessidades de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão.

O financiamento dos IFECT, como se extrai da legislação de criação destas instituições, tem um caráter diversificado, vez que há atendimento ao ensino médio/profissional e à educação superior. Por certo que a expansão do ensino superior, mediante a criação de cursos de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, ofertados pelos IFECT não é apenas uma invenção idealizada por governantes brasileiros.

Mas quais seriam as motivações para criação e desenvolvimento de cursos superiores de tecnologia, de menor duração e, consequentemente, de menor custo financeiro, por meio dos IFECT?

Lima Filho (2004, p. 18-19), pesquisador da Universidade Técnica Federal do Paraná (UFTPR), antigo CEFET-PR, defende que a política de formação de tecnólogos (cursos superiores de tecnologia) intenta resolver ou conformar demandas necessárias à sustentação do modelo sociopolítico, econômico e tecnológico. Trata-se, pois, de uma concepção de ensino superior voltada prioritariamente ao atendimento de interesses do mercado, com redução de custos e de tempo para a formação de profissionais.

Assim, a implantação de cursos superiores de curta duração, de menor custo, seria também uma medida de racionalização financeira, de forma a promover expansão de oferta de ensino superior com baixos investimentos de recursos públicos e com "estreita conexão" com os objetivos imediatos da gestão dos setores empresariais.

Impende destacar, como acrescenta Lima Filho (*op cit*), que a constituição de "modelos alternativos de ensino superior é uma das condições/recomendações do BID e do Banco Mundial à reforma estrutural da educação superior nos países da América Latina, nos anos 1990". Nessa perspectiva, insere-se o modelo de ensino superior técnico não universitário, adotado pelos CEFET (e pelos sucessores IFECT), com inspiração em modelo norte-americano.

Não se pode afirmar, entretanto, se estes cursos superiores de tecnologia atendem ao tripé ensino pesquisa e extensão, como estabelece o art. 6º, incisos II, V, VII e VIII, da Lei 11.892/2008, vez que a principal motivação para a criação e desenvolvimento deste modelo de ensino, como supramencionado, é atender às determinações do mercado por demanda profissional, sem se preocupar com o desenvolvimento humano e com a formação crítico-científica.

3. ANÁLISE DO FINANCIAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os IFECT atuam na oferta de cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, como já mencionado, em conjunto com a oferta de cursos técnicos (educação

profissional) de nível médio. Trata-se de uma atuação na educação superior e na educação básica. Inicialmente, partiu-se da ideia de que seria possível delimitar qual o percentual de recursos destinados à educação básica (ensino médio/profissional) e qual o percentual destinado ao ensino superior, com base nos dados de execução orçamentária e financeira.

Buscou-se então coletar dados de execução orçamentária e financeira dos IFECT (antigos CEFET), no período de 2005 a 2013, período posterior à edição do Decreto 5.224/2004, que legalmente possibilitou a oferta de cursos superiores por estas instituições, embora alguns CEFET já ofertassem cursos superiores em período anterior.

Quanto à metodologia adotada para a coleta de dados da execução orçamentária e financeira dos IFECT, cabe destacar inicialmente que os dados foram obtidos por meio de acesso ao site da Câmara dos Deputados (www.camara.gov.br), no link "transparência, acompanhe o orçamento", execução da Lei Orçamentária Anual. A extração dos dados foi por meio do Acesss, conforme disponível no referido sítio eletrônico.

Este site da Câmara dos Deputados oferece um conjunto de dados da execução orçamentária do governo federal, disponibilizados para acesso e consulta a todos que tenham interesse nestas informações. Neste conjunto de dados foi realizado um acesso aos dados de execução orçamentária e financeira do Ministério da Educação (Unidade/Órgão Orçamentário 26000), por função (acesso aos dados da função Educação), com relatório por Unidade Orçamentária (UO) e Grupos de Natureza de Despesa (GND).

Os grupos de natureza de despesa que constam do orçamento do Governo Federal, relativos aos IFECT são "Pessoal e Encargos Sociais", "Outras despesas Correntes", "Investimentos" e "Inversões Financeiras". Entretanto, na organização dos dados, não foi utilizado grupo de natureza de despesas "Inversões Financeiras", vez que somente houve identificação de um valor liquidado em favor do Instituto Federal Baiano, no exercício financeiro de 2012, mas sem realização de pagamentos correspondentes.

Foram realizados dois tipos de extração de dados, um por meio de consulta à Função Educação, por unidade orçamentária (UO) e grupo de natureza de despesa (GND), e outro por meio de acesso aos dados da Função Educação, Subfunção Ensino Superior e também por unidade orçamentária e grupo de natureza de despesa.

Os IFECT, em sua maioria, não aparecem quando se realiza consulta ao orçamento por subfunção utilizando a pesquisa para a subfunção "Ensino Superior". No período de 2005 a 2009, constam como inseridos na subfunção Ensino Superior os Centros Federais/Institutos Federais a seguir descritos: CEFET-AM (com valores no GND

“Investimentos” em 2005 e 2007); CEFET-CE (com a GND “Outras despesas correntes” em 2008 e 2008 e GND “Investimentos” em 2009); CEFET-Química/RJ (Investimentos, em 2005; CEFET-CSF; CEFET-MG; CEFET-PR e CEFET-MA. Desta forma, foram incluídos os valores destinados a todos os CEFET/IFECT, função “Educação”, nos grupos de natureza de despesa “Pessoal e Encargos Sociais”, “Outras Despesas Correntes” e “Investimentos”.

Para fins de análise foram consideradas as despesas liquidadas, com base no art. 63 da Lei 4.320/1964. De acordo com este normativo, a liquidação é o estágio de realização da despesa que “consiste na verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito”. Implica dizer que com a liquidação da despesa se reconhece a efetiva execução da despesa, que se aperfeiçoa com o correspondente pagamento.

Cabe ressaltar que o Governo Federal considera a despesa executada a partir do empenho que, conforme art. 58 da Lei 4.320/1964, é ato administrativo, “emanado de autoridade competente que cria para o Estado obrigação de pagamento pendente ou não de implemento de condição”. Não se pode, entretanto, considerar a despesa como executada tendo por base apenas o empenho da despesa, em especial considerando que, em não sendo implementada a condição que autoriza a realização da despesa, o empenho pode ser cancelado.

A partir de 2005, com relação ao aspecto financiamento, já se observa a tendência do Governo Federal em consolidar a educação tecnológica, com fortalecimento dos centros federais (que mais tarde se transformaram, quase em sua maioria, em Institutos Federais).

O caráter híbrido nos níveis de ensino ofertados pelos revela um primeiro desafio na análise do financiamento destas instituições de ensino. Como os Institutos Federais ofertam cursos técnicos profissionalizantes, ensino médio integrado ao ensino técnico e ensino superior tecnológico, bacharelados e licenciaturas, não se pode definir de modo exato qual o montante de recursos financeiros aportados em cada nível de ensino. Implica dizer que não se permite uma consulta de dados financeiros, de modo seguro, quanto à subfunção (Ensino Profissional, Ensino Médio ou Ensino Superior).

Outro desafio diz respeito ao fato de que alguns centros federais, como o de Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca, não foram transformados em Institutos Federais, permanecendo como Centros Federais, mas sendo classificados como entidades de ensino superior (ou pelo menos inseridos nesta subfunção).

Apenas a partir do exercício financeiro de 2009 é que foram efetivamente implantados, sob o aspecto financeiro, os 38 (trinta e oito) IFECT previstos no art. 5º da Lei 11.892/2008. Ou seja, até o exercício financeiro de 2009 a execução orçamentária dos Centros Federais dificultava sobremaneira a análise, tendo em vista que alguns centros já eram inseridos na subfunção Ensino Superior, mas a grande maioria não continha subfunção específica.

Deste modo, apenas com os dados de execução orçamentária e financeira do Governo Federal, divulgados por meio do site da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (SIGA-Brasil), não se pode definir o montante de recursos destinados à oferta de ensino superior por estas instituições. Esta pode ser considerada uma das principais limitações à análise do financiamento dos IFECT: não há uma definição de quais recursos foram destinados ao ensino superior ou à educação básica (ensino médio/profissional).

Os dados que foram elaborados envolvem as despesas correntes com pessoal e encargos, outras despesas correntes e despesas de capital (investimentos), tendo por base o orçamento fiscal (informações sobre execução orçamentária constante do site da Câmara dos Deputados), no período de 2005 a 2013 e atualizados pelo IPCA, a preços de janeiro de 2014.

As despesas liquidadas, no período de 2005 a 2013, dos Centros Federais (CEFET)/Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), foram organizadas em Tabelas, por grupo de natureza de despesa. Observa-se que nas tabelas foram inseridas duas colunas, a primeira sem considerar os valores destinados ao financiamento as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e as Escolas Técnicas Federais (ETF) e a segunda inserindo-se estes valores.

Para uma melhor visualização do comportamento das despesas com os IFECT, sobretudo para fins de comparação de crescimento/decréscimo entre os exercícios financeiros, houve a inserção de gráficos em linha após as tabelas com os dados financeiros.

Na tabela 3, estão incluídas as despesas com pessoal e encargos sociais dos Centros/Institutos Federais, sem considerar os recursos próprios (obtidos pelas próprias instituições), ou seja, incluindo apenas os dados do orçamento fiscal e da seguridade social.

Ressalte-se que estão incluídos, após 2009, além dos 38 (trinta e oito) IFECT, os Centros Federais Celso Suckow da Fonseca e de Minas Gerais, que não foram transformados em Institutos Federais.

Tabela 3: PESSOAL E ENCARGOS SOCIAIS DOS IFECT, 2005-2013, EXCLUINDO-SE OS RECURSOS PRÓPRIOS.

(INCLUI INATIVOS, PENSIONISTAS E PRECATÓRIOS)

Valores a preços de janeiro de 2014, atualizados pelo IPCA, em R$ milhões

Ano	CEFET/IFECT (A)	EAF/ETF (B)	TOTAL (C)	% de variação (D)
2005	938	207	1.146	-
2006	1.288	283	1.572	37
2007	1.246	295	1.541	(1)
2008	1.442	324	1.766	15
2009	1.864	394	2.258	64
2010	2.877	-	2.877	54
2011	3.346	-	3.346	16
2012	3.787	-	3.787	14
2013	4.525		4.525	19

Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal (LOA), função Educação.

Sem incluir as despesas com as escolas agrotécnicas federais, os dados de despesas com pessoal e encargos sociais dos CEFET/IFECT (coluna A da tabela) revelam percentuais de variação bastante irregulares no período em análise, conforme cálculos de variação percentual em relação ao ano anterior, expressos na coluna D da tabela 3.

Os anos em que houve maior crescimento em percentual nas despesas com pessoal e encargos sociais foram os de 2006 (com aumento de 37%), 2009 (com acréscimo de 64% em relação a 2008) e 2010 (com um incremento de 54% em relação a 2009). No exercício financeiro de 2007 houve um decréscimo de 1% em relação a 2006.

Nos exercícios financeiros de 2008, 2011, 2012 e 2013, os aumentos de despesas com pessoal e encargos sociais oscilaram entre 14 e 19%, sempre tendo por base as despesas do exercício financeiro anterior.

O gráfico abaixo, elaborado a partir da tabela 3, revela a evolução das despesas com pessoal e encargos sociais dos IFECT, no período em análise.



Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal

O Gráfico 1 acima evidencia que as despesas com pessoal e encargos sociais dos IFECT foi crescente a partir de 2009, quando foram efetivamente implantados os 38 IFECT, confirmando a política do governo federal de expansão do ensino superior por meio da formação tecnológica, seguindo as orientações dos organismos multilaterais de financiamento, conforme expusemos anteriormente.

A Tabela 4, a seguir, demonstra a execução orçamentária de outras despesas correntes dos Centros Federais/Institutos Federais, no período de 2005 a 2013. Cabe ressaltar que as outras despesas correntes (chamam-se “outras” despesas correntes por que excluem as despesas com pessoal e encargos sociais, que também são despesas correntes, mas constam de grupo próprio) são despesas orçamentárias com aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, contribuições, subvenções, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, além de outras despesas da categoria econômica "Despesas Correntes" não classificáveis nos demais grupos de natureza de despesa.

Tabela 4: OUTRAS DESPESAS CORRENTES DOS IFECT, 2005-2013, EXCLUINDO-SE OS RECURSOS PRÓPRIOS.

Valores a preços de janeiro de 2014, atualizados pelo IPCA, em R$ milhões

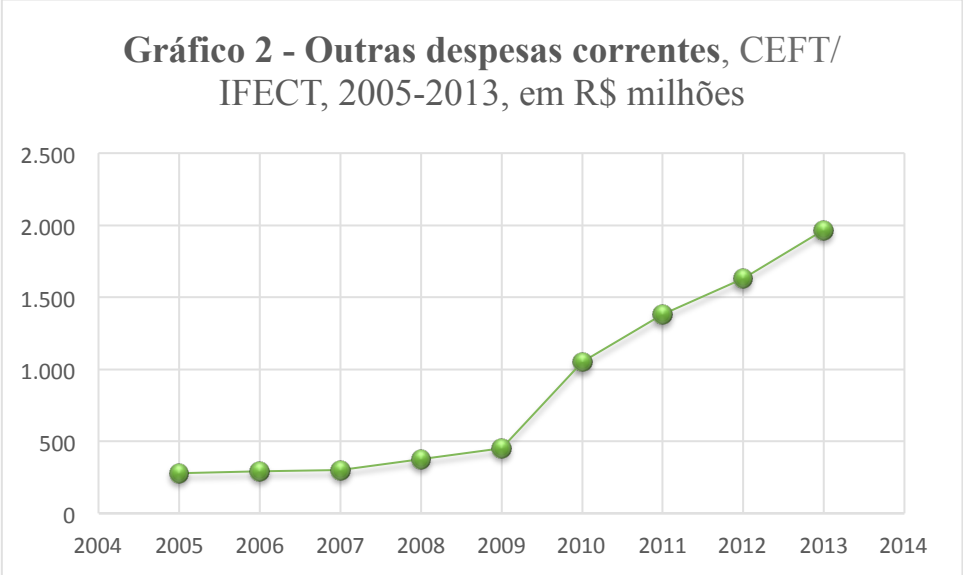
no	CEFET/IFECT (A)	EAF/ETF (B)	TOTAL (C)	% de variação (D)
005	278	103	418	-
006	292	111	404	5
007	301	120	421	3
008	377	132	505	25
009	453	150	603	20
010	1.050	-	981	131
011	1.378	-	985	31
012	1.630	-	1.582	18
013	1.967		1.967	21

Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal (LOA), função Educação.

Sem incluir as despesas com as escolas agrotécnicas federais, os dados de outras despesas correntes dos CEFET/IFECT (coluna A da tabela 4), no período de 2005 a 2013, indicam um crescimento significativo somente a partir do exercício financeiro de 2008, conforme demonstram os percentuais de variação em relação ao ano anterior (coluna D da tabela 4).

Extraem-se, dos dados relativos a outras despesas correntes, as seguintes variações: de 2005 para 2006 o crescimento foi de 5%; de 2006 para 2007 houve aumento de 3%; de 2007 para 2008 o aumento foi de 25%; de 2008 para 2009 existiu um incremento de 20%; de 2009 para 2010, um acréscimo de 131% (maior percentual de aumento); de 2010 para 2011, aumento de 31%; de 2011 para 2012, acréscimo de 18%; de 2012 para 2013, incremento de aproximadamente 21%.

O gráfico abaixo, elaborado a partir da tabela 4, revela a tendência de crescimento de outras despesas correntes dos CEFET/IFECT, no período em análise.



Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal

O Gráfico 2 acima também evidencia que as outras despesas correntes dos IFECT teve ascensão significativa a partir de 2009, quando foram efetivamente implantados os 38 IFECT, novamente reafirmando a tendência do governo federal de expansão do ensino superior por meio da formação tecnológica, com base nas orientações dos organismos multilaterais de financiamento, como já destacado neste texto.

Na tabela 5 estão descritos os recursos federais destinados às despesas com investimentos nas instituições federais de ensino técnico e tecnológico (CEFET/IFECT).

Tabela 5: INVESTIMENTOS DOS IFECT, 2005-2013, EXCLUINDO-SE OS RECURSOS PRÓPRIOS.

Valores a preços de janeiro de 2014, atualizados pelo IPCA, em R$ milhões

Ano	CEFET/IFECT [A]	EAF/ETF [B]	TOTAL (C)	% de variação (D)
2005	60	13	73	-
2006	50	13	63	(16)
2007	83	13	96	66
200	85	19	104	3

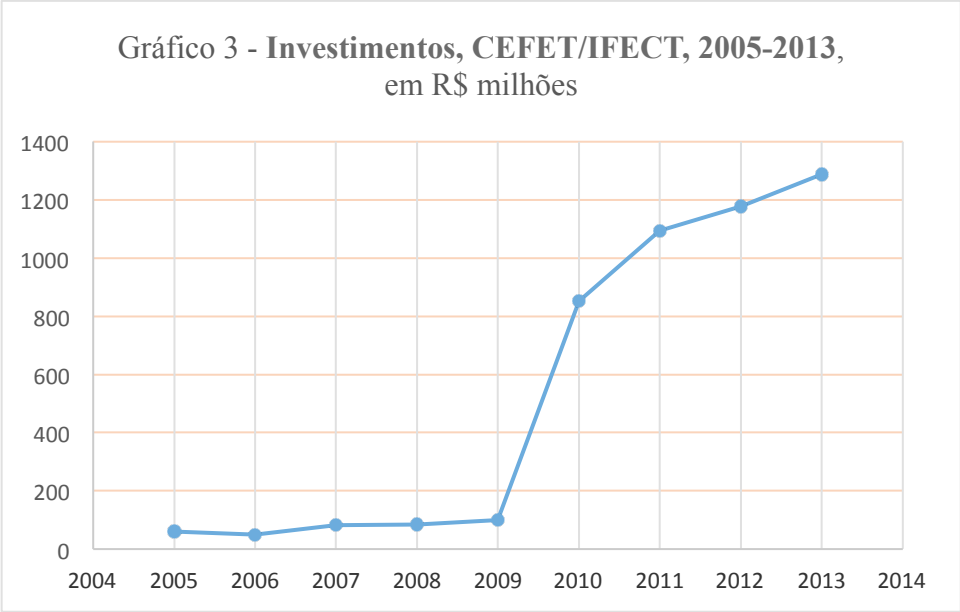
8				
2009	100	20	120	17
2010	851	-	822	753
2011	1.094	-	798	29
2012	1.178	-	1.155	8
2013	1.287	-	1.287	9

Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal (LOA), função Educação.

Considerando-se apenas as despesas com investimentos nos CEFT/IFECT (coluna A da tabela 5), os dados apontam percentuais de variação bastante irregulares no período em análise, conforme demonstram os cálculos de variação percentual em relação ao ano anterior, expressos na coluna D da tabela 5.

Assim, verifica-se que, no período em análise, as variações percentuais de um ano em relação ao outro foram: de 2005 para 2006 houve decréscimo de 16% nos investimentos; de 2006 para 2007 os investimentos aumentaram em 66%; de 2007 para 2008 aumento de aproximadamente 3%; de 2008 para 2009 um incremento de 17%; de 2009 para 2010, o maior percentual de aumento, aproximadamente 753% (7,5 vezes maior que as despesas de 2009); de 2010 para 2011, aproximadamente 29%; de 2011 para 2012, 8%; de 2012 para 2013, incremento de aproximadamente 9%.

O gráfico 3 abaixo apresenta o comportamento das despesas com investimentos no período em análise.



Fonte: Execução Orçamentária do Governo Federal

Como se extrai das tabelas e dos gráficos com os dados de execução financeira, observa-se que são aportados valores significativos nos IFECT no período em análise, em especial a partir de 2009. As despesas dos grupos de natureza "Pessoal e Encargos Sociais" e "Outras Despesas Correntes" foram as que tiveram um montante maior de recursos no período de 2005 a 2012. Com crescimento expressivo, sobretudo, nos exercícios financeiros de 2010 a 2012, período de consolidação do modelo de ensino superior tecnológico, com contratação de profissionais para atendimento à expansão da oferta de vagas e aquisição de materiais e serviços para manutenção da atividade de ensino.

Quanto às despesas da natureza "Investimentos", observa-se um crescimento bastante acentuado a partir do exercício financeiro de 2010. O aumento mais significativo ocorreu no exercício financeiro de 2010 (que em relação a 2009, teve um aumento de aproximadamente 7,5 vezes).

Destaque-se que os maiores percentuais de crescimento no total de despesas com investimentos e outras despesas correntes ocorreram exatamente nos exercícios financeiros coincidentes ou próximo com anos de pleitos eleitorais ou próximos ao pleito (2006, 2009 e 2010). Neste sentido, cabe acrescentar que os jovens em busca de oportunidades no mercado de trabalho, demandantes de cursos de formação técnica e tecnológica, são uma grande parcela do eleitorado brasileiro e, nas propagandas eleitorais da disputa de 2010, um dos componentes dos discursos da campanha eleitoral para a Presidência da República

por parte do Partido dos Trabalhadores foi quanto ao aumento de vagas no ensino técnico e tecnológico e a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Cabe acrescentar que um dos principais argumentos defendidos pelo Governo Federal para o incremento de recursos financeiros na Educação Profissional e Tecnológica, por meio dos IFECT, é o de que haverá uma redução nas desigualdades regionais, com qualificação de mão de obra para atender às demais do mercado, como expresso no Anexo à Lei 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação 2001-2010). Numa análise dos recursos destinados a cada Instituto Federal, o que por limitação de espaço não se expõe neste trabalho, não se observa aporte de recursos financeiros em maior valor para as regiões Norte e Nordeste em relação à região Sudeste, por exemplo. Embora não se possa omitir, conforme descrito na tabela 1, que houve/está havendo significativo aumento de *campi* dos IFECT nas Regiões Centro Oeste, Norte e Nordeste.

Os dados do financiamento dos IFECT apontam a necessidade de estudos aprofundados em que se discutam outras questões decorrentes do aporte de recursos para estas instituições, em especial, quanto à capacidade de gestão orçamentária e financeira dos recursos a eles destinados. Além disso, com a criação dos 38 (trinta e oito) IFECT, houve uma maior centralização administrativa e financeira, vez que foram extintas as escolas agrotécnicas que detinham autonomia financeira, ou seja, embora tenham sido implantados novos *campi* (e existam outros tantos em implantação), a gestão financeira foi centralizada na sede dos IFECT. Há indícios de que houve/está havendo uma expansão de número *campi,* mas que está aliada à perda de autonomia destes *campi*, com uma centralização de decisões e de recursos na sede dos IFECT.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados da expansão do ensino superior por meio dos IFECT e de execução financeira dessas instituições, em que pese dificuldade em face do caráter híbrido de oferta de níveis de ensino que os IFECT apresentam, revela que o governo federal efetivamente tem direcionado recursos financeiros significativos para a criação e desenvolvimento de modelo alternativo de ensino superior (o modelo de ensino superior tecnológico), sobretudo nos exercícios financeiros posteriores a 2009, ou seja, após a

publicação da Lei 11.892/2008, que transformou os Centros Federais (CEFET) e as escolas agrotécnicas federais (EAF) em-IFECT.

Esta efetiva alocação de recursos públicos a estas instituições, para oferta de cursos superiores de tecnologia, revela um alinhamento às concepções neoliberais de racionalização dos recursos financeiros (pois a manutenção de um aluno de graduação tecnológica, com período médio de curso de dois anos e meio, custa menos que a manutenção de alunos em cursos tradicionais, de duração superior a quatro anos) e de direcionamento às demandas do mercado, orientação para o mercado, como preceituam as orientações dos organismos internacionais.

Cabe ressaltar que a análise da execução financeira dos IFECT encontra óbice em vários fatores, sobretudo, na forma de divulgação dos dados, que não inclui uma individualização dos valores destinados a cada nível de ensino (educação básica – médio/profissional ou superior – cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas).

A inserção dos dados de execução orçamentária por grupo de natureza de despesa ("Pessoal e encargos sociais", "Outras despesas correntes" e "Investimentos") não é suficiente para permitir a delimitação dos valores destinados ao ensino profissional (nível médio) e ao ensino superior (graduação tecnológica, bacharelados e licenciaturas). Outras análises também são prejudicadas, como por exemplo, a definição do custo-aluno em um curso de graduação tecnológica.

Não se pode negar, entretanto, que houve significativo aumento de despesas com pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos nos IFECT, em especial, a partir de 2009 (ano de implementação).

Os dados financeiros, entretanto, apontam indícios de que o incremento de recursos foi maior exatamente no período de disputa eleitoral de 2010, com forte aumento percentual das despesas com investimentos nos IFECT na época da disputa pela Presidência da República. Uma análise do exercício financeiro de 2014 poderá comprovar se esta tendência de incrementos de recursos nessas instituições em período eleitoral permanecerá.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Nelson C. **Autonomia e financiamento das IFES**: *desafios e ações*. Avaliação (UNICAMP), v. 13, p. 647-680, 2008.

_____. **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.

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 set 2013.

_____. **Leis e Decretos.** Lei 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 10 out 2013.

_____. **Leis e Decretos.** Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acesso: 10 out 2013.

_____. **Leis e Decretos.** Lei 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 9 out 2013.

_____. MEC/SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf>. Acesso: 10 out 2013.

_____. **Portaria MEC/SETEC 116**, de 31 de março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ifets_chamada.html>. Acesso: 11 out 2013.

_____. Chamada Pública 02/2007. Chamada para a adesão das Instituições que compõem a Rede federal de Educação tecnológica aos IFs. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifets3.pdf>. Acesso: 9 out 2012.

CHAVES, V. J. C; GEMAQUE, R.O. **Políticas de financiamento da educação superior brasileira**. *In*: CABRAL NETO, A; NASCIMENTO, I; CHAVES, V.J. (orgs). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. São Paulo: Editora Xamã, São Paulo, 2011.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico:** *a história dos CEFET e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário*. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba: Revista Online da Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. Disponível em <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/.../233.pdf>. Acesso: 12 fev 2014>

DÍVIDA PÚBLICA E FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR E PROFISSIONAL NO PARANÁ (2003 A 2010)[18]

Luiz Fernando Reis
reisluizfernando@gmail.com
Unioeste/UERJ

Queila Franciéle Fabris Bosio
queilafabris@gmail.com
Unioeste

Roberto Antonio Deitos
rdeitos@uol.com
Unioeste

RESUMO
O objetivo deste trabalho é analisar a evolução das despesas do estado do Paraná com a dívida pública e com o financiamento das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) e do ensino profissional no período de 2003 a 2010. Para alcançar tal objetivo consultamos informações disponibilizadas pelo Tribunal de Contas do estado e pelas secretarias da Fazenda (SEFA), da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Os resultados deste trabalho indicam que, no período de 2003-2010, o Paraná comprometeu parcela significativa do orçamento com o pagamento da dívida pública. Apesar disso, houve crescimento do montante da dívida do estado. Quanto ao financiamento das IEES, verificamos que no período de 2003 a 2005 ocorreu restrição orçamentária e a partir de 2006 houve aumento do percentual de recursos a elas destinado. Apesar disso, não se alcançou o percentual médio de investimento verificado no governo anterior (1995-2002). Quanto ao financiamento do ensino profissional, verificamos um aumento do percentual de recursos, especialmente no ano de 2007. A partir de então, houve uma significativa redução dos recursos destinados a esta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Dívida Pública do estado do Paraná; Financiamento do ensino superior no Paraná (2003-2010); Financiamento do ensino profissional no Paraná (2003-2010).

Introdução

[18] AS SEÇÕES 1 E 2 DESTE TRABALHO, DESENVOLVIDAS POR LUIZ FERNANDO REIS, SÃO O RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA, EM ANDAMENTO, "EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (OBEDUC)" - SUBPROJETO "POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL" - FINANCIADA PELA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) E PELO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP. A SEÇÃO 3 É RESULTADO PARCIAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, "FINANCIAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ", DESENVOLVIDA POR QUEILA FRANCIÉLE FABRIS BOSIO, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. (PPGE-UNIOESTE).

A destinação pelo poder público de uma parcela significativa dos recursos orçamentários para o pagamento do serviço da dívida pública a grandes grupos financeiros e fundos de investimento e de pensão inviabiliza a ampliação significativa dos recursos destinados às políticas sociais de modo a cumprir as promessas democráticas inscritas na chamada "Constituição Cidadã" de 1988.

A Constituição Federal de 1988 determinou, em seu artigo 212, que os estados deverão aplicar pelo menos 25% de suas receitas de impostos, somadas às transferências do governo federal, em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No Paraná, tal determinação foi incorporada ao artigo 185 da Constituição Estadual.

A partir de 2007, por determinação da Emenda Constitucional nº 21/2007 que deu nova redação ao artigo 185 da Constituição Estadual, o estado do Paraná passou a aplicar pelo menos 30% das suas receitas de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No estado do Paraná as despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino incluem os recursos destinados à educação básica e às instituições estaduais de ensino superior (IEES) mantidas pelo governo paranaense.

O presente trabalho trata das despesas do estado do Paraná com o serviço (juros, encargos e refinanciamento) da dívida pública e com o financiamento das IEES e do ensino profissional no período de 2003 a 2010. O objetivo do trabalho é analisar a evolução das despesas do Paraná com o serviço da dívida pública e com o financiamento das IEES e do ensino profissional no período de 2003 a 2010 (Governo Requião). Para alcançar tal objetivo consultamos informações disponibilizadas pelo governo do Paraná por meio do Tribunal de Contas e das secretarias da Fazenda (SEFA), da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI).

Estruturalmente, o trabalho está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção discorremos a respeito das despesas do estado do Paraná com o serviço (juros, encargos e refinanciamento) da dívida pública bem como o montante da dívida total do Estado no período de 2003 a 2010. Na segunda seção tratamos do financiamento das IEES no Paraná apresentando informações a respeito dos recursos destinados pelo estado, no período de 2003 a 2010, para o financiamento das atividades desenvolvidas pelas IEES. Na terceira seção tratamos do financiamento público do ensino profissional no Paraná apresentando informações a respeito dos recursos destinados pelo estado, no período de 2003 a 2010, para esta modalidade de ensino.

1. Despesas do estado do Paraná com o serviço da dívida pública

No período de 2003 a 2010 houve redução, em termos percentuais, das despesas orçamentárias do Paraná com o serviço (juros, encargos e refinanciamento) da dívida total do estado quando comparadas com o total das despesas executadas em todas as funções. A dívida total do estado inclui as dívidas interna e externa, precatórios, outras dívidas da Administração Direta e Indireta e o parcelamento (refinanciamento) da dívida.

Tabela 1

Execução do Orçamento do estado do Paraná: despesas selecionadas (2003-2010). (em valores percentuais).

DESPESAS/FUNÇÕES	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Média 2003-2010
LEGISLATIVA	1,77	1,82	1,78	1,69	1,71	1,82	1,77	1,61	1,75
JUDICIÁRIA	4,79	4,68	4,34	4,85	4,94	4,90	4,85	4,92	4,78
ADMINISTRAÇÃO	2,45	9,86	3,28	2,95	2,35	2,26	2,07	2,17	3,42
SEGURANÇA PÚBLICA	6,30	2,52	6,29	6,75	6,50	6,29	6,10	6,31	5,88
ASSISTÊNCIA SOCIAL	0,49	0,37	0,84	0,85	0,89	1,00	1,21	0,86	0,81
PREVIDENCIA SOCIAL	**14,99**	**15,39**	**14,38**	**14,63**	**9,66**	**9,31**	**9,37**	**9,53**	**12,16**
SAÚDE	**8,03**	**9,49**	**10,10**	**11,18**	**11,69**	**11,65**	**11,58**	**11,58**	**10,66**
EDUCAÇÃO	**17,21**	**17,03**	**18,15**	**18,64**	**25,01**	**25,99**	**26,21**	**26,06**	**21,79**
URBANISMO	1,97	1,68	1,33	1,15	0,54	0,43	0,45	0,51	1,01
GESTÃO AMBIENTAL	0,59	0,29	0,60	0,65	0,48	0,45	0,48	0,56	0,51
CIENCIA E TECNOLOGIA	0,93	0,82	0,74	0,94	1,10	1,00	1,04	1,10	0,96
AGRICULTURA	1,73	1,10	1,76	1,33	1,20	1,23	1,03	1,00	1,30
TRANSPORTE	2,38	2,82	4,29	4,46	2,73	2,31	2,90	3,58	3,18
OUTRAS DESPESAS[(1)]	24,26	21,24	22,42	21,68	22,70	23,07	23,38	22,69	22,68
SERVIÇO DA DIVIDA TOTAL DO ESTADO	**12,12**	**10,90**	**9,72**	**8,25**	**8,52**	**8,29**	**7,55**	**7,52**	**9,11**
TOTAL DESPESAS (TODAS AS FUNÇÕES)	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda 2013b. (Elaboração nossa).
Nota: [(1)]Na rubrica Outras Despesas estão incluídas as seguintes funções: Essencial à Justiça; Relações Exteriores; Trabalho; Cultura; Direitos de Cidadania; Habitação; Saneamento; Organização Agrária; Indústria; Comércio e Serviços; Desporto e Lazer; Outros Encargos Especiais (excluído o Serviço da Dívida Total do Estado); Reserva de Contingência.

Em 2003, o serviço da dívida total do estado era a 3ª maior despesa orçamentária individual, ficava atrás apenas das despesas com Previdência Social e Educação, maior despesa orçamentária individual do estado. No período de 2003 a 2010 as despesas com o serviço da dívida foram reduzidas. Em 2010 tal despesa passou a representar a 4ª maior despesa orçamentária, ficando atrás das despesas com Previdência Social, Saúde e Educação.

Em 2003, o serviço da dívida total do estado era a 3ª maior despesa orçamentária individual, ficava atrás apenas das despesas com Previdência Social e Educação, maior despesa orçamentária individual do estado. No período de 2003 a 2010 as despesas com o

serviço da dívida foram reduzidas. Em 2010 tal despesa passou a representar a 4ª maior despesa orçamentária, ficando atrás das despesas com Previdência Social, Saúde e Educação.

No período de 2003 a 2010, o estado do Paraná comprometeu um significativo montante de recursos do orçamento para garantir a absoluta prioridade ao pagamento do serviço da Dívida Pública. Essa prioridade implicou na imposição de enorme sacrifício à população paranaense em termos de aumento da carga tributária e na restrição da oferta de ações e serviços públicos. Apesar de ter pago muito, o estado do Paraná continuou devendo ainda mais.

O então Secretário de Estado da Fazenda do Paraná, Luiz Carlos Hauly, em Audiência Pública realizada, dia 4 de março de 2013, na Assembleia Legislativa apresentou o Relatório de Gestão Fiscal do estado, relativo ao 3º Quadrimestre de 2012. De acordo com os dados apresentados no referido Relatório (PARANÁ, 2013a), a dívida total do estado do Paraná em 31 de dezembro de 2002 era de R$ 25,126 bilhões. No período de 2003 a 2010 o Paraná gastou R$ 16,357 bilhões com o serviço da dívida e, ainda, continuava devendo R$ 22,757 bilhões, em 31 de dezembro de 2010, em valores atualizados para janeiro de 2014 pelo IPCA (Índice de Preços ao Consumidor – Amplo).

As despesas do estado do Paraná com juros, encargos e refinanciamento bem como a evolução do montante da dívida pública já são uma razão suficiente para a realização de uma auditoria da dívida do Paraná que procure esclarecer a origem de tal endividamento bem como as condições em que foram negociados os empréstimos junto às entidades credoras.

Cabe-nos também indagar, qual foi e qual tem sido o impacto do pagamento da dívida pública em relação à quantidade e qualidade das ações e serviços públicos (educação, saúde, segurança pública, dentre outros) disponibilizados pelo estado à população paranaense?

2. O financiamento do ensino superior no Paraná no período de 2003 a 2010

Nesta seção analisaremos o financiamento das IEES do Paraná (universidades e faculdades estaduais) no período de 2003 a 2010 (Governo Requião), tomando como parâmetro dois indicadores: 1) a receita dos impostos destinada às IEES para o

financiamento das atividades de ensino e contabilizada como despesas do estado, constitucionalmente vinculadas, com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE); 2) os recursos destinados às IEES para o financiamento global de suas atividades com o ensino (despesas com ensino), com as clínicas e os hospitais universitários (gastos com saúde) e com parte do pagamento de pessoal envolvido em atividades de pesquisa (gastos com ciência e tecnologia).

No estado do Paraná não há uma legislação que garanta uma fonte específica e permanente, um percentual da receita tributária, por exemplo, para o financiamento das IEES mantidas pelo estado como ocorre no estado de São Paulo. De acordo com Gutierrez e Catani (1996) as três universidades estaduais paulistas (USP, Unicamp e Unesp), desde 1989, recebem um percentual do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias (ICMs) para o financiamento de suas atividades. Em 1989, a Assembleia Legislativa do estado de São Paulo, por ocasião da votação da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), definiu que as universidades estaduais receberiam 8,4% do ICMs (cota-parte estadual). Em 1992, tal percentual foi elevado para 9% e em 1995 para 9,57%. Tal percentual permanece inalterado até a presente data.

Os recursos globais destinados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) às IEES do estado do Paraná têm origem em três fontes:

a) A maior parte dos recursos é destinada ao financiamento das atividades de ensino e advém da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Tais recursos, somados aos recursos destinados à educação básica, são contabilizados como "despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino público" (MDE). De acordo com o artigo 185 da Constituição Estadual, com nova redação dada pela emenda nº 21/2007, o Paraná aplicará, anualmente, 30% (trinta por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino público. Antes do ano de 2007, o Paraná destinava 25% (vinte e cinco por cento). (PARANÁ, 1989).

b) Outra parte dos recursos é destinada à manutenção das clínicas e hospitais universitários e é contabilizada como "despesas com saúde". Conforme determina a Emenda à Constituição federal nº 29/2000 os Estados deverão investir pelo menos 12% de suas receitas de impostos no financiamento do conjunto das ações e serviços de saúde.

c) Outra pequena parcela dos recursos é destinada ao pagamento de parte das despesas com pessoal docente ("pessoal de pesquisa") e é contabilizada como "despesas com ciência e tecnologia". O artigo 205 da Constituição Estadual determina que o estado

do Paraná deverá destinar, anualmente, uma parcela de sua receita tributária, não inferior a dois por cento, para o fomento da pesquisa científica e tecnológica. (PARANÁ, 1989).

O estado do Paraná, além das escolas de educação básica, mantém uma grande rede de instituições estaduais de ensino superior. Em 2010, de acordo com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PARANÁ, 2010), o sistema estadual de ensino superior paranaense compunha-se de 6 universidades e 6 faculdades que ofereciam 312 cursos de graduação (291 presenciais e 21 à distância), 398 cursos de especialização (379 presenciais e 19 à distância), 111 mestrados e 41 doutorados. Havia 97.941 alunos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e à distância. As universidades e faculdades contavam com 8.501 servidores técnico-administrativos (7.994 efetivos e 507 temporários) e 7.221 docentes (5.739 efetivos e 1.482 temporários)[19]. 83,12% dos docentes eram portadores do título de mestre ou doutor. Eram mantidos 4 hospitais universitários (Londrina, Maringá, Cascavel e Ponta Grossa) que totalizavam 772 leitos.

Apresentamos a seguir algumas tabelas que construímos a partir das informações disponibilizadas pelo governo estadual, por meio das secretarias da Fazenda e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Na Tabela 3 apresentamos a receita de impostos e os recursos repassados pelo governo estadual para a manutenção da educação básica e das atividades de ensino nas IEES (ensino superior) contabilizados como despesas do estado, constitucionalmente vinculadas, com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Tabela 3

Recursos do Tesouro do Estado repassados às IEES – Paraná e à Educação Básica, no período de 2003 a 2010, contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) como percentual da receita de impostos constitucionalmente vinculada. (Valores em R$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA).

ANO	RECEITA DOS IMPOSTOS:	DESPESAS COM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	RECURSOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO	RECURSOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO SUPERIOR

[19] Em 2003 as IEES do Paraná contavam com 84.888 matrículas em cursos de graduação e pós-graduação, 6.274 docentes (efetivos e temporários) e 8.321 servidores técnicos.

	MDE	(EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR)		BÁSICA		(IEES)	
	R$ (A)	R$ (B)	% (B/A)	R$ (C)	C/A)	R$ (D)	D/A)
2003	11.803.679.863,34	3.091.753.855,99	26,19%	2.543.565.243,24	21,55%	548.188.612,75	4,64%
2004	12.838.677.716,25	3.477.115.332,06	27,08%	2.939.713.665,33	22,90%	537.401.666,73	4,19%
2005	13.688.567.048,91	3.636.234.456,76	26,56%	3.056.686.657,28	22,33%	579.547.799,48	4,23%
2006	11.968.799.679,30	3.602.030.591,93	30,10%	2.930.859.178,73	24,49%	671.171.413,20	5,61%
2007	12.468.230.504,33	4.141.420.009,14	33,22%	3.418.247.488,01	27,42%	723.171.252.521,14	5,80%
2008	16.349.789.754,66	4.978.063.085,52	30,45%	4.094.958.243,75	25,05%	883.104.841,77	5,40%
2009	16.113.318.385,68	5.067.638.632,31	31,45%	4.096.591.750,90	25,42%	971.046.881,41	6,03%
2010	17.213.641.430,45	5.493.341.805,14	31,91%	4.501.343.487,57	26,15%	991.998.317,57	5,76%

Fonte: APP-Sindicato, 2006; TCE-PR., 2012. (Elaboração nossa).

Em seu primeiro mandato (2003-2006), o Governo Requião destinou, em média, 27,48% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e destes: 22,82% para a educação básica e 4,67% para o ensino superior (IEES). No segundo mandato (2007-2010), destinou, em média, 31,76% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e destes: 26,01% para a educação básica e 5,75% para o ensino superior.

A análise dos números da Tabela 3 revela que a política adotada pelo Governo Requião, no período de 2003 a 2005, em relação às IEES resultou na redução, em termos reais, dos recursos destinados ao sistema estadual de ensino superior. Em 2003, o governo

estadual destinou às IEES 4,64% da receita de impostos, constitucionalmente vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Em 2004 e 2005 tal percentual foi reduzido para 4,19% e 4,23% respectivamente. A partir de 2006, há um aumento do percentual da receita de impostos destinado às IEES. Entretanto, mesmo com esse aumento, o governo Requião não retomou o percentual verificado no governo anterior, especialmente no período de 1995 a 1998.

Ao compararmos os números do Governo Requião com o governo anterior verificamos a seguinte situação: nos oito anos do Governo Lerner (1995-2002), as IEES receberam um percentual médio de 7,07% da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino (APP- Sindicato, 2006; TCE-PR., 2013). Nos oito anos do Governo Requião (2003-2010) as universidades receberam, em média, 5,21% da receita de impostos.

Considerando apenas os percentuais acima, sem entrar no mérito das políticas adotadas por tais governos em relação às IEES, constatamos que o Governo Requião (2003-2010) destinou às universidades, em termos reais, menos recursos que o Governo anterior (1995-2002). Destaque-se que no Governo anterior o estado era obrigado a investir 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino e, a partir de 2007, no governo Requião, o percentual mínimo a ser aplicado foi ampliado para 30%.

A seguir tomaremos como referência de análise os recursos destinados à manutenção global das universidades incluindo, além das despesas com ensino, as despesas com saúde (hospitais e clínicas vinculadas às universidades) e com ciência e tecnologia (parte das despesas com folha de pagamento dos docentes-pesquisadores). A Tabela 4 apresenta os recursos destinados à manutenção global das IEES (despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia) como percentual do ICMs (cota estadual).

Tabela 4

Recursos do Tesouro do Estado repassados às IEES - Paraná, incluindo as despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia, no período de 2003 a 2010, como percentual do ICMS (Cota Estadual). (Valores em R$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA).

ANO	ICMS ARRECADADO COTA ESTADUAL	RECURSOS TOTAIS REPASSADOS ÀS IEES-PARANÀ	% DO ICMS DESTINADO ÀS IEES-PARANÁ
2003	8.837.936.137,29	712.426.941,86	8,06
2004	9.636.548.238,26	701.224.323,25	7,28
2005	10.112.496.036,33	763.166.733,26	7,55
2006	10.272.846.456,34	889.422.666,07	8,66
2007	10.817.751.241,15	974.665.434,88	9,01
2008	11.904.444.440,24	1.137.645.461,54	9,56
2009	11.881.044.536,25	1.240.316.481,46	10,44
2010	12.742.213.331,32	1.314.785.972,52	10,32

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2011; PARANÁ. Secretária de Estado da Fazenda, 2014. (Elaboração nossa).

A análise dos números contidos na Tabela 4, demonstra que durante o primeiro mandato do Governo Requião, no período de 2003 a 2005, houve queda do percentual do ICMs (cota estadual) destinado ao financiamento das IEES paranaenses. Em 2004, verificou-se o menor percentual do ICMs (7,28%) destinado às IEES desde 1995. As IEES receberam, em 1995, 8,95% do ICMS para a manutenção global de suas atividades.

No segundo mandato do Governo Requião (2007-2010), houve uma ampliação do percentual do ICMS destinado às IEES. Em 2010, último ano do Governo Requião, as IEES receberam 10,32% do ICMS. Uma ampliação, em termos reais, de 15,70% em relação ao ano de 2002 (último ano do governo Lerner) quando foram destinados 8,92% do ICMS ao financiamento das IEES, de acordo com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PARANÁ, 2011; 2012).

Entretanto, uma análise da evolução dos recursos destinados às IEES, desde 1995, demonstra que a ampliação do percentual do ICMS destinado às universidades, no período de 2006 a 2010, não resolveu completamente o problema de subfinanciamento dessas instituições. Tal conclusão decorre da comparação do percentual médio do ICMS destinado às universidades nos Governos Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2010).

De acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (PARANÁ, 2011; 2012), o Governo Lerner (1995-2002) destinou às universidades um percentual médio de 10% da receita do ICMs (cota estadual) e o Governo Requião (2003-2010) destinou um percentual médio de 8,86%. Em 1997, ano de implantação da carreira dos docentes e técnicos, as IEES receberam 12,88% da receita do ICMS (cota estadual) que foi o mais alto percentual do ICMS destinado às IEES no período de 1995 a 2010.

A Tabela 5, abaixo, apresenta os recursos destinados à manutenção global das universidades (despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia) como percentual das despesas com o serviço da dívida total do estado. A análise dos números contidos na Tabela 5 demonstra que no período de 2003 a 2010 houve um crescimento dos recursos destinados às IEES quando comparados com as despesas com o serviço da dívida total do estado. Em 2003 os recursos destinados às IEES representavam 30,85% das despesas com o serviço da dívida total do estado e em 2010 passaram a representar 64,03%. Isso significa que em 2003, para cada real destinado às IEES, o estado dispendia 3,24 reais com as despesas com o serviço da dívida total do estado e em 2010 o estado passou a dispender 1,56 reais para cada real destinado às IEES.

Tabela 5

Recursos do Tesouro do Estado repassados às IEES - Paraná, incluindo as despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia, no período de 2003 a 2010, como percentual das despesas com o Serviço da Dívida Total do estado. (Valores em R$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA)

ANO	SERVIÇO COM A DÍVIDA TOTAL DO ESTADO (A)	RECURSOS DESTINADOS ÀS IEES (B)	B/A %	/B $
2003	2.309.223.159,27	712.426.941,86	30,85%	,24
204	2.143.136.595,99	701.224.323,25	32,72%	,06
2005	2.078.163.696,4	763.166.733,26	36,	

	7		72%	,72
2006	1.837.160.234,48	889.422.666,07	48,41%	,07
2007	1.949.009.884,04	974.665.434,88	50,01%	,00
2008	2.061.417.097,05	1.137.645.461,54	55,19%	,81
2009	1.925.241.455,60	1.240.316.481,46	64,42%	,55
2010	2.053.377.896,93	1.314.785.972,52	64,03%	,56

Fonte: PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda, 2013b; PARANÁ. Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2011. (Elaboração nossa).

Em 2003 as despesas com o serviço da dívida total do Estado representavam 12,12% das despesas totais do estado e os recursos destinados à manutenção global das universidades (despesas com ensino, saúde e ciência e tecnologia) representavam 3,74%. No período de 2003 a 2010 os dispêndios com o serviço da dívida foram reduzidos e os recursos destinados às IEES ampliados. Em 2010 as despesas com o serviço da dívida total do Estado passaram a representar 7,52% e os recursos destinados às IEES 4,81% das despesas totais do estado.

Apesar da redução do percentual das despesas com o serviço da dívida no período de 2003 a 2010 as IEES receberam em média, nesse mesmo período, menos da metade dos recursos destinados às despesas com o serviço da dívida. O percentual médio (2003-2010) destinado ao serviço da dívida foi 9,11% das despesas totais do Estado enquanto as IEES receberam o percentual médio de 4,17%.

3. O financiamento do ensino profissional no Paraná (2003 a 2010)

Nesta seção procuramos analisar o financiamento do ensino profissional na rede pública estadual do Paraná no período de 2003 a 2010 (Governo Requião), tomando como

parâmetro os recursos destinados exclusivamente ao ensino profissional e contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Na sequencia, comparamos os recursos destinados ao ensino profissional com as despesas com o serviço da dívida total do estado.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, SEED, 2013a), no ano de 2010 o número total de alunos matriculados na rede pública estadual de Educação Básica correspondia a 1.311.308 matrículas: 372 na Educação Infantil, 725.147 no Ensino Fundamental, 420.049 no Ensino Médio (Regular, Integrado e Normal/Magistério), 136.172 na Educação de Jovens e Adultos, 433 na Educação Especial e 29.135 na Educação profissional de Nível Técnico.

A totalidade de matrículas na Educação Profissional na rede pública estadual do Paraná, no ano de 2010, em suas diferentes modalidades de oferta, correspondia a 81.496 matrículas sendo: 24.767 na Educação Profissional no Ensino Médio Integrado; 24.782 na Educação Profissional no Ensino Médio Normal/Magistério; 29.135 na Educação Profissional no Ensino Médio de Nível Técnico, 1.723 na Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional de Nível Médio (PROEJA) e 1.089 na Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (FIC). O número total de matrículas (81.496) na Educação Profissional, nas suas diferentes modalidades de oferta, correspondia a 6,21% do número total de matrículas (1.311.308) na rede pública estadual do Paraná. (PARANÁ, SEED, 2013a).

Em 2010 o estado do Paraná mantinha 1.720 escolas de educação básica, destas 412 escolas estaduais ofertavam o ensino profissional integrado ao ensino médio, 493 escolas ofertavam o ensino profissional técnico na modalidade subseqüente e 24 escolas ofertavam o ensino profissional integrado à educação de jovens e adultos – PROEJA.

Os recursos para financiar a educação profissional, em suas diferentes modalidades, ofertada pela rede pública estadual tem origem nas receitas, constitucionalmente vinculadas, para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No estado do Paraná não há uma legislação que garanta uma fonte específica e permanente para o financiamento do ensino profissional. Os gastos com o ensino profissional estão em boa parte diluídos nas despesas com a educação básica.

Os recursos destinados ao ensino profissional apresentados na Tabela 6, abaixo, dizem respeito à Educação Profissional no Ensino Médio de Nível Técnico, à Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional de Nível Médio - PROEJA e à

Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional de Nível Fundamental (FIC). Não estão incluídas as despesas com o ensino profissional integrado ao ensino médio regular e Normal/Magistério. Tais despesas encontram-se diluídas nas despesas com a educação básica.

Tabela 6

Recursos do Tesouro do Estado como gastos com ensino profissional – Paraná, no período de 2003 a 2010, contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) como percentual da receita de impostos constitucionalmente vinculada. (Valores em R$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA).

ANO	RECEITA DOS IMPOSTOS: MDE	RECURSOS DESTINADOS À EDUCAÇÃO BÁSICA		RECURSOS DESTINADOS AO ENSINO PROFISSIONAL (EP)		
	R$ (A)	R$ (B)	% (B/A)	R$ (C)	% (C/A)	% (C/B)
2003	11.803.462.532,40	2.554.445.811,07	21,55	----------(1)	- --	- --
2004	12.861.875.540,77	2.938.373.170,63	22,90	6.773.486,45	0,05%	0,23%
2005	13.685.203.601,03	3.056.724.355,91	22,33	10.105.039,40	0,07%	0,33%
2006	11.966.416.800,30	2.950.944.067,26	24,49	11.019.625,24	0,09%	0,37%
2007	12.468.230.504,33	3.418.247.488,25	27,42	35.510.444,02	0,28%	1,04%
2008	16.349.789.325,36	4.094.957.659,62	25,05	17.301.669,98	0,11%	0,42%
2009	16.117.208.888,31	4.096.662.636,43	25,42	13.531.707,75	0,08%	0,33%
2010	17.215.975.155,64	4.547.731.790,65	26,15	4.822.138,12	0,03%	0,11%

Fonte: TCE-PR., 2012; PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda, 2013b.

Nota: (1) No ano de 2003, por decorrência da política adotada pelo governo anterior, Lerner (1995-2002), não houve destinação orçamentária de recursos para financiar o ensino profissional.

Em seu primeiro mandato (2003-2006), o Governo Requião destinou, em média, 27,54% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e, destes, 22,82% para a educação básica. Para o ensino profissional, o governo Requião destinou em média, nesse mesmo período, 0,07% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e 0,31% dos recursos destinados à educação básica.

Em seu segundo mandato (2003-2006), o Governo Requião destinou, em média, 31,83% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e 26,08% para a educação básica. Para o ensino profissional, o governo Requião destinou em média, nesse mesmo período, 0,13% da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino e 0,48% dos recursos destinados à educação básica.

A análise dos números acima revela que o Governo Requião ampliou os investimentos na educação profissional no seu segundo mandato. No ano de 2007 observamos o maior índice de investimento na educação profissional. A partir de então, há um preocupante declínio. O percentual da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino destinado ao ensino profissional (0,03%) e do percentual dos recursos da educação básica destinados ao financiamento da educação profissional (0,11%) estão abaixo dos percentuais de investimento observados em 2004, início do governo Requião.

A Tabela 7 apresenta os recursos destinados ao ensino profissional, no período de 2003 a 2010, como percentual das despesas com o serviço da dívida total do estado.

Tabela 7

Recursos do Tesouro do Estado destinados ao ensino profissional - Paraná, excluídos os recursos do ensino profissional integrado ao ensino médio regular e Normal/Magistério, no período de 2003 a 2010, como percentual das despesas com o Serviço da Dívida Total do estado. (Valores em R$, a preços de janeiro de 2014, corrigidos pelo IPCA).

ANO	SERVIÇO COM A DÍVIDA TOTAL DO ESTADO (A)	RECURSOS DESTINADOS ENSINO PROFISSIONAL (B)	% B/A	R$ A/B
2003	2.309.223.159,27	---------	----	----
2004	2.143.136.595,99	6.773.486,45	0,32	316,40
2005	2.078.163.696,47	10.105.039,40	0,49	205,66
2006	1.837.160.234,48	11.019.625,24	0,60	166,71
2007	1.949.009.884,04	35.510.444,02	1,82	54,88
2008	2.061.417.097,05	17.301.669,98	0,84	119,15
2009	1.925.241.455,60	13.531.707,75	0,70	142,28
2010	2.053.377.896,93	4.822.138,12	0,23	425,82

Fonte: TCE-PR., 2012; PARANÁ. Secretaria de Estado da Fazenda, 2013b. (Elaboração nossa).

A análise dos números contidos na Tabela 7 demonstra que no período de 2003 a 2009 houve relativo e lento crescimento dos recursos destinados ao ensino profissional quando comparados com as despesas com o serviço da dívida total do estado. Em 2004 os recursos destinados ao ensino profissional representavam 0,32% das despesas com o serviço da dívida total do estado e em 2009 passaram a representar 0,70%. Isso significa que em 2004, para cada real destinado ao ensino profissional, o estado dispendia 316,40 reais com as despesas com o serviço da dívida total do estado e em 2009 o estado dispendia 142,28 reais para cada real destinado ao ensino profissional. No ano de 2010 há uma forte e abrupta queda dos investimentos em educação profissional. Nesse ano os recursos destinados ao ensino profissional passaram a representar apenas 0,23% das despesas com o serviço da dívida total do estado e para cada real destinado ao ensino profissional o estado destinou R$ 425,82 para o serviço da dívida.

Em 2004 as despesas com o serviço da dívida total do Estado representavam 12,12% das despesas totais do estado e os recursos destinados à manutenção do ensino profissional (excluídos recursos destinados ao ensino profissional integrado ao ensino médio e o normal/magistério) representavam os poucos 0,03%. No período de 2003 a 2010 os dispêndios com o serviço da dívida foram reduzidos e os recursos destinados ao ensino

profissional foram ampliados apenas no período de 2003 a 2007. A partir de 2008 os recursos destinados ao ensino profissional foram reduzidos. Em 2010 as despesas com o serviço da dívida total do Estado passaram a representar 7,52% das despesas totais do estado e os recursos destinados ao ensino profissional caíram para 0,02%.

Como vimos anteriormente, houve redução do percentual das despesas do estado com o serviço da dívida no período de 2003 a 2010. Nesse mesmo período, o ensino profissional recebeu aproximadamente R$ 99,064 milhões de reais, representando 0,61% do total dos R$ 16,357 bilhões de reais destinados ao serviço da dívida. O percentual médio (2003-2010) destinado ao serviço da dívida foi de 9,11% das despesas totais do Estado enquanto o ensino profissional recebeu o percentual médio de 0,05%.

Considerações finais

No período de 2003 a 2010, o estado do Paraná comprometeu um significativo montante de recursos do orçamento para garantir o pagamento da Dívida Pública. Apesar disso, o montante da dívida pública do estado continuou crescendo. Em dezembro de 2002, a dívida do estado era de R$ 25,126 bilhões. No período de 2003 a 2010 o Paraná gastou R$ 16,357 bilhões com o serviço da dívida e, ainda, continuava devendo R$ 22,757 bilhões, em 31 de dezembro de 2010.

Quanto ao financiamento das IEES paranaenses, a análise do percentual da receita de impostos, constitucionalmente vinculada, à manutenção e desenvolvimento do ensino, e do ICMs (cota-estadual) destinado às IEES revelou que o Governo Requião, no período de 2003 a 2005, reduziu, em termos reais, os recursos destinados ao sistema estadual de ensino superior. A partir de 2006, há um aumento dos recursos destinados às IEES. Entretanto, mesmo com esse aumento, o governo Requião não retomou o percentual de investimento verificado no governo anterior.

Nos oito anos do Governo Requião (2003-2010) as IEES receberam, em média, 5,21% da receita de impostos destinada, constitucionalmente, à manutenção e desenvolvimento do ensino. Nos oito anos do Governo Lerner (1995-2002) as IEES receberam um percentual médio de 7,07%. Quanto à receita do ICMs (cota-estadual): nos oito anos do Governo Requião (2003-2010) as IEES receberam, em média, 8,86% e no

Governo Lerner (1995-2002) as IEES receberam um percentual médio de 10% do ICMS (cota estadual).

Quanto ao financiamento do ensino profissional no Paraná (2003-2010) nossa análise demonstrou que o Governo Requião ampliou os investimentos para esta modalidade de ensino no período de 2003 a 2007. No ano de 2007 observamos o maior índice de investimento na educação profissional: 0,28% da receita de impostos constitucionalmente destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino e 1,04% dos recursos destinados à educação básica. A partir de então, houve uma drástica redução. Em 2010, último ano do governo Requião, o ensino profissional recebeu 0,03% da receita de impostos destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino e 0,11% dos recursos destinados à educação básica.

No Brasil, e em outros países da América Latina, mesmo os chamados governos de "centro-esquerda", vêm realizando políticas macroeconômicas que priorizam, por meio do superávit primário, a destinação dos recursos orçamentários para o pagamento da dívida pública. Tal prioridade não permite uma ampliação significativa dos investimentos em políticas sociais e reduz as possibilidades de acesso da juventude brasileira à educação superior e profissional pública, gratuita e de qualidade. Tais modalidades de educação, pela ausência do Estado, tem se convertido em atividade lucrativa para o setor empresarial. Desta forma, o direito à educação, previsto na Constituição federal, tem sido convertido em mercadoria com o apoio de governos de diferentes matizes cuja prioridade continua sendo o ajuste fiscal para honrar o pagamento da dívida pública. Na atual crise do capitalismo, de acordo com Lupatini (2012), a dívida pública se converteu em mecanismo de drenagem dos recursos públicos para a valorização do capital, sobretudo do capital fictício.

Referências

APP-Sindicato. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná. Arrecadação do Paraná e recursos para Educação Básica e Superior (Dados Tribunal de Contas do Estado - TCE). **Jornal 30 de Agosto**, ano XVI, nº. 117, 2006. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/publicacoes.aspx>. Acesso em: 2 ago. 2012.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação, conflito e autonomia financeira: a greve de 1994 nas universidades públicas do estado de São Paulo, Brasil. In: CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1996. p. 90-114.

LUPATINI, Márcio. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, Evilásio, et al.

(Org.). **Financeirização, fundo público e política social**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-91.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Coordenadoria de Ensino Superior. **Evolução das despesas com as IEES/PR. (2003-2010)**. 2012a (não publicado).

PARANÁ, _____. Grupo de Planejamento Setorial. **Tabela 09 A – Valores Correntes – Receita (ICMS arrecadado) Despesa (do Estado com Educação e com Ensino Superior)**. Curitiba, 2011 (não publicado).

PARANÁ,_____. **Censo Acadêmico.** 2010. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/EnsinoSuperior/Planilha_Definitiva_Dados_2010.pdf>. Acesso em 3 nov. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência de Desenvolvimento Educacional. Diretoria de Tecnologia Educacional. **Tabela 1- 2012 - Totais de Escolas, Turmas e Matrículas da Rede Estadual do Paraná**. Curitiba – PR, 2012b.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação de Administração Financeira do Estado. **Relatório de Gestão Fiscal - 3º quadrimestre de 2012**. Audiência Pública. Assembleia Legislativa do Paraná. 4 mar. de 2013a. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/arquivos/File/audienciapublica/2012/LRFDEZEMBRO2012.pdf>. Acesso em 3 nov. 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação de Administração Financeira do Estado. Relatório Resumido da Execução Orçamentária. **Demonstrativo da Execução das Despesas por Função e Subfunção (2003-2010)**. Disponível em: <http://www.fazenda.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=449>. Acesso em 3 nov. 2013b.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Fazenda. Coordenação de Administração Financeira do Estado. Divisão de Contabilidade Geral. **Balanço Geral do Estado** (Exercícios de 2003, 2008 e 2012**)**. Disponível em: http://www.gestaodinheiropublico.pr.gov.br/Gestao/balanco/balanco.jsp>. Acesso em 14 jan. 2014.

PARANÁ. Assembleia Legislativa. **Constituição do Estado do Paraná**. 1989. Disponível em: http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action= iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1. Acesso em 3 jun. 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARANÁ. TCE-PR. **Relatório e Parecer Prévio das Contas do Governador:** Exercício Financeiro (2000-2012). Disponível em: <http://www1.tce.pr.gov.br/conteudo/contas-do-governador/70>. Acesso em: 3 fev. 2012.

Luiz Fernando Reis

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Professor da Unioeste –

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenador da Auditoria Cidadã da Dívida Pública: Núcleo Paraná – Região Oeste. Participa do projeto integrado de pesquisa, desenvolvido pela Rede Universitas/BR, "Expansão da Educação Superior no Brasil (OBEDUC)" – subprojeto "Políticas de Financiamento da Educação superior no Brasil" – financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Queila Franciéle Fabris Bosio

Mestre em Educação pela Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora da Unioeste. Pesquisa dissertação mestrado concluída "Financiamento da política pública para a educação profissional no estado do Paraná", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (PPGE-UNIOESTE).

Roberto Antonio Deitos

Doutor em Educação pela Unicamp. Professor Associado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Paraná, Brasil. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, com apoio e financiamento da Fundação Araucária/SETI/Governo do Paraná. Participa da Auditoria Cidadã da Dívida Pública: Núcleo Paraná – Região Oeste.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO VIA UNIVERSIDADES ESTADUAIS: CONTEXTOS E CENÁRIOS

Renata Ramos da Silva Carvalho
renataramosprof@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Goiás – UEG

RESUMO:
O presente artigo tem como objetivo expor as considerações iniciais de uma pesquisa que visa analisar, comparativamente, como as universidades estaduais da região centro-oeste (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Estadual de Goiás – UEG) tem contribuído com o processo de expansão da educação superior nesta região do país, identificando a participação de cada uma delas na oferta da educação superior pública (graduação e pós-graduação) em seus estados. A pesquisa tem como subsídio o banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Censo da Educação Superior) e o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Apresenta apontamentos da fase inicial da pesquisa que está sendo realizada, que é o estudo e o levantamento de dados sobre as universidades estaduais no Brasil.

Palavras-chave: Expansão da educação superior, universidades estaduais, região centro-oeste.

1- Introdução.

Segundo Sampaio, Balbachesky e Peñaloza (1998), o surgimento, expansão e consolidação das universidades estaduais (UE) no cenário da educação superior brasileira, está diretamente relacionado à dinâmica de desenvolvimento e contexto desse nível de ensino no país. As autoras definem a existência de três fases que caracterizam a trajetória das UE no país.

A primeira fase dessa trajetória é a de criação destas instituições, que teve início em 1912 com a criação da Universidade do Paraná e estendeu-se até o final da década de 1940, com o processo de federalização das instituições de ensino superior (IES). A segunda fase é marcada pela diminuição no número de UE no país, que segundo o estudo, ocorre dos anos de 1940 a 1960. Esse fato foi consequência do processo de federalização das IES estaduais e privadas.

A terceira fase é a de expansão destas IES, que se inicia com o fim do processo de federalização. Esse processo é impulsionado com a criação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1966 e Universidade Estadual Paulista (UNESP) em 1976, das Universidades do Paraná (Universidade Estadual de Londrina em 1971, Universidade

Estadual de Ponta Grossa em 1973 e Universidade Estadual de Maringá em 1976) e da Universidade Estadual do Ceará em 1977. O estudo realizado pelas autoras supra citadas traz que em 1996 havia 27 universidades estaduais no Brasil. Em 2012, conforme Censo da Educação Superior, eram 116 IES estaduais no país, sendo que 38 eram universidades, ou seja, o país ainda vivencia a expansão das IES estaduais.

2 – Universidades Estaduais brasileiras: contextos e assimetrias.

As IES estaduais possuem importante participação no contexto da educação superior no Brasil. É importante considerar a participação destas, na geração de conhecimento, por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, e na oferta de vagas públicas em diferentes áreas do conhecimento que se estende por todo país. O Brasil dispõe de uma rede de IES estaduais, composta por faculdades, centros-universitários e universidades, que atuam em capitais e regiões interioranas em todas as regiões do país. (CARVALHO, 2013)

Conforme dados do Censo da Educação Superior, elas estão presentes em todas as regiões brasileiras, como mostra a tabela 1. Além do processo de expansão quanto ao quantitativo de instituições, vivenciam também crescimento no quantitativo de matrículas e na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu.* Apenas os estados do Sergipe, Rondônia e Acre ainda não possuem IES estaduais.

Tabela 1 – Distribuição das IES públicas estaduais do Brasil por região (capital e interior) em universidade, centro universitário e faculdade – Ano 2012.

Região	**Total geral**			**Universidades**			**Centros Universitários**			**Faculdades**		
	otal	**ap**	**nt**	**otal**	**ap**	**nt**	**otal**	**ap**	**nt**	**otal**	**ap**	**nt**
Brasil	**16**	**2**	**4**	**8**	**8**	**0**				**7**	**3**	**4**
Sul	**5**		1									

Sudeste	**6**	4	2							**8**		9
Nordeste	**6**			**5**								
Centro-Oeste												
Norte												

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior / Sinopse estatística 2012

Legenda: Cap: capital; Int: interior

Do conjunto das 116 IES estaduais existentes no país em 2012, 38[20] eram universidades, sendo 18 destas localizadas em capitais e 20 no interior, conforme tabela 1. Neste sentido, constata-se o predomínio de UE em regiões interioranas, indicando sua relevância no processo de interiorização da educação superior pública nas diversas regiões onde estão inseridas. O quadro 1 traz a denominação e a distribuição das UE no país por regiões e estados da federação.

Quadro 1 - Distribuição das universidades estaduais por regiões e estados no Brasil em 2012.

Região/Estado	**td.**	**Instituições**
BRASIL	**8**	
CENTRO-OESTE		

[20]Encontramos duas divergências quanto ao quantitativo de universidades estaduais nos dados do Censo da Educação Superior de 2012. Constam apenas 6 universidades estaduais no Paraná, porém, em levantamento feito no sitio da Secretaria da Ciência e Tecnologia e Educação Superior do Paraná (www.seti.pr.gov.br) existem legalmente constituídas sete universidades estaduais no Estado. A segunda divergência é no Estado do Maranhão, pois indica a existência de duas universidades estaduais, porém, só localizamos dados de uma universidade que é a UEMA.

Mato Grosso do Sul		Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
Mato Grosso		Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT
Distrito Federal		-
Goiás		Universidade Estadual de Goiás - UEG
NORDESTE	**4**	
Paraíba		Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Bahia		Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS Universidade Estadual do Sudeste da Bahia – UESB Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Piauí		Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Maranhão		Universidade Estadual do Maranhão – UEM
Sergipe		-
Pernambuco		Universidade de Pernambuco - UPE
Ceará		Universidade Estadual do Ceará – UECE Universidade Estadual do Cariri – URCA Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
Alagoas		Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL
Rio Grande do Norte		Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
NORTE		
Roraíma		Universidade Estadual de Roraima - UERR

Acre		-
Tocantins		Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS
Amapá		Universidade do Estado do Amapá - UEAP
Amazonas		Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Pará		Universidade do Estado do Pará - UEPA
Rondônia		-
SUDESTE		
Espírito Santo		-
Rio de Janeiro		Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
Minas Gerais		Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
São Paulo		Universidade de São Paulo – USP Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
SUL		
Paraná		Universidade Estadual de Londrina – UEL Universidade Estadual de Maringá – UEM Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Santa Catarina		Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Rio Grande do Sul		Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior / Sinopse estatística 2012/ Sitio da ABRUEM e das IES pesquisadas.

Carvalho (2013), enfatiza que as IES estaduais brasileiras atendem a uma quantidade significativa de estudantes, ficando em 2º lugar na oferta de educação superior pública no país, além de serem tradicionalmente interiorizadas, elas ofertaram 625.283 das 1.897.376 matrículas da rede pública em 2012, ou seja, 32,96%, conforme dados da tabela 2. Tendo em vista este indicador, emerge a importância de uma abordagem que contemple a discussão da participação destas instituições no cenário da educação superior brasileira, por ocuparem em seu contexto histórico-político um relevante espaço de oferta da educação superior pública pelos estados.

Tabela 2 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa (presencial e a distância) – Brasil - 2008 a 2012.

no	**Total**	**Públicas**								**Privada**	
		Total		**Federal**		**Estadual**		**Municipal**			
008	5808017	552953	6,74	98319	2,02	107175	2,23	144459	,49	4255064	3,26
009	5954021	523864	5,59	39397	4,1	66204	,51	118263	,99	4430157	4,41
010	6379299	643298	5,76	38656	4,71	601112	,42	103530	,62	4736001	4,24
011	6739689	773315	6,31	032936	5,33	619354	,19	121025	,8	4966374	3,69
012	7037688	897376	6,96	087413	5,45	625283	,885	184680	,62	5140312	3,04

Fonte: BRASIL. MEC/INEP. Sinopse estatística da Educação Superior, 1995 a 2012.

A análise da distribuição das matrículas em IES por regiões brasileiras permite pensar as diferenças regionais existentes no país. Há uma maior concentração das matrículas na região sudeste. A tabela 3, apresenta as matrículas na educação superior em cada região do país no ano de 2012. No cenário das matrículas públicas na educação superior por regiões brasileiras há o predomínio de matrículas em IES federais seguidas pelas estaduais. Embora a competência dos Estados, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), seja a de ofertar ensino fundamental e médio, temos uma significativa participação das IES estaduais no contexto da educação superior pública do Brasil. Na região região centro-oeste, as IES estaduais são responsáveis por 26,3% das matrículas públicas em educação superior.

Tabela 3 - Matrículas por categoria administrativa e regiões brasileiras (presencial e a distância) em 2012.

Região	**Total**	**Públicas**								**Privada**	
		Total		**Federal**		**Estadual**		**Municipal**			
Brasil	7.037.688	1.897.376	7,0	1087413	5,5	625.283	,9	184.680	,6	5.140.312	3,0
Sul	1.163.671	361.587	1,1	174.982	5,0	82.781	,0	103.824	,1	802.084	8,9
Sudeste	3.226.248	604.054	8,7	131.079	0,3	225.527	,0	247.448	,5	2.622.194	1,3
Nordeste	1.434.825	553.508	8,6	239.619	3,7	291.918	3,4	21.971	,5	881.317	1,4
C.O	666.441	156.163	3,4	102.337	5,4	41.130	,2	12.696	,9	510.278	6,6
Norte	546.503	222.064	0,6	139.396	5,5	73.927	3,5	8.741	,6	324.439	9,4

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior / Sinopse estatística 2012.

As IES estaduais possuem significativa participação na oferta de matrículas públicas em todas as regiões brasileiras (tabela 3). Outra contradição apresentada é que nas regiões com menores riquezas, como a norte e nordeste, há uma menor participação da rede privada. Nessas regiões as IES públicas, federais e estaduais, possuem maior expressividade na oferta de matrículas.

Além da oferta de matrículas em cursos de graduação, as UE também atuam no campo da pós-graduação *stricto sensu*. A análise desta oferta, quadro 2, mostra um cenário de assimetrias entre elas, pois a atuação destas, no campo da pós-graduação é bastante heterogêneo. De um lado, temos IES que possuem expressivos quantitativos de cursos de mestrado e doutorado e, de outro, universidade estaduais que possuem o status e o reconhecimento como "universidade" e não possuem sequer um curso de mestrado, ou pouco expressão no campo da pós-graduação, como é o caso de UE da região nordeste (UESPI, URCA, UVA, UNEAL, UNCISAL), da região norte (UNITINS, UEAP e UERR) e da região sul (UENP, UNESPAR e UERGS).

Quadro 2 - Distribuição dos Cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil nas universidades estaduais por região e estado e instituição – Ano 2013.

Regiões/Estados/ Universidades Estaduais		Totais de Curso de pós-graduação			
		Total	M	D	MP
BRASIL (geral)		**5.612**	**3.126**	**1.919**	**567**
BRASIL (universidades estaduais)		**1.380**	**765**	**531**	**84**
Centro-Oeste (geral)		**426**	**259**	**130**	**137**
Centro-Oeste (universidades estaduais)		**26**	**21**	**2**	**3**
M	UEMS	9	6	1	2

S					
MG	UNEMAT	9	8	1	0
GO	UEG	8	7	0	1
Nordeste (geral)		**1.019**	**629**	**292**	**98**
Nordeste (universidades estaduais)		**160**	**109**	**28**	**23**
PB	UEPB	17	11	3	3
BA	UEFS	21	14	3	4
	UESB	16	13	3	0
	UESC	23	17	5	1
	UNEB	13	9	1	3
PI	UESPI	1	1	0	0
MA	UEMA	10	6	1	3
SE	Não possui U.E	-	-	-	-
PE	UPE	16	10	3	3
CE	UECE	32	17	9	6

	URCA	0	0	0	0
	UVA	2	2	0	0
AL	UNEAL	0	0	0	0
	UNCISAL	0	0	0	0
RN	UERN	9	9	0	0
Norte (geral)		**253**	**157**	**64**	**32**
Norte (universidades estaduais)		**19**	**12**	**2**	**5**
RR	UERR	3	2	0	1
Acre	Não possui U.E	-	-	-	-
TO	UNITINS	0	0	0	0
AP	UEAP	0	0	0	0
AM	UEA	8	5	1	2
PA	UEPA	8	5	1	2
RO	Não possui U.E	-	-	-	-
Sudeste (geral)		**2741**	**1.418**	**1.039**	**284**
Sudeste (universidades estaduais)		**951**	**478**	**435**	**38**
E	Não possui U.E	-	-	-	-

S					
RJ	UERJ	88	47	37	4
	UENF	24	13	11	0
MG	UEMG	2	2	0	0
	UNIMONTES	12	7	2	3
SP	USP	464	224	222	18
	UNESP	221	116	96	9
	UNICAMP	140	69	67	4
Sul (geral)		**1.173**	**663**	**394**	**116**
Sul (universidades estaduais)		**224**	**145**	**64**	**15**
PR	UEL	60	36	19	5
	UEM	58	35	21	2
	UENP	2	2	0	0
	UEPG	22	16	6	0
	UNICENTRO	13	9	2	2
	UNIOESTE	34	27	6	1

	UNESPAR	2	2	0	0
SC	UDESC	33	18	10	5
RS	UERGS	0	0	0	0

Fonte: Fonte: CAPES, acesso 17/04/2014. (atualizado em 11/03/2014)

As UE que apresentam maiores atuações no campo da pós-graduação são as da região sudeste, em especial, as universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) e a UERJ; na região sul, as universidades estaduais do Paraná (UEL, UEM e UNIOESTE) e de Santa Catarina (UDESC); na região nordeste as universidades estaduais da Bahia (UEFS, UESB e UESC) e do Ceará (UECE).

3 - Universidades estaduais do centro-oeste brasileiro: contextos e cenários.

No centro-oeste brasileiro há quatro IES estaduais, sendo três delas universidades e, uma faculdade localizada no Distrito Federal. A três UE da região são a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT e Universidade Estadual de Goiás – UEG.

A UEMS, foi Instituída pela Lei Estadual n. 1.461, de 20 de dezembro de 1993 e credenciada pela deliberação CEE/MS n. 4. 787/97 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e possui sede na cidade de Dourados (FERRONATTO, 2008). Possui unidades em 15 municípios do Estado e, conforme tabela 4, possuía em 2012, 7.561 matrículas, sendo 6.907 em regiões interioranas.

Tabela 4 - Matrículas por categoria administrativa (presencial) nos estados da região centro-oeste em 2012

Ano		**Públicas**		

	otal	otal		ederal		stadual		unicipal		rivada	
Região Centro-Oeste	47768	49114	7,22	7204	7,75	0735	,44	1175	,04	98654	2,78
Mato Grosso	10411	5564	2,21	0684	8,73	4197	2,86	83	,62	4847	7,79
Mato Grosso do Sul	9525	7820	4,98	0259	6,01	561	,51	0	,00	1705	5,02
Goiás	92098	6518	9,42	7764	4,45	8262	,51	0492	,46	35580	0,58
Distrito Federal	65734	9212	7,63	8497	7,19	15	,43	0	,00	36522	2,37

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior / Sinopse estatística 2012.

A UNEMAT, embora tenha surgido após longas discussões e disputas políticas, conforme apresenta Gianezini (2005), possui como marco de sua criação a Lei Complementar Estadual n.º 030 de 15 de dezembro de 1993. A sua sede administrativa se localiza na cidade de Cárceres e possui atuação em 13 municípios do estado. Em 2012, possuía 14.197 alunos matriculados, todos em cidades do interior.

A UEG, criada em 1999, é fruto da aglutinação de IES estaduais isoladas já existentes (CARVALHO, 2013). Possui 42 unidades universitárias em 39 municípios do estado e sede administrativa na cidade de Anápolis. Conforme tabela 4, em 2012 havia 18.262 alunos matriculados, sendo 17.245 no interior do estado.

A análise inicial dos dados indica a o predomínio de atuação das UE da região centro-oeste em regiões interioranas, com importantes papeis no processo de interiorização da educação superior.

4 – Considerações finais

As UE brasileiras surgiram em épocas diferentes e possuem características e contextos de atuação bem distintos, variando desde as universidades estaduais paulistas, que iniciaram sua atuação em 1934, que hoje se constituem referencias acadêmicas

nacional e internacionalmente, até as universidades estaduais criadas bem recentemente como é o caso da UEMS, UNEMAT e UEG.

Por meio do levantamento e análise dos dados coletados, constatou-se que as IES estaduais passam por uma fase de expansão tanto quanto ao número de instituições, quanto ao número de matrículas. Apurou-se ainda que as IES estaduais possuem significativa relevância na oferta de educação superior pública no Brasil em todas as regiões do país.

Outra análise realizada foi o levantamento dos programas de pós-graduação oferecidos pelas UE. O Brasil possuía em abril de 2014, 5.612 cursos de pós-graduação, destes, 1.380 funcionam em universidades estaduais. Porém, no que tange a pós-graduação nas UE, essa proporção não é homogênea por regiões, há uma maior concentração de cursos e programas de mestrado e doutorado nas regiões sudeste, em especial, nas UE paulistas.

Uma contradição revelada pela análise dos dados da pós-graduação em UE é que em algumas destas IES há uma incipiente ou inexistente política de pós-graduação. Nas UE de Alagoas, Tocantins, Amapá e Rio Grande do Sul não há nenhum curso cadastrado ou reconhecido pela CAPES.

Nesse cotexto, foi possível identificar a importante participação das IES estaduais no processo de expansão da educação superior, em especial, pela sua proporção de matrículas na educação superior pública no país. As IES estaduais se destacam principalmente pelo seu caráter interiorano, a maior parte de suas IES e de suas matrículas concentram-se em cidades do interior, revelando seu destaque no processo de interiorização desse nível de ensino.

Contudo, o conjunto das UE brasileiras revelam um cenário de muitas assimetrias, por um lado temos as paulistas, as UE do Paraná e do Rio de Janeiro desenvolvendo um significativo número de cursos e programas de pós-graduação e por outro temos várias UE, que possuem inclusive o "status" de universidade e não possuem sequer um curso *stricto sensu*.

N região centro-oeste as UE possuem relevante participação na oferta de educação superior pública, também com significativa atuação no processo de interiorização. No entanto, é preciso problematizar essa atuação. Nossa pesquisa está em fase inicial e possui considerações iniciais sobre a atuação da UEMS, UNEMAT e UEG em seus estados.

Temos como objetivo geral da pesquisa analisar comparativamente a participação das UE da região centro-oeste (UEG, UNEMAT e UEMS) na expansão e na oferta de

educação superior nesta região. Será realizado também o levantamento dos indicadores presentes no Censo da Educação Superior das IES pesquisadas, a análise dos documentos institucionais da UEMS, UNEMAT e UEG, um estudo sobre o modelo de financiamento e o custo aluno das universidades pesquisadas e, por fim, o estudo da participação das IES pesquisadas na interiorização da educação superior nos estados onde estão inseridas.

5 – Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 1995 a 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **Universidade Estadual de Goiás: histórico, realidade e desafios**. Goiânia, GO. 2013. 233 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás.

FERNANDES, Eloisa Bittencourt. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul - 1979 - 2001**. Campo Grande, 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. **Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.** Campo Grande, 2008. 128 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

GIANEZINI. Quelen. **O processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso**. Porto Alegre, 2009, 250p. Dissertação. Programa de Mestrado em Sociologia Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAGALHÃES, Luciana de Castro. **O financiamento da UEG: O programa Bolsa Universitária e o custo do aluno.** 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFG, 2009.

SAMPAIO, Helena; BALBACHEVSKY, Elizabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades estaduais no Brasil: características institucionais**. São Paulo, NUPES/USP, 1998 (Documento de trabalho n.º 4).

A MERCANTILIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS RELAÇÕES COM O FINANCIAMENTO: O CASO UFPA

Valéria Silva de Moraes Novais
valmoraes25@hotmail.com
UFPA

Vera Lúcia Jacob Chaves
veraluciajacob@gmail.com
UFPA

RESUMO
Esse trabalho teve por objetivo analisar o papel da Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil, as particularidades assumidas mediante aprovação dos atos regulamentares que possibilitam a cobrança de taxas e mensalidades e a flexibilização na oferta dos cursos *lato sensu* em instituições de ensino superior públicas, aproximando tal cenário ao caso da Universidade Federal do Pará. A pesquisa analisa os cursos autofinanciados e conveniados ofertados nessa universidade e as relações que se estabelecem entre as receitas captadas por esses cursos e a composição dos recursos próprios da universidade. Utilizou-se a abordagem quanti-qualitativa, tendo como fonte de dados documentos legais, os projetos dos cursos disponíveis no Sistema de Pós-Graduação *Lato Sensu on line* da UFPA. Os resultados apontam a venda do direito à educação superior pública, materializada na mercantilização desse nível de ensino por meio de cobrança de mensalidades e pagamentos de hora-aulas com receitas captadas bastante significativas, no entanto, uma parcela insignificante de recursos vindos dessa dinâmica mercantil é repassado à instituição. O estudo evidenciou que princípios do mercado capitalista foram incorporados nas relações institucionais e a naturalização de mecanismos privatistas dentro da universidade pública.

Palavras-chave: Pós-Graduação Lato Sensu; Financiamento; mercantilização.

1. Introdução

A pós-graduação *lato sensu* (PGLS) brasileira sofreu significativas transformações no seu contexto educacional das últimas décadas, fato esse decorrente de mudanças em sua concepção de nivel de ensino, das proridades da politica governamental para o ensino superior, especialmente para a expansão da pós-graduação *stricto sensu*, bem como no conjunto de regulamentações aprovadas sob a égide das orientações politico-econômicas capitalistas.

No contexto das universidades públicas brasileiras, a PGLS assume características mercadológicas, na medida em que se encontra consolidada a cobrança de mensalidades e matriculas para a oferta dos cursos. Um dos argumentos para tal prática é que os recursos advindos permitem contribuir para o financiamento das atividades acadêmicas dessas

instituições, haja vista que os repasses públicos não são suficientes para atender as necessidades das mesmas.

Nessa direção, é preciso analisar: qual o papel da PGLS no Brasil? Quais as orientações da politica educacional brasileira para a PGLS? Como estão constituídos os seus principais marcos regulamentares? Como se constitui a participação da PGLS no financiamento da universidade pública?

Para tanto, esse artigo visa discutir, no primeiro momento, o contexto das politicas educacionais para a PGLS brasileira e como essa define seu papel e que relações se estabeleceram/fortaleceram a partir da aprovação dos principais atos regulamentares vigentes. Em seguida, analisamos a participação dos recursos advindos dos cursos *lato sensu* da Universidade Federal do Pará – UFPA[21] e qual sua participação no montante de recursos que essa instituição capta, considerando o período de 2008 a 2012[22]. Nas considerações finais estabelecemos algumas reflexões acerca do cenário atual da PGLS.

2. A Pós-Graduação *Lato Sensu* do Brasil: breve contextualização e caracterização

A PGLS brasileira foi adotada como nivel de ensino em meados de 1930, e nesse momento era a principal via de formação e qualificação profissional de nivel superior. Seu uso ganhou espaço devido à necessidade de atender uma crescente demanda por educação continuada e para formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho.

Apesar de ter seu inicio nesse período, entretanto, foi em 1965 que se formalizou legalmente um conceito e papel da PGLS, com a aprovação do Parecer 977/65, que também conceituo a pós-graduação stricto sensu, a qual vinha assumindo centralidade nesse momento. De acordo com Fonseca (2004), ao perder centralidade e prioridade enquanto nivel de ensino, houve uma mudança conceitual na pós-graduação *lato sensu*, que acarretou na sua flexibilização, materializada após a revogação da Resolução CFE nº 12/83[23] e possibilitou a abertura para a expansão mercadológica na oferta desse nível de ensino, na medida em que novas regulações foram aprovadas e a pós-graduação passou a

[21] Apesar de utilizarmos a UFPA como estudo de caso, entretanto, o cenário aqui discutido é vivenciado por todas as instituições federais de ensino superior (IFES).
[22] Utilizamos como fonte de coleta de dados o Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA. Essa fonte possui dados a partir de 2008, por essa razão adotamos esse ano como marco inicial de nossas analises.
[23] A Resolução nº 12/83 foi importante, pois esta se apresentava enquanto exigência regulatória para os cursos de especialização, bem como à necessidade de qualificação de corpo docente para atuar na pós-graduação (FONSECA, 2004).

priorizar o mestrado e doutorado[24]. À PGLS restou assumir a forma de cursos de aperfeiçoamento e especialização, visando aprimoramento ou aperfeiçoamento da formação profissional obtida na graduação correspondente (SAVIANI, 2000).

Paralelamente a isso, o cenário político-econômico mundial vinha sendo construído mediante os pilares do neoliberalismo[25] que influenciou na reconfiguração do sistema educacional brasileiro, passando a ser pautado nas premissas de produtividade, eficiência e flexibilidade sendo considerado como serviço a ser mantido pelos seus consumidores. Tais orientações estiveram presentes na Reforma do Aparelho do Estado, cujas mudanças instauradas visaram superar a crise econômica em que o Brasil se encontrava, e que segundo o Plano Diretor da Reforma do Estado – PDRE (1995, p. 6), "se deu devido aos modelos de desenvolvimento que os governos anteriores adotaram principalmente no que tange a função do Estado, logo, uma das formas de superá-la era reordenando o desempenho das funções da máquina estatal".

A educação brasileira passou a ser caracterizada como "serviço não exclusivo do Estado"[26], e portanto, podendo ser ofertada pela esfera privada ou por organizações públicas não-estatais[27]. Nessa direção, constituíram-se formas diversificadas para sua oferta, tendo o Estado a função de gerenciador e avaliador, estabelecendo assim os padrões de eficácia, eficiência e produtividade das instituições educacionais.

As universidades públicas precisaram ser submersas em um processo de reestruturação, que visava principalmente adequá-las a um formato de instituição pública capaz de captar recursos para seu autofinanciamento, por meio de parcerias com o setor privado (parcerias público-privada), cobranças de mensalidade na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* com a intermediação das fundações de apoio privadas, no gerenciamento e captação de recursos. Amaral, 2003, p. 106 destaca:

---

[24] Esse cenário pode ser evidenciado nos Planos Nacionais de Pós-Graduação – PNPG, até hoje foram lançados seis, mas a pesquisa começa a ganhar destaque a partir do III PNPG, antes disso, a preocupação estava em consolidar a pós-graduação e constituir seu sistema de avaliação.

[25] Entende-se por neoliberalismo como movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, considerado como nova estratégia de acumulação capitalista e alternativa para superação da crise pela qual passam essas sociedades, causada pelo Estado de Bem Estar, tendo como principais medidas: redução do aparelho estatal – Estado mínimo, e a limitação de influencias políticas nas decisões que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade (BIANCHETTI, 1996).

[26] De acordo com o PDRE (1995), serviços como: educação e saúde serão consideradas serviços não exclusivos, fazendo parte deste setor as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

[27] Segundo o PDRE (1995, p. 43) propriedade pública não-estatal são organizações sem fins lucrativos e estão orientadas para o atendimento do interesse público.

> [...] As instituições públicas, quando se viram sujeitas à diminuição dos recursos do Fundo Público que as mantinham, encontraram na realização de outras atividades geradoras de receitas, como as prestações de serviços no *mercado,* o caminho para as fontes alternativas de financiamento, visando a complementação salarial dos trabalhadores e à manutenção de várias atividades institucionais.

É sob esse contexto que as IES públicas passaram a introduzir as diretrizes do Banco Mundial[28] em especial na diversificação das fontes de financiamento para sua manutenção, e a possibilidade de utilização da PGLS enquanto mercadoria apenas reforçou tal logica. Vale destacar que as ações da politica educacional brasileira desse período estimularam e fortaleceram que a prática de cobrança nos serviços ofertados pelas instituições de ensino superior. Um exemplo disso é o incentivo dado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, importante órgão público de fomento da pós-graduação.

No tocante a PGLS, a CAPES, em 1999, propôs um novo ordenamento para os cursos *lato sensu*, sob a ótica da flexibilização, com "o objetivo de adequá-la ao novo cenário da educação superior" (FONSECA, 2004, p, 174). De acordo com a CAPES, esse ordenamento se fez necessário devido: a expansão da pós-graduação *stricto sensu* ter tornando obsoletos os cursos lato sensu; ausência de políticas explícitas para o setor da pós-graduação e indefinição quanto ao seu órgão responsável; entre outros argumentos (FONSECA, 2004). O resultado desse ordenamento se expressa na Resolução/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, que estabeleceu normas para funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e institui que a oferta dos cursos lato sensu "independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento" (Art. 6º).

A partir do Art. 6º podemos verificar o caráter de flexibilidade na oferta destes cursos. A obsolescência dos cursos *lato sensu* era tanta que possibilitou que destes fossem desvinculados os critérios acadêmicos mínimos de qualidade, uma vez que se abriu espaço para atuação deste nível sob qualquer circunstância, além da utilização desenfreada dos cursos de especialização, e a lógica em que estes cursos estão submetidos depende de quem os financia.

Outro aspecto interessante de ressaltar é o Art. 7º quando destaca que "Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser

[28] Para maiores discussões acerca das sugestões do Banco Mundial para a educação superior e sua relação com o financiamento das IFES ver AMARAL, 2003.

efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição". Depreende-se, portanto, que a supervisão não é feita nos cursos e sim nas instituições de ensino, esta atendendo as exigências para se recredenciar, automaticamente credencia a oferta dos cursos lato sensu. Verifica-se assim ausência de controle e avaliação para oferta dos cursos de PGLS.

Assim, a busca pela ampliação de receita para manutenção e investimento das IES, como forma de geração de renda, tem sido estimulada, sobretudo, por meio da prestação de serviços e da comercialização de "produtos acadêmicos". Especificamente, os cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados ofertados na UFPA se tornaram uma rentável fonte de captação de recursos, ferindo o caráter público das universidades. Tais cursos têm sido ofertados de forma expressiva em algumas unidades com o argumento de necessidade dos recursos captados para sua manutenção. Essa prática tem gerado polêmicas, principalmente por: haver concepções divergentes sobre universidade pública quanto sua forma e financiamento; divergências nas legislações, por exemplo, na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, que institui gratuidade de ensino em estabelecimentos oficiais e a Resolução/Consepe nº 4.065 que regulamenta a oferta dos cursos autofinanciados no interior da UFPA.

A seguir, delinearemos a mercantilização da pós-graduação *lato sensu* na UFPA, aproximando suas implicações para o financiamento dessa universidade.

3. A mercantilização da PGLS na UFPA

A PGLS vem sendo utilizada como forma de geração de renda em duas modalidades: autofinanciados e conveniados. Os cursos autofinanciados são aqueles que geram suas receitas próprias advindas do pagamento de matriculas e mensalidades pelos alunos. Já os conveniados, são aqueles que se estabelecem a partir de convênios com outras instituições públicas ou empresas, sendo a receita total vindas da instituição conveniada, não havendo, portanto, custos para o aluno.

A dinâmica de oferta dos cursos *lato sensu* autofinanciados e conveniados possuem características especificas para cada unidade acadêmica, evidenciada nesse estudo nos valores de mensalidades e matriculas; despesas com coordenador de cursos e despesas com hora-aula dos docentes. É importante frisar que a administração superior da UFPA se beneficia de (no mínimo) 5% do valor arrecadado com as mensalidades ou do total das receitas disponibilizadas pela instituição conveniada, bem como as unidades acadêmicas.

No período de 2008 a 2012, dos 264 cursos de especializações ofertados pela UFPA e distribuídos nas unidades acadêmicas, 65,2% desses foram autofinanciados, 22,7% foram conveniados e 12,1% foram gratuitos (SPG, 2013). Portanto, os cursos autofinanciados são os predominantes nessa instituição.

No que tange ao valor das mensalidades, identificamos valores muito discrepantes entre as unidades acadêmicas da UFPA, como pode ser observado na Tabela 1 a seguir:

TABELA 1. Valor das Mensalidades dos cursos de PGLS, autofinanciados na UFPA por unidade acadêmica, no período de 2008 a 2012, em R$1,00

UNIDADE ACADÊMICA	VALORES DAS MENSALIDADES	
	MENOR VALOR	MAIOR VALOR
ICEN	180,00	**4.200,00**
ITEC	150,00	**520,00**
ICS	**280,00**	**1.900,00**
ICB	**380,00**	400,00
ILC	150,00	230,00
ICA	150,00	160,00
IG	220,00	350,00
ICSA	200,00	490,00
IFCH	265,00	265,00
IEMCI	120,00	200,00
NMT	250,00	400,00
NUMA	220,00	263,00
HUBB	**300,00**	450,00
INTERIOR	140,00	250,00

Fonte: Sistema de Pós-Graduação on line da UFPA. Acesso e fev/2013

Verifica-se que os valores mais baixos são cobrados nas unidades dos *campi* do interior - em R$ 140,00 (cento e quarenta reais) ao mês. Já na capital, o menor valor foi cobrado no Instituto de Ciências Biológicas com mensalidades de R$ 380,00 (trezentos e oitenta reais). O Instituto de Ciências Exatas e Naturais – ICEN e o Instituto de Ciências da Saúde – ICS apresentaram os valores mais elevados, R$ 4.200,00 (quatro mil e duzentos reais) e R$ 1.900,00 (um mil e novecentos reais) de mensalidades, respectivamente.

A cobrança desses cursos de PGLS na UFPA limita o acesso da população mais pobre do Estado, pois, apesar da Resolução que regulamenta a oferta desses cursos prevê 30% de vagas gratuitas, a pesquisa identificou que esse percentual não vem sendo cumprido pelas unidades acadêmicas da instituição e não existe um acompanhamento ou

qualquer fiscalização por parte da administração superior na oferta desses cursos, após a aprovação dos projetos dos cursos pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Outro dado importante para análise desse processo de mercantilização se refere a aplicação dos recursos dos cursos de PGLS. Observamos nos projetos dos cursos que a maior parte dos recursos é utilizada para pagamento de professores. Nesse caso, podemos verificar que há também uma enorme variação entre os valores nas unidades acadêmicas da UFPA. No Instituto de Ciências da Arte – ICA, o pagamento da hora-aula a todos os professores dos cursos foi o que apresentou menor valor: R$ 20,00 (vinte reais). Em contrapartida, o Instituto de Ciências Jurídicas - ICJ é quem paga o valor mais elevado entre as unidades sendo R$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) a hora-aula dos docentes, sendo que os que possuem o título de doutor recebem R$ 300,00 (trezentos reais). Vale destacar que o ICJ apresentou pequena oferta de cursos *lato sensu*; entre 2008 e 2012, foram ofertados apenas três cursos: um gratuito e dois conveniados. O valor da hora-aula dos docentes do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA é de R$ 220,00 (duzentos e vinte reais).

A variação dos valores da hora-aula dos professores reflete a ausência de uma regulação, seja em âmbito nacional ou local, para estabelecer um padrão dos valores de hora-aula, sendo esses atribuídos conforme o bom senso (ou por outra razão subjetiva) de cada coordenador. Se considerarmos que um determinado docente ministre uma disciplina de 60 horas por R$ 300,00 cada hora, esse docente perfaz uma remuneração de R$ 18.000,00, valor que contribui significativamente para sua complementação salarial e, na maioria dos casos representa mais do dobro do salário do docente, o que a caracteriza como motivação para oferta de cursos não gratuitos, bem como um interesse particular para que esse fenômeno seja mantido na UFPA.

As atividades de coordenação também são importantes fontes de complementação salarial, é possível inferir que em muitos casos o valor da hora-aula para o desenvolvimento dessa atividade é superior ao valor da hora-aula dos demais docentes. Vale destacar que todos os coordenadores também são docentes que ministram disciplinas nos cursos que dirigem, ou seja, recebem tanto como coordenador como na condição de docente do curso. O estudo demonstrou que o pagamento de coordenadores também é muito variável. O menor valor pago à coordenação foi identificado no Instituto de Letras e Comunicação – ILC com o pagamento de R$ 333,40 (trezentos reais e quarenta centavos) por mês, seguido do ICED com R$ 400,00 (quatrocentos reais) ao mês. Quanto ao maior

valor pago foi de R$ 51.000,00 (cinquenta e um mil reais) pela oferta de um curso feito pelo Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA, seguido do Instituto de Ciências Jurídicas- ICJ com R$ 37.500,00 (trinta e sete mil e quinhentos reais) pagos ao coordenador pelo curso e do Instituto de Geociências – IG com o pagamento de R$ 14.400,00 (quatorze mil e quatrocentos reais) pelo curso, valores nada desprezíveis para desempenho da função.

Se considerarmos que um determinado coordenador do ICSA atuou 96 horas no desenvolvimento de suas atividades (8 horas ao mês durante 12 meses) significa que sua hora-aula foi de R$ 531,25, valor superior ao pago aos demais docentes. E considerando ainda que esse coordenador ministrou uma disciplina com carga horária de 60 horas (sendo a hora-aula de R$ 220,00) pela disciplina ele recebeu ao final R$ 13.200,00 (treze mil e duzentos reais). Portanto esse coordenador/docente recebeu um montante de R$ 64.200,00 (sessenta e quatro mil e duzentos reais). Esse fato, sem dúvida, demonstra que os cursos de PGLS tem sido uma fonte de renda bastante significativa para alguns docentes da UFPA, sendo assim também um elemento de motivação para oferta de cursos não gratuitos e também um grande indicador na defesa de interesses particulares para alguns.

A discrepância nos valores cobrados nas mensalidades e hora-aulas de docentes e coordenadores ocorre porque não há qualquer regulamentação ou controle no estabelecimento desses custos, seja em nivel local ou nacional. Em síntese, abre-se precedência para que os coordenadores de cursos estabeleçam o valor de sua força de trabalho, ou que estejam orientados pela lei de oferta e procura, considerando que existem cursos ofertados anualmente em algumas unidades, e tal lógica não pode ser ignorada.

Ao investigarmos a participação dos cursos *lato sensu* no orçamento da UFPA, identificamos que de fato não impacta no financiamento institucional, pois suas receitas até 2011, estavam compostas por 88,8% de recursos da União, 9,6% de recursos captados por convênios e 1,6% de receitas próprias, ou seja, de serviços e atividades prestadas, que incluem esses cursos (MORAES, 2013).

TABELA 2 - Total de recursos captados a partir do pagamento dos diferentes intervenientes, por unidade acadêmica – 2008 a 2012

Valores em milhares R$

UNIDADE ACADÊMICA	ANO					TOTAL GERAL
	2008	2009	2010	2011	2012	
ICEN	386.386	339.133	351.805	39.804	72.866	**1.189.994**

ITEC	240.826	71.827	102.392	-	23.257	**438.302**
ICED	-	11.335			41.517	**52.852**
ICJ	-	-	-	-	108.386	**108.386**
ICS	267.908	438.474	247.385	113.095	213.789	**1.280.650**
ICB	24.155	19.739	102.155	31.015	-	**177.064**
ILC	142.246	121.254	-	30.119	14.248	**307.867**
ICA	7.252	7.411	-	-	-	**14.663**
IG	127.669	248.586	-	509.686	-	**885.941**
ICSA	216.856	56.174	121.454	92.029	224.065	**710.578**
IFCH	51.412	167.292	-	149.426	56.759	**424.890**
IEMCI	176.416	76.826	-	-	22.668	**275.910**
NMT	47.049	76.783	-	31.532	-	**155.365**
NUMA	164.080	69.597	35.367	15.516	13.926	**298.485**
NAEA	53.983	-	-	-	-	**53.983**
NCADR	-	-	-	-	-	-
HUBB	43.476	-	-	12.096	-	**55.572**
INTERIOR	157.202	96.389	229.894	12.014	12.460	**507.959**
TOTAL GERAL POR ANO	**2.106.916**	**1.800.820**	**1.190.451**	**1.036.333**	**803.942**	**6.938.461**

Fonte: Sistema de Pós-Graduação On Line. Acesso em fev/2013.

É possível identificar que os valores são bem variados, haja visto que o quantitativo dos cursos ofertados nas unidades também são variáveis. Aliado a isso, os montantes repassados para a administração superior e unidades decresceu no período analisado, mesmo assim verifica-se que são valores nada desprezíveis. O ICEN – Instituto de Ciências Exatas e Naturais e o ICS – Instituto de Ciências da Saúde foram as unidades que mais contribuíram com recursos, uma vez que são estes que mais ofertaram cursos autofinanciados na UFPA.

Na atual sociedade do conhecimento que necessita de um profissional que atue no mercado e que este esteja afinado com as mudanças e avanços tecnológicos, e que estão

sempre se renovando, esse cenário propicia que haja um mercado consumidor para os cursos de especialização, principalmente para as áreas cujo conhecimento produzido é modificado a curto e médio prazos, como as ciências exatas e da saúde.

4. PARA CONCLUIR:

Diante do exposto neste artigo, podemos observar que a PGLS sofreu uma mudança no enfoque conceitual do seu papel, tendo como marco a separação que ocorreu entre os níveis *lato* e *stricto sensu,* fato que gerou a perda de identidade da PGLS e tornou-a suscetível à expansão mercadológica desenfreada, principalmente por encontrar-se hoje sem um órgão regulador, logo, sem controle de sua oferta e exigência mínima de qualidade.

Um outro fato importante a ser destacado, acerca da mercantilização da PGLS no interior das IES públicas, é quanto às mudanças que ocorrem nos conceitos de público. A essência do público – ou deveria ser - é o cidadão e este possui – ou deveria possuir direitos, tendo o Estado como principal função universalizar esses direitos, no entanto, o que se observa é não efetivação de sua função básica, vale mencionar Sader (2011, s/p):

> [...] O público se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania, enquanto que ao mercantilizar esferas da sociedade – privatizando-as – se retira da cidadania a capacidade de controle sobre elas.

Ao observarmos as contraditórias relações entre interesses públicos e particulares que supramencionamos em nossas discussões, acordamos com Reis (*apud* COSTA, 2002, p. 31) quando diz: "O espaço público constitui a arena de disputa e afirmação de interesses sociais particulares, sem que haja, nesse jogo, qualquer ator social altruísta ou capaz de representar questões relevantes para o conjunto da sociedade".

Diante disso, o cenário atual em que a pós-graduação *lato sensu* - ofertada em IES públicas - está envolvida é a venda de um direito à educação, e está diretamente relacionada a omissão do Estado em efetivar esse direito, e essa desresponsabilização estatal precisa ser compreendida enquanto parte de um processo global de reestruturação produtiva que visa manter um modelo de sociabilidade - pautadas nos ditames da exclusão,

da desigualdade e contradições – que é o capitalismo. Logo, é evidente que esse cenário só mudará quando, de fato, as premissas essenciais do público tiverem centralidade e se instaurar no país uma democracia social.

5. REFERÊNCIAS BIBLOGRÁFICAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior**: Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 2003.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 28/12/2010.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/CF_1988.htm. Acesso em: 10 jan 2011.

COSTA, Sergio. **As Cores de Ercília**: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

FONSECA, Dirce Mendes. **Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu**. In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, nº 2, Nov/2004. Disponível em: Acesso em: 20 set 2011.

MEC. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: Acesso em: 10 set 2011.

MORAES, Valéria S. **A Pós-Graduação *Lato Sensu* da UFPA no contexto da mercantilização da educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Pará), 2013.

SADER, Emir. **Público versus Mercantil**. Disponível em: http://alainet.org/active/3804&lang=es. Acesso em: 09 dez 2011.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação e perspectivas. In: **Revista Dialogo Educacional** v. 1, nº 1, jan-jun/2000. Disponível em: Acesso em: 20 set 2011.

SPG. **Sistema de Pós-Graduação On Line da UFPA**. Disponível em: http://www.ufpa.br/propostaspropesp/deslogado.php?ReturnUrl=/propostaspropesp/admin/consepe/propostas.php. Acesso em: fev/2013.

UFPA**. Resolução/CONSEPE nº 4.065**, de 08 de outubro de 2010. Dispõe sobre a oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* pela Universidade Federal do Pará. .Disponível em: www.propesp.ufpa.br. Acesso em: 10 set 2011.

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

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA VOZ DOS EGRESSOS DO PROHACAP

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
aquintanilhasousa@yahoo.com.br
UNIR/UFRN

RESUMO
O presente artigo apresenta parte dos resultados alcançados na pesquisa intitulada "Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP) da Universidade Federal de Rondônia à luz dos indicadores de qualidade da educação superior". O PROHACAP gestado no âmbito expansão da educação superior e das diretrizes políticas para a formação dos professores da educação básica, nos últimos vinte anos, preconiza que a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro está atrelada a garantia da democratização do acesso dos professores da educação básica à educação superior. Quais são os critérios para definição da qualidade? Apresentamos os depoimentos dos professores. Conclui-se que é preciso dar voz aos professores-cursistas em formação continuada e em serviço e voltar a valorizar a História Oral, a dúvida e a pergunta como método, pois devemos levar em consideração na avaliação da qualidade as dimensões sociobiográficas, pedagógicas, éticas, políticas e econômica que constituem o humano.

Palavras-chave: Política de formação de professores; indicadores de qualidade; PROHACAP

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral realizado no Observatório da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/ Ministério da Educação (MEC) /Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul(PUCRS), no período de 2008/2009. Tal pesquisa foi aprovada pela CAPES/Observatório da Educação a fim de incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional.

O projeto intitulado “Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP) da Universidade Federal de Rondônia à luz dos indicadores de qualidade da educação superior” integra a proposta “Indicadores de qualidade para o ensino superior brasileiro” da Rede SulBrasileira de investigadores da educação superior (RIES) e da Rede Universitas/Br.

Cabe salientar que as temáticas ligadas a educação superior (expansão, privatização, avaliação e diversificação) tornam-se temas centrais no desenvolvimento das políticas públicas à partir de 1990, especialmente no momento que se implantaram a visão gerencialista da educação e a sua mercantilização. De fato, na primeira década do século XXI a ideia de inevitabilidade da avaliação da educação faz parte do imaginário social. Tanto nas visões mais democráticas como na visão gerencial, pois passa a ser compreendida como “mecanismo primordial na garantia da qualidade da educação” (ROTHEN; BARREYO, 2011, p.11).

Dias Sobrinho (2011) assevera que desde a década de 1980 tem aumentado o número de atores e entidades que se interessam pela quantidade e qualidade de insumos, processos, produção e resultados das atividades de ensino, pesquisa e serviços das instituições e cursos da educação superior. Com efeito, em função dos papéis estratégicos da educação superior no desenvolvimento e na acumulação capitalista, tornou-se relevante reajustar objetivamente o conceito de “qualidade” dos cursos, dos programas, das instituições e dos sistemas educacionais de nível superior.

Contudo, quais são os critérios para definição da qualidade? Qualidade seria um conceito objetivamente identificável e livre de contextos específicos?

A globalização da economia requer certa “padronização” das carreiras profissionais, especialmente ao que se refere à comparabilidade e à compatibilidade dos currículos em escala regional e mundial. Assim, critérios internacionais baseados em determinantes econômicos define o que deve ser considerado “qualidade”, o que é uma boa prática, quais os níveis exigidos e o que deve ser feito (ROTHEN; BARREYO, 2011).

Nesse passo, a garantia de “qualidade” da educação superior, de uma instituição ou programa assumem vinculação burocrático-legal, ligadas ao controle, medição, comparação e organização sistemática dos dados e da estatística que atendem aos requisitos e padrões previamente estabelecidos externamente e com forte conotação econômica.

Tal noção de qualidade é apropriada às realidades específicas de cada país? No caso do Brasil, país cuja diversidade regional é enorme, podemos avaliar e definir o que é qualidade sem levarmos em conta a diversidade cultural das regiões brasileiras?

Partimos do pressuposto que a avaliação pode fornecer informações que podem melhorar o desempenho acadêmico e institucional e servir de base para o fortalecimento da autonomia universitária na medida que forneça reflexões e informações importantes acerca do funcionamento, do processo, dos recursos humanos e dos materiais da Instituição de Educação Superior (IES) avaliada . Para tanto é preciso que se reconheça a complexidade da tarefa.

A qualidade é um conceito polissêmico e depende do referencial teórico e concepções epistemológicas do avaliador.

Nesses termos, qualidade não se expressa simplesmente e tampouco se esgota nos insumos e na quantidade dos produtos, são consideradas as dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, éticas, políticas, econômicas que constituem o humano.

Além dos critérios acima mencionados, é importante pontuar que a temática da formação de professores provoca diferentes abordagens de estudo e exige desdobramentos na sua análise e compreensão. A necessária profissionalização reabre reflexões sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Tal necessidade amplia os esforços e estimula o espírito investigativo acadêmico.

As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e mulheres e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse será o permanente desafio dos que se dedicam a essa área de investigação.

Com essas orientações epistemológica e teórica construímos os indicadores de qualidade do PROHACAP da Universidade Federal de Rondônia. Os indicadores definidos estão relacionados com a avaliação dos egressos do curso de Pedagogia PROHACAP, Pólo Porto Velho, cinco anos após a sua formação. Metodologia "*learning out come*" . Gosling; Moon (2001) afirmam que essa abordagem tem se tornado tendência e é cada vez mais popular internacionalmente.

De fato, as tendências internacionais em educação mostram uma mudança da tradicional avaliação "centrado no professor" para abordagem "centrada no aluno". Este modelo incide sobre o que os alunos devem ser capazes de fazer no final da sua formação.

Trata-se de uma abordagem baseada em resultados e tem relevância para o mercado de trabalho conforme Purser (2003). Contudo, avaliação não se esgota nas estatísticas ou nos resultados econômicos da educação (teoria do capital humano). O estudo a partir das identidades dos professores-alunos resgata o caráter humano na construção dos indicadores de qualidade para esse universo específico, pois nossas identidades moldam nossa reminiscência.

As questões de identidade estão sendo extensamente discutida na teoria social. Como postula Hall (2006) às velhas identidades estão em declínio e estão surgindo novas identidades, vivemos tempos de fragmentação do indivíduo moderno, a chamada crise de identidade. Assim, o que pensam os professores sobre a formação recebida no PROHACAP? É o que veremos a seguir.

2 O UNIVERSO DA PESQUISA

A intenção de tomar o PROHACAP como objeto de estudo surgiu no ano de 2006, após conclusão do trabalho desenvolvido em parceria com INEP, o MEC e a Rede Universitas/Br. O trabalho foi uma iniciativa da Diretoria de Avaliação e Estatística da Educação Superior (DAES/INEP), cujo objetivo era a análise da configuração da educação superior, por estado da federação, utilizando com maior ênfase a base de dados do Censo da Educação Superior do INEP, ano de 2004, sem perder de vista o processo de Reforma Universitária no que tange as categorias da expansão, privatização e diversificação. Coube a nós analisar a expansão da educação superior no estado de Rondônia.

Os dados do Censo da Educação Superior 2004 revelavam que havia 12.131 alunos matriculados na UNIR. Desse total 7.889 são matrículas do PROHACAP, conforme Relatório de Gestão da UNIR 2004.

Esse expressivo número de professores da educação básica matriculados no Programa suscitaram alguns questionamentos: como estava sendo operacionalizada a expansão da oferta na UNIR? Havia a correspondente ampliação do recursos orçamentários, contratação de professores e técnicos? A UNIR possuía infraestrutura necessária para receber 7.889 universitários? O Programa estava sendo avaliado no processo? Como garantir a qualidade da formação? Essas e outras questões nos impulsionaram a buscar respostas possíveis nessa teia de relações.

Primeiramente, é importante pontuar que o PROHACAP foi criado e implantado para "atender professores leigos que estejam em pleno exercício do magistério no estado de Rondônia [...]professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), pertencentes a instituições públicas de ensino em Rondônia" (UNIR/CONSEPE, 1999).

No Parecer 289/CEN/CONSEP/UNIR, aprovado na 75ª Sessão extraordinária realizada no dia 02 de junho de 1999 lemos:

> A UNIR face ao novo quadro político nacional da educação, encontra-se diante de um grande desafio: por um lado a Lei nº 9.394/96, no parágrafo 87 estabelece que 'até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço' por outro lado a Lei nº 9.424/96, no parágrafo 2º no artigo 9º estabelece que 'aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes' [...] E neste contexto a UNIR com seu compromisso de apresentar alternativas no que concerne à educação, não poderá se excluir do seu papel de formadora de profissionais, principalmente de profissionais da educação, cabendo a ela aproveitar da flexibilidade apresentada pela Lei 9.394/96 no seu artigo 81 nas disposições gerais: 'é permitido a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições gerais'[...] Considerando que o programa destina-se a professores leigos, que tão somente possuem formação de ensino médio, e que estejam atuando no magistério, o processo seletivo deverá ser simplificado [...] O PROHACAP – UNIR está embasado em dispositivos legais, principalmente para aqueles que apontam para a 'década da educação'. A não implantação do programa causará problemas de ordem social, político e econômico" (UNIR/CEN/CONSEPE, 1999).

O parecer do relator Pe Zenildo Gomes denota a preocupação em atender as diretrizes das políticas educacionais, a denominada "Década da Educação" cujo ciclo fecharia no ano de 2006. Apesar do artigo 62 da LDB admitir como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental a formação em nível médio na modalidade Normal, há o entendimento de que a partir de 2007 somente seriam admitidos na rede de ensino professor com formação em nível superior. Esse entendimento é reforçado com a Lei nº 9.424/96 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. "Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar

investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos" (BRASIL,1996).

Essas legislações causaram entre os "professores leigos" do estado do Rondônia grande preocupação. Muitas IES privadas passam a criar cursos para atender a essa demanda que se apresenta. Além do mais, o Art 81, da Lei n 9.394/96 estimula a ruptura com os padrões convencionais de ensino na medida que "é permitido a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições gerais".

O Censo Superior 1991-2004 Rondônia revela que no ano de 1991 havia 5 IES no estado de Rondônia, desse total 4 são IES privadas e uma única IES pública, organizada academicamente como Universidade, a UNIR. No ano de 2004 são 21 IES privada e uma pública. O percentual de crescimento de cursos de graduação presencial oferecidos no período de 1996 a 2004 foi da ordem de 35% no total de cursos oferecido pelo Setor público e 467% nas instituições privadas (INEP, 2006, p. 37).

Nesse passo, defendia-se que a única instituição pública organizada academicamente como universidade do estado de Rondônia cumprisse "a missão de formar profissionais e cidadãos capazes de atuarem em várias áreas da sociedade, e buscar alternativa para solucionar a problemática na área educacional" (UNIR/CEN/CONSEPE, 1999).

Assim, o Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação em parceria com a Universidade Federal de Rondônia/UNIR e a Fundação Rio Madeira -RIOMAR, desenvolveram, no período de 2000-2005, o PROHACAP , com o propósito de atender as diretrizes da nova LDB – Lei nº 9.394/96 e da Lei nº 9.224/96 do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF [29], que permitiu investimentos na capacitação de professores leigos, com objetivo de: possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores atuantes na rede estadual de ensino, que possuíssem formação em nível médio; oportunizar a graduação aos professores denominados leigos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física; investir na qualidade profissional, habilitando e

[29] A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e, revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. O artigo 9 da Lei nº 9.424/96 não foi revogado.

capacitando professores leigos em cursos de graduações, para atuarem nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física.

Os cursos do PROHACAP são regidos pela mesma legislação que regulamenta os cursos regulares da UNIR. Contudo, esses cursos são modulares e acontecem em períodos de férias letivas e feriados prolongados. São autofinanciáveis e não fazem parte da Matriz de Financiamento do MEC, os recursos para sua execução são provenientes das parcerias com os governos federal, estadual e municipal.

A UNIR cabe elaborar os currículos, criar vagas "[...]observando os critérios do sistema de ensino, destinado unicamente para atender o programa em caráter emergencial, adotar a forma presencial e semi-presencial em regime especial" e ainda garantir a avaliação dos cursos no processo (UNIR/CEN/CONSEPE, 1999).

A RIOMAR é responsável por oferecer "[...]levantamento exato das condições locais, em termos de espaço físico, bens móveis, biblioteca, garantir os recursos financeiros que lhe cabe do início ao final do programa e apoio com recursos de consumo". A RIOMAR era responsáveis pelo fornecimento do material didático e realizar o monitoramento

acadêmico da qualidade e oferecimento das disciplinas (UNIR/CEN/CONSEPE, 1999).

A SEDUC acompanhava e monitorava a situação geral dos cursos nos períodos presenciais do programa em todos os polos e sedes, e ainda controlava o desconto do valor dos cursos [30] em folha de pagamento, manter atualizado o fluxo de permanência, desistência, transferência e falecimento do cursista para assegurar em parceria com as Representações de Ensino (REN) e RIOMAR/UNIR as condições básicas para as realizações das fases presenciais (UNIR/CEN/CONSEPE, 1999).

O Relatório de Atividades da Fundação RIOMAR, do ano de 2002, registra um total de 139 turmas distribuídas em 4 pólos (Porto Velho, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena) e sediadas em 21 municípios, atendendo professores de 45 municípios. O PROHACAP oferece os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática e Educação Física. São 74 turmas de Pedagogia, 24 de Letras, 11 de História, 13 de Geografia, 12 de Matemática e 5 cursos de Educação Física (RIOMAR 2002, p.28).

[30] Cada professor-aluno teve o montante do seu curso dividido em 48 parcelas em que o governo do Estado de Rondônia/SEDUC pagava R$ 70,00 (setenta reais) mensais e o cursista complementava, de acordo com o curso em que estudava, o que variava entre R$ 23,07 a R$ 51,55 (descontados em folha de pagamento) (BORGES, 2011: 90-91).

O Pólo Porto Velho engloba os municípios de Porto Velho, Ariquemes, Costa Marques, Cacoal, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-paraná, Machadinho, Buritis, Alto Paraíso, Nova Mamoré, Pimenta Bueno, Pres. Médici, Rolim de Moura e Ouro Preto do Oeste, conforme Relatório de Atividades (RIOMAR 2002, p.28).

As 12 turmas de Pedagogia do Pólo Porto Velho são identificadas pelas Letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L e M. As turmas A, B, C, D, E formaram-se no ano de 2004; as turmas F,G,H,I,J no ano de 2007, as turmas L e M colaram grau no primeiro semestre de 2009.

No ano de 2004 concluíram o curso de Pedagogia 259 professores, no ano de 2007 são 246 pedagogos formados conforme "Ata de solenidade de colação de grau do curso de licenciatura plena em Pedagogia" anos de 2004 e 2007.

Esse Programa vem cumprindo sua meta de formação "com muitos desgastes no âmbito das relações", conforme Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UNIR. A taxa de sucesso neste programa chega a 95% segundo o mesmo Relatório, contra 43% dos cursos regulares da UNIR (UNIR/CPA, 2003).

Esse breve recuo histórico revela que o PROHACAP é fruto da política educacional colocada em prática no Brasil a partir da década de 1990. Tal política defende a criação de diferentes tipos de instituições, programas, modalidades como forma de aumentar o número de matrículas na educação superior. Planos, programas e legislações ratificam esse entendimento.

De fato, a formação de professores é tema obrigatório nos debates educacionais a partir da Conferência mundial de educação para todos, realizada em Jomtien, em 1990[31]. A partir dessa conferência, foi inaugurado o início de uma nova década, considerada decisiva para a definição das políticas educacionais.

Nesse diapasão, o Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003 estabelece diretrizes que deverão ser seguidas por todas as instâncias da administração educacional, com objetivo de ampliar e racionalizar os recursos destinados à educação, melhorar a escola e as condições de trabalho do professor (BRASIL, 1993).

[31] Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial e realizada em Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990. O Brasil participou dessa Conferência e firmou o compromisso de satisfação das necessidades básicas da educação, esse compromisso é expresso no Plano Decenal de Educação para Todos cujo objetivo amplo é assegurar até 2003 "conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993,p.12).

A título de ilustração vejamos o que diz o então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, ministro do governo Fernando Henrique, na apresentação do Plano Decenal da Educação 1993-2003:

> O Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do País. Todavia, a sua efetivação depende de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja. a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil. Torna-se cada vez mais importante que cada uma dessas instâncias e segmentos assumam compromissos públicos com a melhoria do ensino, fazendo da escola
> um centro de qualidade e cidadania, com professores e dirigentes devidamente valorizados, ajudando o Pais a edificar um eficiente sistema público de educação básica (BRASIL, 1994, p.2)

Dentro desse contexto, o arcabouço político e legal estimulados e mediatizados por organismos internacionais forneceram um tipo de convencimento homogeneizante sobre as causas da crise da educação e seus receituários e prescrições são bem recebidos internamente no Brasil.

Nesse sentido, é necessário implementar e articular um conjunto de políticas públicas sociais e educativas que viabilizem a tão almejada universalização da educação com qualidade.

As demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Tais configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças está posto como tarefa que deve ser enfrentada pelo Estado para reorganizar a educação pública com o propósito de ajustá-la não só às novas demandas sociais, mas, sobretudo, à realidade político-econômica vigente (SOUSA 2004).

Assim, através dos ministérios e das secretárias de educação, os governos deliberam sobre a educação nacional, definindo seu sentido, finalidade, forma, conteúdos e imprimem a direção que possa legitimar o modelo econômico e político ditada pela sociedade em que está inserida.

Nesse correlação de forças, as diretrizes contidas na LDB nº 9.394/96 explicitam a compreensão de um grupo de especialistas identificados com o discurso oficial. Tais discursos irá orientar a concepção de educação e de escola e os processos de formação de

professores. Assim, as concepções sobre as quais se assenta a política oficial de formação de professores formuladas a partir da LDB indicam que a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro está atrelada a garantia da democratização do acesso dos professores da educação básica à educação superior.

Em outros termos, a política de formação de professores delineadas no período revela que a democratização do acesso à educação superior deve ser feita para assegura a qualidade da educação básica.

Porém, o conceito de qualidade deve estar atrelado a um espectro mais amplo, que inclui conhecimento, atitudes e valores que constituem o exercício da docência: formação ética, política emancipatória em defesa de condições dignas de trabalho, tempo para a formação e transparência nas ações.

3 - AVALIAÇÃO DO PROHACAP: construindo os indicadores de qualidade

A avaliação não se esgota nas estatísticas ou nos resultados econômicos da educação (teoria do capital humano). O estudo a partir das identidades dos professores-alunos resgata o caráter humano na construção dos indicadores de qualidade para esse universo específico, pois nossas identidades moldam nossa reminiscência.

Compreendemos a avaliação como possibilidade de salto qualitativo para desatar o outro de si, "daquilo que nele há de fixo, solidificado – trabalhar as falhas, os entremeios, as brechas [...] apostar no êxito e na inventividade", conforme Bonniol; Vial (2001, p.358).

Em geral indicadores são utilizados para acompanhar o desempenho de um sistema educacional com respeito: ao acesso; a progressão; a formação dos professores; a infraestrutura física; aos materiais didáticos disponíveis e aos investimentos financeiros Essas variáveis podem ser definidas e quantificadas. Ou seja, para medir esses aspectos são analisados indicadores como: taxa de ingresso e cobertura; taxa de aprovação, progressão entre as séries, porcentagem de concluintes em relação ao acesso; porcentagem de professores com determinada formação acadêmica, volume de livros didáticos distribuídos e investimento em educação em relação ao PIB, despesa por aluno. Eles retratam, sob um determinado ângulo, a situação educacional do país e suas diversidades políticas e geográficas e medem a *quantidade* de insumos presentes no sistema educacional e o número de anos de escolaridade. É possível hipotetizar que um sistema de ensino eficaz é

aquele cuja totalidade da população alvo tem acesso, nele permanece e progridem embasados num modelo pedagógico consistente, que possui professores com qualificação adequada, boas instalações físicas e materiais didáticos de qualidade em quantidade suficiente? Mas o que realmente consideramos como *qualidade de ensino?* Que indicadores devem ser usados para avaliar em que medida esse objetivo está sendo alcançado?

Este é mais um ponto sobre o qual não há consenso entre os especialistas. Enquanto uns trabalham com indicadores de produtividade econômica, outros escolhem indicadores sociais. Na pesquisa optamos pelos **indicadores sociais.**

Por outro lado, não se pode perder de vista que as pesquisas têm demonstrado que o nível de escolaridade dos alunos se relaciona fortemente com produtividade, renda e outros indicadores considerados como padrões de qualidade de vida.

Cabe salientar a dificuldade de se avaliar a qualidade do ensino quando o estudante ainda se encontra no processo educacional, o que posterga a reorientação de políticas educacionais. De fato, a efetividade de uma política educacional só poderia ser constatada após um longo período de tempo desde sua implantação. O que em geral não acontece em nosso país, antes o contrário.

Na literatura das duas últimas décadas a qualidade em educação e, especificamente, em educação superior não possui um único significado. A questão central é que o entendimento de qualidade é subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação de quem o emite.

Para Morosini (2001) o entendimento do conceito de qualidade em educação permite interpretações diversas a depender da concepção que se tenha do papel da educação para a sociedade, ou seja, um educação de qualidade pode ser compreendida como a que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares ou aquela que permite a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou ainda a que desenvolve a capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, bem como aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. , A expressão “qualidade educacional” ainda tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (VIEBRANTZ;MOROSINI, 2009).

O Banco Mundial defende não ser possível que se tenha educação para o desenvolvimento sem que haja qualidade da educação. No documento do Banco Mundial

intitulado "*Aprendizagem para todos, investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento: estratégia 2020 para educação do Grupo Banco Mundial"* ratificam essa concepção "[...] os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis [...]" (apud SOUSA, 2012, p.125).

Não resta dúvida que a qualidade é um conceito dinâmico que está dialeticamente imbricado ao contexto histórico-social. O contexto atual reforça como critérios relativos à definição da qualidade da educação, a relevância, a pertinência, a equidade, a eficiência e a eficácia.

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos internacionais, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida.

Compreendemos que na sua definição intervêm dimensões filosóficas, pedagógicas, culturais, sociais e econômicas.

Hall (2006, p.62) afirma que "as nações modernas são, todas, híbridos culturais". Sendo assim a ideia de nação como uma identidade cultural unificada é uma quimera. "As identidades nacionais [...]não estão livres do jogo do poder, de divisões e contradições internas.

Assim, é impossível construir indicadores de qualidade que sirvam para todas as nações e nacionalidade. A qualidade não pode ser reduzida à demonstração mensurável de desempenhos e rendimentos estudantis ou seja a elementos que podem ser objetivamente quantificado.

Avaliação como problemática dos sentidos é *plurirreferencial* e visa articular sem confundir seus objetos e abordagens "[...] urdindo os produtos, os procedimentos e os processos[...]" conforme Bonniol & Vial (2001, p.355).

É possível que a avaliação seja diagnósticas orientada à superação de alguns problemas detectados e ao estabelecimento de estratégias para o melhoramento. Em outras palavras, é preciso fortalecer a avaliação como reflexão sobre valores e sentidos das atividades pedagógicas e científicas, dos processos e resultados atingidos com finalidade de melhorar a qualidade da formação ofertada.

Os indicadores utilizados na pesquisa estão relacionados com a avaliação dos egressos do curso de Pedagogia do curso PROHACAP, Pólo Porto Velho, cinco anos após a conclusão do curso. Metodologia "*learning out come*" . Esta insere-se na perspectiva que define o ensino eficaz nos termos do que os próprios estudantes consideram como eficaz. Pesquisas recentes revelam que os estudantes podem ser tão confiáveis na avaliação do seu desenvolvimento cognitivo quanto os testes padronizados (CABRERA;NASA, 2008).

Desenvolver medidas válidas de conteúdo de crescimento cognitivo não é um empreendimento fácil, contudo, a atenção para com os resultados demonstráveis desempenham um papel cada vez mais importante na política pública para a educação.

Na construção dos indicadores de qualidade para o PROHACAP optamos por um modelo de avaliação que abrange a realidade construída e o imaginário, a duração e o simbólico, os tempos lineares e circulares, o instituído e o instituinte, o poder e a potência.

A pesquisa se desenvolveu através da abertura do campo de avaliação, em um conjunto de elementos contraditórios e complementares, sem desconsiderar os antagonismos que os fundam. Como afirma Bonniol & Vial (2001) avaliar é regular. É transformar as contradições em paradoxos férteis pela possibilidade de colocar os problemas em termos de desordem/ordem, ruptura e continuidade. A regulação é apropriação das diferenças. Para nos apropriarmos do sentido/significado atribuído ao PROHACAP pelos professores formado por esse Programa lançamos mão de entrevistas, depoimentos e questionários Também buscamos as respostas as nossas indagações nos documentos e marcos regulatórios que orientam a formação dos professores aliado a consulta aos protagonistas da formação.

A História Oral se impõe como o avesso da tendência que "expulsaram" os seres humanos das reflexões sociais e uma das suas preocupações fundamentais está atrelada a relevância do específico. Nesse diapasão, a pesquisa privilegiou as narrativas dos professores-cursistas, suas autobiografias. Tal opção implicou em romper com as usuais separações entre sujeito-objeto, sujeito social e sujeito epistêmico, significa compreender o sujeito por outros meios, pois a "ciência não descobre, cria", como nos alerta Santos (1988, p.67).

Além dos depoimentos também realizamos entrevistas e aplicamos questionários com 32 professores-alunos do curso de Pedagogia, Pólo Porto Velho, município de Porto Velho. Esse quantitativo representa e traduz a percepção desses professores formados

pedagogos pelo PROHACAP, no ano de 2004. Os depoimentos foram coletados no ano de 2006 e os questionários aplicados em 2009. Neste trabalho analisaremos os depoimentos.

Os estudos sobre docentes devem levar em conta as dimensões da vida, da carreira e da biografia desses(as) profissionais. Não podemos pensá-los de maneira genérica, como se fossem trabalhadores abstratos.

3.2 – AVALIAÇÃO DO PROHACAP SEGUNDO OS PROFESSORES-CURSISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.2.1 – Os Depoimentos

A ampliação do uso das narrativas se tornou usual e recomendável, uma vez que essas são compreendidas a partir de uma produção cultural e histórica. Reforçam a posição de Larrosa (2004, p.19), *para quem la construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, um processo interminable de oir y leer historias, de mezclar historias[...]e vivir como seres que interpretam y se interpretam.*

A incorporação das narrativas como valor reconfigura a relação teoria e prática, se distanciando da concepção instrumental aplicacionista e se instituindo como um eixo fundamental para pensar a profissão docente.

Mergulhamos nos depoimentos abaixo porque à ideia de que a "história oficial, a história documentada, e a homogeneidade nela presente, decompõem-se em múltiplas realidades cotidianas" (CHAVES, 2006, p.163).

Esses depoimentos constroem o imaginário e o simbólico. Demonstram que os professores-cursistas valorizam a formação em nível superior e acreditam que o PROHACAP melhorou a qualidade das suas atividades acadêmicas na sala de aula da educação básica. Vejamos:

> Eu cheguei em Vista Alegre do Abunã/RO em 1986. Vim do Paraná para passar uns tempos com a minha irmã que ali morava acompanhando seu esposo. **Ali só havia uma professora que lecionava para todos os alunos daquela pequena comunidade** que começava a se formar. Não havia ninguém com condições de ajudá-la. Imediatamente **fui procurada pela professora e pelo administrador local para que aceitasse o convite para atuar na escola**. Aceitei por curiosidade, pois nunca havia trabalhado fora. Não tinha nem o magistério, só o ensino médio. Pensava passar o ano ou alguns meses ali e ir embora. No final do ano fui para o Paraná, mas senti uma vontade enorme de voltar, **pois eu me sentia útil**

> **naquele lugar isolado sem meios de comunicação e sem lazer**. Tudo o que ensinava e fazia era novo e influenciava a vida dos adolescentes[...]"(PROFESSORA N, 2006, grifo nosso).
>
> Eu cheguei na região norte no ano de 1986 vinda do interior do Paraná. Chegamos na Vila Nova Califórnia na esperança de ser aquele um lugar já desenvolvido, com saneamento básico, luz, escolas, hospitais. Quando chegamos nos deparamos com outra realidade: não havia sequer ruas, apenas o lugar onde os seringueiros passavam[...] não tínhamos condições financeiras para retornar e ali ficamos [...] Em Extrema o único curso de nível médio era o Magistério, não havia outra opção, aí eu me habilitei em magistério. Quando concluí fui convidada para trabalhar em uma escola do local [...]"(PROFESSORA A, 2006, grifo nosso).
>
> Como eu só tinha o magistério e com a nova Lei da educação o professor tem que ser formado em Pedagogia, para quem trabalha com o ensino fundamental [...] num belo dia uma professora da SEMED que era supervisora da zona rural e que se preocupa muito com os professores do interior nos matriculou [processo seletivo] e eu passei na prova, quando veio o resultado eu me espantei [...] A minha maior dificuldade é o transporte e o local para ficar na cidade e o meu esposo, ele acha que mulher da minha idade não é para estudar e essa é a minha maior dificuldade para estudar [...] a facilidade que eu estou fazendo Pedagogia sem pagar muito, só nos feriados e no final do ano [...] hoje eu me sinto uma mulher realizada (Professora L, 2006)

Acreditamos que a história de vida pessoal é "indissociável da história de vida profissional dos professores, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas pedagógicas assumidas". Em outras palavras, "conhecendo os cantores conseguimos compreender melhor as canções que eles entoam" (CHAVES, 2006, p.162).

Nossa opção em tomar primeiramente como referência para construção da narrativa o motivo que os levaram a se tornarem professores decorreu do entendimento de que muitos professores que estavam cursando o PROHACAP foram levados pelas circunstâncias locais à docência.

Os estudos sobre a ocupação socioeconômica do estado de Rondônia, a partir de 1970/1980 revelam os problemas e os impactos ambientais, culturais e sociais desse tipo de ocupação. De fato, em que pese a estratégia do Estado na dinâmica da transformação social e criação das corporações, houve uma atuação crescente da população no processo de ocupação de Rondônia. A dinâmica do povoamento foi tal que aí se desenrola um dos mais significativos processos de transformação econômica, social e política do Brasil contemporâneo conforme assevera Maciel (2004).

Nesse diapasão, a falta de escolas para abrigar o enorme contingente populacional em curto período cria a necessidade de professores. Esses (as) são "levados (as)" a abraçarem a profissão docente muitos sem vocação e outros sem a necessária formação inicial.

Entretanto, esses professores assumem o que o destino os havia traçado e consideram a oportunidade de cursar a educação superior como algo extremamente positivo nas suas histórias.

Assim, para os professores-cursistas que entrevistamos e coletamos depoimentos a formação continuada, via PROHACAP, repercute positivamente na qualidade da sua atuação em sala de aula.

> [...]Através do PROHACAP tive condições de conhecer novas técnicas de trabalho. Conhecemos o mundo sobre outros aspectos. Ampliamos os nossos conhecimentos, mudamos o nosso comportamento, passamos a entender melhor o comportamento das pessoas[...]" ((PROFESSORA B, 2006, grifo nosso).

> A educação escolar só tem a ganhar com o melhor preparo do professor. Esteja ele onde estiver é um professor-educador de verdade. Faço valer este título, pois muitos gostariam de estar nesse lugar, como eu, por muito anos sonhei". Viajava 320 Km para estar [nas aulas do PROHACAP]. Me é muito útil o conhecimento adquirido; me trouxe uma visão de mudanças para formação de uma nova sociedade, vamos construindo um Brasil melhor" ((PROFESSORA C, 2006, grifo nosso).

> O PROHACAP [...] com certeza foi uma das coisas mais importantes da minha vida [...]tem ajudado em muito no meu trabalho, o meu jeito de olhar o mundo, pois sou obrigado a ler e ler cada vez mais para adquirir novos conhecimentos [...]tenho certeza que estou utilizando parte desse conhecimento nas minhas aulas, pois depois que comecei o curso muita coisa mudou e a minha companheira que compreende a importância do curso me incentiva nos momentos difíceis (Professor S, 2006, grifo nosso).

> [O PROHACAP trouxe] para minha prática uma expansão de conhecimentos e uma nova maneira de ver a educação e o educando." (Professora A 2006, grifo nosso)

> O PROHACAP, parceria entre o estado e UNIR [era] mal visto por muitos, chamado de 'supletivo da UNIR', 'curso das velhas' e outros pejorativos, o programa foi para mim e para muitas colegas a chance não só de ter afinal um curso superior, mas também de crescimento

> profissional e pessoal. Dentro da Universidade passei a olhar a Educação com um olhar mais crítico, baseada nas minhas próprias dificuldades da prática e buscando na teoria maneiras de solucioná-las (Professora Y, 2006).

Os discursos acima espelham a maioria dos depoimentos coletados. Eles permitem afirmar que os professores-cursistas consideram que a profissão docente exige formas atualizadas para desempenhar sua profissão, e assim traçar o sentido do seu atuar. Os discursos revelam suas identidades, atitudes, crenças, expressas a partir das formas linguísticas e dos significados que esses falantes selecionam.

É importante pontuar que uma das exigências hoje em dia requerida ao professor(a) é a de que assumam a responsabilidade pelo seu desenvolvimento através da formação continuada. Os depoimentos registram que para os professores-cursistas a formação continuada e em serviço lhes trouxe ganhos na sua atuação em sala de aula. Apesar de perceberem os custos pessoais da formação em serviço com o sacrifício das suas férias e feriados letivos, ainda assim eles encaram a formação com algo positivo.

Os depoimentos ainda revelam que apesar do curso ser "mal visto", os cursistas reconheciam o Programa como um ganho pessoal e profissional.

Hoje o professor precisa conviver com um alto grau de heterogeneidade e diferença. Ele precisa saber contemplar um conjunto novo de situações no âmbito da escola. Além do mais o professor lida com a diluição das fronteiras no campo da produção do conhecimento. Isso leva a necessidade de mudanças na organização curricular o que reforça a necessidade do trabalho em equipe. De fato, a crescente complexidade, volume, rapidez e flexibilidade do conhecimento na sociedade contemporânea põe em questão a centralidade do conhecimento fixo. Se por um lado admite-se que não se pode dominar todo o conhecimento existente, por outro o ideal de conhecimento é aquele totalizante. Isto leva a compreensão de que o conhecimento não é mais importante e sim o domínio das técnicas, habilidades e competências de pensar e operar como conhecimento, o que pode levar a ser confundido com a ideia de que os conteúdos não têm mais importância.

A nova materialidade produtiva é marcada pela flexibilização da produção, pela reestruturação das ocupações, pela integração de setores da produção, pela multifuncionalidade, pela valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao conhecimento formalizado e por novos paradigmas da produção. Tais necessidades exigem uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista.

A hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias, pretensamente mais adequadas para expressar as demandas requeridas.

Esse deslocamento se processa no campo conceitual dinâmico e contraditório na relação trabalho-educação. Entretanto, os espaços de contradição da sociedade possibilitam ressignificar coerentemente esse conceito com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto.

Considerando o debate sobre as competências e suas dimensões, partimos do pressuposto que a construção de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes requeridas ao pedagogo ocorre no desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca do fortalecimento do compromisso com a ética na sua atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade a que chamamos de qualificação. Essas competências e habilidades foram adquiridas no PROHACAP? Interessa-nos saber se o PROHACAP construiu as competências necessárias para inserção do professor no mundo do trabalho em crescentes transformações.

Os indicadores construídos e testados com os professores, as entrevistas coletadas permitem afirmar que é necessário repensar em profundidade o papel e a sistemática da avaliação, que deve ser realizada em múltiplas direções. O professor não é o único que avalia; ele deve ser avaliado permanentemente, inclusive por seus alunos. Nesse sentido, essa pesquisa ratifica a compreensão que a avaliação deve ser desdobrada. O que conseguimos de fato ensinar? O que os alunos conseguem de fato aprender?

A luta hegemônica se desenvolve sob uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica, as alternativas em jogo no campo dos processos educativos se diferenciam tanto pelo processo quanto pelo conteúdo humano e técnico-científico. Portanto, o desafio está, sob a base contraditória do capital, formar profissionais da educação capazes de analisar e interpretar as infindáveis questões e problemas que a realidade apresenta de forma, interdisciplinar, autônoma e indissociável teoria e prática (SOUSA, 2004).

Assim, são requeridos aos homens e mulheres historicamente inseridos a capacidade de saber pensar, saber escutar, saber criticar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, lidar com as diferenças, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser ético, ser criativo, ser

autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza.

A valorização de competências e habilidades presentes nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, em geral, fundamenta-se no ideário neoliberal, justificada pelas novas necessidades da sociedade.

Entretanto, as análises das Diretrizes Curriculares Nacionais e do Parecer CNE/CP 09/2001 evidenciam a preocupação de seus formuladores em atribuir significados às competências e às habilidades que avança em relação à lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que abre possibilidade para que elas sejam resinificadas no processo de elaboração dos projetos pedagógicos.

O destaque atribuído às competências, pelas diretrizes, como núcleo de formação docente poderá levar a redução da atividade docente a um desempenho técnico.

Com as mudanças ocorridas em finais do século XX na concepção de Estado, também mudam as formas de gestão da identidade do professor. A ideia de que o professor é um profissional que possui um conjunto de qualidades vem sendo substituído pela ideia de que o professor deve ser capaz de adotar determinadas atitudes frente ao seu trabalho. Percebe-se que há a importação do modelo de gestão empresarial para o terreno educacional.

Essa leitura está ancorada na concepção de trabalho enquanto práxis humana e no entendimento de que o mundo do trabalho, nas relações sociais e produtivas que o compõem, se constitui como processo educativo. De acordo com a visão dialética da relação trabalho e educação é possível compreender que a formação do sujeito trabalhador não se faz desvinculada das condições materiais e históricas que conformam a sociedade capitalista (TREIN;CIAVATTA, 2006).

De fato, hoje o professor tem de ter atitudes que devem ser traduzidas por competências que tendem a enfatizar valores das grandes empresas privadas, não é por acaso que se espera do professor que ele assuma a responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avalie sua própria prática. Além de saber trabalhar sobre pressão e em redes.

Temos hoje uma escola diferente e temos que lidar com ela. Muito do que sabíamos no campo da educação não nos servirá mais, pois estamos no meio das transformações em nossa sociedade .que impulsionam a escola e os professores a mudanças. Como assevera Hall (2006, p.84) “ num mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, as

velhas certezas e hierarquias da identidade [...]têm sido postas em questão[...]" que precisam ser traduzidas.

Se assumirmos a docência como uma ação complexa, perceberemos que a profissionalização do conhecimento tanto possibilita a resistência, a busca de alternativas e a transformação social, como pode potencializar a exclusão social e o imobilismo.

Nesse sentido, a formação de professores encontra-se no ceio das alternativas viáveis na construção das mudanças.

Cabe a universidade, responsáveis pela formação de professores, responder aos desafios atuais da sociedade que se pretende inclusivos.

Nesse sentido, programas como o PROHACAP para ser melhor sucedido é necessário avaliação processual e maior participação, debate e engajamento do corpo docente e técnico e o registro sistematizado das atividades. É importante preservar a memória de um Programa dessa envergadura. Há apenas relatórios de gestão onde constam resumidamente dados de execução do programa. E sobre os seus protagonistas? O que sabemos sobre suas práticas docentes e pedagógicas?

Nessa pesquisa entramos em contato com o sentido/significado do PROHACAP para 32 professores? E as outras centenas de professores?

A pesquisa possibilitou refletir e problematizar o processo de ensino e aprendizagem no PROHACAP e relacioná-lo com a política educacional que está inserido e ainda reconhecer a necessidade de reabilitar os homens e as mulheres como sujeitos da História.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação de um programa de formação de professores não pode estar centrada apenas nos resultados e nos indicadores de rendimentos. Não é possível conduzir a avaliação numa perspectiva parcial e fragmentada da realidade. Pela sua complexidade requer a utilização de múltiplos instrumentos e a utilização de diversas metodologias. Assim, a avaliação pensada pelas teorias da complexidade é *plurirreferencial*. Elementos contraditórios e complementares faz parte da metodologia. Não se trata de harmonia, consenso ou repouso, mas sim transformar as contradições em sínteses interrogativas.

Recorremos a depoimentos, entrevistas, questionários visando construir a avaliação como processo de ação e de decisão para torná-la mais do que um ato de regulação cuja

preocupação central é avaliar a realidade objetivada com base em dados estatísticos e administrativos, pois avaliação não se esgota em estatísticas ou nos resultados econômicos da educação.

Nesse passo, a avaliação realizada pelos professores-cursistas oportuniza a auto-organização, auto-avaliação e auto-regulação, pois abrange a realidade construída com base em condições objetivas e materiais, também levam em consideração o imaginário, a duração, o simbólico, os tempos lineares e circulares, o instituído, o instituinte, o poder e a potência.

A temática da formação de professores provoca diferentes abordagens de estudo e exige desdobramentos na sua análise e compreensão. A necessária profissionalização reabre reflexões sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocam a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem. Tal necessidade amplia os esforços e estimula o espírito investigativo acadêmico. Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável quanto inesgotável é a ideia de que precisamos avaliar a qualidade da educação ofertada. Porém, avaliar a qualidade da educação formal ofertada depende das nossas concepções ontológicas.

A construção de indicadores sociais para avaliar o PROHACAP se alicerçam na compreensão de que a sociedade brasileira é multicultural e tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico culturais dominantes.

Conduziram ainda o processo investigativo o pressuposto de que a educação é um fenômeno social total e para atingi-la e planejá-la temos que ter em vista todo o conjunto de valores sociais que sobre ela influem e os efeitos que dela resultam. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças e valores a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa na contemporaneidade.

As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e mulheres e, como decorrência, diferentes aportes e concepções de qualidade na formação de professores. Grande parte do êxito dependerá da direção que daremos à mudança, de tal forma que essa se converta num novo paradigma educativo capaz de satisfazer as necessidades geradas num mundo incerto e diverso.

De fato, estamos vivendo um momento em que o ato educativo, se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes. É preciso aumentar as metas e os objetivos da formação docente.

O cenário que se apresenta para a capacitação do professor é o da formação superior em serviço, recomendado pelos organismos internacionais para atender a grande demanda reprimida com baixos custos.

A avaliação sistêmica com a finalidade de regulação pautada na produtividade acadêmica tem sido consolidada a partir da década de 1990.

Nesse passo, é importante discutirmos os diversos usos das avaliações, os princípios que as norteiam e assim contribuirmos para sua desnaturalização.

Acreditamos que dar voz a esses professores e professoras contribui para conhecermos a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais formados pelo PROHACAP, bem como reforça a convicção de que não é possível construirmos indicadores de qualidade da educação superior sem levar em consideração as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais.

Em outras palavras a formação dos professores está na pauta das políticas educacionais, pois acredita-se que ampliando o contingente de docentes qualificados em nível superior garantiremos a melhoria do desempenho educacional do país. Essa compreensão está em consonância com as diretrizes do Banco Mundial e parece incorporar o pensamento funcionalista parsoniano.

A democratização do acesso à educação superior numa sociedade com fortes desafios socioeconômicos, como a brasileira, têm limites diante das distâncias entre a igualdade proclamada e a desigualdade "material" que reproduz as suas relações sociais. Contudo, tal constatação não deve nos imobilizar e devemos sim avaliar as políticas e os programas de formação de professores. Construirmos mecanismos dentro das IFES para armazenarmos informações dos ingressantes e dos egressos.

O processo avaliativo deve sempre visar à melhoria da qualidade e dar voz aos seus protagonistas. É um empreendimento sistemático, uma estratégia de gestão, cujo caráter formativo e emancipatório deve ser a sua tônica. Avaliar é ter *problemáticas de sentido que possam operar forças opostas em abordagens complementares.*

A avaliação é um mecanismo mobilizador da sociedade e deve ser definido levando em consideração valores humanos alicerçados em princípios éticos. Um modelo emancipatório que contribua para a crítica e para o debate das políticas educacionais.

Nos últimos vinte anos são apresentados como solução para a melhoria qualitativa do processo educacional brasileiro a formação de professores da educação básica, em serviço.

Na narrativa dos 32 professores se entrecruzam de um lado a vida concreta, a existência, aquilo que os singularizam como sujeito, suas trajetórias pessoais. Por outro lado está o infinito de nexos nos quais está imerso esse sujeito, cuja vivência é mediada culturalmente e representa uma das possíveis respostas ao desafio das novas propostas metodológicas que surgiram no decorrer do século XX, como reação a pretensa objetividade científica.

Os Programas de formação de professores como o PROHACAP está longe do tripé indissociável ensino, pesquisa e extensão que orientam a formação nas universidades. Porém, ele atendem as diretrizes das políticas educacionais emanadas pelos Organismos Internacionais para os países da América Latina e Caribe (SOUSA, 2004; 2012).

Portanto, a compreensão das atuais políticas de formação de professores para a educação básica exige que se delimitem esses contornos, para que as diferentes posições sejam explicitadas e possam ser construídos os consensos possíveis, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e apontando as eventuais consequências quando na correlação de forças uma determinada posição é a hegemônica.

Dessa forma, torna-se pertinente construir indicadores de qualidade que levem em consideração expectativas individuais e interesses de grupos, pois a construção da qualidade social requer o compromisso e o envolvimento ativo dos sujeitos que atuam no cotidiano da educação sem perder de vista o contexto histórico-social em que se está inserido. A qualidade do PROHACAP somente poderá ser respondida por pessoas concretas, na sua existência e prática cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BORGES, Célio José. Professores Leigos em Rondônia: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP. 2011. 417f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2011.

BRASIL. Plano Decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 01 maio 2014.

BRASIL/MEC/INEP. Censo Educação Superior 1991-2004 - Rondônia. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.9**, de 08 de maio de 2001.

.

CABRERA, F. A.; NASA, Steven M. Internacionalização da educação superior e qualidade. Práticas na sala de aula: aprendizagem de 10 lições. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Innovation and quality in the University**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2008.

DIAS SOBRINHO, José.Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN; José Carlos;BARREYO, Gladys Beatriz (Orgs). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas.São Paulo: Xamã, 2011.

GOSLING, D.;MOON, J. **How to use Learning outcomes and assessment criteria**. London: SEEC Office, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAROSSA, Jorge. "Notas sobre narrativa e identidad". In: ABRHÃO, Maria Helena. **A aventura (auto) biográfica.** Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p.11-23.

MACIEL, Antônio C. **Dinâmica do processo de ocupação sócio-econômica de Rondônia: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia**. 2004. 348 f. Tese (doutorado) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém-PA. PROFESSOR A. **Relato história de vida professores-cursistas PROHACAP.** Porto Velho, 2006. Relato apresentado à Profa Andréia da S. Quintanilha Sousa – Curso Pedagogia/Pólo Porto Velho/UNIR.

PROFESSOR B. **Relato história de vida professores-cursistas PROHACAP.** Porto Velho, 2006. Relato apresentado à Profa Andréia da S. Quintanilha Sousa – Curso Pedagogia/Pólo. Porto Velho/UNIR.

PROFESSOR C. **Relato história de vida dos professores-cursistas PROHACAP.** Porto Velho, 2006. Relato apresentado à Profa Andréia da S. Quintanilha Sousa – Curso Pedagogia/Pólo. Porto Velho/UNIR.

PROFESSOR N **Relato história de vida dos professores-cursistas PROHACAP.** Porto Velho, 2006. Relato apresentado à Profa Andréia da S. Quintanilha Sousa – Curso Pedagogia/Pólo Porto Velho/UNIR.

PROFESSOR S. **Relato história de vida dos professores-cursistas PROHACAP.** Porto Velho, 2006. Relato apresentado à Profa Andréia da S. Quintanilha Sousa – Curso Pedagogia/Pólo Porto Velho/UNIR.

MOROSINI, M. C. Educação superior em tempo de supercomplexidade. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade** [Innovation, university and relationship with society]. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. v. 1, p. 78-98.
MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade. **Revista Interface**. São Paulo: v.5, n.9, p.898-102, 2001.
PURSER, L. **Relatório do Conselho da Europa** - Seminário sobre aspectos relacionados ao reconhecimento no processo de Bolonha. Lisboa: Bergan, 2003.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2002

ROTHEN; José Carlos;BARREYO, Gladys Beatriz (Orgs). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas.São Paulo: Xamã, 2011.

SOUSA, Andréia da S. Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**,Natal.v.42,n.28,jan./abr. 2012.

SOUSA, Andréia da S. Quintanilha.**Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP)**: avaliação como problemática dos sentidos. Belém: EDUFPA, 2008.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. **Autonomia universitária ou liberalização do mercado de ensino superior brasileiro?** A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990.In: FRIGOTTO,Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.).**A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília:INEP,2006.
UNIR/Comissão Própria de Avaliação(CPA).**Relatório para auto-avaliação da UNIR**: sumário executivo, versão preliminar. Seminário Institucional, realizado entre os dias 30 de maio a 01 de junho de 2006, Porto Velho, RO.

UNIR/FUNDAÇÃO RIO MADEIRA. **Relatório de atividades 2002**. Porto Velho, RO.
UNIR/ CONSEPE. Resolução nº 293, de 02/06/1999.
No Parecer 289/CEN/CONSEP/UNIR, aprovado na 75ª Sessão extraordinária realizada

UNIR/PROPLAN. **Relatório de Gestão 2004.** Disponível em: http://www.unir.br/html/proreitorias/proplan/documentos/rateio/relatorio_gestao_2004.doc . Acesso em 21.06.2006.

VIEBRANTZ, Rosalir; MOROSINI, Marília C. Qualidade e Educação Superior: A norma de qualidade para a aprendizagem, educação e formação: ISO/IEC 19796-1. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 277-285, set./dez. 2009.

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO PERÍODO PÓS-LDB: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arlete Maria Monte de Camargo
acamargo@ufpa.br
Universidade Federal do Pará

Débora Regina Almeida da Silva
debora_a.silva@hotmail.com
Universidade Federal do Pará

Lena Leticia do Nascimento Braga
lenabraga19@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará

RESUMO
O foco do trabalho volta-se para as políticas de expansão do ensino superior tendo em vista à formação de professores em exercício na educação básica no Brasil. Está inserido em pesquisa da Rede Universitas/Br e considera as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro. Para isso, utilizou-se como referência o Banco de dados da Rede *Universitas/Br*, documentos oficiais, a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Os resultados do estudo apontam para a expansão da formação docente em nível superior dos professores da educação básica a partir dos programas oficiais presenciais representados pelo PARFOR e dos cursos a distância em universidades públicas e institutos federais (UAB). Além disso, destaca-se a necessidade de pautar uma política que procure superar o caráter emergencial dos cursos de formação de professores, aliado à consequente valorização da carreira docente, e da articulação dessas políticas à formação continuada dos professores

Palavras-chave: Formação docente. Expansão do ensino superior. Políticas educacionais. Formação em exercício.

1 A formação de professores no Brasil em nível ensino superior: elementos introdutórios

Em artigo que aborda aspectos históricos e teóricos sobre a formação de professores, Saviani (2009, p. 144) mostra que foi apenas no século XIX que a questão da formação de professores passou a exigir uma resposta institucional, em face da necessidade da instrução popular colocada pela Revolução Francesa no século XVIII. Assim é que a preocupação com a formação de professores em atuação no Brasil remonta ao século XIX

com a criação de instituições destinadas ao preparo específico de professores para exercício da prática docente.

Sobre o assunto, Gatti, Barreto e André (2011, p. 97) evidenciam a preocupação com à formação de professores para atuar no Ensino secundário no Brasil (equivalente aos anos finais ensino fundamental e ensino médio em cursos regulares e específicos, só irá se manifestar no início do século XX . Até então quem costumava exercer as funções docentes eram profissionais liberais ou autodidatas. As autoras chamam a atenção para o fato de que contribuíam para tal o fato de que havia um pequeno número de escolas secundárias, bem como de alunos que frequentavam as mesmas.

Somente em 1939, foi criada a Faculdade de Filosofia, na Universidade do Brasil, a qual ofertou os primeiros cursos de licenciatura em um modelo complementar à formação do bacharel; era o famoso esquema "3+1" em que à formação de bacharéis acrescia-se mais uma ano para a formação pedagógica. Esse modelo perdurou durante todo o século XX só havendo mudanças significativas com a promulgação da Lei nº 9394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Sobre as mudanças ocorridas no contexto educativo do final do século passado, diferentes autores chamaram a atenção para o conjunto de reformas educativas que marcaram a passagem do século. A intenção dessas reformas estava voltada para a busca de soluções que procurassem sintonizar os sistemas educacionais com as mudanças econômicas e sociais em curso e ao modelo de reestruturação produtiva em curso. (POPKEWITZ,1997; BRASLAVSKY,1998 e OLIVEIRA,2000). Um dos pilares para a consecução dos novos objetivos que pautaram a agenda internacional estava o de investir fortemente na formação de professores em atuação nas redes de ensino como é o caso do Brasil.

Se tomarmos como referencia o ano de 1997, ano seguinte à aprovação da LDB a situação era precária: segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP, 1997), a grande maioria dos docentes identificados no Censo do Professor daquele ano possuía apenas nível médio, poucos professores já haviam obtido o nível superior, sobretudo nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Há então uma redefinição na agenda política que passa a priorizar a ampliação de cursos formadores de professores, movimento que repercutiu na produção acadêmica sobre o assunto.

Após a promulgação da LDB nº 9394/1996 foram instituídas diferentes políticas no campo da formação de professores que ampliaram a oferta de cursos de licenciatura e

concorreram consequentemente para a expansão do ensino superior, sobretudo porque nessa legislação consta a obrigatoriedade do nível superior para todos os docentes da educação básica incluindo aqueles em atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas políticas estão voltadas para o atendimento às demandas nacionais por formação de professores, bem como para os compromissos internacionais firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da educação básica, visando garantir melhor qualidade para esse nível de ensino. Nesse sentido, destaca-se o artigo 87, § 4º da LDB o qual determina: "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Decorrido quase vinte anos de tais iniciativas, torna-se relevante desenvolver estudos sobre a questão. Assim é que, o trabalho aqui apresentado centra-se na análise das políticas de formação de professores tendo em vista a expansão dos cursos de voltados para a habilitação dos professores em exercício na educação básica no Brasil. Em relação ao processo de expansão do ensino superior é preciso levar em consideração que desde a década de 1990 vem se caracterizando pelo que Gomes e Moraes (2012) denominam de transição de um sistema de elites para um sistema de massas. Isso ocorre quando o sistema educacional tende a responder a demandas e interesses de um público bem mais amplo e diferenciado, proveniente das classes sociais cujos filhos/as concluíram o ensino médio.

As perguntas que norteiam a investigação aqui apresentada de forma parcial se voltam para a compreensão de como a expansão da educação superior se configura no país no tocante à organização institucional e acadêmica sob a perspectiva da formação de professores? Qual a variabilidade na expansão do sistema de educação superior no que diz respeito à formação dos docentes na educação básica em exercício (por região, organização acadêmica e administrativa, entre outros) e as relações que apresenta com o estabelecimento de políticas governamentais. Quais modelos de formação vêm sendo adotados como estratégia de política pública e como proposta institucional e como se apresentam na expansão da educação superior estabelecendo seus contornos teóricos e conceituais?

No desenvolvimento da investigação, ainda em curso, recorremos à literatura sobre o assunto (políticas educacionais, expansão do ensino superior, formação docente), em especial a bibliografia anotada disponibilizada no Banco de dados da Rede *Universitas/Br*, a documentos oficiais em âmbito federal e estadual, a base de dados do Censo da Educação

Superior e da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que desde 2009 passou a ter a função de fomentar programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica e cujas competências serão melhor caracterizadas em outra parte do texto.

2 A formação de professores e a expansão do ensino superior pós- LDB no Banco de Dados da Rede Universitas Br

Em consulta ao banco de dados disponibilizado pela Rede *Universitas/ Br,* a qual a investigação desenvolvida se insere, constatou-se a ocorrência de 135 registros na palavra chave formação de professores, 32 registros na palavra chave formação docente; em relação às palavras chave políticas de formação docente e formação em serviço não foram registradas nenhuma ocorrência. Esses dados foram obtidos a partir dos resumos de periódicos de circulação nacional e internacional, anais de eventos, teses e dissertações. Passaremos a comentar aqueles que interessam de perto a temática desenvolvida. Adicionalmente, foram acrescidas na lista dos periódicos consultados a Educação em Revista e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que ainda não faziam parte do banco de dados mencionado e que serão posteriormente incorporadas, mas que foram ampliadas no trabalho concernente à bibliografia anotada.

Os artigos que abordam a organização acadêmica institucional na expansão do ensino superior em relação à formação de professores até o ano de 2012 são respectivamente 21 (RBEP) e 46 artigos (Educar em Revista) havendo percentualmente uma diferença em favor da Educar em Revista, 8,2% e 8,53% respectivamente.

Foram editadas inúmeras regulamentações relacionadas à formação de professores. Dentre essas, destacamos: a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e de cursos emergenciais (com o objetivo de qualificar os professores que já atuavam nas redes de ensino); a criação dos Cursos Normais Superiores, cujo propósito coincidia com o curso de Licenciatura em Pedagogia, o de formar professores para os anos iniciais da escolarização e educação infantil, a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Além disso, ampliou a possibilidade da formação docente ocorrer através da formação em exercício em cursos presenciais e a distancia.

Em relação aos cursos presenciais, desde a década de 1970 por iniciativa do governo federal vinham sendo desenvolvidos programas de formação de professores durante o período de férias escolares, que se constituíam em licenciaturas parceladas, em geral ofertadas nos municípios do interior dos estados. Esses cursos tinham uma natureza emergencial face os desdobramentos e necessidades decorrentes da Reforma de Ensino brasileiro em 1971; mais adiante as Instituições de Ensino Superior – IES - públicas brasileiras conceberam programas de interiorização de suas ações nos moldes das licenciaturas parceladas, com a manutenção de cursos no recesso escolar, e com corpo docente já existente nessas IES, durante as férias escolares. (CAMARGO, 1997; GIANEZI, 2009).

No que diz respeito à formação de professores em instituições públicas Zainko (2010) procura trazer para o debate aspectos das políticas de formação em desenvolvimento nas universidades, bem como a influência significativa no fazer acadêmico, trazidas pelas tendências internacionais. Identifica que durante o século XXI se acentuou enormemente a importância do contexto mundial e as consequências da "mundialização" sobre os processos de formação na educação superior, os quais não podem mais ser pensados nos limites das fronteiras nacionais.

Em relação à política de expansão da educação superior desenvolvida no Governo Lula da Silva, a autora afirma com base nos dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2007) que ainda se está longe de cumprir as metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação de 2001. Para tal apresenta ainda as ações estratégicas que vem sendo desenvolvidas para minimizar os déficits, além de trazer para o debate 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.

Em artigo sobre políticas de formação docente, Freitas (2007) examina as políticas e programas no campo da formação docente no governo Lula da Silva, cuja ênfase foi marcada por ações de formação focalizadas, de cursos a distância, pela Universidade Aberta do Brasil. Nesse artigo, analisa ainda suas relações com a transformação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em agência reguladora da formação de professores. Afirma que os problemas que afetam a formação de professores estão relacionados com as condições do trabalho pedagógico na escola pública, impactadas pela produção da vida material da infância e da juventude, diferentemente do que os discursos oficiais veiculam sobre.

Outro aspecto considerado (Idem, p. 1206) é o que decorre do aumento pela profissionalização após a conclusão do ensino fundamental, o que coloca imenso contingente de jovens no Brasil (em torno de 450 mil) teoricamente, no exercício do magistério. Há uma tendência para que essa formação superior ocorra para uma grande maioria, nas instituições privadas, como bolsistas, ou nos cursos a distância, em pólos da UAB, nos cursos de pedagogia e cursos normais superiores, concomitante ao trabalho na educação básica.

A questão a nosso ver extrapola os problemas ainda não resolvidos nesses cursos como os que decorrem de uma maior aproximação entre os que ensinam e os que aprendem nos cursos a distância, ou seja, no processo de socialização absolutamente necessário para aqueles que um dia exercerão a atividade docente.

Os problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão atuais na formação de professores para a Educação Básica em instituições públicas brasileiras são o foco do estudo de Mindal e Guérios (2013), a partir do levantamento de teses registradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e artigos publicados no site da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)/Brasil, no período de 2006 a 2013. Segundo as autoras, da leitura dos textos emergiram três grandes temas: o primeiro trata de questões relacionadas à formação para exercer a profissão de professor de ensino básico, iniciada e parcialmente efetivada nos cursos de licenciatura e pedagogia das universidades públicas. O segundo trata dos cursos de formação de professores, problemas, tensões e dificuldades no âmbito das instituições de ensino superior públicas.

Segundo as autoras (Idem), a diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão são comuns a outros estudos realizados na década de 1990, os quais explicam ainda que parcialmente o quadro de desvalorização das licenciaturas, como as dificuldades de articulação entre as áreas formadoras dos licenciados (áreas específicas de conhecimento e dos componentes gerais das áreas das ciências da educação). Os pontos críticos de tensão estavam então relacionados as dificuldades existentes no âmbito das instituições formadoras, atendimento às necessidades formativas dos professores e das situações sociais existentes, dos materiais didáticos utilizados na formação, da incorporação de novas tecnologias e dos enfoques teóricos que dão base à formação como prática ou como objeto de estudo e que ainda não foram superados.

Em relação à formação de professores na modalidade a distancia, Giolo (2008, p. 212), que afirma que a LDB concedeu estatuto de maioridade para a educação a distância, ao garantir o incentivo do poder público, já que inicialmente a educação a distância foi conduzida pelas instituições de ensino públicas, além de possibilitar amplo espaço de atuação em todos os níveis e modalidades de ensino e tratamento privilegiado no que diz respeito à utilização de canais de radiodifusão.

Esse mesmo autor (Idem) observa que houve uma ampliação acentuada da participação do setor privado no ensino de graduação, uma vez que a oferta se fixou em cursos como a Pedagogia, o Normal Superior, Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. Contribuiu para tal a ausência na definição de marcos regulatório e avaliativo destinado a organizar o setor. Essa ampliação da oferta está relacionada com a possibilidade práticas de preços menores por essas instituições privadas e de outras facilidades relacionadas ao tempo espaço e métodos de aprendizagem.

A ampliação de cursos de formação de professores na modalidade a distancia está intimamente associada à utilização de recursos tecnológicos, o que poderia contribuir para a melhor qualificação dos professores envolvidos. Ocorre que nessa modalidade de educação ainda não foi possível efetivar a virtualidade dos processos de formação, seja porque as condições estruturais e de acompanhamento da formação ainda não se apresentam constituídas adequadamente, seja porque não possibilitam um engajamento efetivo do discente ao processo formativo. (BELLONI, 2002; ZUIN, 2006; GIOLO, 2008).

Em nosso entendimento, isso indica que apesar dos esforços realizados no campo da formação de professores no Brasil após a LDB nº 9394/1996 para habilitação de professores para atuar na Educação Básica, alguns problemas não estão sendo devidamente observados, sobretudo aqueles que dizem respeito à valorização do professor em atuação nas redes de ensino, em especial aqueles relativos às condições de trabalho, plano de cargos e carreira, além de um salário que seja digno da profissão que exercem.

3 A formação dos docentes em exercício na educação básica no Brasil no período pós-LDB

Desde a década de 1970 por iniciativa do governo federal vinham sendo desenvolvidos programas de formação de professores durante o período de férias escolares, que se constituíam em licenciaturas parceladas, em geral ofertadas nos municípios do

interior dos estados. Esses cursos tinham uma natureza emergencial face os desdobramentos e necessidades decorrentes da Reforma de Ensino brasileiro em 1971; mais adiante as Instituições de Ensino Superior – IES - públicas brasileiras conceberam programas de interiorização de suas ações nos moldes das licenciaturas parceladas, com a manutenção de cursos no recesso escolar, e com corpo docente já existente nessas IES. Em alguns casos, os municípios onde havia oferta desses cursos deram origem aos campi de universidades públicas como foi o caso do estado do Pará. (CAMARGO, 1997).

Após a aprovação da LDB em 1996, a situação no que tange à formação docente assim se caracterizava: a região Sudeste apresentava maior percentual de professores com nível superior. Das 211.851 funções docentes identificadas nessa região, 40,0% eram são exercidas por docentes com formação em nível superior; o percentual de professores com Ensino Fundamental era de apenas 1,7%. Em contrapartida, na região Norte, das 54.497 funções docentes identificadas, somente 5,3% foi exercida por docentes com formação em nível superior, o que pode ser interpretado como uma decorrência da reduzida oferta de cursos de nível superior na região. (Censo do Perofessor, INEP/MEC, 1997).

Com as mudanças nas exigências de formação em nível superior, e a demanda por ampliação na oferta dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Para isso foram constituídos inúmeros programas de formação docente cujo objetivo central voltava-se para a habilitação de professores em nível superior, sobretudo aqueles que já atuavam nas redes de ensino e que ainda não apresentavam a titulação exigida.

Essa demanda por cursos de licenciatura com esse fim favoreceu a expansão de cursos de licenciatura na esfera privada, cuja mensalidade muitas vezes foi bancada pelo próprio professor, cujas precárias condições de trabalho docente (FRAGA, VIEIRA, 2009) são evidentes já que há um elevado número de professores contratados, condição essa renovada muitas vezes anualmente, sem que haja garantia de continuidade de emprego.

Mesmo com baixos salários, alguns com a perspectiva de perda do emprego, os docentes assumiram pagamento das mensalidades, dos cursos ofertados de forma intensiva pela iniciativa privada e nem sempre apropriados para a realização das atividades acadêmicas.

Além disso, foram realizados convênios para realização de cursos de licenciatura, entre as instituições de ensino superior e prefeituras municipais do país, os quais se constituíram em alternativa para alcançar os índices de qualificação desejados. Esses cursos estiveram restritos aos professores que já atuavam nas redes de ensino desses

municípios, inclusive com processo seletivo diferenciado e foram mantidos com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, aprovado pela lei Lei nº 9.424/1996, constituindo-se em um dos principais impulsionadores da formação de professores leigos. Isso se deu uma vez que o parágrafo único do artigo 7º dessa lei previu a aplicação dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei.

Outra iniciativa importante foram os cursos de licenciatura a distancia se constituíram em alternativa à habilitação de professores em atuação nas redes de ensino. É importante lembrar como afirmam Gatti e Barreto (2010, p. 90), que foi a partir de meados dos anos 1990 que algumas universidades públicas desenvolveram suas primeiras experiências no campo da Educação a distância (Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná , Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de Santa Catarina), e apresentavam grande diversidade de propostas, visando responder a problemas específicos.

Entre as iniciativas públicas destinadas a formação de professores em exercício pela modalidade a distancia, destacam-se as seguintes: aquelas desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distancia da Universidade Federal do Mato Grosso. Já na década de 1990 aconteceram outros programas de iniciativa dos estados entre os quais se destaca o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, concebido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, voltado para a oferta de habilitação superior aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que não tinham a formação nesse nível. Esse projeto iniciou em fevereiro de 2002 e tinha uma duração de três anos e meio e segundo Magalhães (2005:93) contava em 2002 com 14.321 professores inscritos, seja das redes estadual e municipal de ensino. O curso contou ainda com a participação de 18 instituições de ensino superior as quais disponibilizaram seus professores para o trabalho de tutoria.

Ainda em relação à formação de professores a distância, destaca-se o Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC em 2005 e voltado para professores em serviço que não possuíam formação em nível superior, ou que apesar de a possuírem atuavam fora de sua área de formação. A oferta desses cursos representou uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que caracterizava muitos desses cursos. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ , 2011; FREITAS, 2007).

Apesar dos esforços empreendidos desde a aprovação da LDB, os índices de formação docente estavam assim apresentados no ano de 2007(Censo do Professor, INEP/MEC, 2007): das 1.882.961funções docentes identificadas, 15.982 professores continuavam ainda com o ensino fundamental, o que representava 0,8% do universo.

Em relação aos professores com apenas ensino médio, identificou-se 103.341 funções docentes exercidas por docentes com essa formação, o que representava um total de 5,5% dos professores da educação básica. Nesse mesmo nível de ensino, 479. 950 professores haviam frequentado cursos de magistério ou normal, totalizando 25,2% do total. Em relação aos professores com ensino superior identificou-se 1.288.688 professores com nível superior, sendo que desses 6,8% desses não cursaram a licenciatura. Segundo esses dados, 607.827 professores não possuíam a formação mínima necessária para atuar na educação básica, o que indicava ainda 47,16% de funções docentes ainda exercidas por professores sem a formação adequada.

Contribuiu ainda para configurar a situação o fato de que os docentes com formação em cursos de licenciatura, em nível superior nem sempre atuam em áreas compatíveis com a sua formação inicial. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, o qual dedicou toda a seção IV ao Magistério da Educação Básica – Formação de Professores e Valorização do Magistério.

Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF, o qual previu que até 60% do Fundo poderiam ser utilizados na remuneração "dos profissionais do magistério da educação básica", incluindo docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Apesar dessa prioridade, é possível aplicar esses recursos na formação docente em nível superior (através de programas especiais de licenciaturas direcionados aos professores em exercício nas redes públicas), seja em outras articulações entre as administrações mantenedoras da educação básica e as instituições formadoras de professores, como nos processos de formação continuada.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), lançado pela Presidência da República estabeleceu entre as suas diretrizes a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação, implantação de plano de carreira, cargos e salários para os

profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; outro aspecto destacado foi a valorização do mérito do trabalhador da educação, em decorrência do desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional.

Esse plano teve entre seus desdobramentos a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) que se destina a oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios brasileiros com índices insuficientes de qualidade de ensino. Trata-se de planejamento elaborado por estados e municípios que desejassem aderir a essa política voltada para a obtenção de melhores resultados na educação nacional. Tem entre suas principais características um caráter plurianual e multidimensional, ênfase no regime de colaboração entre os entes federados, e abrange quatro dimensões: a gestão educacional a formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura e recursos pedagógicos. Pelo seu caráter de colaboração pode contribuir para a implantação de um Sistema Nacional de Educação.(MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Outra ação igualmente importante se expressou no Decreto nº 6.755/2009 voltado para a definição de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica visando a formação inicial e continuada dos professores. Foi definida a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter a função de fomentar programas de formação inicial e continuada, como foi o caso do Programa de Formação de Professores, PARFOR, na modalidade presencial e a distância.

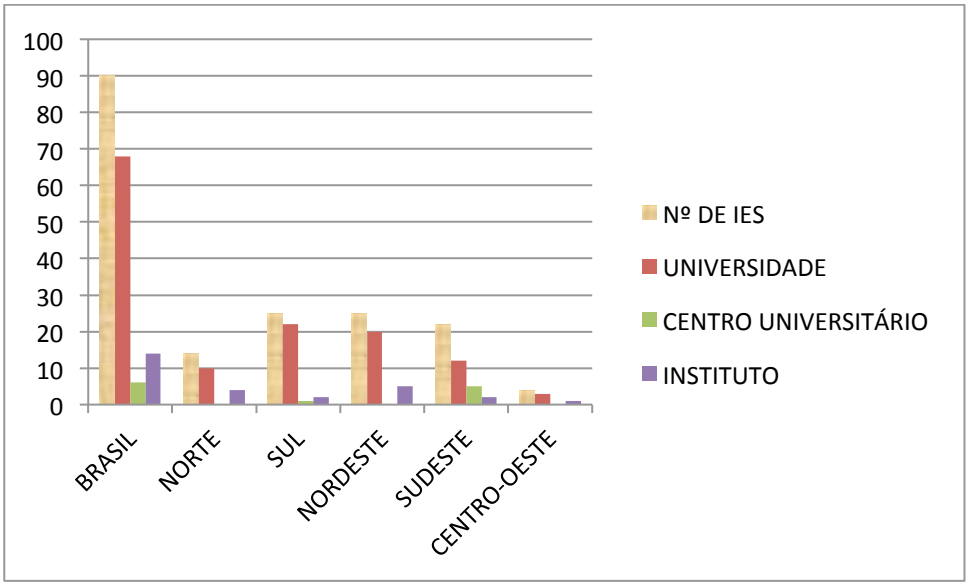
Com o PARFOR o governo federal chamou para si a responsabilidade por essa formação, já que se trata de um amplo programa destinado a atender os professores em atuação na educação básica. Prevê duas possibilidades: cursos de primeira licenciatura, voltados para a oferta para os professores que ainda não tem formação superior, sendo, pois a primeira licenciatura, com uma carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio supervisionado, perfazendo um total de 3.200h; outra possibilidade prevê a oferta para os professores que já tem uma licenciatura, mas atuam em uma área diferente daquela do diploma, e é considerada uma segunda licenciatura. A carga horária nesse caso é de 800 horas para cursos de licenciatura na mesma área de atuação do docente, ou 1.200h para cursos em outra área de atuação, diferente do bacharelado.

Os cursos na modalidade a distância fazem parte das ações desenvolvidas pela Universidade Aberta do Brasil –UAB, criada pelo Ministério de Educação, para unificar ações, programas, projetos, atividades em direção à expansão no oferecimento de ES grátis e de qualidade pelas instituições públicas de ensino superior. A intenção inicial, em sua criação no ano de 200,5 era a de capacitar professores para a educação básica apesar de verificarmos em seu catálogo de cursos a oferta de outros cursos de graduação que não as licenciaturas. Os dados referentes à UAB ainda estão em processo de consolidação no âmbito da pesquisa. (CAPES, 2011).

3.1 A formação de professores da educação básica em exercício e sua expansão relativa

A expansão pós- LDB 96 atingiu a base organizativa na educação superior na medida em que, sob o princípio da diversidade, adotou distintos formatos de organização institucional e acadêmica e de modos de oferta. Em relação à organização acadêmica das IES que atuam nesse programa a situação assim se em maio de 2013 apresentava:

Gráfico 1. Oferta de cursos de graduação presenciais no Brasil (PARFOR presencial) segundo a organização acadêmica



Fonte: Capes 2013

Em relação à oferta de cursos de formação de professores presenciais segundo a organização acadêmica por regiões brasileiras a situação é a seguinte.

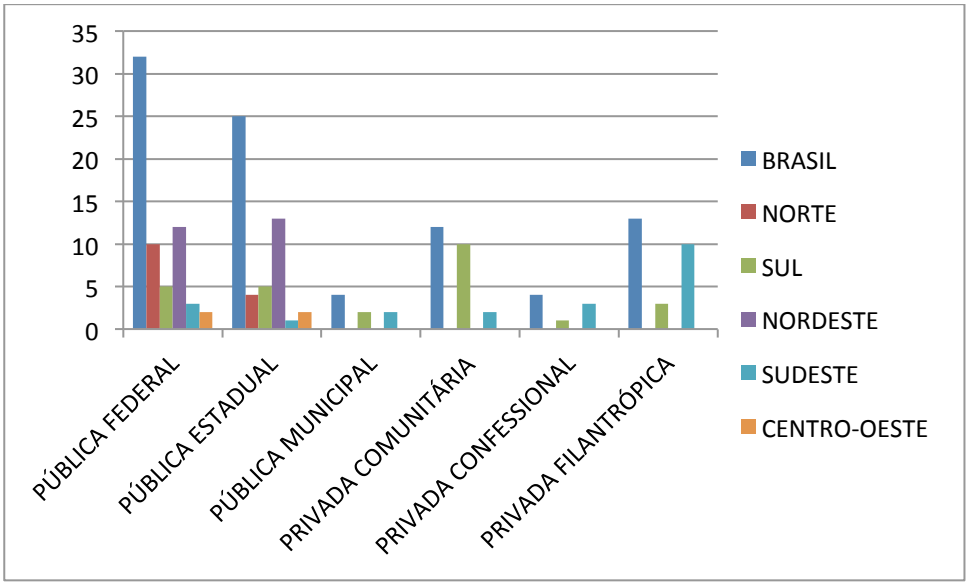
Tabela 1: Oferta de cursos de graduação presenciais no Brasil no PARFOR por organização acadêmica e localização regional.

	UNIVERSIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	INSTITUTO	FACULDADE
BRASIL	1381	18	159	7
NORTE	654	0	90	0
SUL	170	1	5	0
NORDESTE	499	0	60	0
SUDESTE	36	17	3	7
CENTRO-OESTE	22	0	1	0

Fonte: Capes 2013

Observa-se que a maior parte da oferta se dá a partir da iniciativa de universidades públicas, institutos, centros universitários e faculdades. Já a maior incidência na oferta se dá nas regiões sul, nordeste e sudeste, seguidas pelas regiões norte e centro-oeste. Isso nos permite constatar a presença do programa em todas as regiões do país, entretanto nem todos os estados da federação estão incluídos nessa oferta. (CAPES, 2013). Chama atenção ainda a participação dos institutos federais de educação nos programas de formação, IES sem tradição na formação de professores. No que diz respeito à oferta de cursos de formação de professores segundo a categoria administrativa das IES responsáveis por essa oferta a situação é a seguinte

Gráfico 2. Oferta de cursos de formação de professores presenciais no Brasil (PARFOR presencial) segundo a categoria administrativa



Fonte: Capes 2013

A oferta está concentrada em IES públicas federais e públicas estaduais. As IES privadas participam do programa através das instituições comunitárias e filantrópicas. Destaca-se ainda a presença no programa de instituições públicas estaduais que em um primeiro momento exerceram uma política expansionista para além dos estados onde estão sediadas, como foi o caso de universidades públicas estaduais da Região Nordeste.

Outra ação importante se dá pela oferta de cursos a distancia a distância inserida no PARFOR, com a participação da UAB. Trata-se de um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior que oferece cursos de **Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações, Graduação em Biblioteconomia, além do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, dentre outros e que cuja atuação será aprofundada em momento posterior da pesquisa.**

Vejamos agora as alterações ocorridas. Conforme explicitado no ano de 2007, das 1.882.961funções docentes identificadas, 607.827 professores não possuíam a formação mínima necessária para atuar na educação básica, ou seja, 47,16% de funções docentes eram exercidas por professores sem a formação adequada.

Em 2013 a situação assim se apresentava: do total de 2.148.023 funções docentes identificadas no Brasil, as funções docentes exercidas por professor com nível superior era

de 1.607.181, o que corresponde a 74,82%, havendo comparativamente um aumento percentual de funções docentes exercidas por professores com nível superior, se comparado ao ano de 2007.

Outro dado é que apesar de uma involução da expansão das matrículas na área de educação observou-se no ano de 2010 um crescimento nos cursos da área em torno de 24%, quando a evolução dos demais cursos de graduação foi cerca de 7%. Essa diferenciação pode ser explicada pela ampliação da oferta pública na área da educação motivada pelas políticas voltadas para a formação do docente em exercício na educação básica, em especial os cursos ofertados a partir do PARFOR.

Esses índices apontam para a importância de manutenção das políticas focadas para a habilitação do professor em atuação, entretanto precisam estar articuladas a outras iniciativas igualmente importantes como o estímulo à permanência na carreira docente, uma vez que uma vez qualificado o docente pode ser atraído por outras carreiras mais atrativas tanto financeiramente, como do ponto de vista das condições de trabalho.

4 Considerações Finais

Os dados registrados tanto pela CAPES quanto pelo INEP indicam ainda que a oferta de cursos presenciais pelo PARFOR representou uma mudança em direção à superação das assimetrias regionais e uma ruptura com os programas de curta duração e com o caráter mercadológico que caracterizava muitos dos cursos de formação de professores ofertados a partir da iniciativa privada (presenciais e a distância). Apesar disso, há necessidade de se investigar a natureza dos cursos ofertados e o que isso representa na melhoria da qualidade do ensino já que tanto os cursos presenciais quanto os cursos a distância existem problemas na viabilização desses cursos que interfere diretamente nos seus resultados, como a oferta concentrada, dificuldade na liberação do professor em formação para o desenvolvimento de suas atividades como discente, corpo docente com qualificação, recursos materiais, dentre outros.

Sabe-se ainda que a expansão da modalidade de ensino a distância, que integra o PARFOR através da UAB, organizada do ponto de vista curricular com base em recursos tecnológicos de informática, esbarra nas condições estruturais dos locais onde esses cursos se desenvolvem, bem como no acompanhamento adequado por parte dos tutores

encarregados do processo formativo, o que de alguma forma contribui para a descontinuidade na formação.

A superação caráter emergencial dos cursos de formação de professores que perdura desde a década de 1970 não pode ser analisada se tomarmos em consideração apenas o processo de expansão do ensino superior brasileiro nos diferentes estados. Fica cada vez mais evidente que as políticas de formação de professores no que tange à oferta de cursos para habilitar o exercício na educação básica precisam ser articuladas às de valorização do trabalhador docente.

Assim os esforços investidos para a ampliação dos cursos de formação de professores podem estar comprometidos já que não há garantia de que a formação ocorra efetivamente nas áreas de atuação demandadas, nem que o professor qualificado vá de fato atuar na carreira docente face à baixa atratividade em termos salariais que o campo educacional oferece, aliado ao fato de que as redes de ensino não oferecem uma carreira docente que permita o professor uma continuidade em seus propósitos.

REFERENCIAS

BELLONI, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.* [online], v.23, n.78, p.117-142.

BRASIL, Congresso Nacional. (1996). *Lei nº 9394* de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, Ano CXXXIV, nº 248 de 23.12.96, p. 27833-27.841.

_____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html. Acesso em 10 de março de 2013.

_____. *Plano de desenvolvimento da educação:* razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.Lei nº 10.172, de 9 de janeiro Plano Nacional de Educação (PNE)

____. 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.

_____/MEC/CAPES/UAB. O que é? Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.

php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1> Acesso em: 12 março 2012.

BRASLAVSKY, Cecília. (1998) La géstion curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas. In WARDE, Mirian Jorge (Org.) *Novas políticas educacionais*: críticas e perspectivas**.** São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAMARGO, A. M. M. de. (1997). *A Universidade na Região Amazônica:* um estudo sobre a interiorização da UFPA**.** Dissertação de mestrado. Centro de Educação da Universidade Federal do Pará.

FREITAS, Helena Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*[online], 2007, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educ. Soc.* [online], v.29, n.105,p. 1211-1234.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de. Educação superior no Brasil contemporâneo. Transição para um sistema de massa. *Educ. Soc.* [online], 2012, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190.

MAGALHÃES, Jussara Maria de Pinho. *Projeto Veredas, desenvolvimento profissional e exercício da docência:* ouvindo professoras cursistas e seu tutor. Belo Horizonte, 2005.

MAUÉS, Olgaíses C.; CAMARGO, Arlete M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente no período pós-LDB. *Educ. Quest.* [online], Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>. Acesso em: abr. 2013.

MEC. INEP. (1997). *Censo do professor 1997*: perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília, 1999.

_____. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* 2009.(2009c).Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/plano_nacional_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2012.

_____ (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. *Educ. Rev*. [online], Curitiba, Brasil, 2013, n. 50, p. 21-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Banco Mundial e as políticas de formação docente. Anais X Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro, 2000. Texto completo em CD Room.

POPKEWITZ, Thomas S. (1997) *Reforma educacional*. Uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ* [online], 2009, v. 14 n. 40, p. 143-155.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.* [online], 2006, v.27, n.96, p. 935-954.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: VELHOS CAMINHOS OU NOVAS POSSIBILIDADES?

Orientanda: Iná Jana Souza de Aquino
inajana.aquino@bol.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Orientadora: Celia Regina Otranto
celiaotranto@terra.com.br
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

RESUMO
A pesquisa, ainda em fase inicial, tem por **objetivo** o estudo da formação de professores nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Esses institutos foram criados pela Lei nº 11.892/2008**,** que estabeleceu uma nova configuração para a rede federal de educação profissional e determinou que as instituições que se integrassem aos IFs deveriam oferecer 20% de suas vagas para a formação de professores. Pretende-se investigar como essa formação está se dando, na prática, levantando dados sobre a proposta pedagógica, os profissionais envolvidos, a escolha dos cursos e a infraestrutura. O **referencial teórico básico** será pautado nos estudos sobre formação de professores e características dos IFs e política da educação profissional. A **metodologia** deverá envolver, além do levantamento bibliográfico, o estudo de caso de, no mínimo, quatro Institutos Federais.

Introdução

O texto apresentado faz parte do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas populares – PPGEduc. Esse programa oferece o mestrado em educação stricto sensu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O projeto está sendo financiado pelo OBEDUC/UNIVERSITAS, através de bolsa de estudos para a mestranda.

A pesquisa, no que se refere ao seu desenvolvimento, preocupa-se com a formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais, criados no final de 2008, constituem parte da política pública para educação profissional técnica e tecnológica, que teve por objetivo instituir uma nova configuração para a Rede Federal de Ensino. A lei nº 11.892/2008**,** esclarece em seu artigo 1º que a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída por:

> 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; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)
>
> V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (Brasil, 2008)

Essa mesma lei estabelece ainda que as instituições mencionadas nos incisos I, II. III e V devem destinar 20% de suas vagas para atender "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (BRASIL, 2008). Este é o recorte da presente pesquisa. Pesquisadores e especialistas da educação apresentam reflexões e questionamentos sobre a atual organização desses Institutos e sobre a atuação destes na formação de professores. Como destaca Otranto (2012), as instituições que compõem os institutos federais atuam principalmente na formação profissional. Essas instituições, com exceção dos CEFETs, não possuem tradição na formação de professores, ou seja, é uma tarefa nova. A pesquisadora faz o seguinte questionamento:

> Oferecer cursos de licenciatura em locais sem tradição em pesquisa no campo da formação docente pode significar que ele está sendo encarado como um campo de importância menor e, portanto, acessível a qualquer um que queira dele participar sem necessidade de maior qualificação, ou seja, com o entendimento de que formar professores é uma tarefa que qualquer um pode fazer. Não estará, com isso, desvalorizando ainda mais a formação docente?(OTRANTO, 2012, p.212)

Outras questões devem ser respondidas no decorrer da pesquisa, tais como: a) Como foi elaborado o Projeto Político Pedagógico dos Cursos? Como se deu a escolha dos cursos que são ou serão oferecidos? As instituições possuem um corpo docente especializado na área de educação? Possuem laboratórios? Possuem acervo bibliográfico específico? Tais questionamentos são importantes para delinear a formação de professores oferecida por esses institutos, que é parte da proposta de formação docente do governo federal, afastando-a do lócus principal dessa formação, que é a universidade. Vários educadores defendem essa premissa, capitaneados pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Como destaca Saviani (2009, p. 150): [...] "a formação profissional dos professores implica, [...] objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função" [...].

É, pois, a partir dessas formulações e considerações que o presente estudo pretende investigar se a formação de professores nos IFs está levando em consideração o reconhecimento de sua importância acadêmica, social e educacional. Se ela se aproxima dos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades e se conta com corpo docente qualificado para assumir essa tarefa. Percebemos que as perguntas são muitas, o que pode justificar a importância desse projeto de pesquisa para um mestrado em educação.

Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a atuação dos Institutos Federais na Formação de Professores. envolvendo questões ligadas: à legislação vigente, aos profissionais envolvidos e à infraestrutura oferecida para implementação desses cursos.

Procuraremos relacionar, por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas, alguns temas das discussões travadas sobre a inclusão da Formação de Professores nas unidades de ensino dos Institutos Federais e a repercussão dessa inclusão nessas instituições e no cenário da formação de professores no Brasil.

Os objetivos específicos do presente estudo são:

- conhecer o perfil dos profissionais que são responsáveis pela implementação das Licenciaturas nesses Institutos;

- conhecer a filosofia norteadora, que estão expressas no Projeto Político Pedagógico dos cursos que já foram e, dos que serão implementados;

- identificar os critérios para escolha dos cursos, se essa escolha se dá pela "vocação" do campus, pela característica socioeconômica da região ou se possui outras critérios de escolha;

- contribuir, com informações e análises nos campos da História da Educação – mais especificamente, da História das Instituições Educacionais – registrando o processo de adaptação dos Institutos Federais à nova estrutura organizacional;

- registrar e analisar os principais instrumentos legais que dão sustentação à atual Política de Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Brasil.

Referencial teórico básico.

Este projeto de pesquisa está voltado para a formação de professores na rede federal de educação profissional, mais especificamente nos Institutos Federais. Para compreendê-la, é imperativo voltarmos ao passado a fim de caracterizar a gênese dessa rede. Otranto (2010,

2012), Rios e Paula (2012) concordam que o primeiro marco regulatório da rede federal de educação profissional brasileira foi traçado pelo decreto Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909) que, segundo Manfredi (2002, p. 85) instituiu uma rede de "[...] 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal".

Otranto (2010, 2012) esclarece que as escolas criadas pelo Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, [...] deram lugar aos Liceus Industriais, no final da década de 1930 e às Escolas Industriais e Técnicas, em 1942. Somente em 1959, passaram à categoria de autarquia e foram denominadas Escolas Técnicas Federais, se industriais ou comerciais; e Escolas Agrotécnicas Federais, se voltadas para o ensino agrícola.

De acordo com Rios e Paula (2012) na década de 1940 surgem

> [...] as escolas técnicas e o sistema privado de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ambos com vistas a atender as demandas do crescente desenvolvimento industrial pautado no paradigma tylorista-fordista, que mantém a dualidade estrutural. (RIOS e PAULA, 2012, p.145).

Percebemos que apesar da transformação dos antigos "Liceus" em "Escolas Técnicas Federais" e o surgimento de uma rede privada de educação profissional, durante muitos anos a conotação dessas escolas esteve voltada para a formação de trabalhadores, seja para a indústria, seja para o comércio ou para o campo, desvinculando os estudantes dessas escolas da continuação de seus estudos e, por consequência da universidade.

Na década de 1970, em consequência dos acordos MEC-USAID e da Lei 5692/71 o rumo da educação no Brasil mudou. A educação profissional, principalmente a técnica de nível médio, foi instituída obrigatoriamente em todo o país. Segundo Ghiraldelli Jr. (2006.) a Lei 5692/71 descaracterizou o Segundo Grau, uma vez que não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. Nessa década o Brasil vivia a

> [...] a euforia 'do tempo do milagre' que marcava o ingresso brasileiro no bloco dos países de primeiro mundo. Para fazê-lo, era preciso mão-de-obra qualificada, mormente no nível técnico. Como solução imediatista, criou-se a Lei 5692/71 que visava estabelecer a profissionalização compulsória do ensino médio. Como o 'milagre econômico' não perdurou nos anos setenta, sendo acompanhado de crise no crescimento da economia, a referida euforia não se concretizou nos patamares que se acreditava. A profissionalização compulsória não foi efetivada na maioria das escolas, principalmente devido à falta de investimento, pois faltavam laboratórios, equipamentos e professores especializados, restando apenas um simulacro de

> profissionalização, o que era oficial não correspondia realidade de formação [...] (RIOS e PAULA, 2012, p.145)

Otranto (2010) destaca alguns fatos importantes que modificaram o cenário da educação técnica no Brasil nas décadas de 1970 e 1990:

> Os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) surgiram, em 1978, em decorrência do crescimento de três Escolas Técnicas que passaram a se destacar no cenário nacional dando origem aos Cefets do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Esses três abriram caminho, embora lento altamente burocrático, para a transformação de outras Escolas Técnicas em Cefets, condição que passou a ser almejada pela maioria das instituições, devido ao maior *status* que desfrutavam na educação profissional brasileira. Na década de 1990, no entanto, o processo foi facilitado pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, de autoria do presidente Itamar Franco, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica transformando em Cefet todas as Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1994). Em 2004, todos os Cefets foram alçados à categoria de instituições de educação superior pelo Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004 (BRASIL, 2004) com autonomia equivalente à das universidades. O fato gerou um interesse crescente nas demais instituições de educação profissional, principalmente nas Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas criadas após 1994, de alcançarem a mesma condição, que era prerrogativa somente dos Cefets. O interesse das escolas – tradicionalmente ofereciam cursos de ensino médio e técnico – em se transformar em instituições de educação superior se tornou ainda maior quando, em 7 de outubro de 2005, a Lei nº 11.184 transformou o Cefet Paraná em Universidade Tecnológica. (BRASIL, 2005). Naquele momento, não se tratava mais de uma instituição usufruindo a autonomia da universidade e, sim, de uma universidade real, com todas as suas prerrogativas.

Nota-se que há um crescimento no *status* das Escolas Técnicas Federais, ampliando o leque de sua atuação, abrangendo além da formação técnica de nível médio a educação superior. Observa-se que essas modificações de *status* das escolas federais ocorrem justamente quando os respectivos governos têm um interesse declarado de instituir uma educação voltada para a formação de trabalhadores. Na década de 1970 há o incentivo à profissionalização das classes mais pobres com o objetivo de qualificar a mão de obra para nutrir o "milagre econômico". Na década de 1990 o ensino profissional sofre uma *renovação,* que em linhas gerais mantém a proposta de 1970, ou seja, tem como objetivo formar mão de obra – composta pelas classes mais pobres - para a acumulação de capital. Como uma educação profissional de qualidade "custa caro" e

> [...] o Brasil tem um papel muito pequeno na divisão internacional do trabalho. Para eximir-se da responsabilidade, o governo coloca em vigor o decreto 2208/97 que oferece, nos termos de KUENZER (1999, p.100) "para

> a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem da educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada que permita alguma condição de sobrevivência" em decorrência da desarticulação entre ensino médio e profissionalizante dando a este o atributo de qualificar e requalificar jovens e adultos trabalhadores. Como decorrência, promove-se a desarticulação entre ensino médio e profissionalizante [...] (RIOS e PAULA, 2012, 146).

Esse foi o caminho que as escolas técnicas do Brasil percorreram no século XX. Nos anos 2000 o governo de Luiz Inácio Lula da Silva iniciou a elaboração da Reforma da Educação Profissional, seguindo as recomendações do Banco Mundial (BM) que defende que os países em desenvolvimento não devem investir em universidades, uma vez que geram altos custos para implementação e manutenção. O BM propõe, em vários documentos, que esses países devem investir em instituições alternativas à universidade de pesquisa. (OTRANTO, 2012).

Lima (2010) destacou três ações governamentais que considerou mais relevantes na pavimentação do caminho da atual Reforma da Educação Profissional: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidadede Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Complementando as análises de Lima, e com apoio em Otranto (2012) também podemos destacar como antecedentes da reforma da Rede Federal de Educação Profissional:

> O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, pode ser considerado o marco regulatório inicial para a concretização da Reforma da Educação Profissional e nova configuração da Rede Federal. Esse instrumento legal estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2007). [...] O Decreto propôs uma nova engenharia organizacional à rede federal com base em uma instituição − o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – que seria constituído pela "agregação voluntária", de instituições já existentes. As instituições de educação profissional foram "convidadas", pela Chamada Pública nº 002, de 12 de dezembro de 2007, a aderir à proposta, no prazo de 90 dias. (BRASIL, 2007b). [...] A instituição que estava sendo proposta teria, necessariamente, que trabalhar com os dois níveis de ensino: educação básicae educação superior, e em diferentes modalidades, incluindo educação profissionale educação de jovens e adultos. Precisaria oferecer ensino, pesquisa e extensão, cursos superiores tecnológicos de graduação e pós-graduação, o que demanda corpo docente qualificado. (OTRANTO, 2012, p.205)

A Lei nº 11.892/2008 instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Em seu artigo 2º, apresentou a definição da nova Instituição:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidadesde ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p. 1).

A Lei nº 12.677, de 2012, inclui o Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, equiparando-o aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e aos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG.

Otranto (2012, p. 213) destaca que:

> Os parágrafos 1º, 2º e 3º que integram o artigo 2º da Lei 11.892/08 equiparam os Institutos Federais às universidades federais, atribuindo-lhes o papel de "[...] instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais [...]." Concedeu-lhes autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. Nascia, então, uma nova instituição com amplos poderes de ação. (BRASIL, 2008, p. 1).

A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008, p. 1) criou 38 Institutos Superiores (art. 5º), incorporando todas as antigas instituições optantes, que passam a ser denominadas de *campi* dos Institutos, com o compromisso de atender às nove finalidades e características contidas no artigo 6º. (Otranto, 2012, p. 213)

A Lei 11.982 de 2008, que cria os institutos federais, também faz parte das políticas de expansão da educação superior, uma vez que em seu art. 7º institui que um dos objetivos dos institutos federais é "VI - ministrar em nível de educação superior [...] 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 seu art. 8º designa "o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º" (BRASIL, 2008).

As instituições especializadas em educação profissional que, tradicionalmente, já ministravam, anteriormente à Reforma de 2008, cursos de licenciatura são os CEFETs, assim mesmo com conotação bem diferente da proposta atual, pois visava a formação de professores para a área técnica, conforme destaca Lima (2013, p. 86)

> As instituições tecnológicas federais iniciaram suas ofertas na área de formação docente em 1978 quando houve a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tendo como integrante de seus objetivos a oferta de licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau e para a formação de tecnólogos (BRASIL, 1978, Art. 2º). No entanto, em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para "formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico" (BRASIL, 1993, Art. 3º). Assim, coube aos CEFET colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional, saindo da esfera da formação para a educação básica.

Observamos que a história das licenciaturas nestas instituições não é recente. A mesma autora em seu artigo destaca que a oferta de cursos de Licenciaturas nas instituições de educação tecnológica é marcada por compor políticas de formação de professores aligeiradas. Em 1981, o CEFET-MG inicia a oferta dos chamados Esquema I e II para a formação de professores (LIMA, 2013, p.86). Esses esquemas caracterizam-se por constituir uma alternativa aligeirada para formação de professores.

Segundo Lima (2009) conforme a transformação das escolas técnicas em CEFETs o direito para se ministrar cursos de licenciatura foi se expandindo.

> Desde 1997 (BRASIL, 1997, Art. 8º), os CEFET já possuíam autonomia para "a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional". Mas em 2000, por meio do Decreto nº 3.462, é concedida autonomia aos novos CEFET para criar cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional (LIMA, 2013, p.86).

Agora nos encontramos na atual configuração, na qual os Institutos Federais estão autorizados a ministrar cursos de licenciaturas e gozam da mesma autonomia das universidades. Cabe destacar que os IFs não são formados somente por CEFETs, mas também por antigas Escolas Agrotécnicas e Escolas Vinculadas às Universidades Federais que, diferentemente dos CEFETs não contavam, em sua grande maioria, com nenhuma experiência na oferta de cursos de licenciatura.

Lima (2013), a partir de pesquisa sobre perfil da oferta de formação docente, afirma que "foram encontrados trezentos e vinte e nove cursos de formação docente sendo ofertados pelos trinta e oito Institutos Federais, sendo que 88% estão voltados para educação básica e apenas 12% para educação profissional." (LIMA, 2013, p.91). Percebemos então que os cursos ofertados por esses institutos estão voltados prioritariamente para a educação básica. Outro dado interessante levantado pela autora é a data de criação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais. Segundo a sua pesquisa, 60% dos cursos foram criados após a Lei

11.892/2008 (LIMA, 2013, p.95). Ou seja, podemos observar que a Lei 11.892/2008 foi a grande incentivadora para abertura de novos cursos de formação de professores, e a abertura desses novos cursos está ocorrendo de forma muito rápida para atender à obrigatoriedade legal de 20% das vagas.

Formação de Professores no Brasil

> No Brasil, a preocupação com a formação de professores surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. [...] examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil: (SAVIANI, 2009, p.143)

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) como **"Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)"**, transcorreu durante todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores deveriam ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar para a formação dos professores o modelo dos países europeus, para isso foram criadas as Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p.144).

Saviani afirma que o estabelecimento em 1834 do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, é a principal característica do segundo período da história da formação de professores (SAVIANI, 2009). Corroborando com Saviani, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as escolas normais destinadas à formação de docentes para as "primeiras letras". Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então (GATTI e BARRETO, 2009, p.37). O segundo período foi denominado por Saviani de **"Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)".**

No terceiro período, denominado **"Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)"**, os destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova. Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado. (SAVIANI, 2009).

Ao avançar na história, chega-se ao quarto período, o qual se caracterizou pela **"Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)"** Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: (SAVIANI, 2009*)***.**

Ainda segundo Saviani

> [...] partir do decreto-lei n. l.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como "esquema 3+1" adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. [...] Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou "os cursos de matérias", na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, p. 146, 2009*)***.**

Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar a formação de professores, para que essa seja mais integrada e formulada em novas bases. Para Gatti e Barreto (2009), a implementação de um novo formato poderia propiciar saltos qualitativos na formação dos professores.

Considerando a legislação brasileira entre as décadas de 1960 e 1970 e os fundamentos legais que norteiam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontramos as leis: 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82 e decorrentes normatizações em nível federal e estadual. (GATTI, 2009).

Vale lembrar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei n° 5.540, de 28/11/68, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente o ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno. (GATTI e BARRETO, 2009). Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista.

O quinto período foi caracterizado pela ***"Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)"***. As exigências para adequações no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 modificou o ensino primário e o ensino secundário, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio). A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração).

O suprimento de professores para uma rede de ensino que crescia não estava garantido na época, em 1970. Na previsão de que não haveria docentes suficientes para o atendimento das demandas dos sistemas educacionais em virtude da ampliação do ensino obrigatório de 4 para 8 anos e, sobretudo, da necessidade de expansão de oferta de classes de 5ª e 8ª série, a lei 5692/71 criava um caráter suplementar. Nela encontramos várias possibilidades de se suprir a falta de docentes, formados em cursos de licenciaturas (art. 77 e 78 da lei 5692/71). Além disso, seu texto mantinha em vigor os esquemas emergênciais de habilitação ao magistério, os chamados esquemas I e esquema II (GATTI e BARRETO, p.39, 2009).

Em 1982, foi aprovada a Lei nº 7044/82, que trouxe alterações ao artigo 30 da lei nº 5692/71. Mantém a formação na habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica em 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8º série, habilitação específica obtida em curso superior de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º

graus, habilitação específica obtida em curso superior correspondente à licenciatura plena (BRASIL 1996, *apud*, GATTI e BARRETO, 2009). Com essa lei instauram-se, então, os chamados de licenciaturas plenas, para formar os docentes que poderiam atuar da 5ª a 8ª série, mas também da 1ª a 4ª séries. Esses cursos poderiam formar professores com integração das áreas. A implementação das licenciaturas curtas (polivalentes) para formar docentes para o ensino fundamental, gerou polêmicas e contraposições, o que levou então o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações normativas para tornar progressivamente licenciaturas curtas em licenciaturas plenas. As licenciaturas curtas só virão a ser extintas completamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (GATTI e BARRETO, 2009).

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) **"Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores" (1996-2006)**. Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009).

Agora, poderíamos afirmar, na pretensão de dar continuidade à pesquisa de Saviani, que estamos entrando no sétimo período, que poderíamos denominar de *"**a formação de professores nos Institutos Federais**"*, nosso foco de análise.

Procedimentos metodológicos.

Flick (2004), ao analisar os métodos científicos aplicados na gênese das ciências sociais – métodos geralmente advindos das ciências exatas ou naturais que tinham a seguinte finalidade: isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, criar planos de pesquisas (que permitam a generalizações da descoberta) e formular leis gerais –, concluiu que tais métodos não se adequavam às ciências sociais, em parte porque não há pesquisa sem subjetividade, uma vez que:

> Apesar de todos os controles metodológicos, a pesquisa e suas descobertas são inevitavelmente influenciadas pelos interesses e pela formação social e cultural dos envolvidos. Tais fatores influenciam a formulação das questões e hipóteses da pesquisa, assim como a interpretação de dados e relações. (FLICK, 2004, p. 19)

A partir dessa constatação, surge a necessidade de uma nova forma de se fazer pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa é então uma alternativa que surgiu com o intuito de preencher uma lacuna existente no método de pesquisa das ciências sociais e da psicologia.

Logo, o presente trabalho será realizado sob a égide da pesquisa qualitativa. Orientadas pela questão de estudo, buscaremos trilhar o melhor caminho para encontrar uma aproximação de resposta aos questionamentos em pauta, uma vez que na pesquisa qualitativa "o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método e não o contrário" (FLICK, 2004, p.21). Como encontrar a resposta para tal questão, senão indo aos Institutos Federais, lócus dessa pesquisa, e analisar os procedimentos adotados para implementação e manutenção dos cursos de licenciaturas? Pretende-se analisar, no mínimo, quatro Institutos Federais.

Para reconstruir parte da realidade em estudo, será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário e entrevistas. Esses instrumentos serão voltados para os responsáveis dentro das instituições pela implementação desses cursos, para as instituições que ainda não os implementaram, e nas instituições que já implementaram esses cursos esses instrumentos serão direcionados aos profissionais por ele responsáveis, tais como: coordenadores de curso, e diretores, dentre outros..

O questionário é um instrumento que "cumpre pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social" (RICHARDSON, 2008, p.189). Na presente pesquisa o questionário terá a função de caracterizar a infraestrutura das instituições pesquisadas. A entrevista, por sua vez terá como objetivo obter informações mais detalhadas, tais como: concepções, parâmetros e objetivos dos cursos de formações de professores oferecidos por esses cursos.

Considerações Finais

Como o estudo ainda está em fase inicial, não dispomos, neste momento, de conclusões da pesquisa de campo, por estar ainda insipiente. No entanto, o que já foi possível detectar com a pesquisa bibliográfica em curso, é a importância deste estudo para duas subáreas da educação: a história da educação, com ênfase nas história das instituições educacionais e a política da educacional, com ênfase na política de educação profissional.

Podemos perceber também, a partir da bibliografia pesquisada, que desde a implantação desse novo formato da rede federal houve um crescimento dos cursos de

licenciatura nas instituições que integram a rede. Segundo Lima (2013), sessenta por cento dos cursos de licenciatura criados nessas instituições foram implantados após a transformação em Institutos Federais, sendo a maioria desses cursos voltados para educação básica (LIMA, 2013, p. 95). Percebe-se então que há uma forte tendência dessas instituições acatarem as determinações da legislação em um curto espaço de tempo. Isso pode ser explicado pelo temor da avaliação, uma vez que os Institutos Federais serão avaliados como as universidades, ou, ainda, pelo imaginário social de que os cursos de licenciatura são mais fáceis de serem colocados em prática do que os demais. Já foi possível detectar que, amparados nessas crenças, alguns Institutos Federais estão criando cursos de licenciatura sem terem, no corpo docente, um grupo de licenciados que possa dar-lhes suporte. Uma das preocupações de nossa pesquisa é investigar qual a formação dos professores que estão atualmente lecionando as disciplinas pedagógicas, tais como: didáticas (geral e específicas); práticas de ensino e estágios supervisionados. Em relação a esses últimos, também recai o fato de que os estágios supervisionados na educação profissional ainda são desenvolvidos de forma muito precária, quase sempre dispensando a supervisão, e carecendo de normatização específica. Como estará acontecendo o estágio na formação docente? Os Institutos Federais firmaram convênios com as escolas ou, conforme vem acontecendo nos cursos profissionais de nível médio, os alunos e alunas têm que buscar sozinhos os campos de estágio?

Como se pode perceber, ainda temos um longo caminho a percorrer para responder a todas as questões que surgiram ao longo do texto, mas acreditamos ser essa uma pesquisa necessária para todos aqueles que se preocupam com a formação de professores no Brasil. Por esse motivo, consideramos que já estamos dando um passo importante para o desenvolvimento dessas reflexões, enriquecidas pelas contribuições que a pesquisa traz no campo da política e da história da educação profissional.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5692 de 12 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>.

_____. Congresso Nacional Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982 Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 19.539, 19 de outubro de 1982

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996.
_____. 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 12.677, 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 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 26 de junho de 2012.
DEMERVAL, Saviani. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativ*a***. Porto Alegre; Bookman, 2004

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.**
GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalvez. A formação de professores nos institutos federais: perfil de oferta. **Revista Eixo**,v. 2, n1, p.83-105. Brasília: jan./jun. 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

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.

OTRANTO, Celia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, v.42, n.28, p. 199-226, Natal: jan./abr. 2012.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. RIOS, Kamila G**.** Decretos 2208/1997 e 5154/2004: os efeitos produzidos no instituto federal de educação, ciência e tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim. **RETTA**, Vol. I, nº 01, p.143-158. Seropédica: jan./jun. 2010.

RICHARDSON, Roberto Jamy e colaboradores. ***Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo***: Atlas, 2008. (3ª Ed.)

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): UM ESTUDO DA EXPANSÃO NA UFRN

Josielle Soares da Silva[32]
josiellesoares@gmail.com
UFRN

Alda Maria Duarte A. Castro[33]
alda@ufrnet.br
UFRN

RESUMO
Neste artigo, investigamos as estratégias de expansão para o ensino superior público, tomando como referência de análise a expansão ocorrida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Partimos do pressuposto de que o REUNI foi elaborado em um contexto de modificações estruturais do aparelho do Estado, do mundo do trabalho e do processo de globalização que evidencia a necessidade de melhor qualificação profissional para o mercado de trabalho, bem como de maior acesso da população ao ensino superior. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, e utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, além da análise de dados estatísticos sobre a expansão do ensino superior na UFRN, no período pós REUNI. O texto analisa alguns documentos legais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e o Decreto nº 6.096/2007 que institui o REUNI. A pesquisa nos permite inferir que a implantação do REUNI na UFRN trouxe várias modificações na forma de gerenciar os serviços na instituição, tendo em vista a adoção de um modelo de gestão gerencial, ressaltando a adesão ao contrato de gestão. Os dados apresentados demonstram que as metas pactuadas foram atendidas quase que na sua totalidade e algumas até ultrapassadas. A expansão da UFRN é patente, bem como a melhoria das condições físicas e estruturais da instituição. Entretanto, em relação à qualidade, não se pode afirmar que essa vem avançando, uma vez que houve um aumento substancial da relação professor-aluno, o que ratifica que essa expansão também se concretiza via racionalização dos recursos humanos e da estrutura física existentes.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino Superior. Expansão.

Introdução

O ensino superior no Brasil tem passado por profundas reformas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, essas reformas trouxeram modificações significativas na forma de organização do ensino superior, na diversificação do atendimento, na forma de gestão dos serviços educacionais e na autonomia

[32] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

[33] Professora doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

universitária, entre outros. Pode-se considerar que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – no período de 1995 a 2002 – foi o marco dessas mudanças, principalmente por ter adotado as políticas neoliberais na condução dos serviços sociais, realizando uma reforma gerencial para os serviços públicos que passaram a definir nova forma de atuação para as políticas públicas.

Sob o discurso de modernização do ensino superior e seguindo as orientações dos organismos internacionais, o governo federal adotou diferentes estratégias para aumentar a cobertura desse nível de ensino, entre elas: a diversificação institucional permitindo que as instituições universitárias se organizassem com diferentes formatos e a diversificação das fontes de financiamento institucional, aumentando cada vez mais o nível de participação das famílias e das empresas privadas no financiamento desse grau de ensino.

No âmbito dessas políticas e com a necessidade de ampliar o atendimento nas instituições públicas federais, o governo brasileiro aprova o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096/2007, que prevê em suas diretrizes o aumento das vagas de ingresso; a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas; a ampliação da mobilidade estudantil; a revisão da estrutura acadêmica; a diversificação das modalidades de graduação; a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; e a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a básica (BRASIL, 2007a).

O presente artigo analisa a expansão do ensino superior na UFRN tendo como referência a implememementação do REUNI. Estrutura-se em quatro partes, a primeira analisa as principais repercussões da reforma do Estado para as políticas do ensino superior da década de 1990. Em seguida, discute as principais orientações dos organismos multilaterais para o referido nível de ensino, tomando como referência documentos elaborados pelo Banco Mundial e pela UNESCO. A terceira parte analisa as principais diretrizes do REUNI a partir do Decreto nº 6.096/2007 e, em seguida, apresenta os dados referentes à expansão da UFRN no contexto da implementação do REUNI, apresentando algumas considerações finais.

1. A reforma do Estado da década de 1990 e as políticas para o ensino superior

Observa-se, nas últimas décadas do século XX, uma crise vivenciada pelo sistema capitalista que teve início a partir do final de 1960 e se intensificou a partir de 1973 com a chamada crise do petróleo. Essa crise econômica da década de 1970 contribui para um movimento mundial de reordenação do modelo capitalista vigente, que tem perdurado até o

referido momento. Diversos elementos contextuais desencadearam essa crise, dentre os principais, podemos destacar a reestruturação produtiva, o processo crescente de globalização e adoção do ideário neoliberal, os quais exigiram a redefinição do papel do Estado com a finalidade de torná-lo mais flexível e reduzido o seu papel na implementação de políticas sociais. Para a superação da crise, foram propostas alternativas neoliberais que se consubstanciaram no marco do Consenso de Washington[34]. Entre as alternativas sugeridas, sobressaem a abertura comercial, a privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado, a desregulamentação financeira, redução das despesas e do déficit públicos, supressão dos direitos sociais, entre outras, o que desencadeou uma busca por novas formas de organização dos Estados-nacionais (ANDERSON, 1995).

O Fundo Monetário Internacional – FMI – passou a recomendar a implementação dessas medidas nos países emergentes na década de 1990, como forma de acelerar o desenvolvimento econômico e difundir as políticas neoliberais. O discurso oficial propagava a necessidade de reforma do Estado com cortes nos gastos públicos sociais e a diminuição da sua dimensão para a superação da crise. Nesse sentido, a lógica do mercado deve se sobrepor ao Estado para que esse possa ser eficiente e se inserir no processo de globalização, entendido como um fenômeno que exige novas configurações para os Estados nacionais.

Inicia-se, portanto, todo um esforço por parte dos defensores dos ideais neoliberais para a legitimação de uma hegemonia política e econômica defendida, em sua maior parte, por políticos e economistas dos países centrais e por organismos multilaterais, especialmente a partir da década de 1980. Essas mudanças preconizadas pelo capitalismo internacional se institucionalizaram no Brasil no final da década de 1980 e início dos anos de 1990, muito embora, como coloca Minto (2006, p. 213), [...] "a política econômica do regime militar no Brasil indicasse, já em meados dos anos de 1960, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional [...]". Esse processo marca o início da readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capital internacional e se materializa, em âmbito nacional, nas reformas do Estado brasileiro como um todo.

É, portanto, a partir das eleições presidenciais de 1989, com a predileção de Fernando Collor de Mello, que se inicia a preeminência do tema da reforma do aparelho do Estado no Brasil, surgindo, concomitantemente, a primazia pelo projeto neoliberal de desenvolvimento. No entendimento de Lima (2007, p.78),

---

[34] Caracterizado como um conjunto de medidas formuladas por economistas de instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), no ano de 1989, na capital dos Estados Unidos, o encontro objetivou o estabelecimento de diretrizes neoliberais que passaram a ser um "receituário" para a superação da crise (ANDERSON, 1995).

> A burguesia brasileira, articulada com o avanço do neoliberalismo, ansiava por uma nova via de desenvolvimento econômico a partir da inserção do país no mercado internacional e pela substituição do modelo desenvolvimentista por novos padrões de acumulação, reivindicando o fim da intervenção estatal no mercado interno e a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas.

Todavia, pode-se afirmar que o presidente eleito na ocasião não conseguiu construir uma hegemonia política que favorecesse o seu governo na implementação de reformas mais densas no Estado (MINTO, 2006). Essa nova reorganização do estado brasileiro ganha força e se sistematiza durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995-1998 e 1999-2002) que, fundamentado no ideário do Consenso de Washington, cria, em 1995, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, que institui o Plano Diretor da Reforma do Estado. Portanto, é nesse período que a reforma do Estado se coloca de maneira imperiosa, torna-se inadiável, segundo o discurso político, para a retomada do crescimento econômico e a melhoria do quadro social do país. Ganham espaço as teses de defesa do mercado, as proposições de Estado mínimo e a redefinição do papel do Estado, passando de executor para regulador das atuais políticas sociais.

A reforma empreendida no contexto dos governos de FHC (1995-2002) tem continuidade com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e envolveu aspectos políticos, econômicos e administrativos. Ainda nos anos de 1980, foram iniciadas medidas que visavam a aumentar a capacidade de governar (capacidade efetiva do governo para transformar suas políticas em realidade), buscando a estabilidade financeira do Estado através do ajuste fiscal, da privatização, entre outras estratégias.

Na redefinição do papel do Estado, Bresser Pereira (1998) definiu que o novo Estado deveria ter quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. O núcleo estratégico (local no qual seriam definidas as leis, as políticas e os regulamentos) seria formado pelo Parlamento, pelos tribunais, pelo presidente ou primeiro ministro, governador e pelos servidores civis dos altos escalões. As atividades exclusivas do Estado, entendidas como as que envolvem o poder do Estado que somente ele pode realizar. Os serviços de educação, saúde, cultura e de pesquisa científica passam a fazer parte das atividades não exclusivas do Estado, as quais podem ser oferecidas pelo setor público, mas também pelo setor privado. E, por fim, a esfera do mercado, na qual estaria a produção de bens e serviços, essas atividades sempre foram vistas como monopólio das empresas privadas, e que, nos últimos anos, vinham sendo assumidas também pelo Estado.

A matriz orientadora das políticas sociais e dentre elas, as educacionais, postas após a reforma do aparelho do Estado, no contexto brasileiro, deriva de uma racionalidade colocada no centro da sociedade no atual estágio do capitalismo, ou seja, quando o capital impõe-se em todas as esferas sociais, determinando o império do setor privado para as diversas instituições, por variados processos. Desse modo, seguindo os preceitos neoliberais, a reforma do Estado, a qual se estabelece como orientadora das reformas educacionais, é apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

As influências dessas políticas se fizeram sentir no campo social, em especial na educação que pela sua própria especificidade, de espaço privilegiado na disseminação do saber, desempenha um papel de destaque no desenvolvimento de capacidades e habilidades consideradas básicas pelo capital para a formação de uma mão-de-obra especializada capaz de um melhor desempenho no setor produtivo. A sua adequação às exigências do capital tornou-se, então, uma necessidade. Dessa forma,

> condicionado pelo impacto da hegemonia do mercado e pela contenção dos recursos públicos adotados pelo modelo neoliberal, o principal traço das ações foi o de implantar um modelo de reforma do sistema de ensino sem aumentar as despesas, procurando subordinar o sistema às orientações e necessidades prioritárias da economia. (HADDAD, 2003, p. 73).

É necessário ressaltar que a reforma do Estado brasileiro altera significativamente o âmbito da política, da economia e da educação na medida em que propõe reformulações que desencadeiam uma nova configuração das políticas e redefine o papel do Estado em relação à gestão de políticas públicas "ao indicar o mercado como regulador das relações entre o âmbito público e privado" (JEZINE, 2008, p. 160).

É nessa base orientadora que o ensino superior tem sua reforma implementada. Nesse contexto de reformulações econômicas e políticas são concebidos planos para reestruturar o sistema de ensino superior brasileiro sob diretrizes que atendem determinações internacionais de cunho neoliberal. Dessa forma, as agências multilaterais despontam como os principais agentes do movimento de reformas, que têm como objetivo organizar a economia e a sociedade segundo as orientações neoliberais, no contexto de universalização do capitalismo.

1.2 Diretrizes internacionais e as demandas para o ensino superior

A influência dos organismos internacionais na condução das políticas educacionais brasileiras não é novidade. Carvalho (2007) identifica que essa influência, no caso do Brasil, iniciou-se nos anos de 1960 em que o principal veículo de fundos e de execução da Aliança

para o Progresso[35] foi a *Agency for International Development*, conhecida como a USAID, a qual se tornou, àquela época, o principal financiador do Brasil. Essa agência passou a proporcionar assistência técnica e cooperação financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro por uma série de acordos com o MEC.

Na década de 1990, a agência que se sobressai é o Banco Mundial (BM), fundado em 1944 e tinha como preocupação central o estabelecimento de uma nova ordem mundial, sob a hegemonia norte-americana. As transformações ocorridas no cenário internacional, levaram a um redirecionamento das políticas de investimento do Banco Mundial e suas atividades foram expandidas para os países do Terceiro Mundo, com a finalidade de integrar esse grupo de nações ao bloco ocidental, fortalecendo a aliança não comunista. De 1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infraestrutura necessária para alavancar o processo de industrialização a que se lançavam diversos países do Sul. Na década de 1970, as ações do Banco Mundial foram influenciadas pelo esgotamento do modelo de acumulação, iniciado no pós-guerra, e pelo surgimento das teorias neoliberais, que passaram a se constituir no seu alicerce ideológico na definição de políticas globais que vêm fundamentando suas ações desde então (CASTRO, 2001).

No período compreendido entre 1980 e 1995, o Banco Mundial passa por uma reestruturação nas suas funções tendo em vista a crise de endividamento dos países em desenvolvimento. De um Banco que tinha como objetivo fazer investimentos, passa a assumir a responsabilidade de, além de garantir o pagamento da dívida externa, reestruturar e abrir essas economias ao capital globalizado. Dessa forma, passa a exercer uma grande influência nos rumos do desenvolvimento mundial, não só pelo volume de empréstimos, mas pelo caráter estratégico que assumiu no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Uma das medidas adotadas pelo Banco Mundial para operacionalização dos seus novos objetivos foi impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos aos países devedores, usando como instrumental os programas de ajustes estruturais[36], condicionando empréstimos à realização de imposições feitas pelo Banco.

O BM no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* (1995) recomenda que, para um sistema de educação superior mais equitativo,

[35] Diz respeito a um programa cooperativo de ajuda norte-americana, direcionado para a América Latina, idealizado na administração Kennedy e implantado nos anos subsequentes. O objetivo era acelerar o desenvolvimento econômico e social da América Latina ao mesmo tempo em que tinha como finalidade frear o avanço do comunismo nesse continente. (CARVALHO, 2007).

[36] Denominados SAPs – os ajustes estruturais constituem-se em novas modalidades de empréstimos não vinculadas a projetos mas sujeitos a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial – que passaram a ser geridos pelo Banco Mundial a partir do início dos anos 1980.

eficiente e de melhor qualidade, é preciso uma reforma nas fontes de financiamento e na administração desse nível de ensino. Para o empreendimento dessa reforma e para a superação da crise que parece afetar os sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento, são dadas as seguintes orientações:

> Fomentar maior diferenciação das instituições , incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; dotar políticas que priorizem a qualidade e a equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.4, tradução nossa).

Analisando as políticas educacionais que foram implementadas a partir da reforma da educação da década de 1990, é possível identificar que essas orientações foram incorporadas nos marcos legais que determinam a educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e os decretos dela originados, permitem uma grande flexibilização nas formas de organização desse nível de educação e estimulam cada vez mais o investimento da iniciativa privada no setor. Percebe-se, também, um tom de consonância com as recomendações da Organização Mundial do Comércio (OMC) para quem o ensino superior "deveria tornar-se um promissor mercado ou quase mercado de serviços a ser regulamentado no âmbito dos Acordos Gerais do Comércio e Serviços" (SGUISSARD, 2009, p. 209).

As diretrizes do Banco Mundial apresentam propostas que mudam a configuração do ensino superior e estão, de fato, orientando a nova configuração do sistema educacional brasileiro, bem como em âmbito mundial. Algumas dessas propostas são destacadas por Sguissard (2009). A primeira diz respeito ao maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior. Essa proposição objetiva induzir os países em desenvolvimento a focalizarem seus recursos na Educação Básica e, concomitantemente, reduzir os investimentos em educação superior pública e a diversificação de suas fontes de recursos com o fim da gratuidade e imposição de taxas de matrículas e mensalidades. Essa tese é enfatizada em vários documentos do BM, em*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência* (1995), no qual se faz elogio ao caso do Chile por ter reduzido os gastos estatais com educação superior.

A segunda tese apresentada se relaciona com a universidade de ensino versus universidade de pesquisa. Nessa proposição, o BM defende o modelo de universidade de ensino, visto que as chamadas universidades de pesquisa de modelo europeu ou humboldtiano

são uma das causas da crise do déficit público por causa do comprometimento excessivo do fundo público com esse modelo de universidade. Dessa tese derivam as recomendações para uma maior diferenciação institucional, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas e incentivos para a diversificação de fontes de financiamento.

A terceira tese revelada toma o ensino superior antes como bem privado do que público. Nesse caso, o ensino superior estaria apto a se subordinar às forças do mercado, uma vez que não poderia ser tratado exclusivamente como bem público.

No âmbito das recomendações dos organismos internacionais para esse nível de ensino, é preciso também reconhecer a posição que vem desempenhando a UNESCO. Criada em 1945, a organização desempenha cinco funções básicas: *estudos prospectivos*, baseados em diagnósticos e consistem em decidir as formas de educação, ciência, cultura e comunicação para o futuro; *transferência e intercâmbio de conhecimentos*, baseados principalmente na investigação e na capacidade do ensino; *atividades normativas*, mediante preparação e aprovação de convênio e instrumentos internacionais de acordo com suas recomendações estatutárias; *conhecimentos especializados,* realizados através de convênios de cooperação técnica aos Estados Membros, para que elaborem seus projetos de desenvolvimento e por último o *intercâmbio de informação especializada* (grifos nossos).

No âmbito das políticas para o ensino superior na década de 1990, merece destaque a realização em Paris de duas conferências mundiais para discutir o ensino superior. A primeira em 1998 na qual foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* (1998), que defende a relevância do ensino superior para o desenvolvimento das nações, para a diminuição das desigualdades existentes entre países do norte e do sul e, principalmente, para o progresso socioeconômico e cultural que esse nível de ensino pode proporcionar. A Declaração entende que,

> Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. (UNESCO, 1998, p.1).

Dez anos após essa Conferência, é realizada, em Paris (2009), a segunda Conferência Mundial sobre Ensino Superior organizada também pela UNESCO, intitulada *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social,* que passou a se constituir em outro marco de recomendações para esse nível de ensino e que vem reiterar as diretrizes postas na primeira Declaração de 1998. Nesse novo documento, a

UNESCO coloca o ensino superior como um desafio, sobretudo para os países em desenvolvimento considerando a atual crise econômica.

Diante desse contexto, as estratégias de atuação propostas, trazem as marcas conjunturais que as determinam e estão pautadas em uma diversidade de objetivos que devem ser realizados por diferentes agentes promotores, posto que se trata de um nível de ensino de responsabilidade não apenas de governantes, mas de todos os investidores (UNESCO, 2009). Entre as estratégias que ganham destaque, estão a internacionalização, a regionalização e a globalização, essas são vistas como novas dinâmicas que estão transformando o cenário da educação superior e da pesquisa. Nesse sentido, as parcerias e ações em nível nacional, regional e internacional são vistas como meio de garantir a qualidade dos sistemas de ensino superior. Muitas dessas recomendações postuladas pelo Banco Mundial e pela UNESCO serão acatadas no cerne da atual reforma do ensino superior.

Esses documentos têm orientado as reformas educacionais não só no Brasil, mas em todos os países da América Latina, gerando diretrizes homogeneizadoras, apesar da diversidade cultural, econômica, política e social da região. A reforma educacional, baseada em paradigmas neoliberais, foi estruturada através de um núcleo comum de diagnósticos da situação do continente e da apresentação de propostas elaboradas por organismos internacionais aparentemente interessados em encontrar alternativas e soluções para a região, quando, na verdade, seu principal objetivo é mais econômico, ou seja, garantir o pagamento da dívida externa dos países em desenvolvimento com outros países, sobretudo os Estados Unidos.

De acordo com Ribeiro e Chaves (2011, p. 129), as diretrizes dos organismos multilaterais influenciaram a reconfiguração da educação superior brasileira, a qual vem, lentamente, alterando a natureza das instituições através de marcos normativos. Dentre as recentes medidas, as autoras destacam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007a), o qual estabelece modificações substanciais na organização das universidades alterando de forma direta o modelo de gestão dessas instituições.

2. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): algumas análises

Nos últimos anos presencia-se a adoção, pelo governo federal, de políticas educativas que têm fomentado a expansão do ensino superior. Essas políticas podem ser evidenciadas em três tendências distintas, a expansão pela privatização do ensino, a expansão pelo uso da

modalidade a distância e a expansão pela reestruturação das universidades públicas federais. No contexto das universidades públicas federais, o governo vem orientando a expansão do ensino em uma lógica racional dos recursos físicos e humanos existentes.

Essa política tem-se operacionalizado por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), aprovado pelo MEC por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), concebido como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE[37].

Esse Plano apresenta um conjunto de ações consideradas prioritárias para o governo federal. Lima (2008) destaca nove ações do Plano que estão diretamente ligadas com a educação superior:

> 1)Universidade Aberta do Brasil/UAB; 2) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); 3) Programa Nacional de Pós-doutorado; 4) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; 5) Apoio Financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídias; 6) PROEXT; 7) Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 8)Programa REUNI; e 9) "Banco de Professores-equivalente (BRASIL, MEC/MPOG *apud* LIMA, 2008, p. 72, grifo nosso).

No que se refere ao REUNI, o Programa tem sido destaque das políticas do governo federal, utilizando-se do discurso de expansão e democratização do ensino superior no Brasil. Sua proposta de diversificação dos cursos de graduação encontra grandes semelhanças com as políticas elaboradas pelo Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo. O REUNI estabelece que as relações entre as universidades e o governo federal sejam regidas por um Contrato de Gestão, essa é uma das formas que o governo brasileiro encontrou, no âmbito da reforma, para gerenciar os serviços públicos, inclusive as universidades, estabelecendo metas e indicadores possíveis de serem acompanhadas e avaliadas, dando, assim, continuidade à proposta apresentada em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essa forma de contrato tem por finalidade alcançar melhores resultados administrativos sob um discurso de maior autonomia para as instituições. O objetivo da celebração do contrato de gestão, em relação às empresas estatais, segundo Di Pietro (1996, s/p) é o de fixar compromissos bilaterais:

---

[37] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, concomitante à promulgação do Decreto nº 6.094 que dispõe sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", considerado o carro-chefe do PDE. "Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura". (SAVIANI, 2007, p.1232).

> a) para a empresa ou órgão, o de cumprir determinados objetivos fixados em planos nacionais ou em programas pré-definidos pelas partes; b) para a Administração Pública, o de flexibilizar os meios de controle sobre a entidade, conferindo-lhe maior grau de autonomia na gestão dos negócios.

Nesse caso, o Contrato de Gestão, de acordo com a autora, seria utilizado com o objetivo de controle administrativo, tendo em vista que submete as empresas ao cumprimento dos programas ou objetivos governamentais. A reestruturação das universidades federais, por essa via, implica numa autonomia bastante relativa, numa autonomia controlada pelo Estado e pelo mercado. Como revelam Catani e Oliveira (2000, p. 108), "[...] ela [a autonomia] se insere no processo de minimização do Estado e, portanto, de limitação dos fundos públicos no tocante ao financiamento das políticas públicas". Vê-se, portanto, uma subordinação em relação à redefinição dos espaços público e privado perante uma necessidade estrutural de expansão do atual sistema capitalista.

O decreto que institui o REUNI é composto por oito artigos e lança as bases para transformações significativas na estrutura das universidades públicas brasileiras em um contexto claro de expansão da educação superior. Além do Decreto nº 6.096/2007, foi lançado um documento, intitulado Diretrizes Gerais do REUNI (BRASIL, 2007b), expondo os principais pontos do Programa, buscando esclarecer e orientar as universidades em relação às diretrizes a serem observadas pelas instituições na elaboração de seus planos de reestruturação. No que concerne ao ensino superior público, o REUNI passa a ser a grande política do governo federal, representado em um programa de ampla dimensão nos campos acadêmico, político e estratégico.

O Programa foi instituído como forma de induzir as universidades públicas federais a estabelecerem contratos de gestão, por meio de termo de compromisso chamado de Acordo de Metas, impondo às instituições o cumprimento das etapas explícitas em seus planos para receberem verbas públicas. Dessa forma, cada universidade ficou responsável pela elaboração do seu plano de reestruturação especificando as estratégias e etapas que devem ser cumpridas ao longo dos cinco anos. Chaves e Mendes (2009, p.57) chamam atenção que

> Tal acordo segue a lógica gerencial da 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.

Nessa lógica, o REUNI condiciona o financiamento ao cumprimento de metas previamente acordadas nos Contratos de Gestão. De acordo com o decreto, "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**." (Art. 6º, BRASIL, 2007a, grifo nosso). Além disso, ainda conforme o decreto, os repasses financeiros dependem da capacidade orçamentária do MEC, como está circunscrito no terceiro parágrafo do artigo 3º: "O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação". (BRASIL, 2007a). Sendo assim, percebe-se que os recursos destinados a essa expansão são restritos, o que pode comprometer a qualidade da expansão nesse nível de ensino.

A análise dos aspectos jurídicos do referido decreto aponta, segundo Tonegutti e Martinez (2008, p. 63), para a sua ilegalidade caso a sua aplicação demande aumento de despesa,

> Nesse sentido, temos que a Constituição Federal, em seu art. 84, inciso VI, alínea a, estabelece que os decretos do Presidente da República podem dispor sobre *organização e funcionamento da administração federal, **quando não implicar aumento de despesa** nem criação ou extinção de órgãos públicos*. (grifos dos autores).

Para se resguardar desse elemento jurídico, o próprio texto do decreto, no seu art. 7º, faz uma ressalva para assegurar sua constitucionalidade, "As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação" (BRASIL, 2007a). Isso indica que o financiamento do REUNI deve ocorrer por remanejamento nominal de recursos, já previstos no plano plurianual em vigor, já que recursos novos demandariam projeto de lei específico. (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2008)

O objetivo principal do Programa é "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação." (Art. 1º, BRASIL, 2007a). Nesse primeiro artigo do decreto fica claro que esse objetivo deverá ser alcançado por um melhor aproveitamento dos recursos já existentes nas universidades, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto aos recursos humanos. Portanto, logo de início, o decreto esclarece que, para alcançar sua finalidade, a racionalização dos recursos deverá ser utilizada. Quanto a esse assunto, Cislaghi (2011) analisa que essa perspectiva racionalizadora advém de diretrizes do Banco Mundial:

> O objetivo do Programa [...] [se insere] em uma clara perspectiva racionalizadora, que parte do princípio, coincidente com o do Banco Mundial, de que há subaproveitamento nas universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a reforma universitária da ditadura militar (CISLAGHI, 2011, p. 166).

Para a concretização do objetivo, o Programa estabelece duas metas globais que estão especificadas no primeiro parágrafo do artigo 1º do decreto. A primeira se refere à elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e a segunda meta faz referência ao aumento da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, contados do início de cada plano.

Para que o REUNI atinja seus objetivos e metas, o artigo 2º do decreto apresenta as seguintes diretrizes: I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização das 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. (BRASIL, 2007a).

Conforme o decreto, em seu artigo 4º,

> O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º. (BRASIL, 2007a).

Nesse ponto, é interessante questionar se realmente está sendo respeitado o princípio de autonomia universitária, aspecto tão relevante para a construção da universidade enquanto espaço de formação crítica e cidadã, uma vez que é o decreto que estabelece as metas que a universidade terá de cumprir, como está posto no primeiro parágrafo do artigo 1º (elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para noventa por cento e da relação de alunos de graduação por professor para dezoito). No ano de 2007, por exemplo, a relação de alunos de graduação dos cursos presenciais por professor das universidades federais era de 10,8%. Esse indicador tem estreita relação com a ampliação de vagas e, de modo geral, as críticas em relação ao aumento dessa relação foram intensas, tendo em vista a possibilidade de intensificação e precarização do trabalho docente.

Além disso, o MEC também impõe as estratégias de controle e acompanhamento que condicionam a alocação de verbas do Programa, as quais estão especificadas no documento das Diretrizes do REUNI:

> O processo de acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI será realizado por meio da Plataforma PingIFES, cujo objetivo consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição de recursos orçamentários das IFES [...]. Com o horizonte fixado pelas metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente, o PingIFES oferecerá o instrumental necessário para o desenvolvimento do processo de acompanhamento [...]. Além disso, o processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação [...] deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao REUNI. (BRASIL, 2007b).

Portanto, analisamos que autonomia a que o REUNI se refere é facetada, pois a expansão preconizada pelo Programa não foi pensada e discutida pela comunidade universitária, ao contrário, foi imposta pela "visão" limitada de um decreto e será controlada e acompanhada, conforme indicam as Diretrizes. Sendo assim, a autonomia universitária será exercida apenas no que diz respeito à adesão ou não ao Programa, ou seja, à liberdade para atender aos objetivos oficiais.

Cabe destacar que o Decreto nº 6.096/2007, em nenhum momento, faz menção à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, própria das universidades e definida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no artigo 52 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). O documento das Diretrizes Gerais (BRASIL, 2007b) também negligencia a indissociabilidade entre os eixos ensino, pesquisa e extensão. Faz uma única menção à palavra extensão quando se refere às "Políticas de extensão universitária", como uma dimensão do compromisso social da instituição.

Nesse sentido, compreende-se que a expansão preconizada pelo REUNI está privilegiando apenas a dimensão do ensino, negligenciando que as universidades atuam não só no âmbito do ensino, mas na pesquisa e extensão. Isso pode implicar em precarizar o nível científico e tecnológico, principalmente das universidades que não possuem a pesquisa e a extensão fortemente consolidadas.

2.1 Expansão na UFRN no contexto do REUNI

A implantação do REUNI nas universidades públicas está diretamente articulada às mudanças na forma de gestão e à consequente reorganização dos serviços públicos. Nesse sentido, torna-se evidente a tentativa de promover uma expansão pela via da racionalização dos recursos, como está posto no próprio decreto que institui o Programa, e introduzir uma lógica gerencialista voltada para o controle de resultados nas universidades federais.

Esse processo, na UFRN, implicou, conforme os ditames do Decreto nº 6.096/2007, no estabelecimento de um plano de metas, explicitado em um contrato de gestão. A instituição aderiu ao Programa no ano de 2007 e construiu sua proposta baseada em alguns debates realizados nos Centros e Unidades Acadêmicas, contando com a participação dos segmentos da comunidade acadêmica.

Conforme pesquisa realizada por Pereira (2012), já havia um plano de expansão para a UFRN antes do REUNI, explicitado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2005-2019), porém sem muitas expectativas, pois não existia a garantia de recursos financeiros para colocar as metas em prática, era um plano elaborado pela comunidade acadêmica para atender às demandas da UFRN naquela época. Com a chegada do REUNI, foi necessário elaborar um novo plano institucional, mais adequado ao perfil gerencialista que passou a ser exigido pelo MEC para as instituições públicas. A novidade que o REUNI trouxe se mostrou na possibilidade de ampliação dos recursos financeiros e humanos, caso as universidades concordassem em atingir as metas e objetivos do Programa, introduzindo, desse modo, um novo paradigma de gestão em âmbito público.

Esse novo modelo de gestão, orientado pela racionalidade do capital e subordinado à lógica economicista, faz parte do cenário de reformas do aparelho do Estado brasileiro em que a educação de nível superior é um importante setor que precisa ser reestruturado com a finalidade de se adequar aos interesses do sistema capitalista. (RIBEIRO e CHAVES, 2010).

A proposta de reestruturação e expansão apresentada pela UFRN expõe metas no âmbito das seis dimensões do Programa REUNI: ampliação da oferta no ensino superior; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica; mobilidade intra e interinstitucional; compromisso social da instituição; e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativos dos cursos de graduação. (UFRN, 2007). Esse plano de reestruturação começa expondo as características atuais da instituição, expressando alguns números que traduzem a sua importância no contexto socioeconômico e cultural do estado do Rio Grande do Norte. Destaca ainda, que a adesão ao Programa de

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais poderá ser uma importante estratégia institucional para a UFRN, no que se refere à melhoria da qualidade acadêmica. A implementação do REUNI na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, provocou várias modificações em todas as suas esferas administrativas e pedagógicas. Ao aderir ao Projeto proposto pelo governo federal, a Universidade assumia uma nova forma de gestão e a busca por estratégias diversificadas de atendimento.

Conforme o relatório do REUNI-UFRN 2008-2012 (UFRN, 2013), no Acordo de Metas celebrado entre a UFRN e o Ministério da Educação foram pactuadas 12.798 matrículas projetadas nos cursos de graduação presenciais no período de 2008-2012. Objetivando atingir essa meta, a instituição criou 39 cursos de graduação regulares e presenciais no período de 2007-2012. A tabela 01 permite observar como foram distribuídos os cursos novos na UFRN, considerando o turno e a área do conhecimento, segundo a classificação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Tabela 01: Novos cursos criados na UFRN, no período de 2007-2012, por turno e área do conhecimento

Áreas do conhecimento	**Turnos**	
	Diurno	**Noturno**
Ciências Exatas e da Terra	4	-
Engenharias	-	4
Ciências da Saúde	4	2
Ciências Agrárias	3	-
Ciências Sociais Aplicadas	-	1
Ciências Humanas	1	3
Linguística, Letras e Artes	3	-
Multidisciplinar/Outros	1	2
Cursos sem definição de área pela CAPES e CNPq	7	4
Total de cursos por turno	**23**	**16**

Fonte: CONSEPE através do Relatório REUNI 2008-2012.

A tabela demonstra que foram criados trinta e nove (39) cursos em todas as áreas do conhecimento, exceto em Ciências Biológicas. A predominância se destaca nos cursos que não se encaixam nas áreas definidas tradicionalmente pela CAPES e pelo CNPq, com onze (11) cursos ao todo, distribuídos nos turnos diurnos sete (07) cursos e quatro (04) cursos no noturno. A segunda área com mais cursos criados foi a de Ciências da Saúde, com seis cursos 04 diurnos e 02 diurnos. A área de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Engenharias concentram a criação de quatro cursos cada uma, sendo que nas Engenharias todos os cursos estão no turno noturno, enquanto nas Ciências Exatas e da Terra os cursos se agrupam no turno diurno. Na área das Ciências Humanas há um (01) curso diurno e três (03) noturnos. As áreas de Ciências Agrárias, Multidisciplinar/Outros e Linguística, Letras e Artes agregam um total de três (03) cursos cada uma, os de Ciências Agrárias são todos diurnos, ao passo que na área Multidisciplinar/Outros há um (01) curso diurno e dois (02) noturnos e em Linguística, Letras e Artes os três (03) cursos estão no turno diurno. Por fim, temos as Ciências Sociais Aplicadas que apresentam a criação de um (01) curso no turno noturno. Ao todo, somam-se 23 cursos diurnos e 16 noturnos.

Chamamos atenção para o fato de que a maioria dos cursos criados foi da área do conhecimento ainda não definida pela CAPES ou CNPq, grande parte, são cursos no campo das novas tecnologias. Essa é uma possível estratégia da UFRN para promover cursos que propiciem uma maior inovação científica e tecnológica e permitam à instituição melhorar seu ranking entre as universidades do país. Esses cursos criados sem classificação de área são: Ciências e Tecnologia (diurno e noturno), Engenharia de Petróleo (diurno), Engenharia de Telecomunicações (noturno), Tecnologia da Informação (diurno e noturno), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (diurno), Engenharia Ambiental (diurno), Gestão de Políticas Públicas (diurno e noturno) e Design (diurno).

Esses cursos se encaixam também nas novas diretrizes do ensino superior em uma sociedade marcada pela emergência de um novo paradigma econômico e produtivo, que destaca a importância do conhecimento e da informação para a expansão do capital, como uma estratégia que possibilita a maior participação dos países no mercado competitivo. Nessa perspectiva há uma maior exigência na eficiência dos sistemas de formação de trabalhadores altamente qualificados para atender à demanda dos mercados, cobra-se a investigação, o desenvolvimento e a inovação.

A urgência por inovação é declarada, por exemplo, no documento do Banco Mundial *Conhecimento e Inovação para a Competitividade* (2008), traduzido pela CNI – Confederação Nacional da Indústria – o qual parte do pressuposto de que o conhecimento, no

novo paradigma de produção capitalista, é fundamental para gerar um alto crescimento no atual mundo globalizado e competitivo. Desse modo, a capacidade tecnológica e a inovação ganham maior importância em detrimento dos recursos naturais o dos fatores básicos de produção.

O documento, dentre outros elementos, compara a evolução das economias de países que investiram em pesquisa e desenvolvimento, ou seja, adotando a estratégia de desenvolvimento impulsionado pelo conhecimento. Recomenda que os países em desenvolvimento devem investir pesadamente em inovação e educação de qualidade em todos os níveis para que possam competir com economias avançadas.

> Há uma preocupação de que o Brasil está preparado de modo inadequado para competir em um mundo cada vez mais globalizado e de que, apesar dos avanços na abordagem de graves deficiências nas últimas décadas, o sistema de educação continue a ser pouco produtivo. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 193).

Nessa perspectiva, inferimos que a UFRN vem atendendo às diretrizes elaboradas em nível nacional e supranacional para a expansão do ensino superior e a inovação imposta com o surgimento da chamada economia do conhecimento. Verificamos, portanto, que há um esforço não só para a expansão do ensino superior, mas também em atender às exigências concernentes às mudanças que ocorreram nos últimos anos na natureza do trabalho, que demanda cada vez mais um profissional capaz de lidar com as novas tecnologias e produzir inovação para a competitividade.

Em relação à expansão quantitativa ocorrida na UFRN, podemos verificar, na tabela 02, a sua evolução, considerando o número de cursos, vagas, matrículas e alunos diplomados, no período 2008-2012.

Tabela 02: Indicadores e dados globais pactuados e realizados da graduação, conforme Acordo de Metas da UFRN - 2008-2012

Indicadores da graduação		2008		2009		2010		2011		2012	
		Pactuados	**Realizados**	Pactuados	**Realizados**	Pactuados	**Realizados**	Pactuados	**Realizados**	Pactuados	**Realizados**
Número de cursos	Total	77	**86**	98	**104**	99	**105**	102	**107**	106	**119**
	Noturno	19	**20**	32	**32**	33	**33**	33	**33**	37	**37**
Vagas	Total	4.263	**4.169**	6.049	**5.805**	6.642	**6.467**	6.807	**6.937**	7.112	**7.201**

anuais	Noturno	1.014	**994**	1.959	**1.902**	2.259	**2.246**	2.260	**2.415**	2.520	**2.549**
Matrícula projetada	Total	20.600	**20.124**	28.381	**27.169**	30.562	**29.429**	31.452	**31.614**	33.028	**32.894**
	Noturno	4.669	**4.578**	8.718	**8.471**	9.797	**9.676**	9.797	**10.478**	11.168	**11.171**
Alunos diplomados	Total	2.797	**2.892**	2.900	**3.037**	3.083	**2.928**	3.278	**2.803**	5.145	**3.205**
	Noturno	719	**707**	738	**669**	770	**675**	786	**699**	1.681	**795**

Fonte: Relatório REUNI-UFRN 2008-2012 (2013).

A tabela 02 permite que se comparem as metas pactuadas pela instituição e as metas realizadas. No que se refere ao número de cursos podemos observar que em todos os anos a meta foi atingida e ultrapassou o número de cursos pactuados. O ano de 2012 foi o que alcançou o maior índice, pois no, planejamento institucional, intencionava-se atingir, em 2012, 106 cursos funcionando e essa meta foi ultrapassada chegando a 119 cursos. No que se refere aos cursos noturnos, as metas pactuadas foram cumpridas, mas não houve nenhum excedente. Em relação às vagas apenas a partir do ano de 2011 é que a instituição consegue atingir e superar a meta acordada. Quanto às vagas noturnas, somente em 2012 o objetivo é atingindo. Considerando as matrículas projetadas para o período 2008-2012, a UFRN pactuou em seu Acordo de Metas um total de 12.798 novas matrículas e realizou 12.664 gerando um déficit de 134 matrículas em relação ao que foi acordado, porém o que foi pactuado de matrículas noturnas foi cumprido. Considerando o crescimento total das matrículas no final do período, observa-se que a UFRN saltou de 20.124 matrículas em 2008 para 32.894 em 2012, o que representou um aumento total de 60% nas matrículas da instituição.

Quanto ao número de alunos diplomados, observa-se que, nos anos de 2008 e 2009, as metas foram atingidas, no entanto, o mesmo não ocorreu com as metas previstas para os cursos noturnos, embora a diferença entre o pactuado e alcançado seja muito pequena. Já nos anos subsequentes 2010, 2011 e 2012, os dados mostram que a UFRN não conseguiu atingir a meta pactuada em relação ao número de alunos diplomados e que o ano de 2012 registra uma diferença de 2.120 alunos que não conseguiram se diplomar nos cursos diurnos. Nos cursos noturnos, a meta também não foi alcançada e a diferença é de 886 discentes. Esse não atingimento da meta de alunos diplomados tem levado a instituição a rever sua política de avaliação dos discentes, com propostas que têm reduzido a média de aprovação. Essa medida futuramente poderá repercutir no desempenho dos alunos e na classificação final de avaliação dos cursos.

Em relação a esses dados apresentados, considera-se que houve um esforço da instituição para o cumprimento das metas pactuadas por ocasião do REUNI e que várias estratégias foram utilizadas para aumentar a oferta de matrículas, entre elas, merece destaque a expansão dos cursos na modalidade da educação a distância que, em 2007, registrava um total de 2.586 matriculas, passando, em 2012, para 4.432 matrículas, o que representou um crescimento percentual aproximado de 71%.

Considerando as duas metas globais determinadas no Decreto nº 6.096/2007, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e o aumento da relação do número de alunos da graduação por professor para 18/1, conforme o relatório REUNI-UFRN 2008-2012 podemos concluir que, no que diz respeito à primeira meta global, a instituição não atingiu o estabelecido no Acordo em nenhum ano do período do REUNI, tendo, ao final de 2012, alcançado uma taxa de conclusão dos cursos de graduação de 82%, havendo, no entanto, uma elevação gradual considerável de 15% em relação ao ano de 2008. Quanto ao aumento da relação professor/aluno essa meta foi plenamente atingida chegando a ultrapassar, no ano de 2011, o previsto no decreto, numa relação de 19,18 alunos por professor.

Pelos dados apresentados pode-se evidenciar que a UFRN fez um esforço para cumprir as metas pactuadas e que houve uma expansão muito grande nos cursos e nas matrículas da instituição. Pode-se dizer que o REUNI é um programa bem sucedido do ponto de vista de ampliação do acesso dos alunos ao ensino superior público. O Programa vem possibilitando aumentar cada vez mais o número de alunos nesse nível de ensino, por meio da implementação de várias estratégias que estão articuladas às diretrizes dos organismos internacionais. Essas diretrizes evidenciam em seus pressupostos a necessidade de expansão desse nível de ensino, a utilização de novas formas de gestão e financiamento e a utilização de novas modalidades educacionais.

Considerações finais

O processo de expansão das universidades públicas federais foi estabelecido em normatizações provenientes de decisões centralizadas e estabelecidas com base em pressupostos que contemplavam, por um lado, a racionalização dos espaços físicos e humanos já existentes nas universidades públicas e por outro evidenciava a construção de novos espaços físicos, contratação de técnicos e docentes, abertura de novas vagas e matrículas.

Os pressupostos assumidos estão em articulação com as tendências nacionais e internacionais para a educação superior que apontam para a necessidade de expansão desse nível de ensino, para novas formas de gestão e financiamento ao mesmo tempo em que também apontam para a redução do financiamento público em educação, em uma perspectiva neoliberal para as políticas sociais.

No contexto de expansão da educação superior, o REUNI concretiza-se como uma estratégica medida do governo para a reestruturação desse nível de ensino, o qual insere a universidade brasileira numa nova lógica administrativa que desconsidera a autonomia da instituição. O Programa promove uma expansão que se dá tanto pela ampliação da rede física como pela via da racionalização, pela otimização dos recursos humanos e dos espaços físicos existentes, introduzindo um paradigma de gestão gerencialista voltado para o controle dos resultados nas universidades. O REUNI trouxe várias modificações na forma de gerenciar os serviços na instituição, tendo em vista a adoção de um modelo de gestão gerencial, ressaltando a adesão ao contrato de gestão. Segundo essa lógica, a universidade se torna mais ágil em relação aos processos, buscando a eficiência e eficácia dos seus serviços.

Com a implantação do REUNI percebe-se que há uma nova dinâmica de expansão na UFRN. A expansão ocorreu tanto nas matrículas, como nas vagas e na criação dos cursos. A análise dos dados demonstra que as metas pactuadas foram atendidas quase que na sua totalidade e algumas até ultrapassadas. A expansão da UFRN é patente, bem como a melhoria das condições físicas e estruturais da instituição. Entretanto, em relação à qualidade, não se pode afirmar que essa vem avançando, uma vez que houve aumento substancial da relação professor-aluno, flexibilização dos processos avaliativos e nas estruturas curriculares.

É importante compreender que as reformulações na política educacional de ensino superior estão atreladas a um amplo movimento de reordenação do capital que vem colocando a educação como setor de serviços não exclusivo do Estado, desconsiderando que a educação é um bem público e que deve ser direito de todos.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiência, Washington, DC, 1995.

_____. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução: Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 1996. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 junho 2013.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007a. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**, 2007a. Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 junho 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Gerais do Decreto 6.096 - REUNI - Reestruturação e Expansão da Universidades Federais**, Disponível em: , 2007b. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BRESSER PEREIRA. Luiz Carlos. **Reforma do estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educação**, Curitiba, v.7, maio/ago. 2007. p.83-101.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Accoutability e empoderamento: estratégias gerenciais na escola, 2001. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/12.pdf> Acessado em 25 fev. 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 136.

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. p. 271.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. Precarização e superexploração do trabalho docente: a expansão das matrículas e o aumento da relação professor/aluno. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XX, n. 47, p. 165-174, fevereiro 2011.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Contratos de gestão. Contratualização do controle administrativo sobre a administração indireta e sobre as organizações sociais. **Revista da**

Procuradoria Geral do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 45/46, jan./dez., 1996. Disponível em:<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista2/artigo9.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

HADDAD, Sérgio. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano. In: KRAWCZYK, N. R.; WANDERLEY, L. E. **América Latina:** Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

JEZINE, Edineide. As políticas de gestão da extensão universitária: privatização e mercantilização no ensino superior. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR., João dos Reis. **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 69-77, janeiro 2008.

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

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI):** repercussões na expansão da UFRN. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação: Natal: no prelo, 2012.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Gestão universitária: reflexões sobre o mercado como centralidade do processo educacional**, 2010. Disponivel em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/77.pdf>. Acesso em: 16 set. 2013.

_____. A gestão gerencialista na universidade pública brasileira: o mercado como centralidade do processo educacional. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. D.; CHAVES, V. J. **Política de expansão da educação superior no Brasil:** democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial – p. 1231-1255, outubro, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar.**Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 51-67, janeiro 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** Visão e Ação. Paris, 1998. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009:** As Novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009. Disponível em:<http://www.feevale.br/Comum/midias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%C3%A3o%20em%20Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta de Reestruturação e expansão (REUNI).** UFRN: Natal, 2007. Disponível em: <http://www.reuni.ufrn.br/categorias/index>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **Projeto de Reestruturação e Expansão (REUNI-UFRN): Relatório 2008-2012**. UFRN: Natal, 2013, p. 156.

SOBRE ESTRATÉGIAS, MARCOS E ARQUITETURAS ACADÊMICAS NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Estela Dal Pai Franco
medalpaifranco@ufrgs.br
UFRGS

Marília Costa Morosini
marilia.morosini@pucrs.br
PUCRS

Cristina Zanettini-Ribeiro
czanettini@gmail.com
UFRGS

RESUMO
O trabalho apresenta por parte das autoras/participantes, 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 fez-se uso de fundamentos da análise de conteúdo aplicados a bibliografia anotada e aos marcos regulatórios pertinentes, ambos propostos na pesquisa referida. Tendências na expansão de novas arquiteturas acadêmicas com ênfases formativas e de gestão foram observadas. A partir de tais elementos o trabalho objetivou a inserção de subcategoria e focos estratégicos relacionados as categorias identificadas em estudo prévio. A partir dessas foi possível apontar transversalidade de conceitos e ações que evidencia três principais temáticas emergentes: a gestão estratégica, a inovação e a formação de professores. O estudo conclui que a própria formação de professores tem caráter estratégico na politicas e ações da educação superior.

Palavras-chaves: Expansão. Arquiteturas Acadêmicas. Gestão Estratégica. Inovação. Formação de professores.

1. Introdução

A educação superior brasileira, temática central da Rede Universitas, reflete e induz tendências nas áreas políticas, econômicas e sociais de uma nação. Acompanhar a trajetória regulatória e de produção da área, proporciona a leitura da realidade apresentada no país e cria elementos para a construção de estratégias de ação com vistas a implementação/manutenção/criação de políticas avaliadas como necessárias, visando à melhoria da qualidade em âmbitos estatais e institucionais. Tais fatos convergem para a relação conhecimento e economia, proposta por Robertson (2009) ao ressaltar que a "educação superior é vista como um motor para o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento; as políticas, os programas e as práticas da educação superior são cada vez

mais cooptados e dimensionados por interesses políticos e econômicos geoestratégicos mais amplos" (p.407).

Neste sentido, a trajetória de trabalho da Rede Universitas, a partir da sua base associativa e da intersecção de pesquisas dos atores envolvidos, mostra o empenho em buscar na produção científica da área e em aportes de marcos regulatórios, o cenário atual e prospectivo da educação superior brasileira, visando a antecipação de possíveis desafios e consequentemente a estratégia para vencê-los. O atual projeto vinculado a Rede, "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil[38]", a partir de sete subprojetos, analisa de forma histórica tais políticas e visa estratégias para área assim como o fortalecimento da sua produção científica.

A expansão da educação superior a partir de arquiteturas acadêmicas, já apontadas por Franco e Morosini (2012), além de estruturas organizacionais caracterizam-se como arquiteturas educacionais formativo-científicas indutoras de qualidade e interpretadas conforme o contexto. O presente trabalho parte do quadro inicial desenvolvido pelas autoras o qual identifica categorias de marcos regulatórios da expansão da educação superior em relação às arquiteturas acadêmicas. Entretanto o trabalho vai além. A preocupação que rege este estudo é a de aprofundar as categorias e subcategorias de marcos regulatórios[39] inserindo focos estratégicos e seus respectivos amparos teóricos e quantitativos quando pertinente, bem como verificar até que ponto a formação de professores tem presença e espaço neste conjunto categorial.

A partir de fundamentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) aplicados à bibliografia anotada e aos marcos regulatórios, esses levantados ao longo de um dos subprojetos da pesquisa[40], já é possível apontar algumas tendências. Tais tendências/do subprojeto como um todo- têm como ênfase as arquiteturas acadêmicas e consideram a políticas de formação de professores um tema transversal. É importante ressaltar que, mesmo não laboradas neste momento elas certamente poderão ser pautas para novos estudos. Os resultados preliminares que marcam o projeto até aqui desenvolvido são entendidos como "proposições-base" para estudos futuros e principalmente para o presente trabalho.

---

[38] Observatório da Educação CAPES/Inep 20.346 – OBEDUC/2012 - Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil. Coordenadora: Profa. Dra. Deise Mancebo.

[39] FRANCO, Maria Estela D. P.; MOROSIN, Marília. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, jan./abr. 2012 Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2012.

[40] Organização acadêmico-institucional e expansão da educação superior no Brasil, com especial ênfase às políticas de formação de professores.

As análises da pesquisa apontam que: 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; b) o capitalismo se inserta como agente motivador a rupturas de paradigmas no que diz respeito a novas arquiteturas; c) a organização local (grandes centros e cidades interioranas) onde se encontra a instituição influencia diretamente em suas organizações externas e internas; d) os cursos de graduação a distância, oferecidos por Universidades Federais, mostram a necessidade de expansão de outras modalidades acadêmicas para o interior dos estados; d) há instituições comunitárias em crescimento por se identificarem com a população da região e que não apresentam pertencimento à esfera estatal; e) as múltiplas fontes de financiamento (estatal e privado) são decisivas na expansão; f) há agentes que se caracterizam como atores externos à universidade, contribuindo com o fenômeno da internacionalização: MERCOSUL, Comissão Europeia, IESALC, UNESCO, OEI, da OUI, RIACES, organismos multilaterais, associações e redes de universidades; g) a avaliação se mostra como um ator interno e externo que influencia indiretamente a expansão da educação superior, uma vez que, possibilita a apresentação de indicadores e; h) as políticas internas e externas, governamentais e privadas trabalham em redes de cooperação internacionais.

2. Sequência analítica das categorias e subcategorias de marcos regulatórios da expansão da educação superior brasileira: foco estratégico

O quadro desenvolvido por Franco e Morosini (2012) apresenta categorias e subcategorias de marcos regulatórios da expansão da educação superior brasileira e suas relações com arquiteturas acadêmicas, definida pelas autoras como modalidades organizacionais associativas de orientação formativo-científica, concebidas e implantadas como potencialmente indutoras de qualidade na Educação Superior, com critérios de referência estabelecidos, tendo a pressuposição de um processo de aferição de resultados implícito e/ou explicito.

No primeiro momento, em 2012, as autoras identificaram sete categorias de arquiteturas: a) expansão pela via numérica; b) expansão via alternativas (Brasil); c) expansão vias alternativas (internacionais); d) expansão via conhecimento (científico/formativo); e) expansão via aproximação universidade-sociedade (sócio-emancipatória); f) expansão via aproximação universidade-sociedade (empreendedorismo); g) expansão via avaliação/informação/qualidade. Tais categorias foram elaboradas sob a referência analítica de marcos regulatórios de arquiteturas acadêmicas indutoras da expansão da educação

superior brasileira. A seguir, faz-se os aprofundamentos pela inclusão e refinamento de subcategorias, incluindo o que se denominou focos estratégicos. Cabe mencionar que foco estratégico deve ser visto na mesma perspectiva desenvolvida por Franco e Krahe (2014) no sentido que gestão e estratégia são conceitos *pari passu.* Como as autoras mencionam em muitas definições disponíveis sobre estratégia fica clara a presença de alguns componentes que caracterizam o sentido do termo: antecipação do futuro e/ou formas de pensa-los evidenciadas por objetivos como parte de processo decisório, o entorno institucional que inclui a inserção relacional com o meio e ainda possíveis recursos para consecução. sob tal perspectiva é que "estratégia tem sentido de antecipação de um futuro desejável com objetivo(s) determinado(s) e com possíveis alternativas de linhas de ação e de condições para concretizá-los, estabelecidas". (2014, p.4).

As análises a seguir refletem o trabalho relacionado à pesquisa até este momento desenvolvido.

A categoria **expansão pela via numérica** revela os dados quantitativos do sistema de educação superior com subcategorias voltadas aos números de ingressos e egressos, de professores e de IES - Instituição de Educação Superior públicas e privadas. Esta categoria mostra a realidade da educação superior brasileira a partir dos censos do Inep, apontando o real crescimento do sistema.

A expansão pela via numérica é transversal às outras categorias. Um dos seus focos estratégicos é proporcionar o panorama geral da educação superior, tendo como base os primeiros resultados do Censo da Educação Superior de 2012[41]. Os ingressos na graduação que em 2001 eram 1.235.003 em 2012 passaram a 2.756.773 (Δ123%). Já os concluintes que em 2001 eram 401.719 em 2012 passaram a 1.056.069 (Δ163%). As funções docentes em exercício que em 2001 eram de 204.106 em 2012 aumentaram para 362.732 (Δ78%). Em relação às IES que em 2001 eram 1.391 (183 públicas e 1.208 privadas) em 2012 totalizavam 2.416 (304 públicas e 2.112 privadas) (Δ geral 74%). Esses dados configuram o sistema de educação superior como um todo e alguns momentos serão desmembrados ao longo das demais categorias.

O aumento do sistema reflete diretamente o foco estratégico do desenvolvimento regional. IESs configuram-se como importantes propulsores de desenvolvimento de uma região. Schneider (2002) corrobora com esta ideia e ressalta que a implantação de IES induz o investimento a essas localidades, favorecendo a economia, a qualificação da população e

[41] Primeiros resultados Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: Portal do MEC. Acesso em 2013.

estreita relação com a sociedade. Os benefícios são também revelados no setor de serviços muitas vezes favorecendo a aquisição de hospitais, escolas, melhoramento do setor de transportes e comunicação (MORAES, 2002).

A **categoria expansão via alternativas (BRASIL),** implica na expansão de tipos de organizações acadêmicas brasileiras envolvendo as Universidades (2001-2011/Δ24%), os Centros Universitários (2001-2011/Δ111%), as Faculdades (2001-2011/Δ79%) e os IFs e Cefets (54%); na expansão de tipos de organização curricular como os bacharelados interdisciplinares e; na expansão de modalidades de oferecimento como EaD e a universidade Aberta do Brasil. Foram identificados como focos estratégicos a abertura de possibilidades de acesso e o atendimento a diferentes demandas uma vez que se faz necessária a criação de novos e inovadores espaços superiores de educação visando a formação, o desenvolvimento social, político e econômico e a competitividade, elementos esses essenciais à inovação tecnológica outro componente estratégico da categoria.

A expansão via alternativas brasileiras, revela ressignificações do ensino superior brasileiro e, sobretudo da universidade contemporânea e suas relações com o ensino, pesquisa e extensão.

A partir das bibliografias anotadas foi possível perceber a implantação de novos modelos de IES, voltados às necessidades das regiões e para profissionalização do trabalhador. A modalidade em EaD - Educação a distância, surge como alternativa de expansão para locais que não possuem instituições físicas (interior) e são na grande maioria privadas. Exemplo de arquitetura dessa categoria aponta-se a UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana que tem foco na integração da educação superior na América latina, visando o desenvolvimento e a oportunidade de acesso.

No que se refere a formação de professores dois aspectos podem ser ressaltados: o primeiro diz respeito ao tipo de curso e a abertura de possibilidades de acesso em diferente tipos IESs tais como os IFs nos quais o oferecimento de licenciaturas estão obtendo espaços maiores; o segundo deles diz respeito a modalidade de oferecimento de cursos ressaltando-se a EaD que tem colocado em destaque muitos cursos ligados a formação de professores. Com isso se afirma que nas arquiteturas acadêmicas emergentes na nova configuração do cenário da educação superior nacional, existe um cenário marcante para formação de professores.

A categoria **expansão via alternativas internacionais,** refere-se ao aumento de programas institucionais a partir de vinculações internacionais (grupo e redes de pesquisa, cursos), de programas de mobilidade acadêmica de graduação, pós-graduação e de docentes. Para Franco e Morosini (2012) a categoria tem expressão na abertura da possibilidade das

redes internacionais se instalarem no país. A internacionalização tem seu modelo central (MOROSINI, 2006) no processo que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária. (WIT, 2005).

A expansão via alternativas internacionais tem como focos estratégicos identificados, o acompanhamento a tendências de padrões e inserções internacionais e os intercâmbios. Existem diversos atores envolvidos neste processo. No Brasil agências como CNPq e CAPES fazem a interlocução das políticas propostas e os atores envolvidos. As ações e políticas de internacionalização são concretizadas em ações bilaterais com fomento a pesquisas entre grupos, em parcerias universitárias binacionais com foco principalmente em intercâmbios, em programas para professores visitantes e no oferecimento de bolsas a mestrandos e doutorandos. (MOROSINI, 2006).

Nesta interface cabe mencionar novas arquiteturas – entendidas em um sentido amplo - relacionadas à alternativas internacionais, é o caso dos Moocs – Massive On-Line Open Courses que consistem em plataformas de cursos gratuitos on-line, abertos ao público, ferramenta que vislumbra internacionalizar as IES (CORTEZ, 2013) e de redes com a Laureate, que criada em 1998 reúne aproximadamente 75 instituições privadas pelo mundo (LAUREATE, 2014).

Clark (2004) ao mostrar que os impactos das tecnologias de informação, dos fenômenos da globalização e da internacionalização guinaram a forma de fazer pesquisa na universidade e esta tende a se reorganizar gradualmente para responder às novas demandas governamentais, industriais e de grupos sociais.

A categoria **expansão pela via de produção do conhecimento (científico/formativo)** visa à expansão principalmente por vias dos cursos de pós-graduação, bolsas de graduação e pós no Brasil e exterior e da pesquisa. As subcategorias tratam da expansão da pós-graduação com foco nos cursos e bolsas no exterior, da expansão da graduação, com foco nas diretrizes curriculares e nas bolsas de graduação no país e no exterior e por fim, a expansão da pesquisa com foco nos grupos de pesquisa, auxílio à pesquisa, redes e editais.

Esta categoria tem seus focos estratégicos voltados principalmente ao avanço do conhecimento, o desenvolvimento da interdisciplinaridade, parcerias de intercâmbio e inserção internacional de IES, alunos e grupos de pesquisa, e a garantia de realização da pesquisa.

O estabelecimento de processos interdisciplinares na universidade, tanto na área do ensino quanto na área da pesquisa, pode ser considerado elemento propulsor na produção do conhecimento (ZANETTINI-RIBEIRO, 2013) uma vez que a implementação desses

processos promovem iniciativas voltadas a partilha de informação, disseminação de práticas transversais e avanços científicos, sugerindo assim a relevância na inovação dos processos de ensino e da gestão universitária. É de se registrar que a inovação nos processos de ensino exige uma nova cultura no âmbito dos professores de educação superior, o que se constitui em um espaço aberto para ações mais incisivas no âmbito da pedagogia universitária. Ao atender os professores de ensino superior, a formação e a cultura diálogo interdisciplinar encontra possibilidade de repercussão nos outros níveis de ensino.

A **expansão via aproximação Universidade-Sociedade sócio-emancipatória** trata principalmente sobre políticas referentes a ações afirmativas. Essas sendo caracterizadas como, "um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos em determinada sociedade que tenham sido discriminados no passado" (OLIVEN, 2007. p.153). Para Franco e Morosini (2012) estas políticas envolvem os marcos facilitadores e orientados para o acesso ao ES. É o caso da expansão de acesso pelo sistema de cotas – nas Instituições de Ensino Superior Federais e da expansão de acesso pelo ProUni nas instituições privadas.

Como principal subcategoria emerge Políticas de Permanência com foco na **expansão** do acesso vias ProUni programa que de 2006 a 2012 teve um crescimento de 112%, pelas políticas de cotas e outras possibilidades vias grupos especiais. Ainda destaca-se a expansão de programas de solidariedade internacionais, como exemplo dos países de Moçambique e Angola. – que além de promover integração entre os países de língua portuguesa, membros da CPLP, estimulam a ecologia de saberes (SANTOS, 2007) e diversidade dentro da Universidade.

> A ecologia de saberes. Não se trata de "descredibilizar" as ciências nem de um fundamentalismo essencialista "anticiência", como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos fazer é um uso contra hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como arte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber do indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. Isso não significa que tudo vale o mesmo. (SANTOS, 2007. p.32-33)

A expansão via aproximação Universidade-Sociedade visa garantir o acesso e a permanência de alunos oriundos de escolas públicas, grupos étnicos/historicamente excluídos, e com baixa renda na educação superior. Notoriamente essa expansão proporciona ao nível de ensino a passagem de um modelo de elite para um caminho de equidade, existindo equilíbrio no acesso e a proteção das minorias.

A categoria de **expansão via aproximação Universidade-Sociedade orientadas para o empreendedorismo** abarca as estratégias de desenvolvimento e de solução de problemas bem como as de empreendedorismo propriamente ditas. Estão incluídas as modalidades e os formatos que facilitam o preparo de profissionais diretamente para mercado (FRANCO e MOROSINI, 2012). Desta emerge a subcategoria expansão tecnológica com foco nas faculdades tecnológicas, no número de patentes e nos polos tecnológicos e, expansão na gestão com foco no desenvolvimento, em programas inovadores, no empreendedorismo, em fundações captadoras de recursos, nos projetos de BNDE e FINEP e nos cursos de especialização MBA.

Os focos estratégicos pertinentes planejam inovação, sustentabilidade e desenvolvimento tecnológico no ensino superior. A inserção de novas possibilidades e capacidades de mudanças na cultura institucional são elementos que Clark (2006) atribui a casos bem sucedidos de empreendedorismo em universidades. Existe toda uma nova literatura que mostra as vantagens para sociedade como um todo, inclusive em seus processos distributivos e inclusivos que seja aplicada a perspectiva de desenvolvimento e pesquisa. A questão maior que se coloca é a de que tal perspectiva tem que estar subordinada a uma racionalidade humanista e de inclusão.

A última das categorias é a de **expansão pela via da avaliação/qualidade,** subcategorizada pela expansão normativa como foco na regulação, supervisão e avaliação de cursos e no credenciamento/reconhecimento de instituições; e pela expansão avaliativa com foco no Sistema de Avaliação Brasileiro (SINAES), a formação e qualidade, expansão de avaliadores, expansão de banco de dados (bases), expansão de níveis de avaliação e expansão de comitês de avaliação.

Para Franco e Morosini (2012), a categoria se compõe de marcos ligados ao estabelecimento do sistema de avaliação (SINAES e desdobramentos), normas e critérios para credenciamento/ reconhecimento/autorização de instituições e cursos, regulação, supervisão e avaliação de cursos, bem como formação e qualidade.

Focos estratégicos para a categoria buscam a adaptação a alguns padrões internacionais, por meio da expansão de ações e regulações normativas e a qualidade da graduação e pós- graduação da educação superior brasileira.

3. Encaminhamento conclusivo e direcionamentos

Com o caminhar da pesquisa, conceitos vão sendo desenvolvidos e aprimorados. As arquiteturas vêm adquirindo sentidos maiores, abarcando modos formativo-organizacionais,

reconhecidos enquanto tais e referendados por critérios múltiplos que transitam pelos próprios compromissos assumidos pela universidade e pelas demandas que sobre ela incidem.

Não é de se surpreende que a transversalidade de conceitos e ações, observada no âmbito de arquiteturas acadêmicas evidencia três principais temáticas que emergem das discussões: a gestão estratégica, a inovação e a formação de professores.

Nota-se que a gestão estratégica tangencia categorias, subcategorias e focos estratégicos, uma vez que ela está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional (FRANCO E ZANETTINI-RIBEIRO, 2013). Sua importância se dá a partir da premissa que "{...} a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas." (Bordignon e Gracindo, 2000, p.147). A gestão diz respeito ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – ciência e educação –, a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social. Compreende o planejamento institucional estratégico do plano de Desenvolvimento Institucional. (LUCE E MEDEIROS, 2006). As práticas de gestão estratégica permitem parecerias entre os setores privado e público, superando assim os desafios da atualidade, aumentando a capacidade competitiva de cada organização e contribuindo para uma formação mais global dos novos profissionais.

A inovação aqui referida aponta para seu sentido transversal em práticas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão. Esta temática, após análise da produção acadêmica objeto de estudo, abarca ações voltadas para: a) a interdisciplinaridade principalmente nas áreas de pesquisa, o que contribui com o crescimento sustentável da instituição, amplifica sua capacidade competitiva e permite potencializar a construção de novos conhecimentos (ZANETTINI-RIBEIRO, 2013); b) a internacionalização e seus envolvimentos com políticas neoliberais na composição de novas arquiteturas acadêmicas, com apontamentos para um sistema ibero-americano de educação superior e com a cooperação internacional para abertura de novas IESs no cenário brasileiro; c) o desenvolvimento tecnológico com o incentivo a espaços de empreendedorismo e aprendizagem, como os parques tecnológicos e o estímulo a apropriação e ao uso de TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação) inseridas no contexto da expansão.

A formação de professores mostra-se agente de transformações políticas e sociais contribuindo diretamente no diálogo da IES com a sociedade. Observa-se a formação de professores ligada à produção de conhecimento, imprescindível tanto para a qualidade da IES quanto para a expansão dos sistemas. Os apontamentos sobre internacionalização, inovação e gestão vêm a corroborar com Maués (2003) no que diz respeito às reformas

"universitarização/profissionalização". Eles sinalizam a importância da "formação prática, aproveitamento das experiências, formação contínua e a pedagogia das competências apontam para uma formação vinculada à lógica de mercado, voltada para uma sociedade globalizada, na qual o capital, o dinheiro, é mais importante do que o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história." (p. 108).

A verdade é que na área de educação o que se precisa é a convergência de esforços estratégicos para o que se ambiciona como o mais importante, ou seja, um país ético no qual prevaleça a justiça, a inclusão e a equidade. É este o sentido maior do estudo sobre marcos regulatórios em sua expressão categorial e sobre arquiteturas acadêmicas que emergem no novo desenho da educação superior brasileira, inclusive em sua inserção internacional. Certamente a formação de professores, considerada no entorno da gestão estratégica, servirá para ajustar a lupa nos estudos e discussões acadêmicas.

Referências

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

BITTAR , M.; OLIVEIRA, J. F.(2004). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&Editores/ Anpae.

BORDIGNON,G. ; GRACINDO, R. V.(2000). Gestão da educação: o município e a escola. In: N. S. C FERREIRA; M. A. S. AGUIAR, (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* (pp.147-176) São Paulo: Cortez.

CLARK, B. (2004). *Sustaining Change in Universities: continuities in case studies and concepts.* New York: Open University.

CLARK, B. (2004). Em busca da Universidade Empreendedora. In: *AUDY, J.N.; MOROSINI, M.C. Inovação e empreendedorismo na universidade.* Porto Alegre : EDIPUCRS. 461 p.

CORTEZ, C. (2013*). Reportagem do Valor Econômico: Universidades lançam cursos gratuitos on-line.* Valor Econômico de 29 de maio de 2013, página D3. Acesso em: 01 de abril de 2014.

FRANCO, M.E.D.P.; MOROSINI, M.C. (2012). *Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior: movimentos indutores.* In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n° 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FRANCO, M.E.D.; KRAHE, E.D. (2014) Interdisciplinary and posgraduate programs: strategies in a research- oriented university. LASA, Chicago.

FRANCO, M.E.D.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. (2013). Institutos de Pesquisa e arquiteturas acadêmicas: estratégias de gestão na produção do conhecimento. Recife, Forges, 2013, 13 p; (Publicação Virtual)

LAUREATE. (2014). *Histórico.* Disponível em: http://www.laureate.net/. Acesso em: 14 de abril de 2014.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (2006). *Gestão Escolar Democrática: concepções e vivencias*. Porto Alegre: Editora UFRGS.

MAUÉS, O. C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores.* In. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003.

MORAES, F. F. (2000). Universidade, inovação e impacto socioeconômico. Perspectivas [on line], São Paulo, v.14, n.3, jul/set 2000, p.8-11. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300003&lng=en&nrm=iso> Acessado em: 05 de abril de 2014.

MOROSINI, M. (2006). In: M. M. (Org.), *Enciclopédia da Pedagogia Universitária: Glossário.* Brasília: Inep.

ROBERTSON, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado*? Revista Brasileira de Educação.* (v. 14, n. 42 set./dez., p. 407) Rio de Janeiro.

SANTOS, B. S. (2007). Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo.

SCHNEIDER, L. (2002). Educação e desenvolvimento: um estudo do impacto econômico da Universidade Federal no município de Santa Maria (RS). UNIFRA, Santa Maria, 2002. Disponível em: <http://www.economia.unifra.br/pesquisa4.htm> Acessado em: 01 de abril de 2014.

WITT, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe.* A historical, comparative and conceptual analysis. Massachusetts: Greenwood Press.

ZANETINI-RIBEIRO, C. (2013). *O espaço da interdisciplinaridade no contexto de pesquisa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia da Região Sul do Brasil.* Projeto de Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

MARCOS LEGAIS DA FEDERALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Patrícia Claudia da Costa
patriciaclaudia@usp.br
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RESUMO:
Este estudo compõe uma pesquisa de doutorado em andamento e tem o objetivo de compreender a federalização como processo originário da rede de universidades federais no Brasil, por meio da análise dos principais marcos legais referentes à Educação Superior, desde a década de 1930. Conclui que os ordenamentos jurídicos são determinantes das possibilidades de criação ou transformação de instituições, que se efetivam como resultado de disputas políticas em torno da concretização da expansão da rede.

Federalizar significa colocar um bem ou serviço sob a gestão do governo federal. Quando se fala em federalização da Educação Superior, refere-se ao processo de aglutinação de escolas, faculdades ou institutos isolados que passam a integrar uma unidade institucionalizada como universidade, administrada por uma reitoria comum, ou de criação de uma nova instituição (que até pode ser resultado de aglutinação acrescida de criação de novos cursos e *campi*), sob a administração do governo federal. Entender como esses processos se concretizaram na história da Educação Superior no Brasil pode ser um bom caminho de compreensão do cenário atual deste nível de ensino.

Pelos dados do último Censo da Educação Superior, relativo ao ano de 2012, a rede de universidades e institutos federais era composta por 103 instituições (sendo 59 universidades[42] e 44 institutos), 5.978 cursos, 1.087.413 matrículas de graduação, 115.001 matrículas de pós-graduação e 95.615 funções docentes. Num universo de 304 instituições públicas (federais, estaduais e municipais) que ofereciam 10.905 cursos para 1.897.376 matrículas de graduação e 203.717 de pós-graduação, contando com 160.374 funções docentes.

Esses dados informam que as instituições federais são responsáveis por mais da metade das matrículas de graduação e pós-graduação realizadas na rede pública que, por sua vez, corresponde a apenas 27% do total de matrículas de graduação que tem sido vertiginosamente encampada pela iniciativa privada. Na pós-graduação, no entanto, esse percentual se inverte com uma concentração de 84% das matrículas em instituições públicas.

[42] Sabemos que em 2013 foram inauguradas quatro universidades federais, elevando este número, portanto, para 63 instituições que compõem o universo que interessa à nossa pesquisa.

Interessa-nos refletir sobre esse espaço ocupado pelas universidades federais na expansão da Educação Superior no Brasil.

Com origens que remontam as primeiras iniciativas de formação implementadas pelos jesuítas no Brasil, na primeira metade do século XVI (CUNHA, 2000), o desenvolvimento e a expansão da Educação Superior no país concentram-se nos últimos cem anos, a partir da criação de universidades que passaram a ser o modelo preconizado para a formação de graduados e pós-graduados nas diversas áreas do conhecimento.

Para compreender as origens e o desenvolvimento da federalização de instituições de Educação Superior no formato de universidades, conhecendo-se os mecanismos gerais que possibilitam os casos particulares hoje existentes, percorremos os documentos legais que consideramos mais proeminentes sobre o tema desde o Decreto 19.851/31, tomado marco fundador da organização do sistema de Educação Superior, por ser o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, até o Decreto 6.096/07 que versa sobre a última tentativa de expansão da rede de universidades federais, complementando a análise com a discussão de um caso atual que sugere novas estratégias para o crescimento do sistema.

Os primeiros marcos legais da federalização da Educação Superior no Brasil

Considerando que o Ministério da Educação e da Saúde Pública fora instituído em novembro de 1930 e que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) só fora promulgada 31 anos depois, a oficialização do Estatuto das Universidades Brasileiras, no dia 11 de abril de 1931, pode ser identificado como uma das primeiras ações do incipiente ministério, denotando, assim, que a questão da Educação Superior gozava de alguma prioridade na agenda de discussões sobre a organização do sistema federal de educação, no bojo de um conjunto de dispositivos legais rotulados como “Reforma Francisco Campos”, nome do então primeiro ministro.

Naquela época só existia uma universidade federal (do Rio de Janeiro - UFRJ), o que torna o disposto no Decreto 19.851/31 uma espécie de marco inaugural do que viria a ser chamado de sistema federal de Educação Superior. Sua ementa sintetiza as principais tarefas na organização desse sistema:

> Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras (Ementa do Decreto 19.851/31. Redação original)

Preconizando a universidade como modelo institucional para a formação profissional, científica e cultural em nível superior, o Decreto determinou a possibilidade de criação desse tipo de estabelecimento pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, desde que atendidas as seguintes exigências:

> I - congregar em unidade universitaria pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Sciencias e Letras;
>
> II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente;
>
> III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funccionamento normal dos cursos e a plena efficiencia da actividade universitária;
>
> IV - submetter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto (Art. 5º, Decreto 19.851/31. Redação original).

Nos artigos seguintes, vê-se que, ao contrário do Decreto 8.659/11[43] que, conforme Cury (2009), *desoficializava* a instrução em todos os níveis, o decreto em questão conferia ao governo federal o papel de fiscalização do funcionamento das universidades estaduais e livres equiparadas para fins de continuidade do funcionamento, assim como para concessão de títulos, dignidades e outros privilégios universitários. Essa função determinou a política de auxílios financeiros da qual algumas universidades estaduais e privadas se beneficiaram nas décadas seguintes, além de encurtar o caminho para as federalizações de instituições que já eram acompanhadas, numa espécie de supervisão, pelo Ministério da Educação, num processo intensificado pela Lei 1.254/50, como veremos mais adiante.

A centralidade da instância federal na estruturação do sistema de Educação Superior no país, evidente ao longo de todo o decreto, ganhou ainda mais força nas disposições transitórias pela afirmação de que "A denominação de universidade, em documentos officiaes, só poderá ser usada pelas universidades federaes ou equiparadas" (Art. 113, Decreto 19.851/31, redação original). Isso quer dizer que, além de definir a organização acadêmica universitária como modelo a ser perseguido por qualquer instituição de ensino superior, o governo federal reservou para as instituições por ele geridas, ou as equiparadas, a prerrogativa de firmarem-se como universidades. Em razão disso, nas décadas seguintes (especialmente na de 1960, período de maior crescimento da rede com o surgimento de 19 universidades

[43] Compunha um conjunto de determinações que ficaram conhecidas como "Reforma Rivadávia Correia", nome do Ministro da Justiça (1911-1915) do governo Hermes da Fonseca.

federais), muitas disputas políticas se travaram para a obtenção de apoio federal para a instalação e manutenção de cursos superiores que alavancassem o desenvolvimento regional de algumas partes do país ou para salvar cursos oferecidos por entidades privadas que se encontravam em dificuldades financeiras para sustentar o seu funcionamento (VASCONCELOS, 2007).

O custo financeiro da federalização fora apontado como o principal entrave para o crescimento da rede de universidades federais no período anterior a Reforma Universitária de 1968. Como resultado da análise de discursos da época, Vasconcelos (2007, p.73) destaca a determinação do Ministro Oliveira Britto, em 1962, de "conceder apenas a federalização a escolas superiores que já possuíssem equipamentos e instalações indispensáveis ao seu funcionamento".

Cunha (2000) resume esse período apontando que o crescimento demográfico, a expansão da escola secundária com equiparação ao ensino médio que habilitava para o acesso ao nível superior, o populismo e o desenvolvimentismo foram fatores condicionantes da federalização que era vista, cada vez mais intensamente, como um ideal de garantia da excelência institucional a partir dos anos de 1950. O autor conclui que "o processo de 'federalização' foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes" (CUNHA, 2000, p. 172. Aspas do autor).

A organização, os princípios e as normas do sistema

Instituída no final do mandato presidencial de Eurico Dutra, a Lei 1.254/50 foi um dos mais proeminentes marcos, se não o mais importante, para a definição das políticas de subvenção de instituições públicas e privadas de ensino superior, muitas das quais dependiam profundamente dos recursos federais para manutenção de suas atividades, como foi o caso de algumas instituições paulistas (SGUISSARDI, 1993; SANTOS JUNIOR, 2012).

Nenhum outro instrumento legal objetivou tantas federalizações como essa lei que definiu que:

> O sistema federal de ensino superior supletivo dos sistemas estaduais, será integrado por estabelecimentos mantidos pela União e por estabelecimentos mantidos pelos poderes públicos locais, ou por entidades de caráter privado, com economia própria, subvencionados pelo Govêrno Federal, sem prejuízo de outros auxílios que lhes sejam concedidos pelos poderes públicos (Art. 1º, Lei 1.254/50. Redação original).

Firma-se, assim, a possibilidade para diferentes tipos de instituições concorrerem ao auxílio financeiro federal, na medida em que

> Os estabelecimentos subvencionados, na forma desta Lei, pelo Govêrno Federal poderão ser, por lei, mediante mensagens do Poder Executivo, ouvido o Conselho Nacional de Educação, incluídos gradativamente na categoria de estabelecimentos mantidos pela União, atendendo-se à eficiência do seu funcionamento por prazo não menor de 20 (vinte) anos, ao número avultado de seus alunos e à sua projeção nos meios culturais, como centros unificadores do pensamento científico brasileiro (Art. 2º., Lei 1.254/50. Redação original).

Amparadas por esse dispositivo legal, diversas faculdades, escolas superiores e institutos isolados encontraram na federalização de sua gestão a alternativa ideal para sanar fragilidades financeiras e alçar posições de maior prestígio no campo acadêmico, entre as décadas de 1950 a 1980. Como bem analisado por Isamara Vasconcelos, a federalização de instituições de ensino superior configura-se na história brasileira como uma "vocação nacional" e sua inserção em determinada localidade como "um modo de consolidar os ideais desenvolvimentistas e construir um diferencial para o setor a partir da vinculação e pertencimento ao sistema federal" (VASCONCELOS, 2007, p. 111).

De fato, os históricos disponíveis nos sítios institucionais têm revelado que a implantação de uma universidade federal em determinada localidade resulta de profundas disputas políticas em busca de prestígio por parte dos agentes que negociam as solicitações junto ao poder público. Afinal, se a presença de um estabelecimento privado numa cidade ou região já fora fator de prestígio para determinadas elites locais no período ditatorial, classificado como momento de paroquialização do ensino superior no Brasil (OLIVEN, 1990), o que dizer da instalação de uma universidade pública e gratuita? Alguns estudos, dedicados a explicitar a dimensão política do ato de instalar e manter uma universidade pública em funcionamento, indicam que o simples ato de definir a localização geográfica do estabelecimento é fruto de intensas batalhas pelo reconhecimento da força política dos demandantes que relacionavam a instalação de uma universidade à impulsão do desenvolvimento regional de suas bases eleitorais (CUNHA, 1980, 1983; SGUISSARDI, 1993; CHAUÍ, 2001; SANTOS JUNIOR, 2012).

Nesse contexto, a Lei 1.254/50 consagrou diversos estabelecimentos na categoria de "diretamente mantidos pela União", incorporando seus patrimônios e assegurando o aproveitamento no serviço público federal do pessoal docente e dos demais empregados. Para efetivar esse acolhimento, centenas de cargos docentes e algumas funções gratificadas foram

criados no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde. Além disso, a lei também oficializou algumas faculdades que continuariam a ser mantidas por poderes públicos locais ou por entidades de caráter privado com economia própria, mas que seriam subvencionadas pelo governo federal, conferindo a elas uma cota na dotação orçamentária anual do Ministério.

As dotações previstas são bem detalhadas e informam que 46 instituições (entre universidades, faculdades, escolas isoladas, reitorias, institutos e conservatórios, distribuídos em 16 Estados) foram beneficiadas na categoria de "diretamente mantidos pela União". A dotação garantia rubricas para pessoal permanente, funções gratificadas, pessoal extranumerário e material. Como já aventado, esse termo legal alargou o espaço de disputa para a federalização que se tornou mais acirrada na década seguinte.

O Decreto-Lei 53/66 fixou princípios e normas para as universidades federais, com normas complementares estabelecidas pelo Decreto-Lei 252/67. Ao que tudo indica o conteúdo desses dispositivos legais objetivava disciplinar a Educação Superior por meio de uma padronização organizacional das universidades federais, que deveria ser seguida pelas entidades que pretendessem obter alguma subvenção federal, na medida em que o cumprimento dos preceitos estabelecidos se tornou um dos critérios de preferência para definir as universidades não federais que fariam jus à concessão de subvenções e auxílios orçamentários da União.

Nesse sentido, determinou-se que a organização das universidades federais se pautasse por "estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalente" (Art 1º, Decreto-Lei 53/66). Para isso, cada unidade universitária – Faculdade, Escola ou Instituto – seria definida simultaneamente como órgão de ensino e pesquisa, ações essas desenvolvidas mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa, sendo que o ensino e a pesquisa básicos foram concentrados em unidades incumbidas da formação de um sistema comum para toda a universidade. Tais atividades passaram a contar com a supervisão de órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade.

Esse dispositivo legal apontava para uma profunda reestruturação nas unidades que compunham as universidades, tanto que um de seus artigos dizia que: "O desdobramento, a fusão e a extinção de unidades existentes, em virtude da presente lei, bem como a redistribuição, transformação ou extinção dos cargos a elas distribuídos, serão declarados por

decreto" (Art. 6º, Decreto-Lei 53/66). Trata-se, portanto, de uma reorganização que incidiu na redistribuição de cursos, de matrículas e de servidores e preparou o terreno para a departamentalização já antevista nos horizontes da Reforma Universitária que estava prestes a ser executada. Cada universidade passou a dispor de 180 dias para apresentar ao Ministério da Educação um plano de reestruturação de suas unidades.

A Reforma Universitária, regulamentada pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968[44], já foi bastante discutida. Para fins deste estudo, trataremos apenas do que tange à federalização. Nela persistiu o modelo universitário como ideal proposto pelo governo federal para a organização acadêmica das instituições que oferecem Educação Superior, estipulando-se que:

> Os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (Art.8º, Lei 5.540/68).

Incentiva-se, assim, a expansão do sistema por meio da criação de universidades (muitas delas federalizadas) em detrimento da proliferação desordenada de estabelecimentos isolados, afeitos ao atendimento de demandas específicas de profissionalização de alguns segmentos sociais ou de conquista de prestígio dos protagonistas na implantação de tais iniciativas. A lei menciona a fixação de "distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior existentes no País" (Art. 10º, Lei 5.5.40/68) que seria proposta ao Ministério pelo Conselho Federal de Educação, órgão que também tinha a função de emitir pareceres relativos à autorização para funcionamento ou ao reconhecimento de uma universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior. Não sabemos como essas ações se sucederam e de que forma influenciaram os futuros processos de federalização.

Contudo, a organização das universidades revestiu-se da seguinte caracterização:

> a) unidade de patrimônio e administração;
> b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
> c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
> d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;

[44] Vale lembrar que no dia anterior foi publicada a Lei 5.539 que modifica o Estatuto do Magistério Superior instituído pela Lei 4.881-A, em vigor desde 1965.

> e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;
>
> f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (Art. 11, Lei 5.540/68).

Mesmo com as mudanças exigidas pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei 9.394/96 (que revogou quase completamente a Lei 5.540/68, com exceção do Art. 16, que já havia sido alterado pela Lei 9.192/95 e que trata da nomeação de reitores, diretores e seus respectivos vices), grande parte dessa caracterização ainda pode ser reconhecida nas universidades federais hoje existentes.

Marcos de fim de século e novas perspectivas de organização

No período posterior à Constituição de 1988, a transformação de entidades privadas em autarquias ou fundações públicas encontrou alguns obstáculos. Entre eles destaca-se o Art. 37, que exige aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos para investidura em cargo público, que gera o constrangimento legal de comprometer a contratação de profissionais que atuam em instituições privadas, regidos por outros processos seletivos e outras formas de contrato de trabalho.

Nesse novo contexto jurídico, observamos que as universidades federais instituídas a partir da década de 1990 resultam da criação de novos estabelecimentos ou da transformação do *status* acadêmico de faculdades ou institutos isolados federalizados em período anterior à Constituição Federal vigente. Ou seja, nos últimos 26 anos as universidades federais se originaram de dois modos: pelo desmembramento ou agregação de estabelecimentos públicos (federais, estaduais ou municipais) ou pela inauguração de novos estabelecimentos. Dito de outro modo, a federalização atualmente possível é diferente daquela que deu origem a maior parte das universidades federais ainda existentes. Por isso, a Constituição Federal de 1988 é tida como um divisor de águas nos processos de federalização e, consequentemente, da expansão da rede de universidades federais. Basta observar que, após sua promulgação, o ritmo do surgimento de novas universidades diminuiu consideravelmente.

Uma leitura atenta das leis que instituem cada universidade federal brasileira revela que das 37 universidades criadas entre 1920 e 1986 apenas duas se constituíram da "estaca zero" (em Brasília e em Rondônia) e quatro da transformação de instituições públicas. São as

Universidades: de Brasília[45] (criada, no início dos anos de 1960, como parte do plano piloto da nova capital do país), Federal de Viçosa[46] (que remonta a uma escola superior isolada com gestão estadual transformada em universidade estadual em 1948 e federalizada em 1969), Federal do Acre[47] (inicialmente constituída, em 1974, por faculdades que deixaram de ser estaduais), Federal do Mato Grosso do Sul[48] (mesma situação do Acre, em 1979), Federal do Estado do Rio de Janeiro[49] (que em 1979 transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro em universidade) e de Rondônia[50] (criada em 1985 e com início efetivo de funcionamento em 1989). Todas as demais resultaram da transformação de instituições privadas, ou de um conjunto de estabelecimentos privados e públicos, em universidade sob a forma de autarquia ou de fundação pública federal.

Após a Constituição de 1988, no entanto, foram criadas 26 universidades federais de acordo com novos arranjos. Apesar de algumas serem resultado da agregação de escolas isoladas que se originaram de instituições privadas, todos os estabelecimentos agregados haviam sido estatizados em período anterior. É o caso, entre outros, das duas primeiras universidades federais criadas sob o novo ordenamento jurídico, no ano de 1994: Universidade Federal de Lavras[51] (fruto da transformação da Escola Superior de Agricultura de Lavras, federalizada em 1963 e transformada em autarquia de regime especial em 1972) e Universidade Federal de São Paulo[52] (consagrada como primeira universidade temática na área da saúde pela transformação da Escola Paulista de Medicina, criada como instituição privada em 1933 e federalizada em 1956). A recorrência dos casos de criação de universidades federais pelo agrupamento de instituições federais é sinal da impossibilidade jurídica, ou da falta de vontade política para revertê-la, que impede que a prática de transformação de entidades privadas em órgãos públicos volte a se repetir como no passado.

Nessa nova conjuntura, novos ordenamentos legais são necessários para amparar o funcionamento do sistema de Educação Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 constitui o eixo central desta nova fase. Ela reitera a composição da educação escolar em dois níveis, Básica e Superior, e a esse dedica especificamente 14 entre seus 92 artigos. Em nenhum deles encontramos conteúdos que remetem a federalização, tal como facilmente encontrados nos documentos legais anteriores. A lei versa sobre questões

[45] Lei nº 3.998/61.
[46] Decreto-Lei nº 570/69.
[47] Lei 6.025/74.
[48] Lei 6.674/79.
[49] Lei 6.655/79
[50] Lei 7.011/82.
[51] Lei 8.956/94.
[52] Lei 8.957/94.

mais amplas relacionadas a autonomia didático-científica e a universidade federal não é mais apontada como modelo de instituição para o desenvolvimento da Educação Superior no País. A universidade é definida como "instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (Art. 52) e sua caracterização é reduzida a três itens que introduzem novos elementos com relação às características legisladas em 1968:

> 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 (Art. 52, Lei 9.3994/96).

Sendo uma lei de diretrizes e bases, o dispositivo em questão carecia de legislação complementar que regulamentasse suas novas determinações. A Educação Superior teve no Decreto 5.773/06 a formulação final de uma sequência de tentativas[53] de organizar o sistema federal de ensino superior. Com esse decreto, parte da centralidade da esfera federal é recuperada, mas não mais como modelo de gestão. O que se aprofunda e centraliza agora é o papel do governo federal no exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições e de cursos de graduação e sequenciais, por meio das atribuições conferidas a diversos órgãos vinculados ao Ministério da Educação. A universidade federal como modelo ideal de excelência no oferecimento da Educação Superior desaparece definitivamente do texto legal.

A lei 9.394/96 é reiterada na definição de que "o sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior" (Art. 2º, Lei 5.773/06) e nenhum modelo organizacional é postulado como preferencial, embora a ideia de universidade como formato institucional seja tacitamente apresentado como a culminância de um processo de institucionalização que se inicia com o credenciamento originário como

[53] O Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, regulamentou a Lei 9.394/96 no que diz respeito à organização das instituições de ensino superior, que passaram a ser classificadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. No entanto, ele sofreu algumas modificações por meio dos decretos 2.306/97 e 3.860/01 até chegar à formulação atual dada pelo Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, que estipula o credenciamento das instituições como faculdades, centros universitários e universidades.

faculdade, que pode ser alterado para centro universitário ou universidade após três anos de funcionamento e avaliação satisfatória. Algo bem distante da exigência de vinte anos de relevantes serviços prestados, tal como determinava a Lei 1.254/50.

A expansão atual

O último marco jurídico que se destaca, para compreendermos como se constituiu a rede de universidades federais brasileiras, é o decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio à Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), cuja meta global era 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 1º, § 1º, Dec. 6.096/07), de acordo com diretrizes voltadas para o máximo aproveitamento dos recursos físicos e humanos (como, por exemplo, a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno) e para a elevação da qualidade dos cursos (como a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, ao lado da articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica).

O REUNI fomentou um novo mecanismo de federalização, na medida em que instigou as universidades federais já existentes a ampliar sua área de abrangência. Para aderir ao Programa cada instituição deveria apresentar uma proposta original que contivesse metas e ações para cada uma das diretrizes e, embora a adesão fosse voluntária, todas as universidades federais encaminharam propostas, com exceção da recém-criada Universidade Federal do ABC. Com isso, o sistema federal de Educação Superior ingressou num novo período expansionista no qual a federalização de estabelecimentos privados não é mais admitida e outros expedientes entram em cena para garantir o crescimento da rede: aproveitamento de instalações de escolas técnicas vinculadas (como foi o caso da transformação da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal, vinculada a Universidade Federal de Viçosa, em *Campus* Florestal da UFV), cessão de salas de aula em escolas estaduais para início das atividades acadêmicas prejudicadas por atraso nas obras que inviabilizaram a inauguração de alguns *campi* no prazo previsto (um dos exemplos mais severos ocorreu no *Campus* do Sertão da Universidade Federal de Alagoas, localizado na cidade Delmiro Gouveia) e parceria com poderes públicos estaduais e municipais para cessão de terrenos e prédios nos quais as novas

instalações pudessem ser abrigadas. Para esse último expediente, apresentaremos um exemplo mais detalhado dos mecanismos excepcionais de expansão que as universidades federais assumiram a partir do Programa Expansão Fase 1, proposto pelo governo federal em 2003, e intensificado com os intentos expansionistas do REUNI.

Trata-se do caso da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que até 2003 contava apenas com um *campus,* o qual é detentor de alto prestígio acadêmico na área da Saúde. Visando o crescimento institucional, a Unifesp submeteu uma proposta de criação de cinco novos *campi* com áreas de conhecimento que diversificaram sua tradição temática. Qualquer semelhança com os acordos políticos entre lideranças oligárquicas do passado não seria mera coincidência, quando são observadas as vinculações partidárias dos dirigentes envolvidos em cada esfera de poder, os quais negociaram a implantação desses novos *campi*. No caso específico do *Campus* de Humanidades, localizado em Guarulhos, uma parceria com a prefeitura municipal viabilizou o início precário das atividades acadêmicas, no ano de 2006, em instalações reformadas de um antigo galpão de abastecimento hortifrutigranjeiro localizado em um dos bairros mais periféricos da cidade. Equipamentos básicos, tais como biblioteca e restaurante, começaram a funcionar tempos mais tarde. Com o passar dos anos, o espaço se tornou insuficiente para comportar a matrícula de ingressantes e a abertura de novos cursos previstos na proposta de expansão. Enquanto isso, a construção do *campus* em terreno adjacente padecia de entraves burocráticos comuns aos trâmites licitatórios. Até mesmo salas de um Centro de Educação Unificado (CEU), escola municipal vizinha ao *campus*, foram utilizadas para as aulas de graduação, desviando-se para a Educação Superior espaços destinados à educação básica, distorção capaz de por em questão todo o processo de ampliação.

Após quase um ano de greve estudantil e docente em 2012, pouco se avançou na concretização do *campus* Guarulhos da Unifesp. A solução paliativa foi divulgada, no ano seguinte em Carta da reitora à comunidade universitária, na qual esclarecia como o *campus* funcionaria provisoriamente até o final das obras:

> Após muitos estudos técnicos e consumado todo o processo de debate, a Congregação e a Direção Acadêmica optaram pelo aluguel do edifício Torricelli, situado no centro de Guarulhos, pelo valor de R$ 250 mil mensais (definido de acordo com laudo de avaliação por empresa credenciada junto à Caixa Econômica Federal). Outras possibilidades foram consideradas inviáveis [...] Finalmente, a Reitoria oferece à comunidade do Campus Guarulhos a garantia de que a mudança para o campus provisório não implicará nenhum prejuízo do acesso à alimentação e ao transporte

> adequado, além dos espaços necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como para os centros acadêmicos[54].

Cabe informar que o Edifício Torricelli é assim chamado por abrigar, há quase 20 anos, o Colégio e a Faculdade Torricelli (essa recentemente incorporada pelo Grupo Anhanguera), e é reconhecido na cidade pela ociosidade, uma vez que as vagas criadas pelas instituições de educação superior do setor privado invariavelmente esteve além da demanda, cuja solução, ou parte dela, se deu com o advento do PROUNI, estratégia de ampliação do acesso à Educação Superior que foge aos limites deste estudo. Sendo assim, o aluguel do prédio constitui, mesmo que indiretamente, como advogam alguns, uma espécie de auxílio financeiro a uma organização privada que, em outro tempo histórico, provavelmente seria uma das concorrentes pela federalização de suas próprias atividades. É como se, na impossibilidade de federalização de uma faculdade privada, a relação entre o poder público e a iniciativa privada subsistisse de outra forma. Ao invés de, como visto no passado, instituições privadas (com o seu patrimônio, seus funcionários, seus cursos e estudantes) serem federalizados, ou seja, serem assumidos pela gestão pública federal, vê-se agora uma unidade de uma universidade federal desabrigada (e não cabe aqui discutir as causas da demora de quase uma década para construção de um *campus*) levando suas atividades acadêmicas, ainda que apenas provisoriamente, para o interior de uma instituição privada, que se beneficiará dos lucros da exploração imobiliária. Disso se infere que, de algum modo, o setor privado ainda obtém alguma vantagem direta da expansão da rede federal.

Considerações finais

Para compreender as diferentes possibilidades de federalização da Educação Superior no Brasil, em cada momento histórico, é necessário vasculhar a legislação pertinente e extrair da letra da lei os sentidos e interesses em jogo, politicamente construídos. O levantamento aqui proposto constitui uma exploração inicial dessa problemática e busca apontar que qualquer processo de expansão está inevitavelmente condicionado pelos ordenamentos jurídicos vigentes, cujas limitações concedem espaços de manobras variáveis, sempre atrelados aos interesses de lideranças políticas da ocasião, tal qual temos visto atualmente nas

[54] A carta foi publicada em 04 de julho de 2013 e está disponível em: http://humanas.unifesp.br/home/index.php/noticias-eflch/1119-carta-a-comunidade-universitaria-uma-solucao-para-o-campus-guarulhos. Acesso em 15 abr. 2014.

tentativas de ampliação de vagas, cursos e *campi* das universidades federais participantes da mais recente onda expansionista promovida pelo MEC.

Referências

BRASIL. **Decreto 19.851**, de 11 abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá [...]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Lei 1.254**, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1254.htm. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Lei nº 3.998,** de 15 de dezembro de 1961**.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/fub/lei.php. Acesso em 05 mar. 2014.

_____**. Decreto-Lei 53**, de 18 de novembro de 1966, Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126183/decreto-lei-53-66. Acesso em 12 abr. 2014.

_____. **Decreto-Lei 252**, de 28 de fevereiro de 1967, Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117229. Acesso em 14 abr. 2014.

_____. **Lei 5.540/68,** de 28 de novembro de 1968, Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 14 abr. 2014.

_____. Decreto-Lei nº 570, de 8 de Maio de 1969. Institui sob forma de Fundação a Universidade Federal de Viçosa e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-570-8-maio-1969-361583-norma-pe.html. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Lei 6.025,** de 05 de abril de 1974. Autoriza o Poder Executivo a transformar a Fundação Universidade do Acre em Fundação Universidade Federal do Acre e dá outras providências. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6025&tipo_norma=LEI&data=19740405&link=s**.** Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Lei 6.655,** de 5 de junho de 1979. Transforma a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro - FEFIERJ em Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6655.htm. Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Lei 6.674,** de 5 de julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6674.htm. Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Lei 7.011,** de 8 de julho de 1982. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7011.htm. Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm**.** Acesso em 06 mar. 2014.

_____. **Lei 8.956,** de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Lavras em Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8956.htm**.** Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Lei 8.957,** de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a transformação da Escola Paulista de Medicina em Universidade Federal de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8957.htm. Acesso em 03 mar. 2014.

_____. **Decreto 5.773**, de 09 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em 05 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **A Universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. "Ensino superior e universidade no Brasil". In: **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.151-204.

CURY, Carlos R.J. "A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia" In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. **Paroquialização do Ensino Superior**: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANTOS JUNIOR, Jaime F. “A universidade invisível: a criação e a ‘dissolução’ da UFSP (1950-1968)”. In: NEMI, Ana L.L. (Org.). **EPM/SPDM histórias de gente, ensino e atendimento à saúde**. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2012, p. 93-179.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo**: O Caso da Ufscar. São Carlos: Editora Ufscar, 1993.

VASCONCELOS, Isamara M. 2007. 134fls. **A federalização do ensino superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CONTRATOS DE GESTÃO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS: IMPLEMENTANDO NOVAS FORMAS DE GERENCIAMENTO

Raphael Lacerda de Alencar Pereira
raphaeldelucia@hotmail.com
UFRN

Alda Maria Duarte Araújo Castro
alda@ufrnet.br
UFRN

RESUMO
O artigo trata das novas formas de gestão das políticas educacionais para a educação superior, com foco no contrato de gestão adotado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). Parte do pressuposto de que a análise das políticas educacionais deve considerar o contexto histórico em quem elas são concebidas e implementadas, suscitando reformas nos Estados nacionais com repercussões no âmbito educacional. Trata-se de um trabalho bibliográfico e documental que faz uma leitura contextualizada da temática. Os estudos mostram que a adoção de um novo modelo de gestão, baseado nas bases teóricas da nova gestão pública, com princípios empresariais, trouxe uma nova configuração para o gerenciamento das universidades públicas, sendo o contrato de gestão o principal instrumento de operacionalização. O programa Reuni, ao adotar um modelo de organização fundamentado nesse paradigma gerencial, centrado na eficiência e na eficácia dos serviços, mudou significativamente a forma organizativa das universidades.

Palavras-chave: Educação superior. Contrato de gestão. Reuni.

A análise das políticas educacionais para o ensino superior nas últimas décadas deve, necessariamente, considerar o contexto histórico em que elas são implementadas, assim como as profundas mudanças sociopolíticas e os atuais processos de reforma pelos quais passam os Estados nacionais e subnacionais. Portanto, para entender as complexas relações estabelecidas entre o Estado e a sociedade, é fundamental admitir que a História não se constitui, apenas, de continuidades e sequências, mas, também, de um complexo processo de tensões e rupturas, no qual as mudanças vivenciadas ultrapassam fronteiras geográficas e se integram a um capital em constante expansão. O estado, nessa perspectiva de análise, não pode ser pensado como racional/ideal, mas entendido também como espaço de luta e mobilização social no qual não se representa apenas a coletividade social e o bem comum, senão a expressão política de um conflito de classes. Com base nesse pressuposto, é que se enquadra a discussão das novas formas de gerenciar as políticas educacionais voltadas para o ensino superior.

O artigo está estruturado em quatro partes; sendo a primeira uma introdução sobre os fundamentos teóricos da nova gestão pública para a reforma estatal; a segunda evidencia os contratos de gestão como mecanismos de implementação da nova forma de gerenciar os serviços públicos; a terceira analisa o Programa Reuni como forma de operacionalizar as políticas para o ensino superior público, no contexto das atuais reformas educacionais; e por fim, algumas considerações sobre a temática.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, tendo como referência as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, novas concepções de gestão se consolidaram para responder às demandas do mundo produtivo. Dessa forma, o processo de discussão no campo teórico, no que se refere à gestão da *Res publica*, está estreitamente relacionado com as complexas mudanças estruturais pelas quais passa o Estado moderno, apontado como motivo das crises inerentes ao próprio modo de produção capitalista. Para superar essa crise, o Estado deveria ser mais ágil, mais eficiente e produtivo na busca da satisfação dos cidadãos.

Evidencia-se, portanto, que a reforma do estado tem sua dinâmica determinada por mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que levaram à redefinição das estratégias econômicas e político-sociais nas sociedades capitalistas, sob a hegemonia das relações sociais baseadas na propriedade privada. Essa discussão ganha destaque porque, de acordo com os economistas neoliberais, entre os motivos para a crise do capital estariam o crescimento do estado burocrático, a excessiva intervenção estatal na economia, a baixa qualidade na prestação de serviços públicos, o aumento do movimento sindical e o esgotamento da regulação keynesiana.

Dessa forma, o modelo de bem-estar social, baseado na teoria weberiana de estado que se encontrava em funcionamento, estava fadado ao fracasso pela sua rigidez e custo excessivo, que sobrecarregava a máquina pública. Esse estado burocrático[55] tinha como característica a ação direta, a padronização e o controle dos procedimentos preestabelecidos nos moldes da racionalidade conceituada por Weber. O Estado regia-se por uma série de normas ou princípios e implicava, necessariamente, a criação de um aparato administrativo,

[55] O termo burocracia surgiu, pela primeira, vez na sociedade francesa do século XVIII, referindo-se à existência de um novo grupo de funcionários para os quais a tarefa de governar se havia convertido em um fim em si mesma. Com Weber, o termo burocracia perde seu sentido negativo e passa a ser entendido como uma forma racional de organizar o esforço humano, fazendo interagir recursos e ação humana. Weber, a partir de uma atitude compreensiva da realidade, entende que a organização burocrática é necessária ao funcionamento do Estado moderno (ABRUCIO, 2003, p. 178).

com técnicos altamente especializados, distribuídos por cargos organizados numa hierarquia com limites definidos de autoridade, ou seja, implicava um sistema consistente de normas e regulamentos (WEBER, 1994).

Em meados da década de 1970, o Estado do bem-estar burocrático, devido ao seu elevado custo de operacionalização derivado do aprofundamento de sua intervenção na sociedade, entra em crise. Para a superação dessa crise, foram propostas várias iniciativas, tais como: a limitação das dimensões do setor público, o uso de mecanismos de mercado, a comercialização de órgãos públicos. Essas estratégias foram utilizadas, inicialmente, pelos governos na Inglaterra e nos Estados Unidos, inseridas, de imediato, no receituário dos organismos internacionais e, por conseguinte, na agenda política da maior parte das nações desenvolvidas ou em desenvolvimento (COSTA, 2010).

Segundo Abrucio (1997), há de se distinguir dois momentos quando se fala de reforma estatal. O primeiro estende-se da década de 1970 até o início dos anos 1990, caracterizado pela ênfase neoliberal de crítica ao caráter intervencionista do estado, pela exigência da diminuição da sua área de atuação como condição ao livre funcionamento do mercado e pelo redimensionamento da gestão pública que afetou a organização das burocracias públicas. O segundo momento da Reforma pode ser situado nos anos 1990, caracteriza-se pela necessidade de mudança da administração pública para torná-la mais eficiente, utilizando, para isso, a lógica do mercado. Temas como a descentralização administrativa e política; a atribuição de funções e autonomia ao mercado e à sociedade; a flexibilização da gestão e, entre outras coisas, a preocupação com a eficiência na busca de resultados, tornaram-se centrais, se relacionado, segundo Costa (2010, p. 139), à "emergência de um novo paradigma em administração pública, rotulado de modelo gerencialista ou *new public management*".

2. O CONTRATO DE GESTÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA GERENCIAR AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

O argumento que desloca para a administração e gestão do bem público os motivos das crises que afetam as economias capitalistas, sobretudo as emergentes, desde as últimas décadas do século vinte, é cada vez mais enfatizado. A carência de recursos, oriunda da retirada estratégica do Estado em diversos setores, abre espaço para a discussão sobre a necessidade de utilizar melhor os recursos disponíveis (romper com a gestão burocrática), tendo como referência a eficiência e a eficácia na administração pública (reforma gerencial).

Impulsionado por essas diversas orientações para a reforma, o governo brasileiro aderiu aos contratos de gestão como forma de gerenciar os serviços prestados à comunidade. De origem francesa, os contratos de gestão se constituem em uma forma de controle administrativo sobre as empresas estatais, redesenhando, dessa forma, as relações de público e privado na prestação de serviços à população. No direito brasileiro, ainda que a mesma tendência seja acompanhada, pode-se incluir novos tipos de categoria, como, por exemplo, as já citadas "organizações sociais" (DI PIETRO, 2010).

Essa forma de contrato objetiva alcançar melhores resultados administrativos, relacionados à criação de novos instrumentos no âmbito do Direito Público. De acordo com as orientações do CLAD (1998, p. 35), esse tipo de contrato tem como base metas quantitativas e qualitativas definidas *a priori* e, posteriormente, avaliadas. O contrato de gestão também deve definir o que fazer após a avaliação, em termos de penalidades, premiações, ou formas de corrigir os erros. Em suma, o contrato de gestão constitui um instrumento que permite tanto uma aferição mais rigorosa da eficiência, da eficácia e da efetividade, bem como um aumento da transparência da administração pública, considerando que a sociedade pode saber, de antemão, quais são, de fato, os objetivos de cada órgão público, seus resultados e o que poderá ser feito para, se necessário, mudar um mau desempenho. Ademais, é um instrumento normativo, uma ferramenta que auxilia o planejamento e pode ser utilizado na administração pública como meio para formalizar o compromisso das partes contratantes com a obtenção de resultados. Nesse documento, devem ser explicitadas as diretrizes e objetivos contidos no plano de governo, as metas a serem atingidas e as ações e recursos necessários à sua execução (SIQUEIRA, 2003).

Ainda que a dificuldade de mediação de alguns objetivos possa conduzir para uma avaliação dos contratos que privilegie apenas os aspectos quantitativos, de acordo com Araújo e Pinheiro (2010, p. 664), o "contrato de gestão é um dos mecanismos mais utilizados no novo paradigma da gestão pública que considera a contratualização uma das formas mais eficientes de instituir uma gestão por resultados".

É possível associar o contrato de gestão a, pelo menos, três dos mecanismos propostos para a implementação da nova gestão pública: a) a responsabilização pelo controle social; b) a responsabilização pela introdução da lógica dos resultados; c) a responsabilização pela competição administrada. A responsabilização social ampliaria o espaço público, a consciência republicana e evitaria que as políticas de Estado tivessem apenas um caráter economicista, lembrando ao poder público que seu foco deve ser os direitos dos cidadãos e, por fim, ajudar na modernização da administração pública A introdução da lógica dos

resultados se orienta pelo constante monitoramento e controle, sendo necessário tornar esses resultados quantificáveis para, assim, auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas. A responsabilização pela competição administrada parte do princípio de que a falta de concorrência no interior do serviço público é um fator impeditivo da eficácia, eficiência e qualidade deste, considerando-se como alternativa a possibilidade de diversificar os provedores dos serviços e ações públicas, para que em meio à pluralidade de atores, instaurem-se diferentes formas de competição.

Dentro dos princípios da competição administrada, o Estado-nação funcionaria como articulador/regulador das políticas. Ou seja, o núcleo central estabelece parâmetros de desempenho às unidades descentralizadas ou aos prestadores de serviços públicos não estatais que, por sua vez, serão regulados por agências subordinadas ao Estado. Os provedores ou entes descentralizados serão ligados à administração central, ou às suas respectivas agências, por meio de contratos firmados entre ambos. Os contratos, por sua vez, são os instrumentos que traduzem as metas e índices a serem atingidos e os resultados observáveis são passíveis de penalizações, premiações e/ou se tornam meios para realizar os ajustes necessários.

A introdução do contrato de gestão no Brasil ocorreu através do Decreto nº 137, de 27 de maio de 1991, no governo Collor de Melo, quando foi estabelecida a possibilidade de firmar contratos entre o poder público e as empresas estatais. No entender de Bittencourt (2005), foi apenas com a Emenda Constitucional nº 19/98, que essa forma de contrato passou para a alçada constitucional, com previsão no art. 37, § 8º (destaque para a autonomia gerencial, orçamentária e financeira). Nesse contexto, observaram-se três situações diferentes: a) contrato entre o Poder Público e entidades da Administração Indireta; b) contrato entre órgãos; c) contrato entre o Poder Público e organizações sociais (sendo, este último, o mais importante para o presente trabalho).

A possibilidade de estabelecer um contrato de gestão do Poder Público com entidades privadas sem fins lucrativos que exercem atividades de interesse público está intimamente relacionada com a Lei nº 9.637/98, quando no Art. 5ºdestaca que "entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades (...)".

Para ressaltar o que considera como vantagens na utilização dos contratos de gestão na administração pública, Siqueira (2003), resumidamente, destaca: a) valorização do ponto de vista dos usuários, protegendo-os contra as decisões arbitrárias ou repentinas do Estado, priorizando necessidades gerais, ou de política geral, ligadas à situação orçamentária do

próprio Estado; b) promoção da austeridade na gestão dos recursos e do aumento na produtividade; c) efetivação de controle por meio do acionista majoritário sobre o desempenho gerencial; d) obrigação de adotar indicadores de desempenho, quantificáveis e mensuráveis, que se constituem nas metas associadas aos objetivos, ou seja, devem constar indicadores claros e consistentes que permitam a avaliação de resultados obtidos pela administração (com mecanismos de acompanhamento e relacionados à produtividade global); e) programação de investimentos, maior transparência e segurança, favorecendo a continuidade administrativa.

Na área educacional, com consequências diretas na sua estruturação e na forma de gestão, essa 'nova' lógica atribui grande importância aos conceitos de eficiência e eficácia, com destaque ao controle de resultados como fundamental. Entre importantes questões sobre a temática, Araújo e Pinheiro (2010, p. 660-665), especialmente no que se refere à relação entre as instituições de ensino e o Estado, apontam que:

> Inverte-se a lógica que presidia as relações entre as universidades federais e o MEC. Agora, privilegia-se o foco nos resultados previamente pactuados, rompendo com o paradigma burocrático até então dominante de foco nos processos. [...] Ao trazer para a agenda dos sistemas educacionais os temas da eficiência, da eficácia, da efetividade, do controle de resultados, da produtividade, dos custos, das metas, dos indicadores e do contrato de gestão, entre outros temas, 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.

Inovações como o contrato de gestão evidenciam as consequências, no âmbito das universidades federais, de um modelo de organização influenciado pelo paradigma gerencialista de administração, ocasionando assim, por meio dos contratos entre o Estado e as universidades, uma lógica de mercantilização de bens e serviços acadêmicos.

Dessa forma, por meio de instrumentos regulatórios, a autonomia das instituições educacionais, sobretudo as IES públicas, é reduzida à mera captação de recursos no mercado para manutenção de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo gerencial difundido nas empresas capitalistas adentra o universo acadêmico, que passa a ser medido pela quantidade de produtos e recursos disponíveis no mercado de editais.

Essa forma de gerir os serviços públicos foi adotada no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni). Concordamos com Araújo (2011) quando afirma que a pactuação de metas, de indicadores de desempenho, a eficiência dos serviços, o estabelecimento de prazos e instrumentos de acompanhamento e

avaliação compõem a conformação político-institucional na qual as universidades estão inseridas.

3. CONTRATUALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O REUNI COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO PARA AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS.

As discussões sobre a reestruturação das universidades federais iniciaram na primeira gestão do Governo Lula da Silva, em 2003, com a composição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)[56] instituído pelo Ministro Tarso Genro. Esse grupo tinha como finalidade diagnosticar a condição desse nível de educação no país e, em seguida, apresentar um plano de ação, com vistas ao enfrentamento dos problemas localizados, mais precisamente, visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES (Decreto s/n, de 20.10.2003).

Dessa forma, o GTI oferecia, entre outras alternativas, a instituição de um programa emergencial de apoio à educação superior, com foco nas universidades federais, e a efetivação de uma reforma universitária, que, de acordo com o documento, deveria atingir quatro objetivos: ampliação do quadro docente e de vagas para estudantes, implementação da modalidade da educação a distância, autonomia universitária e mudança na política de financiamento (limitação de gastos com folha de pagamento e a entrada de recursos privados na IES).

A reforma (em seus diversos níveis) foi concebida para promover um incremento significativo do desempenho estatal mediante a introdução de formas inovadoras de gestão e de iniciativas destinadas a quebrar as "amarras do modelo burocrático", a descentralizar os controles gerenciais e a flexibilizar normas, estruturas e procedimentos. Contribuiria, também, para a redução do tamanho do Estado mediante políticas privatizantes, terceirização e parceria público-privada, com o objetivo de alcançar um Estado mais ágil, menor e mais barato (NOGUEIRA, 2005).

Nesse contexto de expansão da educação superior e, por conseguinte, expansão das universidades públicas, sedimenta-se, como importante medida governista para a reestruturação desse nível de ensino, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), que se apresenta como uma das

[56] O GTI era composto por seis ministérios: Educação, Casa Civil, Planejamento, Fazenda, Ciência e Tecnologia e Secretaria Geral da Presidência.

ações que consubstancia o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. É um Plano executivo para dar organicidade e coesão aos vários programas desenvolvidos no campo educacional no âmbito da União e que adotou a gestão gerencial como forma de operacionalizar os programas.

O Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Reuni é composto de oito artigos e lança as bases para significativas mudanças na estrutura das universidades federais na medida em que reforça o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, em nível de graduação, por meio de um melhor aproveitamento dos recursos humanos e da estrutura física existentes. Essa lógica evidencia a tentativa de promover uma expansão pela via da racionalização dos recursos humanos, levando em consideração a pretensão de aumentar a relação professor/aluno e introduzir uma lógica gerencialista voltada para o controle de resultados nas universidades federais.

A meta principal desse Decreto é definida em seu artigo 1º, quando destaca, no § 1º, que 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". É importante considerar que, em 2007, no Brasil, essa relação era de 11,9 alunos por professor. Segundo as Diretrizes para o Reuni, a relação de 18 estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, tomando como referência a carga horária dos professores (art. 57) e estimando-se as salas de aula com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente 20 horas semanais. Dessa forma, segundo Tonegutti e Martinez (2012), essa meta foi construída de forma arbitrária e fere a autonomia universitária, que é assegurada pela própria LDB no tocante à competência para dispor dos currículos e programas dos seus cursos, bem como das vagas que serão fixadas de acordo com a capacidade institucional.

Segundo Araújo (2011, p. 107), as críticas a essa elevação numérica foram intensas, principalmente, pela Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES) que ressalta,

> o cumprimento da meta representa a intensificação e a precarização do trabalho docente, na medida em que se exigirá maior dedicação à atividade de ensino, com ampliação de turmas e vagas" [...] a flexibilização no regime de contratação de professores expressa o entendimento governamental de que a predominância de docentes em regime de dedicação exclusiva, nas universidades, é dispensável e obstaculiza a ampliação do acesso ao ensino de graduação.

Essa é uma medida que procura suprir a deficiência de professores, gerada pela grande expansão das matrículas e dos cursos. A abertura de turmas mais numerosas, sem pessoal qualificado e em número insuficiente para atender à demanda, compromete a qualidade do ensino na medida em que a meta de contratação de professores não pode ultrapassar 20% de recursos adicionais no orçamento das universidades.

Se no governo de FHC o investimento nas universidades públicas foi quase inexistente, além de haver cortes no orçamento dessas instituições provocados pela política de redução do papel do estado no provimento desse nível de ensino, e que a recuperação desses investimentos no governo Lula da Silva foi incipiente, o Reuni é visto pela sociedade civil e a mídia como um Programa extremamente positivo, o que tem dificultado medidas de reação por parte das IES públicas.

O Decreto nº 6.096/2007, no artigo 2º, aponta suas principais diretrizes divididas em seis dimensões que, revelam, em suma: a) a necessidade de aumentar as vagas de ingresso (sobretudo no período noturno); redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas; b) a ampliação da mobilidade estudantil (circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas); c) a revisão da estrutura acadêmica (reorganização dos cursos de graduação, atualização de metodologias, busca da elevação da qualidade); d) a diversificação das modalidades de graduação; e) a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; f) a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a básica (BRASIL, 2007, p. 1).

As diretrizes estabelecidas para o Programa, de acordo com Araújo e Pinheiro (2010), apontam para a pactuação de resultados, com metas quantitativas e qualitativas, com predomínio do enfoque de eficiência e flexibilidade, o que evidencia uma sintonia com as propostas de inovações gerenciais de reforma do Estado.

Para compreender a relação entre as universidades federais e o MEC, no tocante à alocação de recursos, é importante analisar o artigo 3º do Decreto supracitado, quando esclarece que 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 [...]". Nesse sentido, o cumprimento das metas é essencial para a liberação dos investimentos, com destaque às questões relacionadas ao planejamento, execução, acompanhamento e gestão.

A ideia de atrelar os recursos financeiros ao cumprimento de metas se articula com as políticas de corte em investimentos nas políticas educacionais, ressaltando os princípios de eficiência e eficácia defendidos pelos organismos internacionais, em consonância com as

novas formas de gestão para as instituições públicas. Importante, também, é considerar as limitações dos aportes de recursos financeiros, como bem especifica o § 3º do Art. 3º, quando ressalta que "o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária operacional do Ministério da Educação". Segundo Tonegutti e Martinez (2008), esse fato já sinalizaria para as medidas previstas na PL nº 01/2007, que é a restrição no crescimento da folha de pagamento de pessoal nos próximos 10 anos. Nesse sentido, não há espaço para expansão, tampouco para a reposição de servidores e técnicos administrativos, em um momento de crescimento e reestruturação como previsto no Reuni; se essa contratação de funcionários não ocorrer de forma a garantir o atendimento da demanda crescente das universidades, os serviços serão extremamente prejudicados.

O Reuni estimula as universidades públicas federais a estabelecer termos de compromisso (Acordo de Metas), de forma a receber verbas públicas para cumprir as metas estabelecidas nesse contrato, ou seja, transferir para a gestão pública a lógica gerencial da administração por resultados, relacionando "metas", "prazos" e "indicadores quantitativos" (CHAVES, 2009).

Em seu artigo 4º, o Decreto 6.096/2007 prevê que o "plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º". É importante questionar, nesse sentido, como manter essa autonomia , princípio tão relevante para a construção da universidade enquanto espaço de crítica contra-hegemônica, relacionando diretamente os objetivos e estratégias de expansão das instituições ao atendimento de metas tão ousadas como as do artigo 1º desse mesmo Decreto (sobretudo no que refere a uma taxa de conclusão de 90%).

Nesse contexto, o Programa caracteriza-se como uma continuidade das políticas privatizantes para a expansão do ensino superior brasileiro, objetiva inserir nas universidades públicas federais um modelo de organização fundamentado no paradigma gerencialista de administração, ocasionando, assim, a mercantilização de bens e serviços acadêmicos (CHAVES 2009). A possibilidade de qualquer universidade federal aderir ao Programa mediante a apresentação de uma proposta instruída em relação aos artigos anteriores é destacada no Artigo 5º do mesmo Decreto.

O art. 6º ressalta ainda mais a importância da prestação de contas nesse processo, destaca que 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".

De acordo com Tonegutti e Martinez (2008), a análise dos aspectos jurídicos do Decreto 6.096/2007 aponta para sua ilegalidade, caso a sua aplicação implique aumento de despesa,

> [...] nesse sentido, temos que a Constituição Federal, em seu art. 84, inciso VI, alínea a, estabelece que os decretos do Presidente da República podem dispor sobre *organização e funcionamento da administração federal,* ***quando não implicar aumento de despesa*** *nem criação ou extinção de órgãos públicos*. Por este motivo, no próprio texto do Decreto há um resguardo para garantir a sua constitucionalidade, que consta em seu art. 7º, o qual estabelece que *As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.* Recursos novos demandariam projeto de lei específico e, portanto, na prática o financiamento do REUNI deve ocorrer por remanejamento nominal de recursos, já previstos no plano plurianual em vigor (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008, p. 51, grifos do autor).

Refletir sobre essas questões leva, em âmbito global – no qual um conjunto de reformas estruturais, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, são arquitetadas –, à compreensão, em âmbito local, da implementação cotidiana de medidas que interferem diretamente na nossa forma de pensar científica e criticamente os espaços acadêmicos nacionais.

Ao analisar o Decreto 6.096/2007 e suas repercussões para as universidades públicas, Chaves (2009, p. 19) alerta que "como consequência, essa política de expansão transformará as universidades públicas federais numa 'organização prestadora de serviços', com estrutura de gestão voltada para a arbitragem de contratos".

Para Araújo e Pinheiro (2010), apesar de não mencionar o contrato de gestão como instrumento que passa a regulamentar as relações entre as universidades e o Ministério da Educação, o exame das Diretrizes do Programa revela que é mediante esse tipo de contrato que se explicitam objetivos, prazos, metas, indicadores, recursos e formas de avaliação.

Quase cinco anos após a implantação do Reuni, muitas reformas foram implementadas nas universidades públicas. Algumas das primeiras providências tomadas dizem respeito principalmente às reformas e ampliações das estruturas físicas das universidades e aos concursos públicos para novos docentes. Segundo pesquisa realizada por Martins e Nascimento (2012, p. 15), em 2009, o Reuni poderia ser expresso nos seguintes números:

> [...] As Universidades Federais, em número de 39 desde 1995, serão 59 em 2010. Quanto ao número de cursos de graduação oferecidos, em 2007, eram 2350, sendo 630 no noturno. Em 2012, serão 3601, sendo 1299 no noturno. Em 2009, já são ofertadas 43.084 novas vagas na graduação, sendo 22.285 em cursos noturnos e 13.199 em licenciaturas. O maior crescimento relativo

> de vagas se deu na região Centro-Oeste (74,85%) e o menor, na região Norte (53,97%). Nos anos de 2008 e 2009, foram autorizados 10.982 concursos públicos para docentes; 3.750 concursos para técnicos-administrativos.

Os dados demonstram que, até 2009, houve um expressivo movimento expansionista no interior das universidades públicas, quer seja no sentido da expansão, quer seja pela criação de novas instituições, de cursos novos, como também pelo reordenamento no interior das universidades. Condicionadas a cumprir metas para o recebimento dos recursos financeiros, as universidades tiveram, ainda, que se reestruturar do ponto de vista da gestão universitária, criando mecanismos que possibilitassem controlar e acompanhar o cumprimento das metas. Essa dinâmica é uma das novas formas de implementação desse modelo de gestão, com a introdução da lógica dos resultados nos serviços públicos, orientando-se pelo constante monitoramento e controle desses resultados, sendo necessário torná-los quantificáveis para, assim, supostamente, auferir os ganhos de eficiência e efetividade das políticas.

Nesse sentido, dentro dos limites dessa concepção de gestão, é possível prever as metas que, até o encerramento do REUNI, serão cumpridas ou que os indicadores de desempenho das instituições públicas poderão chegar a atingir o acordado com o Ministério da Educação; o que não será possível prever é qual será o impacto desse programa na qualidade da educação.

4. Algumas considerações

As políticas educacionais foram fortemente influenciadas pelas reformas empreendidas no âmbito estatal. A educação superior, que pelas suas funções, entre elas, a formação de profissionais qualificados e a produção de conhecimentos e inovações, desempenha um papel relevante na inserção dos países no mundo globalizado. Várias modificações podem ser constatadas nas políticas para o ensino superior. Entre elas, podemos elencar: a instituição de um sistema de educação superior mais complexo e distinto da sua condição histórica original; a grande expansão de instituições privadas; o crescimento considerável da pesquisa científica e do número de pesquisadores e a massificação da oferta da educação superior por meio, também, da educação a distância.

No entanto, é no campo da gestão dos serviços públicos que as mudanças foram mais evidenciadas. Iniciadas com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC 1995-2002), que instituiu as primeiras normativas legais para as modificações no campo da gestão, foram aprofundadas no governo Lula da Silva mediante a implantação de um arcabouço jurídico que, entre outras coisas, possibilitou: a comercialização de “serviços educacionais”, como os

cursos pagos, especialmente, os cursos de pós-graduação *lato sensu*; o estabelecimento de parcerias entre as universidades federais e as empresas para realização de consultorias e assessorias, viabilizadas pelas fundações de direito privado; a concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; criação de mestrados profissionais, em parceira com empresas públicas e privadas; entre outros mecanismos internos de privatização.

Merece destaque a instituição do contrato de gestão que modificou, substancialmente, a forma de controle exercida pelo governo central nas instituições de ensino superior e redesenhou as relações de público e privado na prestação de serviços à população. A nova gestão possibilitou acompanhar os resultados previstos pelas instituições, mediante o cumprimento de metas e de seu desempenho. A tradicional regulação estatal das universidades é afastada a partir do momento em que o Estado passa a ser definido como um "parceiro" que contratualiza com as instituições, sem controlar diretamente, mas, supervisando o processo.

É importante ressaltar que essas medidas relacionadas ao âmbito da gestão ultrapassam a busca por melhores resultados na hora de empregar os recursos públicos; elas refletem, na verdade, um processo amplo de reestruturação que, ideologicamente, tem sérias implicações e causa profundas mudanças na compreensão dos conceitos de estado, mercado e universidade. No tocante às universidades, torna-se evidente a tentativa de promover uma expansão pela via da racionalização dos recursos humanos existentes, considerando a pretensão de aumentar a relação professor/aluno e introduzir uma lógica gerencialista voltada para o controle de resultados nas universidades federais.

A implementação, em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (Reuni) permitiu a consolidação dessas políticas, provocando modificações na estrutura institucional, no sistema de educação e na articulação entre ambos.

No contexto do Reuni, a utilização das metas e de indicadores de desempenho passa a adquirir cada vez mais importância como forma de acompanhar e avaliar o cumprimento das ações pactuadas, uma vez que do cumprimento destas depende o repasse de recursos financeiros para as instituições públicas. Dessa forma, a instituição procura tornar-se mais ágil nos processos, buscando a eficiência e a eficácia dos seus serviços, priorizando a relação de quase-mercado em detrimento de sua função social e da preocupação com a formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, F. L. Os avanços e os dilemas do modelo pó-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA. L. C.; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Rio de Janeiro. FGV, 2003. p 173 a 199.

____. **O impacto do modelo gerencial na administração pública:** um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília, DF, 1997. (Cadernos ENAP nº 10). p. 06 a 44.

ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. Reforma Gerencial do Estado e rebatimento no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. RJ: fundação Cesgranrio, v. 18, n. 69, p. 639-892, ou./dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. 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. **Publicado no DOU de 25.4.2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 05 maio 2008.

____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 137 de 27, de maio de 1991. **Institui o Programa de Gestão das Empresas Estatais e dá outras providências**. <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2012.____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em < Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em maio de 2012.

BITTENCOURT, M. Contratos de Gestão. [Direitonet; Texto eletrônico, 19 de mar.2005] Disponível em < http://direitonet.com.br/artigos/exibir/1970/Contratos-de-Gestão> Acesso em 13 de set. 2011.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma gerencial no Brasil. In: BRESSER PEREIRA, L. C. **Reforma do estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998, p. 205 a 233.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; CUNILL G. N. (Orgs.). **Responsabilização na administração pública**. Trad. de Luis Reys Gil, São Paulo: CLAD/FUNDAP.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio *et al*. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livros, 2007. (p. 115 a 141)

CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (CLAD). **Uma nova gestão pública para a América Latina**. 1998. Disponível em: <http//www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. da C. Reuni: um contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. (p 46 a 69).

COSTA, F. L. da. **Reforma do estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: FGV

DI PIETRO, M. S. Z. Contratos de gestão. Contratualização do controle administrativo sobre a administração indireta e sobre as organizações sociais. **Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 45/46, p. 1-13, jan./dez. 1996. Disponível em: <http://pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge>. Acesso em: 10 jul. 2010.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultura, (1988)

MARTINS, L. C.; NASCIMENTO, E. P. do. O processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina. O caso brasileiro. In: PENA-VEJA, A. (Coord). **O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina.** Lisboa. PT. Disponível em < www.gulbenkian .ptmedia/files/agenda/eventos> Acesso em dez. de 2012.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SIQUEIRA, A. C. P. de. **Uma ferramenta gerencial para o setor público**: o contrato de gestão. (2003). Disponível em <http://milenio.com.br/siqueira/tr028.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2011.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. O REUNI e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**. ano, XVII, n.41, 2008.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Fundamentos de uma sociologia compreensiva. Brasília: UNB, 1994.

EIXO 3 – AVALIAÇÃO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO LATINO AMERICANO: UMA CONTRIBUIÇÃO A PARTIR DOS TEXTOS PUBLICADOS PELA REVISTA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Adenize Costa ACIOLI[*]
Adenize.acioli@gmail.com
CESMAC

Maria Antonieta Albuquerque de OLIVEIRA[**]
Mariaantonieta07@gmail.com
UFAL

RESUMO
Este texto integra a pesquisa sobre **"**AVALIAÇÃO, EXPANSÃO e QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação durante o período pós-SINAES – 2004/2012", do Subgrupo 03, do grupo de pesquisa UNIVERSITAS/Br, realizada em artigos editados em periódicos latinos americanos, que contemplassem os descritores: "avaliação/acreditação", "ensino/educação superior" e "qualidade". A partir do banco de dados constituído, optou-se pela análise dos artigos publicados pela Revista Calidad en La Educación no período de tempo demarcado. Frequente no ambiente acadêmico, o discurso da qualidade educativa não encontra uníssono e seu conceito se faz plural, embora possam ser identificados aspectos reconhecidamente pertinentes a uma instituição de ensino superior referenciada como de qualidade, como a eficácia em termos de positividade dos insumos de ordem: pedagógica; de qualificação docente e infra-estrutura e outros referentes a considerações de ordem social, como a promoção da equidade social.

Palavras chave: ensino superior – qualidade – avaliação – acreditação

> *"Calidad... uno sabe lo que es, pero uno no sabe bien lo que es. Eso es contradictorio. Pero cuando uno trata de expresar lo que es la calidad, aparte de las cosas que la tienen, ¡todo se hace confuso! No hay nada que se ueda decir claramente. Si uno no puede decir qué es "calidad", cómo se sabe entonces "lo que es", de ese modo, para todos los propósitos prácticos, la calidad no existe". Pero para todos los propósitos prácticos la calidad sí existe. Si no, ¿en qué basamos nuestras calificaciones? ¿Por qué otro motivo la gente gastaría fortunas en adquirir algunos bienes y tiraría*

[*] Doutoranda em Análise do Discurso - PUCMinas
[**] Doutora em Educação,

otros a la basura? Obviamente, algunas cosas son "mejores que otras" pero ¿qué es esto de "ser mejores"?... Así, uno se da vueltas y vueltas, girando ruedas mentales, sin encontrar un sustrato para afirmarse "¿Qué diablos es la calidad?"
Pirsig (1974)[57]

I - Introdução

O artigo constitui a pesquisa intitulada **"**AVALIAÇÃO, EXPANSÃO e QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação durante o período pós-SINAES – 2004/2012", conduzida pelo Grupo de Trabalho de Políticas de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – GT 11/ANPEd. Neste sentido, esta pesquisa integra o Projeto Integrado OBEDUC: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil da Rede UNIVERSITAS/Br que objetiva investigar de maneira mais geral o fenômeno da expansão da educação superior no Brasil, considerando os seguintes aspectos: Financiamento da educação superior; Organização institucional e acadêmica da educação superior; Avaliação da educação superior; Trabalho docente da educação superior; Acesso e permanência da educação superior; Produção do conhecimento da educação superior; Educação Superior do Campo.

No processo e construção do mesmo, inicialmente foram rastreados, em periódicos latino americanos, editados entre 2004 e 2013, artigos que contemplassem os descritores: "avaliação/acreditação", "ensino/educação superior" e "qualidade". Ainda, como termos associados: "ranking/asseguramento" e "valor agregado/equidade/SINAES". Procedeu-se, então, ao fichamento dos artigos que explicitassem em seus resumos os descritores obrigatórios, desprezando-se aqueles que os contivessem apenas em parte. A pesquisa foi apurada no sentido de se detectar nos artigos a presença dos termos associados, desprezando-se todos os demais que contemplassem outros que pudessem ser traduzidos como referência de qualidade.

Em uma segunda etapa, o estudo foi conduzido com o objetivo de identificar a concepção de qualidade do ensino superior e os atributos de qualidade que os pesquisadores dos países latino americanos referenciam a este nível de ensino, ou seja, que elementos são pertinentes a uma instituição de ensino superior para que possa ser avaliada como detentora de qualidade educativa. Melhor dizendo, qual o conceito de qualidade que tem servido de parâmetro para credenciar as instituições de ensino superior no contexto da América Latina.

[57] Citado em GONZALEZ y ESPINOZA, conforme HERRERA, 2007, p. 179.

Muitos são os periódicos editados por instituições de ensino superior ou entidades científicas comprometidas com a educação, no espaço geográfico definido para a pesquisa. Na impossibilidade de se abranger todo o universo, optamos por selecionar nos sites oficiais de universidades, conselhos de educação e instituições científicas, periódicos cujos títulos façam referências explícitas aos descritores obrigatórios aqui considerados e atendam aos critérios de: catalogação de ISSN; periodicidade ininterrupta de pelo menos 05 anos; indexador de qualidade e corpo editorial com consultores internacionais.

Atendendo a estes critérios foram selecionadas, entre outras a/o:

- Revista Iberoamericana de Educación – RIE- nas versões impressa e digital.
- Revista Eletronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación – REICE.
- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – RIEE.
- Revista de La Educación Superior.
- Revista Calidad em La Educación.
- Cadernos de Pesquisa.

II - Caracterização dos periódicos

A - Revista Iberoamericana de Educación - RIE

A Revista Iberoamericana de Educación – RIE – é uma publicação científica do Centro de Altos Estudios Universitários de La Organización de Estados Iberoamericanos – CAEU/OEI. Possui Conselho Assessor e Comitê Científico, ambos com participantes de diferentes nacionalidades. Encontra-se indexada, no Brasil, à Biblioteca Virtual do INEP, ao Sistema Integrado de Bibliotecas do SENAI e à Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas; em âmbito mais amplo às bibliotecas virtuais da Organização dos Estados Americanos – OEA, do Congresso dos Estados Unidos e de diversos países americanos e europeus. Atualmente, é editada em duas modalidades, impressa e digital, ambas nas versões em espanhol, inglês e português:

- A *Revista Iberoamericana de Educación* - RIE versão impressa - (ISSN: 1022-6508) é monográfica e de periodicidade quadrimestral, publicando as opiniões atuais mais destacadas sobre temas e experiências educativas. Criada em abril de 1993, desde 2012 é publicada somente no formato digital.
- A *Revista Iberoamericana de Educación* - RIE Boletim Digital - (ISSN: 1681-5653), criada em 1998, é editada no momento com periodicidade mensal e complementa em

outras áreas de interesse educativo a Revista Iberoamericana de Educación, razão pela qual sua numeração se condiciona aos quatro volumes por número monográfico editado pela revista impressa. O Boletim Digital está disponibilizado na versão *on-line* a partir do número 36/1, de 2000, quando ainda sua publicação era de dois números mensais.

A.1- A RIE impressa apresenta temáticas bastante diversificadas em referência à educação em geral, não se destacando nenhuma em especial. Especificamente em relação à presença dos descritores nos resumos foram encontrados 02 artigos, ambos de 2004: LACOMBA e LEMAITRE, muito embora o número 35 (maio/julho de 2004) tenha tido como temática "Calidad e evaluación universitaria".

A.2 – O Boletim Digital publica contribuições sob a forma de relatos de experiências e inovações; artigos de opinião; recensões e entrevistas sobre temáticas variadas pertinentes à educação, acessíveis através de arquivos devidamente classificados. Quanto aos relatos de experiências e inovações há arquivos nomeados, entre os quais foram pesquisados os de: qualidade da educação; avaliação e ensino superior, em que foram encontrados apenas 03 artigos contemplando os três descritores: Cabrera (2005), Mioranza; Aquino (2009), Curras (2010).

B - A Rede Iberoamericana de Investigacion sobre Cambio y Eficácia Escolar – RINACE - é uma rede profissional de investigadores educativos comprometidos com o incremento dos níveis de qualidade e equidade dos sistemas educativos dos países ibero-americanos. Seus objetivos são fomentar o desenvolvimento de pesquisas educacionais; potencializar seus resultados para a tomada de decisão em sala de aula, na escola e no sistema educativo e formar pesquisadores em educação. Organiza-se como uma rede de redes, com sede na Espanha e coordenações nacionais em diversos países da América Latina e em Portugal. Desde janeiro de 2010, é apoiada economicamente pelo Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI-CAEU - para a manutenção de suas publicações entre elas: a Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE – (ISSN 1696-4713), a Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – RIEE – (ISSN 1989-0397).

B.1 - A Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE - de periodicidade trimestral, com números temáticos (abril e outubro) e ordinários (janeiro e julho), foi criada em janeiro de 2002, a partir da constatação da existência de um número significativo de estudos sobre qualidade educativa, realizados nos países ibero-americanos, bem como à grande quantidade de estudiosos sobre a temática que

encontram dificuldade de divulgar seus trabalhos devido à escassez de meios de difusão. Possui Conselho Científico Iberoamericano e outro internacional. Encontra-se indexada à: resh, Google Acadêmico, latindex, redalyc, DICE, isoc, Dialnet, in-recs, EZB, OEI, Dulcinea, MIAR, IRESIE, IESEI, BNE, Gloobal, Americanismo.es, red-redial, Journal Info e SUDOC. Em seu site oficial apresenta vários indicadores de qualidade referenciados às bases de dados citadas.

Sua intenção é se converter em um fórum de encontro, debate e difusão da pesquisa realizada no contexto ibero-americano. Para tanto publica artigos que tratam sobre os temas de qualidade, equidade, eficácia escolar, mudança educativa, melhoria da escola e inovação educativa em todos os níveis de escolaridade. Colabora desta forma, para: a difusão dos estudos dos pesquisadores ibero americanos, além de favorecer a utilização dos resultados da investigação para a melhoria dos sistemas educativos, das escolas e das aulas; fomentar a realização de pesquisas educativas de qualidade e incentivar o debate sobre problemas de pesquisas educativas. Mantém periodicidade semestral (maio e novembro), contando em cada número ordinário com uma seção temática e um conjunto de artigos livres, sempre sobre avaliação educativa. Podem, igualmente, serem publicados números extraordinários, referentes às problemáticas ou eventos especiais, como seminários e congressos dedicados a algum campo ou área da avaliação educativa. Todos os textos são submetidos à apreciação de um rigoroso e estrito processo de dupla avaliação cega por pares, conforme critérios e indicadores internacionais.

A REICE está em seu 13º. Volume, com 39 números já publicados. Considerando, apenas o período entre 2004 e 2013, em que podem ser pinçados inúmeros artigos versando sobre qualidade educativa. Quanto à presença dos descritores em seu conjunto, foram encontrados os trabalhos de: Gregurutti; Pereira (2013); Radons; Battistella; Grohomann; Penna (2012); San Pedro; Sallán, (2011) e Gonzalez, (2006), o que sugere que, apesar do foco da revista estar voltado para a temática da qualidade educativa, esta se manifesta mais direcionada ao ensino básico do que ao superior, pouco abordado em seus artigos.

B.2 - A Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa – RIEE – (ISSN 1989-0397) compartilha com a REICE os mesmos objetivos, ainda que com o foco mais centrado na temática avaliativa, abrangendo todos os níveis de ensino e explicitando, inclusive, em sua apresentação o da "La Educación Superior universitária y no universitária". Sua periodicidade é semestral, com números nos meses de maio e novembro. Consta cada de uma seção temática e um conjunto de artigos livres, sempre focados na avaliação educativa. São publicados, também, números extraordinários referidos a problemáticas ou eventos especiais, tais como

seminários ou congressos dedicados a algum campo ou área específica da avaliação em educação. O Conselho Editorial e o Científico se compõem à semelhança aos da REICE, a mesma afirmativa sendo válida para a metodologia de aceitação dos textos para publicação. No site oficial não há referências expressas quanto à indexação, mas é possível que esteja inserida nas mesmas bases de dados de sua co-irmã.

Muito embora haja uma referência explícita à educação superior universitária ou não universitária, como área de interesse, a pesquisa realizada nos volumes disponibilizados em seu site a partir de 2008, considerando os descritores: "avaliação/acreditação", "ensino/educação superior" e "qualidade" revela parcimônia de artigos, só sendo contabilizados os de: Moscoso; Vasquez (2012) e Valenzuela; Ramirez; Alfaro (2009).

C – Revista de La Educación Superior

Desde sua fundação em 1950, a Associação Nacional de Universidades e Instituições Superiores da República Mexicana – ANUEIS - tem participado da formulação de programas, planos e políticas nacionais, bem como da criação de organismos orientados para o desenvolvimento da educação superior mexicana. É uma associação governamental, de caráter plural, que agremia 175 instituições (146 públicas e 29 privadas) de educação superior mexicanas, cujo denominador comum é o desejo de promover a melhoria integral nos campos da docência, da pesquisa e da extensão, da cultura e dos serviços. Coordena de maneira propositiva e participativa, respeitando a autonomia e a pluralidade das instituições associadas, o desenvolvimento da educação superior e contribuindo para o seu fortalecimento com declarações e diretrizes. Participa junto com as autoridades educativas na formulação de planos e programas nacionais de educação superior e impulsiona a criação de organismos especializados para o melhoramento da qualidade educativa.

Entre suas publicações há a Revista de La Educación Superior (ISSN 0185-2769), de periodicidade trimestral, disponibilizada na versão *on-line* desde 1972 e que editou, em dezembro de 2013, o 41º volume. Entre os artigos se encontram ensaios e análises temáticas sobre a educação superior, privilegiando o contexto mexicano, apesar de também fazer referências a outras realidades educacionais. Considerando apenas o acervo dentro do período de tempo demarcado para a pesquisa foram encontrados 05 artigos com os descritores obrigatórios: Leyia (2013); Espinoza; Gonzalez e Huguet (2012); Silva (2007) e o de Dettmer (2008), este último com o enfoque sobre a acreditação de curso de engenharia.

D - Revista Calidad en La Educación

O Consejo Nacional de Educación – CNED, do Chile, se propõe a garantir e promover a qualidade da educação, desempenhando suas funções no marco do Sistema Nacional de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Entre suas publicações há a Revista Calidad en la Educación – ISSN 0717-4004 (versão impressa) e ISSN 0718-4565 (on-line), disponibilizada no site do CNED, a partir do número 20, de julho de 2004. Fundada em 1993, mantém periodicidade semestral, sendo todos os artigos submetidos à apreciação de avaliadores externos e ao Comitê Editorial.

Encontra-se indexada a Scientific Electronic Library Online (SciELO Chile), LATINDEX (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) tanto na versão impressa como eletrônica, à CLASE (catálogo de artículos publicados en revistas latinoamericanas en ciencias sociales y humanidades), na versão impressa e ao diretório da Open Access Journals. Ainda, à base de revistas EBSCO Publishing e a IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE, de la UNAM).

Publica artigos sob a forma de estudos, ensaios e comunicações de experiências relevantes em matéria de gestão, docência e implementação de políticas voltadas para o ensino superior no Chile e no mundo. De início, até o número 28, de julho de 2008, adotou um modelo de periódico monográfico, sempre voltado para algum tema relacionado à educação superior, tendo o número 21, de dezembro de 2004, como título "El aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior". A partir do número 29, de dezembro de 2008, adota um mesmo título para todos os exemplares - Revista Calidad en La Educación, sem fazer referência explícita à educação superior.

No período de tempo demarcado para a realização da pesquisa foram encontrados 16 artigos com os descritores obrigatórios, sendo em 2013, o de DURAZO. Em 2012 os de Guglianone, Lemaitre; Maturama; Zueteno; Lavarado. Em 2011, o de Cuevas. Em 2009 os de Lemaitre, Demichelli, Lemaitre, Zapatta; Tejeda, Ponce; Fleet; Delgado. Em 2008, o de Gonzalez; Espinoza e em 2004, a maior produção, coincidindo com a adoção do sistema de acreditação os de Woodhouse, Lemaitre, Armanet, Zapatta, Sepulveda, Bravo e Perez.

E – Cadernos de Pesquisa

Os Cadernos de Pesquisa - ISSN 1980-5341 e ISSN 0100-1574 incluem-se entre as publicações da Fundação Carlos Chagas, que sob o patrocínio da Biblioteca Anna Maria Popovic publica também a Revista Estudos em Avaliação Educacional e Textos FCC. Criados em 1971, mantém periodicidade semestral. Promovem a divulgação da produção acadêmica sobre educação, gênero e etnia, além de temas emergentes de estudos e pesquisas que

propiciem o debate ao abordar, sempre em perspectiva interdisciplinar, temas com trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero.

Os Cadernos de Pesquisa possuem Comissão e Conselho Editoria de caráter internacional e se encontra indexado, no Brasil ao Portal de Periódicos da CAPES; à Faculdade de Educação/UNICAMP – EDUCABASE, às Revistas Técnico-Científicas da Biblioteca Virtual em Saúde-Psicologia – INDEXPSI, à Bibliografia Brasileira de Educação – INEP/CIBEC-BBE. Ainda, no exterior à Agence d'Évalulation de La Recherche et de l'Enseignement Supérieur - AERES; Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades – CLASE e ao Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE e ao Sistema Regional de InformaLATINDEXdo México; ao Directory of Opens Acess Journals - DOAJ - da Suécia; ao Education Research Global Observatory – Directory of Open Acess Scholarly Journals in Education – ERGO – nos Estados Unidos; ao Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Eletronic Journals Library – EZB, da Universität Regensburg, na Alemanha.

Apesar da contribuição que o citado periódico dá ao universo acadêmico com publicações nas diferentes temáticas relacionadas a educação, até o momento de finalização do levantamento de dados da pesquisa, não foi localizado um único artigo que tratasse da questão do ensino superior a partir dos descritores avaliação/acreditação", "ensino/educação superior" e "qualidade".

III - O conceito de qualidade do ensino superior na América Latina: análise dos artigos publicados na revista Calidad en La Educación.

Não desprezando o exaustivo fichamento realizado nos periódicos aqui referidos, destaca-se que para a fase analítica da pesquisa foi selecionada a Revista Calidad en La Educación, considerando para tal a relação direta e o volume de trabalhos a ela dedicada – qualidade do ensino superior.

Assim sendo, a análise crítica se restringe ao contexto do ensino superior de alguns países latino americanos - México, Argentina e Chile - que discutem a qualidade do ensino superior a partir da adoção da política de avaliação através do sistema de acreditação, cujos trabalhos foram publicados na citada revista no período compreendido entre 2004 e 2013.

É importante destacar que o discurso sobre a qualidade educativa torna-se mais substancial a partir de 2004, apesar de pré existir a esta data, por conta da adoção do sistema

de acreditação como política de avaliação, mormente no contexto latino americano. A acreditação, presente desde antes no contexto da educação norte americana, desponta enquanto política de avaliação a ser adotada na América Latina, por pressão das agências internacionais, interessadas na melhoria do padrão de qualidade da formação da mão de obra nos países emergentes, consequência do recrudescimento da globalização e da crescente internacionalização do mercado de trabalho.

Acrescentando ainda, que o contexto político e econômico dos países latino americanos, nas últimas décadas do século XX, foi contaminado pelos valores ideológicos do neoliberalismo, cuja proposta de minimizar a participação do Estado na sociedade, gerou, no campo do ensino superior, políticas de incentivo à expansão do setor privado visando a que assumisse maior parcela de responsabilidade pela oferta de escolaridade neste nível de ensino. Questionamentos a respeito do financiamento público ao ensino superior e a constatação da incapacidade dos estados garantirem a demanda por matrículas nas universidades públicas favoreceram a expansão e a diversificação das instituições de ensino superior, solução que passou a eximir os estados da responsabilidade de atender à crescente demanda por matrículas nas universidades públicas e, em certa medida, atender aos anseios da sociedade por formação profissional.

Como consequência de tal política percebe-se que passou a haver por parte dos agentes reguladores maior preocupação com o tipo de ensino que estaria sendo ofertado, até pela pressão das agências de fomento que clamavam por uma formação profissional mais qualificada para atender às novas exigências do mercado de trabalho globalizado.

Obstante a preocupação com a qualidade de ensino ofertada, observa-se, entre os periódicos selecionados e lidos a existência da não uniformidade do conceito sobre tal quesito, uma vez que o discurso sobre a qualidade da educação não encontra respaldo suficiente entre os pesquisadores e a produção acadêmica. Assim, é possível encontrar diversos periódicos científicos, inclusive, contemplando em seus títulos a temática da qualidade e mesmo recheados com artigos que a abordem ou a traduzam, sem que o conteúdo dos mesmos expresse o que se poderia entender como qualidade educativa. Melhor dizendo, do discurso propalado sobre qualidade educativa não emerge um consenso sobre o seu significado que seja aceito e validado como um todo no contexto latino americano.

Neste sentido, apesar de serem bastante semelhantes, entre as preocupações que deram origem às políticas de avaliação que passariam, a partir de então, a atestar a qualidade das instituições de ensino superior, é possível identificar diversidade e peculiaridades em suas propostas e propósitos. Para além da dificuldade de se chegar a um consenso sobre o conceito de qualidade o que emerge dos autores lidos é a quase total incapacidade de operacionalizar a aferição do que se tome como parâmetro de qualidade educativa. Durazo (2013), citando Dias Sobrinho (2007)[58], reafirma que a questão da qualidade das educação superior na América Latina se origina, em grande medida, face à expansão e à diversificação da oferta de cursos e instituições, bem como às contínuas mudanças na dinâmica do setor produtivo. Assim, diante da ampliação do espectro de instituições de ensino superior, a qualidade se torna irregular. "¿cómo podemos definir la calidad educativa y, operativamente, cómo podemos constatarla?" (p.308)

Cuevas (2011), na mesma linha de pensamento de Durazo, afirma não ser possível identificar um conceito de qualidade que sirva à classificação do ensino no México, devido à pluralidade de tipos de instituições de ensino superior mantidas pelo setor privado. Esta afirmativa encontra respaldo no fenômeno de expansão das instituições de ensino superior (IES) privadas, facilitada pelo neoliberalismo e sua defesa da minimização do Estado.

A autora afirma que, embora tenha havido incremento das matrículas no setor público nos últimos 28 anos, os números registram uma retração da cobertura em relação ao setor privado de quase 20%. Assim,

> Mientras el sector privado se ha expandido significativamente (tanto en matrícula, como porcentualmente), en 1980 absorbía el 13,5% de la matrícula de educación superior, en 2008 duplicó su porcentaje (32,2%)... ... Estas cifras evidentemente denotan que la educación superior privada puede continuar incrementando su oferta hasta igualar y superar la absorción de la demanda de la educación superior pública. (p.235)

Cuevas (ib.), ao expor sobre o cenário mexicano, ainda destaca que é possível, hoje, encontrar IES que possuem algum compromisso com a formação profissional, ofertando cursos nas mais diferentes áreas do conhecimento, com corpo docente altamente qualificado e em regime de tempo integral, instalações adequadas e compromisso com o desenvolvimento de pesquisa e difusão cultural, até aquelas que meramente cumprem com as exigências

[58] DIAS SOBRINHO, J. Acreditación de la educación superior en América Latina y El Caribe. En C. Sanyal y J. Tres (coords.) La educación superior en El mundo 2007:acreditación para la garantia de la calidad.Qué está em juego?. Madri: Mundipren

mínimas de funcionamento, concentrando cursos em poucas áreas, precarizando a função docente, com carências graves de infraestrutura e recursos adequados ao desenvolvimento de seus projetos pedagógicos e descompromisso com pesquisa e desenvolvimento cultural.

Frente à realidade evidenciada, a pesquisadora alega que este quadro díspar elimina a possibilidade da existência de um padrão de qualidade acadêmica e, sendo o sistema de atribuição de indicadores de qualidade por certificação, criado pela acreditação, de adesão voluntária muitas instituições não se lhe submetam, dificultando ainda mais a padronização qualitativa do ensino superior no país.

Para tanto, Cuevas (ib.) justifica sua posição em relação aos critérios adotados pelas agências de acreditação em operação no México que classificam as IES como as que possuem: i) perfil alto – apresentam infraestrutura adequada, corpo docente titulado e em regime de trabalho de tempo integral, desenvolvem pesquisa; ii) perfil médio – são as que buscam se adequar às exigências dos requisitos das agências de acreditação, ampliando as instalações, contratando professores titulados e iniciando-se na pesquisa e iii) perfil baixo. – não atendem aos referenciais mínimos de qualidade em termos de infraestrutura, corpo docente, muito menos manifestam interesse pela pesquisa.

> Con esta heterogeneidad de IESP salta a la vista los diferentes rangos de calidad, es decir, hay una desigualdad entre los estudiantes de este sector, dependiendo de sus posibilidades económicas pueden acceder a instituciones de alto nivel académico o bien incorporarse a instituciones de bajo perfil. Así, al hablar de educación superior privada no se alude necesariamente a instituciones que cumplen con los criterios de calidad académica, sino a diferentes opciones que de acuerdo con el sector socioeconómico al que están dirigidas ofrecen distintos niveles de calidad. (p.237)

Em sua crítica ao modelo apontado, Cuevas não aceita que qualidade de ensino se reduza à classificação de IES promovida pelas agências de acreditação, mas residiria na possibilidade da promoção da equidade, ou seja, na possibilidade da oferta a todos os estudantes de oportunidades de frequentarem instituições com padrões semelhantes de qualidade, promovendo-se, assim, a equidade social tão necessária:

> No se puede suponer que por pagar altas colegiaturas se accede a una educación de calidad y viceversa; ya que el dinero no es una garantía o parámetro de calidad. Si el Estado mexicano ha decidido que para garantizar la cobertura de educación superior se requiere de instituciones privadas, entonces se deben establecer mecanismos que aseguren que un estudiante al elegir cualquier institución privada va a contar con la formación adecuada, los profesores calificados y las instalaciones necesarias. (p.251)

Observa-se que o modelo se repete em outros países, porém com peculiaridades próprias à cada sistema. No caso da Argentina, Guglianone (2012) posiciona o ensino superior no cenário político ideológico interno identificando semelhanças com os fenômenos ocorridos em outros contextos próximos. Assim, é possível observar que a reforma da educação superior alimentou-se dos debates sobre qualidade educativa e a necessidade de sua avaliação:

> Ahora encontramos una sociedad que critica a la universidad y una universidad que debe rendir cuentas a diferentes sectores de la sociedad. El contexto de la reforma en Argentina, durante la década del 80, se asienta sobre el proceso de normalización de la vida universitaria luego de ocho años de dictadura militar y la crisis presupuestaria, con un sistema de educación superior centrado en la tensión entre una progresiva demanda por la misma y una creciente restricción al financiamiento público de las universidades. También, un importante proceso de diversificación de las instituciones producto del gran crecimiento de la demanda y el surgimiento de una variedad de programas académicos vinculados a los estudios de posgrado, junto a la aparición de nuevas modalidades educativas como la enseñanza semipresencial y a distancia.
> (p. 189).

Ao analisar o ensino superior argentino Guglianone faz uma crítica identificando fragilidades comprometedoras de sua eficiência: ausência de um sistema integrado e do controle de matrículas; baixa qualidade da formação docente (presente em todos os contextos analisados) e pouco comprometimento para com o curso; relação negativa entre o percentual de ingressantes e concluintes, obstruindo o fluxo acadêmico; alta taxa de repetência; trajetórias de formação longas e inadequadas à demanda; ausência de avaliações internas e externas e alto índice de evasão com a permanência de alunos crônicos na instituição. A Lei da Educação Superior, de 1995, agendou etapas visando a adoção de uma política pública de avaliação institucional através do modelo de acreditação, cujo resultado não foi o esperado pela resistência encontrada no seio das instituições de ensino superior.

Apesar de Guglianone trazer em sua leitura aspectos semelhantes aos apresentados no contexto mexicano, a mesma destaca outros aspectos evidenciados na realidade argentina, ao apontar para indicadores que se não bem atendidos comprometem o que poderia ser considerado qualidade educativa. Nesta perspectiva, pode-se inferir que, uma vez sanadas as fragilidades apontadas, o ensino superior argentino trilharia o caminho para alçar a um melhor padrão de qualidade ensino.

Assim sendo, à existência de um sistema de ensino integrado, capaz de promover um fluxo eficiente entre o percentual de ingressantes e concluintes, alimentado por professores titulados e comprometidos com a função docente, trajetórias de formação ágeis e condizentes

com as demandas da sociedade, submetido a uma política de avaliação em dimensões interna e externa e com a otimização do índice de concluintes, seria a possível condição ideal para a promoção de um ensino superior de qualidade.

Percebe-se, pois, que apesar das autoras não identificarem um conceito de qualidade que se possa fazer generalizante ao ensino superior, é possível identificar requisitos básicos atribuídos pelas agências de acreditação para a certificação das IES. Estes estão relacionados, fundamentalmente, ainda que com algumas variações, às condições de infraestrutura física e de recursos (espaços comuns, laboratórios, mobiliário, biblioteca) ao perfil do corpo docente (formação, titulação, regime de contratação) e ao projeto pedagógico (planos e programas de estudo).

Direcionando, agora, a atenção para o contexto chileno, nota-se que no texto de Lemaitre, Maturama, Zuetene e Lavarado (2012), retoma-se o questionamento inicial levantado por Durazo (2013) a respeito da dificuldade da operacionalização da aferição da qualidade educativa,

Segundo os autores, definições referidas à qualidade se constroem em função de sua aferição, na medida em que vão se identificando indicadores, critérios e/ou requisitos, considerados necessários para a definição de um padrão de qualidade de uma IES. Esta ponderação revela a preocupação em relação aos processos avaliativos, mormente utilizados para o sistema de acreditação em desenvolvimento no Chile.

Para Lemaitre, Maturama, Zuetene e Lavarado a esta perspectiva mais positivista e de cunho técnico operacional defendida pelas agências de acreditação não deveria ser decisiva, mas se fazer acompanhar da expectativa da possibilidade de inserção da instituição no contexto face às orientações e as necessidades sociais preponderantes em um determinado momento, o que lhes conferiria um caráter mais social.

Abordagem de cunho social defendida pelos autores acima referidos vai ao encontro de Lester (2005)[59], quando o mesmo, a partir de suas reflexões sobre a questão da qualidade contribui com a definição do ajuste aos propósitos (*fitness purpose*), não deixando de apontar suas limitações, ou seja, mesmo assim, esta definição não poderia ser aceita de forma mais geral:

> …una de las limitaciones del enfoque fitness for purpose es que opera por medio de la definición de objetivos y propósitos establecidos por las propias instituciones o programas académicos, sin considerar la idoneidad de los

[59] Lester, S. (2005). Assessing the self-managing learner: A contradiction in terms? En L. Cunningham, D. O'Reilly, y S. Lester, Developing the capable practitioner (pp. 99-108). Kogan Page. Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: A d

> procesos en lo que se refiere a los objetivos o los requerimientos del medio externo. (2011.p.26)

Lemaitre, Maturama, Zuetene e Lavarado avançam em relação ao conceito de Lester associando-o ao de "ajuste aos propósitos declarados", que atrelaria às exigências do ambiente interno às instituições de ensino, aquelas de: qualidade; disciplina; profissão e mercado de trabalho que depreendem da missão institucional propalada. Frente a estes aspectos, é possível afirmar que para os mesmos seria, então, possível estabelecer um conceito de qualidade a partir de um conjunto de propósitos e fins institucionais que se constituísse em uma demonstração de qualidade, desde que imbuída da consideração das necessidades dos sujeitos para os quais a missão e os fins devem se voltar.

Nesse sentido, seria então plausível aceitar a concepção dos citados autores quando percebem que:

> "se puede definir calidad en la educación superior como el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para cumplir las orientaciones emanadas de su misión y propósitos institucionales, y los resultados que se obtienen de estas acciones." (2011, p.26).

Entende-se, portanto, que para que esta condição esteja presente, é preciso delinear um caminho que extrapole os limites do ambiente acadêmico para absorver as multifacetadas demandas e exigências do contexto externo, ainda que fundamentado na possibilidade da garantia do estabelecimento de orientações idôneas, mas norteado na firmeza dos propósitos institucionais. Oferece-se, desta maneira, oportunidades de ajuste às exigências do meio externo, expressas em demandas provenientes do mercado de trabalho, da comunidade acadêmica e do entorno sócio econômico de cada instituição.

No que se refere ao plano da consistência interna, este implica na tradução de tais exigências em função das prioridades e princípios institucionais. Nesta perspectiva, qualidade, então, pode ser entendida como: "la coherencia entre fines institucionales, objetivos estratégicos y actividades que se realizan para cumplir con esos objetivos, considerando además los medios que se emplean para ello". (ib, p. 27)

O Chile é outro país latino americano que também é estudado na questão em pauta – qualidade do ensino superior – e, a partir dos textos analisados, verifica-se que o mesmo, não de diferencia dos países aqui apresentados - México e Argentina - em seu contexto político e econômico, estando sob as mesmas influências do neoliberalismo e suas premências por uma

formação de mão de obra mais qualificada em função das demandas do mercado de trabalho. Assim, a implantação de mecanismos de controle da qualidade da oferta de educação superior, também estão presentes e se orientam no mesmo sentido observado pela expansão e diferenciação das instituições de ensino e das variedade de formações emergentes. Qualidade, entretanto, continua sendo um conceito impreciso.

Na análise do sistema educacional chileno, sob o olhar de Zapata; Tejeda (2009), percebe-se a preocupação que os autores tem com o controle da subjetividade em relação ao estabelecimento de diretrizes e abrangências destinadas a mudança de caráter qualitativo que o sistema de ensino superior no Chile requer. Frente ao questionamento da subjetividade os autores admitem que a concepção de qualidade educativa permanece ampla e relativa, sujeitando-se a múltiplas interpretações a partir do contexto e da perspectiva de quem a formula.

A posição em defesa da maior interface das instituições de ensino superior com o cenário externo, visando a maior satisfação qualitativa das demandas é recorrente em Lemaitre, que se antecipa em seu artigo "*Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en contexto de câmbios"* (2009)**,** em relação à preocupação com a qualidade de ensino, que viria a ser defendido entre os estudiosos mais a frente. Em sua percepção, " lo que es nuevo es la relevancia social que se otorga a la calidad de dicha educación y, por ende, la necesidad de las instituciones de encontrar nuevos asociados y desarrollar vínculos con el entorno social y productivo, con el fin de identificar y encontrar respuestas adecuadas a las necesidades sociales". (2009, p. 174).

Ainda que destacada em seus trabalhos, a vertente da valorização do social, percebe-se, também, sua atenção para os aspectos de caráter mais técnico da gestão pedagógica das instituições de ensino. Para ele a adoção dos novos modelos de estruturação pedagógica e administrativa não pode desprezar as formatações tradicionais. Assim:

> hay una necesidad de redefinir la organización de la enseñanza. Esto significa cambiar la estructura de la oferta académica para ofrecer cursos que tomen en cuenta diversas necesidades: programas de ciclos cortos, organización modular, enseñanza vinculada a las exigencias del mercado laboral, junto con programas tradicionales en paquetes nuevos, de manera de responder a estas diversas necesidades y, al mismo tiempo, mantener la calidad del proceso de aprendizaje.(ib. p. 176)

A constatação, pelo autor, de um dinamismo que impôs a necessidade de diversificação das instituições de ensino e na oferta de cursos, mais condizentes com as

mudanças tecnológicas e no mercado de trabalho, não ficam restritas à necessidade de inovar os modelos de organização pedagógica e administrativa, mas impõem definição de perfis de egressos mais condizentes com situação de empregabilidade acarreada pelo dinamismo do mercado profissional. A diversificação se constata, também, no perfil do alunado que agora ascende ao ensino superior, trazendo uma bagagem de conhecimentos e experiências de vida diversas, até por conta de um processo de democratização deste nível de escolaridade.

Currículos mais flexíveis e com condições de redefinição de trajetos ocupacionais, a perspectiva do oferecimento de formação continuada, capaz de garantir aos indivíduos a permanente situação de empregabilidade através do desenvolvimento de habilidades gerais e transferíveis, seriam nesta perspectiva atributos para a qualidade educativa. O desafio seria, então, compatibilizar proposta educacional com teor mais social, preocupada com a formação do homem, com aquela orientada para as exigências da garantia das competências para o trabalho. Está posto, pois, o desafio de equilibrar uma proposta de organização curricular que satisfaça a estas duas vertentes.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que, embora Lemaitre seja defensor da pluralidade de modelos institucionais, admite que a expansão e a diversificação dos mesmos e a do perfil dos estudantes comprometeram de certa forma a qualidade de ensino, mas critica como visão tradicionalista, a ser superada em benefício do melhor funcionamento do sistema de ensino, a ideologia imperante quando esta pontua como critérios de uma educação superior de qualidade a titulação e o regime de trabalho do corpo docente e o quantitativo do acervo de livros nas bibliotecas, por ser uma visão reducionista.

Para o autor, assegurar a qualidade tem a ver com a avaliação e esta com o poder. É fácil tentar definir qualidade de uma posição hierárquica e é particularmente irresistível quando as IES efetivamente fazem o que lhes dizem porque necessitam ter um bom posicionamento.

Entre os autores que compartilham com Lemaitre a abordagem sobre a relação entre avaliação e qualidade, o texto de Gonzalez; Espinoza (2008) pontua o relativismo e a subjetividade do conceito de qualidade:

> Con frecuencia se afirma que “calidad” en educación es un concepto relativo, por varias razones. Es relativo para quien usa el término y las circunstancias en las cuales lo invoca. De igual manera, el relativismo tiene otra perspectiva, ya que la calidad es de naturaleza similar a la verdad y la belleza, y constituye un ideal difícil de comprometer. Lo anterior lleva a la conclusión de que “calidad” es, además, un término que conlleva los valores del usuario, siendo así altamente subjetivo. (p.249)

Para dar suporte a este posicionamento, os autores resgatam na literatura especializada (Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva e Zúñiga, 1994: 15-22), conceitos extraídos dos processos de avaliação das instituições de ensino superior, desde os mais tradicionais como a classificação de Harvey e Green (1993) e Harvey (1997) até o de Ayarza, Cortadillas, González y Saavedra (2007) que traz subjacente o de "accontability", já afinado com um enfoque mais atual.

Em perspectiva mais tradicional, qualidade pode ser percebida como um estado de exceção, atribuído a algo que se faça especial; de classe superior, com caráter elitista e de exclusividade ou um atributo de excelência, excepcionalmente alcançável. (Astin, 1990). Já, em viés mais atual, pode ser entendida enquanto cumprimento de indicadores mínimos ou como valor agregado, concepção de cunho utilitarista de uso frequente na educação superior desde os anos 1980 em países latino americanos, associada ao custo e exigindo ao setor eficiência e efetividade. (Cave, Kogan y Smith, 1990). Pode se definir como "el grado de excelencia a un precio aceptable y el control de la variabilidad a un costo aceptable" (Ayarza, Cortadillas, González y Saavedra, 2007)[60].

Tem-se, então, presente a noção de "accountability" (obrigação de prestar contas) e a responsabilidade perante aos organismos que financiam e os beneficiários de seus serviços.

Gonzalez e Espinoza questiona o enfoque de qualidade centrado no produto, para se posicionar em favor da qualidade como transformação no sentido da mudança qualitativa, mudança esta centrada no estudante, que deve ser fazer sujeito de sua própria transformação, apropriando-se das ferramentas que o capacitam e o fortalecem enquanto agente da transformação qualitativa.

Dias Sobrinho (2006), citado por Gonzalo e Espinoza, por sua vez, defende que o conceito de qualidade é uma construção social, variável segundo os interesses dos grupos internos e externos às instituições, como por exemplo, as normas de qualidade estabelecidas pela Organização Internacional para a Estandartização (ISO).

Na inter relação entre as IES e as agências de acreditação, às normas do ISO exercem papel determinante na tradução do que se entende por qualidade educativa Zúñiga (2007), citado por Gonzalez e Espinoza (2008), é "el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con unos requisitos" , ainda, o autor chama a atenção que a qualidade "es la reducción de la varianza, para lo cual es fundamental la evaluación" (p.252).

[60] Citado por GONZALEZ; ESPINOZA (2008)

Contrariando este entendimento, para os acadêmicos qualidade educativa seria, então, a valorização de aspectos acadêmicos, tais como o conhecimento e os saberes; para os empregadores, as competências dos egressos que lhes facilitem o ingresso ao mercado de trabalho; para os estudantes a empregabilidade. Para tanto, faz se necessário que esta construção social seja adotada e compartilhada e permeie o que fazer das funções essenciais da universidade.

Mesmo não analisando de forma restrita o panorama latino americano, Woodhouse (2004), autor australiano, posiciona-se em relação à avaliação da qualidade do ensino superior, defendendo o trabalho dos sistemas de acreditação, internos e externos, por serem:

> agentes esenciales para apoyar y facilitar la educación de alta calidad, aun cuando Sean los académicos y las instituciones de educación superior los centrales. El AC puede apoyar a las instituciones de educación superior en todos los aspectos de su trabajo, incluidos la docencia, la investigación, la conservación del conocimiento, el trabajo comunitario, el desarrollo económico nacional y la transformación cultural. (p. 20)

Para ele a definição de qualidade como "ajuste aos propósitos declarados" se relaciona diretamente com os debates sobre o propósito da educação superior: a partir desta concepção da qualidade se define a educação superior ou uma IES em particular e logo é possível avaliá-la em seus próprios termos, em lugar de compará-la com características arbitrárias, impostas ou inadequadas e uma prestação de contas com agências financiadoras e com a sociedade.

Armanet (2004) igualmente assume a defesa do sistema de acreditação como sendo capaz de garantir a qualidade educativa frente as tensões que vem se multiplicando nos últimos tempos entre a autonomia e as necessidades de regulação públicas em função de uma melhor qualidade de ensino. Para ela este debate se define na constatação de que:

> Se trata entonces de asumir que la calidad no puede imponerse desde fuera: tiene que surgir del compromiso –de todos y cada uno de los miembros de la institución– con la misión declarada libre y autónomamente. También de contrastar la mirada interna con la opinión de personas calificadas que contribuyen con su experiencia a verificar los juicios certeros o errados con la realidad concreta de la institución en un momento determinado. La autocomplacencia no es ajena a la cultura académica y, por ello, la mirada imparcial, que contemple incluso la perspectiva de académicos extranjeros con la neutralidad que implica, es fundamental para validar los resultados de la autoevaluación. (p. 110)

Neste sentido, é importante considerar a presença de distintos atores entendendo qualidade a partir de prismas diferenciados, assim sendo, não resulta favorável, nem conveniente, fixar de modo estrito e único a direção nem a magnitude da mudança qualitativa esperada do sistema de ensino.

É importante observar que em todos os contextos analisados, a implantação de políticas de avaliação do sistema de ensino superior ocorreram em momentos próximos e ao sabor de objetivos bastante semelhantes, quais sejam os de controle mais efetivo da qualidade da oferta de oportunidades de escolaridade nas instituições de ensino superior privadas surgidas em consequência do acirramento da demanda social e dos interesses políticos e econômicos dos governos alinhados com as agências de fomento.

IV - Considerações finais

Nos periódicos analisados constata-se que não há um consenso sobre o que seria um ensino superior de qualidade, muito embora se perceba a preocupação dos estudiosos com a qualidade do ensino superior que vem sendo ofertada nas últimas décadas, em função das profundas alterações ocorridas no panorama político econômico e social dos países latino americano, com novas exigências de profissionalização face ao desenvolvimento tecnológico e a pressão das agencias de fomento.

A análise dos artigos selecionados aponta para a confirmação do caráter polissêmico do termo qualidade de ensino, visto as diferentes abordagens apresentadas. Nesse sentido, o termo qualidade ao ser utilizado para qualificar o ensino ofertado por uma dada IES, pode ser traduzido a partir de uma visão considerada tradicional, em que aspectos como infraestrutura, planos de ensino, corpo docente entre outros, são considerados como elementos decisórios para qualificar uma IES. Já em outra perspectiva, qualidade é entendida em função da capacidade de ajustamento das IES às imposições dos agentes externos.

Enquanto, em uma visão mais social, a qualidade passa pelo atendimento equitativo a todos que a requerem. Pois, o aumento da demanda e as mudanças no perfil do alunado e a maior democratização do ensino levaram a uma diversificação de IES que, se para alguns autores poderia ser considerado um fator positivo, nem sempre seria garantia de qualidade.

Um dado importante a ser destacado é o de que, apesar do não consenso entre os estudiosos, é notório que o debate sobre a temática reflete a preocupação dos mesmos em relação à oferta de ensino superior de qualidade que responda efetivamente às demandas da sociedade. Nesse sentido, as contribuições destacadas neste artigo enriquecem as discussões.

Frente a este cenário tão complexo que envolve o sistema de ensino superior cabe levantar o questionamento sobre quais atributos inerentes às IES poderiam garantir que o oferecimento de uma educação de qualidade, não só face à diversidade de modelos institucionais, como em função dos seus propósitos e ainda da subjetividade de quem fala em nome da qualidade?

Referências Bibliográficas

ARMANET, Pilar. Por quê asegurar La calidad? **Revista Calidad en La Educación**, Santiago, n.21, dez. 2004.

CUEVAS, Yasmin. Organismos y procesos de certificacaión de calidad de la educación superior privada em México. IN: **Revista Calidad de la Educación**, Santiago, n.35, dez. 2011.

DURAZO, Iván Alejjandro Salas. La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto in la gestión academca: El caso de um instituición del sector no universitário em México. IN: **Revista Calidad de la Educación**. Santiago. n.38, v.01, 2013.

GONZALEZ, Luiz Eduardo y ESPINOZA, Oscar. Calidad de la educación superior: Concepto y modelo. **Revista Calidad en La Educación**, Santiago, n.28, jul. 2008.

GUGLIANONE, Adriana**.** Las políticas de evaluación y acreditación de las Carreras de grado em Argentina. IN: **Revista Calidad de la Educación**, Santiago, n.36, dez. 2012.

LEMAITRE, Maria Jose. Nuevos enfoques sobre aseguramiento de la calidad en contexto de câmbios. IN: **Revista Calidad en La Educación**, Santiago, n.31, dez. 2009.

LEMAITRE, Maria José. Mecanismos de La calidad: respuesta a lós desafios del cambio em La educación superior. **Revista Calidad en La Educación**, Santiago, n.21, dez. 2004.

LEMAITRE, M. Jose; MATURAMA, Mario; ZUETENO, M. Elisa e LAVARADO, Andrea. Cambios en la gestión institucional em Universidad, a partir de La implantación del sistema nacional de aseguramiento de La calidad: experiência chilena. IN: **Revista Cálidad de La Educación**, Santiago, n.36, jul. 2012.

ZAPATA, Gonzalo y TEJEDA, Yvo. Impactos del aseguramiento de La calidad y acreditación de la Educación superior. Consideraciones y Proposiciones. IN: **Revista Calidad en La Educación**, Santiago, n.31, dez. 2009.

WOODHOUSE, David. Desarrollo global del aseguramiento de La calidad**. Revista Calidad em La Educación**, Santiago, n.21, dez. 2004.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA FRONTEIRA: ALGUNS EFEITOS DA POLÍTICA EM CURSO

Adriana de Lurdes Trentin Alvares
adritren@bol.com.br
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Giselle Cristina Martins Real
gisellereal@ufgd.edu.br
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

RESUMO
A educação superior se tornou elemento estratégico para a aceleração dos processos de desenvolvimento e consolidação das economias nas últimas décadas, promovendo sua expansão, especialmente, na esfera privada. No entanto, não foi capaz de absorver a demanda, particularmente em algumas áreas. Esse processo, em parte, tem estimulado estudantes brasileiros a buscarem instituições de educação superior em países fronteiriços. Os estudos sobre a temática, no Brasil, ainda são incipientes. Assim, o objetivo deste trabalho é socializar reflexões a partir de análise bibliográfica sobre a educação superior nesses espaços, com vistas a subsidiar novos estudos. Justifica-se a temática, tendo em vista as tendências acerca da globalização e da internacionalização da educação superior. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de análise bibliográfica, incursionando por trabalhos científicos acessíveis ao banco de teses da CAPES e à base de dados SciELO. Espera-se que o presente estudo contribua para o desvelamento de possíveis efeitos da educação superior nas regiões de fronteira com o Brasil, para que subsidiem políticas que permitam o monitoramento da qualidade na educação superior para além dos sistemas vigentes.

Palavras-chave: Política educacional. Educação superior. Educação transfronteira.

INTRODUÇÃO

O atual contexto marcado pelo aumento do acesso à informação e pela necessidade de inserção dos países na sociedade do conhecimento tem levado o campo da educação a ser reconfigurado para atender as mudanças ocorridas nos anos finais do século XX e neste início de século.

Essa necessidade de se ajustar às novas demandas da economia mundial e a premência de integração, passaram a exigir dos governos a implementação de reformas na área da educação, especialmente da educação superior, pois a mesma é vista como elemento dinamizador e estratégico para a aceleração dos processos de desenvolvimento e consolidação das economias (DIAS SOBRINHO, 2003).

Partindo dessa premissa, o de redimensionar as políticas para a educação, em especial a educação superior, esse trabalho analisa possíveis efeitos do processo de expansão e regulação deste nível de ensino no contexto dos espaços fronteiriços com o Brasil.

Não se pode negar que as mudanças ocorridas no contexto socioeconômico, cultural e tecnológico têm gerado novas necessidades formativas, levando as pessoas a possuírem níveis mais elevados de educação para poderem atuar no mundo globalizado (CASTRO; NETO, 2012). Diante desse cenário, a educação superior, em articulação com as atuais tendências, é concebida como forma de viabilizar: competitividade, ao contribuir para pesquisas de novas tecnologias, atratividade de estudantes com potencial criativo, mobilidade de estudantes e professores para a disseminação de conhecimento, bem como o aumento da capacidade de empregabilidade (ROBERTSON, 2009; ERICHSEN, 2007).

Robertson (2009) destaca ainda "em muitas partes do mundo, a educação superior é vista como um motor para o desenvolvimento [...] as políticas, os programas e as práticas da educação superior são dimensionadas por interesses mais amplos" (p. 407).

Essas características atribuídas à educação superior e ao seu processo de expansão assumem papel de destaque na política educacional brasileira. Desse modo, o Brasil, buscando se ajustar às novas demandas da economia mundial, instituiu reformas em seu sistema educacional, promovendo desde a década de 1990 uma completa reestruturação no seu sistema de ensino, universalizando o acesso e adotando sistemas de avaliação externa. A educação superior também passou por reformas, objetivando a sua expansão com qualidade (SOUZA, 2005) e, as diretrizes e bases que sustentavam o modelo legal vigente sofreram reestruturações, gerando mudanças significativas nos padrões de avaliação e regulação (CATANI, OLIVEIRA, 2002).

Diante deste cenário, tendo em vista as tendências e tensões acerca da globalização e da internacionalização, questiona-se: o que a literatura educacional traz sobre a educação superior nas faixas de fronteira do Brasil com países vizinhos?

Para responder a esse problema, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, a partir de análise bibliográfica, incursionando por dissertações e teses acessíveis ao banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)[61] e artigos

[61] Disponível no seguinte endereço eletrônico: < http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses >. Acesso realizado em 12 fev. 2014.

científicos disponibilizados na base de dados *Scientific Electronic Library Online* – SciELO[62].

O que se pode observar é que os estudos sobre a temática ainda são incipientes, especialmente considerando os efeitos da mobilidade nos currículos de cursos de graduação nestes espaços (DIAS SOBRINHO, 2003).

Assim, o objetivo deste trabalho é socializar reflexões a partir de análise bibliográfica sobre a educação superior nesses espaços, com vistas a subsidiar novos e mais estudos sobre esse movimento que vem se apresentando de forma crescente.

Para fins de organização do texto, o presente trabalho foi dividido em três partes e mais as considerações finais.

O processo de mobilidade nas faixas de fronteira

Cumpre destacar que, o governo brasileiro vem instituindo uma política de expansão nas instituições superiores nos últimos anos, procurando atender a demanda interna (OLIVEIRA, 2006). No entanto, a oferta de vagas para determinados cursos é muito limitada, o que acaba contribuindo para o movimento de estudantes brasileiros em procurar instituições de educação superior estrangeiras para desenvolverem seus estudos de graduação, especialmente em países fronteiriços, como Bolívia e Paraguai, e que ao retornarem ao Brasil necessitam da revalidação de seus títulos.

Esse movimento de circulação de pessoas, projetos, programas, conhecimentos, currículos, enfim ideias em espaços de fronteira é um fenômeno mundial e crescente, especialmente considerando as questões comerciais que pode envolvê-lo (KNIGHT, 2006).

Para a autora[63],

> The mobility of students, professors, knowledge and values has been part of higher education for centuries, but only in the last two decades has there been a significant growth in the mobility of programs and providers through physical and virtual modes of delivery. This presents many new opportunities – for increased access to higher education; for strategic

[62] Disponível no seguinte endereço eletrônico: < http://www.scielo.org/php/index.php >. Acesso realizado em 25 jan. 2014.

[63] A mobilidade de estudantes, professores, conhecimento e valores tem sido parte da educação superior por séculos, mas somente nas duas últimas décadas tem tido um significativo crescimento na mobilidade de programas e serviços físicos e virtuais. Isto apresenta muitas novas oportunidades – para o aumento do acesso a educação superior; para alianças estratégicas entre países e regiões; para a produção e trocas de novos conhecimentos, para o movimento de acadêmicos e profissionais, [...]; para a melhoria da qualidade acadêmica. Mas assim como a lista de potenciais benefícios é longa e variada, assim é a lista de riscos potenciais. [Tradução livre].

> alliances between countries and regions; for the production and exchange of new knowledge; for the movement of graduates and professionals; […]; for the improvement of academic quality; […]. But just as the list of potential benefits is long and varied, so is the list of potential risks (KNIGHT, 2006, p. 64-5).

No mesmo sentido, Dias Sobrinho (2004) alerta que

> Com efeito, na atualidade, além desse fenômeno da internacionalização entendida como intercâmbio acadêmico solidário e não competitivo, cujo sentido principal está mais vinculado às iniciativas e programas de mobilidade estudantil e cooperação acadêmica, a globalização instaura outros processos e objetivos heterogêneos e ainda não muito bem delimitados, que impregnam de motivações econômicas as práticas educativas (DIAS SOBRINHO, 2004, p.15).

Portanto, o que se observa, no caso dos espaços fronteiriços do Brasil, é que o processo de mobilidade que vem se efetivando têm características distintas daquelas apresentadas pelos estudos internacionais que tratam da "educação transfronteira" ou "educação sem fronteira", termos explicitados e cunhados por KNIGHT (2006) e interpretados e traduzidos por Dias Sobrinho (2004), no Brasil.

Estudos de Varghese (2008) apontam que os principais motivos que levam a mobilidade estudantil são: custo da educação, afinidade ideológica, proficiência na língua, superioridade acadêmica reconhecida das instituições nos países de acolhimento, interesse na aquisição da língua estrangeira, aumento das oportunidades de emprego, crescentes níveis de renda nos países de origem e facilidades nas formalidades burocráticas.

Nesse sentido, pode-se observar que a mobilidade de estudantes brasileiros para países como Paraguai e Bolívia não é justificada pelas mesmas razões que ocorrem no contexto internacional, uma vez que as instituições acolhedoras não tem o reconhecimento acadêmico que explicassem o movimento migratório, explicitando razões mais focadas pelas questões de fundo econômico,

Nesse sentido, a "educação transfronteira" que ocorrem nos espaços vizinhos ao Brasil, apresenta impactos não esperados, ainda com vieses negativos, que envolvem complexidades, relacionadas as econômicas, mas também, técnico-formais e políticas. Um desses aspectos, relacionado às questões técnico-formais é a passagem migratória de estudantes brasileiros para países fronteiriços, que posteriormente têm dificuldades para a revalidação de seus títulos, em virtude da falta de acordos que já vem sendo sentido.

Segundo dados da UNESCO de 2009 os cinco destinos preferidos dos brasileiros para mobilidade de graduação são: EUA, França, Portugal, Alemanha e Reino Unido. Nos dados

referentes ao ano de 2011 houve apenas a substituição do quinto destino que passa a ser Espanha e não mais Reino Unido (OLIVEIRA, 2014). Com isso, pode-se observar que não há registros oficiais que explicitem a preferência de brasileiros para mobilidade com os países vizinhos que, inclusive, participam do bloco MERCOSUL[64].

Por outro lado, se comparar os dados da UNESCO de 2009 com os de 2011, observa-se que o Brasil avançou como destino de procura por estudantes estrangeiros, originários dos países do bloco Mercosul, como: Argentina, Paraguai e Uruguai. Até o ano de 2009 o Brasil não figurava em nenhum dos cinco destinos preferidos por estudantes destes países. A partir de dados de 2011 o Brasil passa a ser o 4º destino dos estudantes argentinos, o 2º destino de estudantes paraguaios e o 5º destino dos estudantes uruguaios (OLIVEIRA, 2014).

De forma geral, esses dados explicitam uma discrepância entre as políticas em curso e o movimento real migratório de estudantes brasileiros, que diante de sua complexidade sinalizam a presença de uma problemática que deve ser melhor analisada.

Real (2011) destaca que à medida que a oferta da educação superior, especialmente no caso brasileiro, não atende à demanda existente, acaba gerando iniciativas dos próprios estudantes na busca por solucionar o acesso à educação superior e muitas vezes em outros países.

Esse movimento pode ser explicitado pela proximidade fronteiriça entre os países e pelas maiores possibilidades de acesso às instituições estrangeiras, uma vez que não há processo seletivo (vestibular) e a moeda brasileira, o real, é mais valorizado que a moeda desses países, contribuindo para que a educação privada se torne mais barata para os brasileiros (REAL, 2009).

Importante destacar que o curso de medicina tem sido um dos mais procurados pelos estudantes brasileiros quando buscam os países fronteiriços para estudar. Apesar do aumento no número de vagas para o curso no Brasil nos últimos anos, a oferta não tem sido suficiente para atender à demanda, o que acaba gerando impasses entre sociedade e governo.

O governo brasileiro procura ampliar as vagas para o curso de medicina de forma a atender às pressões da sociedade, no entanto a entidade de classe referente ao curso busca defender a valorização de seus títulos, por meio da pouca oferta (CONCEIÇÃO, 2013).

Esse movimento por obtenção de títulos no âmbito dos países do MERCOSUL para posterior revalidação no Brasil constitui-se um efeito não esperado da política de expansão da

[64]Criado em março de 1991 como projeto político de internacionalização das economias e fortalecimento das relações regionais e internacionais. São países membros do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai. Estados associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. E o México está como Estado observador. Disponível em: < http://www.mercosur.org.uy>. Acesso em: 25 nov. 2013.

educação superior, especialmente quando há risco de não reconhecimento desses títulos. No entanto, este fator não tem inviabilizado a migração.

Segundo Lamarra (2004) esses entraves seriam de pontos incongruentes como: currículo diferenciado, políticas de avaliações distintas, normas jurídico-legais particularizadas, entre outros fatores. Com isso, alguns embates têm sido observados nos processos de revalidação dos diplomas de educação superior, principalmente nos de Medicina, devido à crescente expansão do mercado nesse setor (OLIVEIRA, 2009; SGUISSARDI, 2008) e as políticas educacionais no âmbito dos acordos entre os países do MERCOSUL.

Isto é percebido nas decisões tomadas no setor educacional do MERCOSUL, o chamado MERCOSUL Educacional, onde mecanismos de avaliação e acreditação comum a esses países são elaborados, como forma de subsidiar a construção de um padrão de qualidade comum à educação superior nesses países, a saber, o MEXA[65], no período de 2003 a 2006 e posteriormente o ARCU-SUL[66] (CONCEIÇÃO, 2011).

No entanto, este movimento tem levado o governo brasileiro a adotar medidas políticas específicas, para além das normas regulamentares previstas na legislação educacional, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O programa REVALIDA e a conformação curricular: o caso de medicina

A internacionalização da educação a partir do processo de globalização e a constituição dos blocos supranacionais vêm promovendo a construção de políticas de fomento à mobilidade estudantil e de professores nesse setor, a exemplo do que ocorre com o Processo de Bolonha[67] (ROBERTSON, 2009). Essa mobilidade, por sua vez, apresenta algumas complexidades ao processo de revalidação, na medida em que tem demandado alterações na legislação vigente.

[65]Mecanismo Experimental de Avaliação: com o propósito de promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes (MEC, 2009).

[66]Criado por meio da Decisão nº 17/08, do Conselho Mercado Comum – CMC. O Sistema ARCU-SUL visa estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região‖ (MEC, 2011).

[67]Criado em junho de 1999. A Declaração de Bolonha marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos estabelecendo em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino. Disponível em <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_de_Bolonha.pdf 1999>. Acesso em: 28 nov. 2013.

Um ponto que merece destaque na crescente preocupação da expansão da educação superior pode ser observado na recente estruturação do processo[68] de revalidação de títulos obtidos por brasileiros no exterior, especialmente considerando o espaço do MERCOSUL.

Preocupação que já aparecia na LDB no art. 48 § 2º, estabelecendo que os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras seriam revalidados por universidades públicas que tivessem curso do mesmo nível e área ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim, segundo informações que constam no sítio do Ministério da Educação (MEC)[69], para ter validade nacional, o diploma de graduação tem que ser revalidado por universidade pública brasileira e que tenha curso igual ou similar, reconhecido pelo governo federal, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 8, de 04 de outubro de 2007.

O Brasil ainda não possui nenhum acordo de reconhecimento automático de diplomas[70], portanto as regras são as mesmas para todos os países, ressaltando-se, entretanto que as mesmas não se aplicam para o curso de medicina.

O MEC instituiu normas específicas para esse curso com vistas a regular, avaliar, supervisionar e ordenar a formação de profissionais na área da saúde, de acordo com os objetivos, princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (MEC/MS, 2009), implementando em 2011, o Programa Revalida[71] com o propósito de revalidar diplomas médicos expedidos por instituição de educação superior estrangeira, no Brasil.

Esse Programa se configura numa nova sistemática de revalidação de diplomas de médicos brasileiros, pois até recentemente as medidas eram focadas nas próprias universidades. O MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), tem elaborado e aplicado provas e exames, destinadas ao processo de revalidação, cabendo às universidades federais o processo de inscrição e de encaminhamento ao órgão central (CONCEIÇÃO, 2011).

Tendo em vista as iniciativas governamentais para facilitar a revalidação de diplomas por meio de projetos e exames próprios, ainda encontram-se embates e tensões no processo.

---

[68]Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005, que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados Partes do MERCOSUL.

[69] Brasil (2011). Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12405&Itemid=867>. Acesso em: 19 dez. 2013.

[70]Está em tramitação o projeto de Lei do Senado nº 399, de 06 de julho de 2011, do senador Roberto Requião que dispõe sobre a revalidação e o reconhecimento automático de diplomas oriundos de cursos de instituições de ensino superior estrangeiras de reconhecida excelência acadêmica.

[71]Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos por meio da Portaria Interministerial nº 278, de 17 de março de 2011.

De acordo com dados levantados por Conceição (2013) 72nas últimas edições do Revalida, menos de 10% dos candidatos participantes foram aprovados, o que poderia apontar para a falta de uma concepção de qualidade na formação de médicos, particularmente no contexto dos países que compõem o MERCOSUL, pois a maior parte dos egressos inscritos vem de instituições da Bolívia e Paraguai.

Nesse sentido, algumas indagações surgiram a partir desses resultados, ocasionando dúvidas acerca das (as)simetrias entre a Matriz Referencial para o Curso de Medicina proposto pelas instituições de educação superior estrangeiras em relação a matriz referencial brasileira.

Assim, a adoção do Programa Revalida, poderia induzir as instituições de educação superior paraguaias e bolivianas privadas a buscarem a conformação curricular, com vistas a manter o número de estudantes brasileiros que migram anualmente para esses países?

Influência brasileira na conformação curricular regional em cursos de medicina

A educação superior, no espaço latino-americano tem passado por transformações, notadamente a partir dos anos de 1990, para enfrentar os desafios decorrentes das transformações produtivas e dos avanços tecnológicos, considerando-se que o "fator humano e a qualidade de sua formação constituem sólida garantia de êxito nos processos de integração" (MERCOSUL, 1991).

Desse modo, "a educação superior, sendo um setor estratégico para o desenvolvimento de um país e um fator de integração entre países e nações, está inserida efetivamente no processo de integração regional" (AZEVEDO, 2008, p. 875). Assim, existe uma constituição de elos entre os países fronteiriços e isso pode ser percebido entre o Brasil, Paraguai e Bolívia, haja vista que se encontram pontos e contrapontos no movimento crescente de estudantes brasileiros para instituições de ensino superior privadas nestes países, embora não efetivada por meios dos programas oficiais de mobilidade.

Esse movimento de expansão deflagrado entre Brasil, Paraguai e Bolívia e as políticas que buscam a constituição de um espaço comum, identificado como MERCOSUL, promove tensões, embates e ações que envolvem os gestores educacionais desses países, demandando tomada de decisões políticas acerca das medidas que promovem a expansão educacional com qualidade (REAL, 2012).

[72]Na edição de 2010 houveram 507 candidatos inscritos e somente 02 aprovações, no ano de 2011 houve 677 candidatos com 65 aprovações e em 2012, 922 candidatos se inscreveram havendo 77 aprovações.

Isto pode ser percebido nas ações adotadas pelo MERCOSUL Educacional com a implementação do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Caráter Universitário do MERCOSUL (ARCU-SUL), que tem como objetivo "avaliar de forma permanente a qualidade da educação superior [...] e o consequente avanço no processo de integração regional com vistas ao desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região" (CONAES, 2009).

Importante ressaltar que, antes da instituição do ARCU-SUL, houve a implantação do MEXA (Mecanismo Experimental de Avaliação), com o propósito de "promover o reconhecimento recíproco de títulos de graduação universitária nos países participantes" (MEC, 2009).

Conceição e Real (2009) observam que o Brasil também vem promovendo mudanças no processo de avaliação e regulação da educação superior diante do MERCOSUL, tomando inclusive medidas para potencializar as relações entre os países membros. Um exemplo desse processo é a aprovação do Decreto nº 5.518, de 23 de agosto de 2005 que promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos estados partes do MERCOSUL. Normativa que já figurava na LDB, estabelecendo que a revalidação de títulos fosse processada por instituições de educação superior que tivessem curso de mesmo nível e área ou equivalentes (BRASIL, 1996).

De forma geral, as regras supracitadas são aplicadas a diplomas de cursos de graduação obtidos no exterior, mas que não se aplicam para o curso de medicina, haja vista que este é o curso mais procurado pelos jovens que almejam uma carreira de sucesso numa prática que possa trazer-lhes prestígio e retornos financeiros significativos (SCOTT, 2008). Para tanto, o MEC instituiu normas específicas para essa categoria a fim de observar se existe uma correlação entre as normas estipuladas no Brasil, com as normas dos países oriundos do diploma do candidato.

Para isso implementou o Programa Revalida, através da Portaria Interministerial nº 278 em 17 de março de 2011, 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).

O exame é baseado na Matriz Referencial de Correspondência Curricular e serve para verificar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências requeridas para o exercício profissional adequado aos princípios e necessidades do SUS. A realização do exame, assim, nomeada a avaliação dos candidatos, acontece em duas avaliações sucessivas e eliminatórias (CONCEIÇÃO, 2011).

Cumpre destacar que nas últimas edições do Revalida, menos de 10% dos candidatos participantes foram aprovados, o que poderia explicitar a falta de uma concepção de qualidade para a formação de médicos, e dúvidas acerca das (as)simetrias entre a Matriz Referencial para o curso de Medicina proposto pelas instituições de educação superior estrangeiras em relação a matriz brasileira.

Considerações finais

Diante do quadro aqui revelado, a partir dos estudos presentes na literatura educacional, pode-se inferir que a educação superior nas faixas de fronteira do Brasil com países vizinhos que, inclusive, fazem parte do SEM, vem ocorrendo à revelia das políticas supranacionais definidas e em processo de implementação, que não estão conseguindo induzir processos comuns e significativos para a construção de educação superior comum de qualidade nestes espaços.

No entanto, existe de fato um processo de mobilidade de estudantes que buscam sua formação nestes espaços e que vem demandando sistemas de avaliação e de regulação melhores e mais efetivos, especialmente considerando a dinâmica e sincronia dos tempos e espaços reais.

Enquanto isso não ocorre observa-se que esse processo sinaliza para a ampliação do movimento de migração de currículos e programas, como um efeito secundário do exame de revalidação de títulos (REVALIDA) que vem levando instituições estrangeiras privadas a adotarem a matriz de referência curricular brasileira do curso de medicina em seus cursos como forma de captar estudantes brasileiros, o que permite inferir para uma nova lógica mercadológica da "educação transfronteira", nos moldes que vem ocorrendo nos demais países do mundo.

Esse fato se constitui como um risco para a educação superior de qualidade, uma vez que sinaliza para novas formas de comercialização da educação superior privada nos espaços de fronteira, o que demandaria, a exemplo do que aponta Kgnith (2006), a necessidade de construção de guias e acordos que tratassem das implicações das questões comerciais na educação transfronteira.

Espera-se que o presente estudo contribua para o desvelamento de possíveis efeitos da privatização da educação superior nas regiões de fronteira com o Brasil, de forma a subsidiar a realização de novos e mais estudos sobre a educação superior nestes espaços, para que se

encontrem alternativas de políticas que permitam o monitoramento da qualidade na educação superior para além dos sistemas de avaliação e regulação vigentes.

Referências

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/19.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Planalto**, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm >. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 25 de setembro de 2009**. Altera o §2º do art. 8º da Resolução CNE/CES nº 8, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília: Diário Oficial da União, 28 set. 2009, Seção 1, p. 30 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces007_09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 278 de 17 de março de 2011**. Institui o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos expedidos por universidades estrangeiras (Revalida). Brasília: Diário Oficial da União**,** Seção 1, p. 12, n. 53, 2011. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=18/03/2011> . Acesso em: 23 nov. 2013.

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. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/download/.../2322. Acesso em 29 nov. 2013.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In. OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

CONAES. **Acreditação de cursos no Sistema Arcu-Sul**. Brasília: CONAES, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/convite_arquitetura_agronomia3.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2014.

CONCEIÇÃO, J. C.; REAL, G. C. M. Indicadores de qualidade na avaliação na educação superior: congruências e incongruências das políticas brasileira e paraguaia. In: 3º Encontro de Iniciação Científica, 3º Encontro de Extensão, 2º Encontro de Pós-Graduação. **Anais...** Dourados: UFGD, 2009. p. 01-14.

CONCEIÇÃO, J. C. A política de revalidação de títulos de graduação no Brasil: uma análise sobre a fronteira Brasil-Paraguai-Bolívia. **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Unioeste – Cascavel, 2011.

_____. **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.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior sem fronteiras cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? **Avaliação,** Campinas, v. 8, n. 3, p. 9 – 29, dez. 2003.

ERICHSEN, H. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. **Sociologias**, Porto Alegre, n.17, p. 22-49, jan./jun. 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a03n17.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

KNIGHT, J. **Higher education crossing borders**: a guide implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education. Paris: UNESCO, 2006.

LAMARRA, N. F. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madri, n. 35, may-ago. 2004. Disponível em: < http://rieoei.org/rie35a02.htm >. Acesso em: 15 ez. 2013.
MEC. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8, de 04 de outubro de 2007**. Altera o Art. 4º e revoga o art. 10 da Resolução CNE/CES nº 1/2002, que estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces008_07.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

MERCOSUL, **Decisão nº. 29/09**. 38º Conselho do Mercado Comum. Montevidéu-Uruguai, 07 de dezembro de 2009. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/images/stories/download>. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. **Países que compõe o MERCOSUL**. Disponível em: http://www.mercosul.gov.br/. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. **MERCOSUL Educacional**. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=37>. Acesso em 19 nov. 2013.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.30, n. 108, p.739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>. Acesso em 26 nov. 2013.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil:** Desafios do Século XXI. 2006. 106p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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.

REAL, G. C. M. **Impactos da expansão da educação superior na mobilidade estudantil**: o eixo Brasil – Paraguai. 32. Reunião Anual da Anped, GT11, 2009. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra>. Acesso em: 22 de nov. 2013.

_____. 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.

_____. Quantidade e Qualidade na Educação Superior Paraguaia – impactos no Brasil. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**. Trad: GOMES, Alfredo Macedo; KAY, Roderick Somerville, v. 14 n. 42, p. 407-600, set./dez. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a02.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SCOTT, P. **Pesquisa e contextos socioculturais no ensino de antropologia para cursos de graduação em saúde.** 26ª RBA, Porto Seguro, jun. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2002/parry%20scott.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2014.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n.105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VARGUESE, N.V. **Globalization of higher education and cross-border student mobility**. Paris: UNESCO, 2008.

O DISCURSO DA AVALIAÇÃO E DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IMPRENSA CIENTÍFICA: UM ESTUDO DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (2004-2012)[73]

Ana Lucia Calbaiser da Silva[74]
anacalbaiser@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Jaime Farias[75]
jaimefarias@uol.com.br
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

RESUMO
No Brasil, o discurso sobre a qualidade da educação superior está atrelado às questões de expansão e ampliação do acesso. Na década de 1990, esta discussão ganha ênfase com a implantação de políticas de avaliação em larga escala que visaram a regulação deste nível de ensino. Este trabalho busca explicitar como os autores trataram esta nova relação entre qualidade e avaliação na revista Educação & Sociedade, no período de 2004 a 2012. Por meio da análise documental fundamentada na bibliometria e em pressupostos foucaultianos, percebe-se que a qualidade, antes um aspecto pleno e satisfatório no discurso educacional, tornou-se cada vez mais vinculada à avaliação.

Palavras-chave: Qualidade. Avaliação. Educação Superior. Discurso educacional. Revista Educação & Sociedade.

Introdução

Este trabalho tem como objeto de análise o discurso da avaliação e da qualidade da Educação Superior veiculado na revista Educação & Sociedade.

A revista Educação & Sociedade é um periódico nacional, indexado internacionalmente, que aborda questões sobre a Ciência da Educação e sua relação com a sociedade, o que permite o debate de temas contemporâneos. Desde sua fundação (1978) é editado, ininterruptamente, três números por ano e, além disso, desde 1995, publica anualmente um quarto número que é temático. Tendo como mantenedor o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a revista dispõe de "um grande acúmulo de análises, informações, debates, fontes teóricas, relatos de experiências pedagógicas, entre outros, de grande importância para os cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e em outros campos do saber" (TAVARES, 1998, p. 166-67).

---

[73] O texto é produto 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) com apoio do CNPq e do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346.
[74] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Bolsista Capes.
[75] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Bolsista FAPESP.

Esta revista foi selecionada dentro do universo de periódicos científicos da área educacional devido ao grande impacto na área, como se pode observar nos estudos de Maria das Graças Medeiros Tavares (1998), que após analisar os artigos publicados nesta revista entre 1978 e 2005, concluiu que "no que se refere à produção sobre educação superior, é bastante evidente sua relação com o momento histórico presente, sempre destacando a análise política da realidade educacional e os grandes temas em debate no momento" (p. 170). Além disto, esta revista destaca-se por ser um periódico nacional, indexado internacionalmente e que recebe contribuições de outros países. Está disponível em formato eletrônico no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no *The Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), o que possibilita o livre acesso ao seu conteúdo[76].

Para a investigação deste objeto elegeu-se a análise documental, realizada a partir dos discursos presentes nos artigos da revista. O termo discurso refere-se, segundo Michel Foucault (1972, p. 135) ao "conjunto dos enunciados que provém de um mesmo sistema de formação", o que possibilita a existência de diversos discursos, como o clínico, o econômico, o psiquiátrico. A partir disto, também se pode falar na constituição do "discurso educacional".

Para compreender a formação do "discurso educacional", empreendeu-se um estudo quantitativo pautado em pressupostos bibliométricos e foucaultianos. Esta relação teórico-metodológica, de acordo com Lídia Alvarenga (1998), possibilita a ampliação do potencial da análise dos dados empíricos obtidos por meio do levantamento bibliométrico, a partir de uma abordagem dialógica.

O período estudado foi delimitado em função da instituição do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cujo objetivo é avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Desta forma, a pesquisa compreende o período "pós-SINAES", de 2004 até 2012[77],

Os critérios de seleção dos artigos dispostos na revista Educação & Sociedade, no período de 2004 a 2012, consistiu na busca dos seguintes descritores essenciais: avaliação/ acreditação; Educação Superior/Ensino Superior; qualidade. Esta seleção foi realizada na página de pesquisa do periódico estudado, disponível no banco de dados do SciELO Brasil.

[76] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=pt&nrm=iso>.
[77] O ano de 2012 foi delimitado em função do projeto de pesquisa "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", ao qual este estudo está vinculado.

Para a análise dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa utilizou-se, primeiramente, os recursos dispostos em uma planilha no *Microsoft Office Excel*. A seguir será apresentada a análise bibliométrica deste estudo.

Análise bibliométrica

Primeiramente, a análise bibliométrica consistiu na sistematização dos dados referentes aos artigos selecionados, tais como título, autor, instituição a que o autor estava vinculado no momento da publicação, ano de publicação. Em seguida, foram organizados os dados referentes às categorias de análise[78] presentes nos textos dos artigos. Por meio deste estudo, apresentado a seguir, foi possível identificar nos artigos alguns dos principais conceitos e concepções constituintes do discurso sobre avaliação e qualidade da Educação Superior.

Na Tabela 1, foram elencados os 5 (cinco) artigos selecionados.

Tabela 1: Dados sobre os artigos: títulos, autor, instituição

Título	Autor	Instituição
Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado	Luiz Antônio Cunha	Universidade Federal do Rio de Janeiro
"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior	Gladys Beatriz Barreyro	Universidade de São Paulo
	José Carlos Rothen	Centro Universitário do Triângulo
Resultados e vicissitudes da avaliação da Educação Superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995 a 2002).	Sandra Zákia Lian De Souza	Universidade de São Paulo
	Giselle Martins Real	Universidade Federal da Grande Dourados
Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses.	SILKE WEBER	Universidade Federal de Pernambuco
Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e	Alex Fiúza De Melo	Universidade Federal do Pará

[78] Cabe esclarecer que a definição das categorias de análise foi estabelecida coletivamente pelos membros do POW1, em reunião técnica deste subprojeto. São elas: asseguramento/garantia; avaliação de larga escala; avaliação institucional; classificação/*ranking*; critérios de avaliação; eficácia; eficiência; epistemologia e avaliação; equidade; excelência; regulação; valor e mérito.

desafios.	Marco Antonio Rodrigues Dias	Universidade de Paris

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Em relação aos autores dos artigos selecionados, percebeu-se que cada autor publicou apenas um estudo sobre a temática pesquisada. Quanto ao número de autores, 3 (três) artigos foram assinados por 2 (dois) autores e os demais tiveram apenas 1 (um) autor.

De acordo com a tabela 1, pode-se afirmar que as instituições de Educação Superior que os autores atuavam, no momento da publicação de seus artigos, eram todas públicas, com exceção do Centro Universitário do Triângulo. Nota-se a presença de uma universidade estrangeira (Universidade de Paris).

A instituição que contou com mais de 1 (um) artigo publicado foi a Universidade de São Paulo, que encontra-se localizada na região sudeste do Brasil. Embora esse dado seja insuficiente para apontar tendências, convém ressaltar que essa concentração regional também foi observada nos estudos de Tavares (1998, p. 167), que analisando este periódico apontou "que, no que se refere ao Brasil, existe uma concentração de autores da região sudeste, especialmente do eixo Rio-São Paulo" Além disso, percebe-se que nos casos de coautoria, todas as parcerias ocorreram com autores de instituições diferentes. Este dado indica a existência de pesquisas desenvolvidas em colaboração interinstitucional.

Na tabela 2, apresentam-se as categorias de análise identificadas nos artigos analisados.

Tabela 2: Categorias de análise

Categorias de Análise	Nº de artigos
Asseguramento/Garantia	5
Classificação/Ranking	5
Critérios de Avaliação	5
Regulação	5
Valor e Mérito	5
Avaliação de Larga Escala	4
Avaliação Institucional	4
Eficácia	2
Eficiência	2
Epistemologia da Avaliação	2
Excelência	2
Equidade	-

Fonte: Dados elaborados pelos autores.

Observando esta tabela, verifica-se que a categoria de análise equidade não foi discutida em nenhum artigo. As categorias identificadas em um menor número de artigos foram: eficácia; eficiência; epistemologia da avaliação; excelência. Isto sugere que, pelo menos no conjunto de artigos analisados, estas categorias foram menos problematizadas. Todas as demais categorias de análise apresentaram uma frequência considerável, acima da metade dos artigos, o que indica que nestas pesquisas sobre avaliação da Educação Superior estas questões apresentaram-se com maior regularidade.

A seguir, será discutido como se apresentam os descritores essenciais e, posteriormente, as categorias de análise nos artigos selecionados.

Discussão sobre os descritores essenciais

Os descritores essenciais, formados pelos termos acreditação/avaliação, Educação Superior/Ensino Superior e qualidade, serão apresentados a seguir.

Acreditação/avaliação

Os processos de acreditação compreendem procedimentos de avaliação da conformidade institucional. A acreditação, então, é uma forma de verificar se as instituições educacionais estão a funcionar conforme determinados padrões e critérios. Neste sentido, supõe-se que a acreditação seja um instrumento de avaliação capaz de atestar o nível de qualidade institucional.

Embora os descritores essenciais acreditação e avaliação estejam relacionados, esta investigação revelou maior ênfase no uso do termo avaliação, dado que este termo esteve presente em todos os artigos enquanto o termo acreditação foi identificado em apenas um estudo.

O artigo que discute a acreditação baseia-se nos efeitos do Processo de Bolonha. O termo acreditação não é muito utilizado no contexto e na literatura nacionais.

Segundo Alex Fiúza de Melo e Marco Antonio Rodrigues Dias (2011), a acreditação passa por mudanças no contexto do Processo de Bolonha. Como resultado, os critérios da acreditação aproximam-se das novas exigências de eficiência e competitividade, voltadas para atender as demandas do sistema econômico mundial. Assim, a acreditação ganha importante espaço nas políticas educacionais, uma vez que é considerada um instrumento para a garantia da qualidade da educação **(**MELO; DIAS, 2011).

Em razão das transformações ocasionadas pelo Processo de Bolonha, os autores constatam que a acreditação voltada para atender aos problemas sociais locais passa a ser direcionada o mercado. Uma proposta, em sentido contrário, baseada em uma sociedade mais justa, seria uma acreditação fundamentada na missão institucional e nas necessidades do entorno (MELO; DIAS, 2011).

Para Luiz Antonio Cunha (2004), a avaliação seria uma forma de garantir a qualidade do ensino e pesquisa das Instituições de Educação Superior (IES). O autor compreende a avaliação sob duas dimensões: individual (exames pós-conclusão de curso para exercício profissional; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM) e institucional (SINAES); sendo que ambas estão interligadas.

Analisando os efeitos da avaliação, Sandra Zákia Lian de Souza e Giselle Martins Real (2009), percebem características mais regulatórias do que de melhoria da qualidade nos sistemas educacionais. Segundo as autoras, a avaliação é uma afirmação de valores que deveria estar relacionada à busca da qualidade.

Gladys Beatriz Barreyro e José Carlos Rothen (2006) também identificaram o caráter regulatório do processo avaliativo interno e externo das IES. No entanto, os autores apontam que no processo histórico da implantação do SINAES a avaliação apresentou um caráter ambíguo: ora mais regulatória, ora mais formativa.

Silke Weber (2010) destaca que a avaliação faz parte de um processo de melhoria da qualidade da formação e de estímulo ao compromisso social da instituição o que é diferente de apenas enfatizar a competição entre IES. No estudo de Melo e Dias (2011) foram identificados estes aspectos ligados à competição, em detrimento da avaliação entre pares, segundo princípios acadêmicos tradicionais, baseados no mérito, criatividade, originalidade, busca pela "verdade" e responsabilidade social passando a consagrar ranqueamentos e o espírito de concorrência.

Educação Superior/Ensino Superior

O Ensino Superior compreende um sistema institucionalmente diversificado, que abrange universidades, centros universitários, institutos superiores de educação, faculdades etc. (SOUZA; REAL, 2009).

Souza e Real (2009) não diferenciam o uso dos termos Educação Superior e Ensino Superior. Além destas autoras, outros estudiosos também utilizam estes termos como sinônimos (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Por sua vez, Weber (2010) indica que o

Ensino Superior é melhor compreendido como uma das dimensões da Educação Superior, sendo que esta segunda comporta uma dimensão formadora e crítico-social.

Em relação às concepções de educação que perpassam esse grau de ensino, Barreyro e Rothen (2006) apontam que elas podem ser determinadas pelos modelos de avaliação adotados. No caso das práticas de avaliações institucionais, como a inserção de docentes, Cunha (2004) indica a existência de práticas patrimonialistas, devido à falta de formação específica para o magistério superior e a pouca utilização de instrumentos racionais, como os processos seletivos.

Melo e Dias (2011) apontam que há algumas tendências educacionais que buscam redirecionar os modelos de avaliação até então adotados. Tais tendências estão presentes no Processo de Bolonha, que busca redefinir metas e objetivos da Educação Superior europeia com base nas orientações neoliberais. Segundo críticas, este processo estimula a privatização das IES, a formação pautada em competências laborais e inserção ao mercado de trabalho e o atendimento das necessidades de grandes empresas.

Apesar das críticas, o Processo de Bolonha, tornou-se uma tendência para a reforma da Educação Superior. No caso do Brasil, isto resultou em diversas ações no campo da educação, como o uso de avaliações em larga escala. Portanto, mesmo a Educação Superior sofrendo regulação tanto do mercado quanto do Estado, conforme indica Cunha (2004), pode-se observar melhoria nos índices avaliatórios, o que aproxima cada vez mais as IES com as metas propostas no Processo de Bolonha.

Qualidade

Para Cunha (2004), a qualidade justifica as ações do governo sobre as IES. Ainda que hajam consensos sobre a importância da busca da qualidade, o autor aponta que a qualidade é tratada de forma distinta no âmbito das IES públicas e/ou privadas. Para Barreyro e Rothen (2006), os valores que definem a qualidade podem estar relacionados à concepção que se tem de Educação Superior: como bem público ou como mercadoria.

Observando o processo histórico da qualidade de ensino, Melo e Dias (2011) apontam que a defesa da qualidade da Educação Superior é um dos princípios anunciados pelo Processo de Bolonha, sendo, portanto, um dos termos chave da reforma universitária europeia, cujas tendências podem ser percebidas na reforma da Educação Superior na América Latina.

Uma das formas de aferir a qualidade do ensino são as avaliações individuais e institucionais (CUNHA, 2004).

Segundo Cunha (2004), há ações que dificultam a melhoria e/ou manutenção da qualidade das IES, como, a questão da expansão, a má formação de professores, a falta de formação para magistério superior, a paroquialização, e a desvinculação destas instituições de instalações e recursos educacionais (bibliotecas, laboratórios).

Para Souza e Real (2009), há uma diferenciação entre qualidade real e formal, havendo, na prática, a valorização da qualidade formal em detrimento da qualidade real das IES. Analisando contextos em que os indicadores de qualidade são formulados, as autoras apontam que estes indicadores são estabelecidos a partir do ideal de qualidade de IES públicas, ainda que as condições reais deste setor não sejam favoráveis à consecução dessa qualidade. Uma das problemáticas do efeito das avaliações sobre a qualidade das IES pode ser observada na investigação das autoras, na qual concluíram que, no período de 1995 a 2002, a qualidade esteve pautada na relação entre insumos e rendimentos. Esta ideia de qualidade, em meio a expansão e a privatização da Educação Superior, levaram a níveis heterogêneos de qualidade real. Embora os efeitos tenham levado a uma realidade heterogênea, evidencia-se, com base nos estudos de Weber (2010), que o modelo de qualidade que se tornou hegemônico, a partir da década de 1990, é marcado por valores gerenciais.

Para Weber (2010), a qualidade não pode ser expressa apenas por meio da elaboração de índices quantitativos que estimulam a competição institucional. Melo e Dias (2011) também criticam essa concepção de qualidade. Segundo os autores, atualmente, critérios internacionais tendem a vincular qualidade aos dados numéricos e à prática, em detrimento das necessidades sociais das instituições.

De acordo com Weber (2010), uma avaliação voltada para a qualidade deveria levar em conta aspectos específicos da autoavaliação institucional e do cumprimento da missão social das IES. De acordo com seus estudos, a qualidade estaria sendo fundamentada muito mais na visão tecnológica do que nas outras duas visões: a política e a cultural.

Discussão sobre as categorias de análise

A explanação realizada a seguir, sobre as categorias de análise, corresponde à discussão dos conceitos apresentados pelos autores nos artigos. As categorias de análise, conforme definição prévia realizada no âmbito do projeto de pesquisa em que este estudo está inserido, são as seguintes: asseguramento/garantia; avaliação de larga escala; avaliação

institucional; classificação/*ranking*; critérios de avaliação; eficácia; eficiência; epistemologia e avaliação; excelência; regulação; valor e mérito.

Asseguramento/garantia

Nos textos estudados, a garantia é compreendia como processo de asseguramento da qualidade do ensino. Segundo Souza e Real (2009), este processo está vinculado às questões da expansão e do acesso à Educação Superior. São, portanto, desafios a serem enfrentados tanto pela instituição de ensino quanto pelas políticas públicas educacionais.

O asseguramento da qualidade de ensino da Educação Superior é uma temática que desperta grandes interesses na comunidade acadêmica. Mello e Dias (2011) observam que este interesse está vinculado ao Processo de Bolonha, que aponta o estímulo à garantia da qualidade como um de seus objetivos. Com o processo de aplicabilidade da reforma de Bolonha em outras regiões, além do continente europeu, como na América Latina, a reforma da Educação Superior elegeu a competitividade como uma das metas a serem alcançadas. Para isto, a garantia vinculada à qualidade seria um dos pontos chave de disputas políticas.

O asseguramento da qualidade na Educação Superior, que ocorria, em um primeiro momento, por meio de sua própria excelência, se dá, posteriormente, pelos diversos instrumentos de avaliação implantados por políticas públicas (BARREYRO, ROTHEN, 2006).

Observando as diretrizes de programas educacionais e a legislação, Weber (2010) nos indica que o asseguramento é uma forma de controle. Deste modo, são concretizadas as orientações do Estado para com a Educação Superior.

A crítica a este processo de asseguramento da Educação Superior pode ser encontrada em Cunha (2004), uma vez que o autor aponta a existência de desigualdades entre os setores públicos e privados. Observando estes efeitos, especialmente para as IES privadas, no que tange seus objetivos e metas, Cunha (2004) propõe um redirecionamento do processo de asseguramento em que a qualidade da Educação Superior seja garantida pela combinação da vertente estatal e da mercadológica. Nesta proposta, o asseguramento seria uma atribuição do Estado.

Avaliação de larga escala

A avaliação em larga escala (ou longa escala) é concebida como diversas modalidades de provas/aferições que são centralizadas e regulamentadas por agências governamentais e aplicada aos estudantes das IES. Seu resultado possibilita a formação de rankings institucionais, uma vez que acabam por avaliar o produto educação (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

A avaliação em larga escala, segundo Souza e Real (2009), é caracterizada por medidas de regulação do sistema.

Na análise de Luiz Antonio Cunha (2004), a avaliação em larga escala teria dois polos, um controlado pelo Estado e o outro por organismos profissionais. O primeiro polo teria como base o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assumindo, entretanto, um caráter duplo, tanto de saída do Ensino Médio quando de entrada na Educação Superior. A realização deste exame seria condição para a candidatura aos cursos superiores. O segundo polo teria como base os exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sendo condição para o exercício profissional. Seria o que o autor chama de "Exame de Estado", mas sob a responsabilidade de conselhos profissionais.

Weber (2010) analisa a avaliação da Educação Superior sob a perspectiva da avaliação em larga escala, especialmente, quando considera os efeitos regulatórios de programas implantados pelo governo. A autora (WEBER, 2010) destaca a existência de tensões entre avaliação educacional e institucional, pois a avaliação de desempenho de alunos veio cumprir um papel muito mais de regulação do que de mensuração, indicando a ênfase numa visão tecnológica (WEBER, 2010).

Avaliação Institucional

A avaliação institucional é apresentada pelos autores (CUNHA, 2004; BARREYRO; ROTHEN, 2006; WEBER, 2010), como uma forma de aferir a qualidade da instituição de ensino. Baseada na proposta do SINAES, Cunha (2004) indica que a avaliação institucional seria o ponto inicial para o asseguramento da qualidade do ensino e da pesquisa das IES.

Observando os estudos de Barreyro e Rothen (2006), percebe-se que a avaliação institucional pode ser considerada sob duas perspectivas: como processo interno de autoconhecimento, tendo um papel formativo/emancipatório; ou como "ferramenta de regulação das instituições pelo Estado e/ou pelo mercado" (p. 955), assumindo um caráter de controle.

Problematizando esta questão, Weber (2010) aponta a existência de certa tensão entre avaliação educacional e avaliação institucional, pois a primeira tem sido utilizada como referência para a regulação do sistema. Isto ocorre quando os resultados do desempenho dos alunos são empregados para classificar as instituições. Inicialmente, as próprias IES faziam a autoavaliação institucional para aferir a sua qualidade. A centralização pelo Ministério da Educação (MEC) ocorre com a apropriação e reestruturação destas experiências, as quais vieram, então, assumir um papel de regulação do sistema. Portanto, em termos de avaliação institucional o MEC centralizou o papel de coordenação destas políticas.

Este processo, que transformou a avaliação institucional em um instrumento de regulação pelo MEC, conforme apontam Souza e Real (2009), ocorre por meio do credenciamento e do recredenciamento das IES.

Considerando o formato atual da avaliação institucional, Weber (2010) indica a necessidade de enfatizar a avaliação interna das instituições, de modo a assegurar a melhoria da qualidade do ensino. Segundo a autora, este processo deve ter como parâmetro tanto as especificidades institucionais quanto as orientações das políticas públicas.

Classificação/*ranking*

Segundo Melo e Dias (2011), os sistemas de ranqueamento e de classificações de instituições e de programas universitários é uma tendência das universidades europeias, que dizem respeito ao novo ordenamento dos processos de avaliação pautados na classificação e na competição.

Observando o estabelecimento de sistemas de *rankings* no processo de avaliação da Educação Superior brasileira, Souza e Real (2009) apontam que o uso de classificações está relacionado aos efeitos do Provão, cujo principal objetivo foi classificar os alunos e, por efeito, as IES. Para Cunha (2009), tais sistemas classificatórios buscam, em última instância, aferir a qualidade das IES.

Segundo Weber (2010), estes sistemas estão inseridos na perspectiva tecnológica, resultando na concorrência entre as IES e na transformação da Educação Superior em produto. O estabelecimento desta perspectiva acabou se refletindo na forma como o SINAES enfatizou a comparação entre cursos/instituições por meio do ENADE, o que reduziu a importância dos seus instrumentos de autoavaliação.

Neste sentido, a classificação das instituições e cursos corresponde à visão neoliberal da avaliação como controle, conforme nos indica Barreyro e Rothen (2006). Para os autores,

os *rankings* estimulam a concorrência entre as IES, uma vez que a divulgação dos resultados das avaliações neste sistema resulta em concorrência mercadológica.

Critérios de avaliação

Como aponta Cunha (2004), os critérios de avaliação das IES estão fundamentados na forma como o sistema de Educação Superior organizou-se historicamente. No início do regime republicano, os critérios aparecem tanto como forma de conter a expansão das IES públicas e o acesso desenfreado às faculdades quanto de defesa da qualidade do ensino. A partir da década 1990, em meio a expansão das IES privadas e a ampliação do acesso à Educação Superior, os critérios de avaliação vêm atender a este novo contexto, no qual o foco é a qualidade.

Neste contexto, Souza e Real (2009) constatam a existência de formas distintas de qualidade pautadas em critérios diferenciados para universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores de educação. As autoras constatam que os critérios de avaliação de todo o sistema de Educação Superior acabam sendo fundamentados numa concepção de qualidade que é dominante no contexto das instituições públicas. Neste sentido, as instituições privadas buscam atender tais critérios, uma vez que é condição para o seu processo de credenciamento e recredenciamento.

Considerando a existência de diferentes ordenamentos políticos e sua relação com determinadas concepções de avaliação, Melo e Dias (2011) apontam que a doutrina da "nova gestão pública" enfatiza um tipo de avaliação baseado em rankings e classificações. Esta avaliação orienta-se pelos seguintes critérios: objetivos, metas, vantagens e ameaças, resultados adequados, desempenho, produtividade, eficácia, boas práticas, responsabilidade entre outros.

Observando o panorama histórico da Educação Superior, Souza e Real (2009), destacam a importância dos critérios de avaliação, uma vez que levaram ao cumprimento da legislação, em termos do atendimento mínimo das condições necessárias para o funcionamento de cursos e instituições, abrangendo a organização didática e pedagógica, o corpo docente, a biblioteca e a infraestrutura das IES.

O processo histórico da avaliação, elucidado por Weber (2010), aponta que os primeiros critérios de avaliação pautaram-se em dados quantitativos sobre a qualidade das instituições com base na "averiguação da consistência interna dos aspectos selecionados pela IES ao longo de seu processo avaliativo" (p. 16). Posteriormente, com a CONAES, os

critérios de avaliação passaram a ser qualitativos, possibilitando a "comparação dos patamares de qualidade a que chegaram as diferentes IES, a partir dos quais seriam formulados indicadores de avanços ou retrocessos na qualidade da oferta de formação em nível superior no país" (p. 16).

Analisando o debate sobre a avaliação da Educação Superior, Barreyro e Rothen (2006), evidenciam que a partir da década de 1980 há certa oscilação na concepção de avaliação. Ora é considerada como um processo de controle realizado pelo Estado e/ou pelo mercado, ora como forma de autoconhecimento institucional.

Eficácia

Historicamente, a questão da eficácia, assim como da eficiência, está relacionada à emergência do paradigma gerencial, incorporado à administração pública a partir do final dos anos 1970. O gerencialismo, contudo, ganhará maior destaque nas políticas educacionais implantadas na década de 1990 (WEBER, 2010). A eficácia é um dos critérios do novo ordenamento avaliativo que visa estimular a competição entre as instituições educacionais (MELO; DIAS, 2011).

Eficiência

Conforme visto acima, Weber (2010) considera que a eficiência está relacionada à lógica gerencialista. Esta noção também está presente em Melo e Dias (2011) quando verificam que a eficiência na Educação Superior está fundamentada no mercado de trabalho. Para os autores (MELO; DIAS, 2011) este processo ocorre pelo fato de que a eficiência está vinculada com a mudança de paradigma institucional. Considerando que a Educação Superior desloca-se do eixo de "bem público" para "bem comercial", a eficiência também se descola e passa a ser atestada segundo o atendimento às demandas do mercado.

As categorias eficiência e eficácia são discutidas a partir de sua perspectiva política, em geral, criticando a perspectiva "neoliberal". Os autores não discutem a concepção destes termos, não explicitando suas diferenças, o que resulta serem compreendidos como sinônimos em seus textos.

Epistemologia e avaliação

Ao analisar o discurso sobre avaliação da Educação Superior, Barreyro e Rothen (2006) indicam que os estudos realizados na América Latina adotam distintos paradigmas metodológicos e epistemológicos: a) controle *versus* produção de sentido/emancipatória; b) garantia pública de qualidade *versus* melhoria da qualidade; c) regulação *versus* avaliação democrática.

Observando o contexto brasileiro, Weber (2010) aponta que a avaliação da Educação Superior possui duas vertentes. A primeira tem concepção tem como base a "universidade privatista produtivista e utilitarista" (p. 1.256), que teria como base um sistema de avaliação pautado na regulação e controle da Educação Superior, cuja eficiência seria aferida quantitativamente com base no mercado de trabalho. A segunda concepção baseia-se na "universidade pública, com realce para sua função social" (p. 1.256), sendo que a avaliação seria, além da forma de controle e aferição da eficiência da universidade, uma maneira de induzir o desenvolvimento institucional, possibilitando mudanças qualitativas na gestão das IES

Excelência

De acordo com Barreyro e Rothen (2006), a excelência é apresentada como a primeira forma de garantia de qualidade da educação superior. Esta forma é baseada na autonomia e na autorregulação das IES.

No contexto atual, a questão da excelência está menos vinculada a esta noção de autonomia institucional. Num processo de maior controle e regulação por parte do Estado, Cunha (2004) assinala que a excelência acaba sendo definida legalmente. Conforme o Decreto nº 3.860/01, excelência significa um bom desempenho dos cursos das IES em avaliações coordenadas pelo MEC, qualificações dos docentes e condições de trabalho acadêmico.

Regulação

Barreyro e Rothen (2006) revelam que a regulação é exercida por meio da avaliação para controle das IES pelo Estado e/ou mercado. Contrapõe-se à autorregulação exercida por meio da autoavaliação das IES. De forma geral, a regulação é o controle da qualidade.

Neste sentido, a regulação está relacionada à questão da avaliação e do credenciamento das IES (CUNHA, 2004; SOUZA; REAL, 2009).

Cunha (2004) cita três formas de regulamentações: a do mercado; a do Estado; a combinada entre Estado e mercado. Na proposta de regulação mercadológica, as instituições privadas ficariam responsáveis pela avaliação e credenciamento das IES. Já na proposição da regulação estatal, o Estado é que ficaria responsável pela autorização, credenciamento, avaliação e financiamento das IES, o que representa a estatização do setor. Na asserção da regulação combinada, a avaliação e a supervisão institucional caberiam ao Estado. Ao mercado caberia o estabelecimento de padrões para o exercício profissional, por meio do "exame de estado", similar ao exame da OAB.

Observando a regulação do sistema da Educação Superior, público ou privado, Melo e Dias (2011) assinalam que ela está pautada, principalmente, pelos procedimentos de garantia da qualidade e pelos processos de acreditação.

Para Weber (2010), a regulação tem sido vinculada aos mecanismos de vigilância e ordenação do Estado. Contudo, a autora considera que a avaliação não pode ser tratada como um instrumento de regulação, pois a melhoria da qualidade da educação e o cumprimento da missão social das IES devem levar em conta (além da regulação) também outros aspectos como avaliação e supervisão (WEBER, 2010).

Valor e Mérito

Para Weber (2010) avaliar significa atribuir valor a determinado objeto. Compreendendo o processo avaliativo com base na proposta de Ernest House, a autora diferencia três perspectivas: tecnológica; política; cultural. A perspectiva tecnológica da avaliação valoriza a eficiência; a política valoriza a legitimidade do sistema de autoridade; a perspectiva cultural valoriza a conformidade e a tolerância.

Segundo Cunha (2004), os valores estão relacionados aos contextos. Dados estatísticos nacionais precisam estar contextualizados, não servindo como referência para a avaliação comparativa entre contextos distintos. Assim, por exemplo, o processo histórico de desvalorização dos diplomas também deve ser pensado a partir de contextos materiais, simbólicos, econômicos, normativos etc.

Segundo Souza e Real (2009), os valores são a base do processo de avaliação. Por meio da avaliação, o governo induz uma determinada forma de qualidade que é assimilado pelas IES. Assim, conforme nos indica Barreyro e Rothen (2006), diferentes formas de avaliação supõem valores distintos relacionados à educação superior: como bem público ou como mercadoria.

Analisando o atual contexto, Melo e Dias (2011), indicam que houve, nas universidades, perda da "tradicional autonomia do livre espírito acadêmico" (p. 430). O Processo de Bolonha acabou promovendo uma revisão dos tradicionais valores (sociais, espirituais e coletivos) que norteavam os sistemas de Educação Superior dando lugar ao *ethos* mais comercial. Conforme indica Weber (2010), os valores que têm prevalecido nos últimos anos nos programas de avaliação da educação superior estão atrelados à visão tecnológica, ou gerencial. A atribuição de mérito está relacionada com tais valores.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo explicitar o discurso da avaliação e da qualidade da educação superior presentes nos artigos publicados na revista Educação & Sociedade, no período de 2004 a 2012. Por meio de análise documental, baseada em critérios blibliométricos e pressupostos foucaultianos foram selecionados 5 (cinco) artigos para a investigação.

Por esta pesquisa concluiu-se que a revista Educação & Sociedade participa da constituição do discurso educacional. Dentro deste, destaca-se, no periódico analisado, o discurso sobre a qualidade da Educação Superior, que se compõe de enunciados formados pelos descritores essenciais (avaliação/ acreditação; Educação Superior/Ensino Superior; qualidade) e as categorias de análise (asseguramento/garantia; avaliação de larga escala; avaliação institucional; classificação/ranking; critérios de avaliação; eficácia; eficiência; epistemologia e avaliação; excelência; regulação; valor e mérito).

O discurso da qualidade da Educação Superior está diretamente relacionado ao discurso da avaliação, ou seja, a busca pela qualidade deste nível de ensino pressupõe a realização de processos avaliatórios que tendem a explicitar nas IES os pontos a serem melhorados. Percebe-se, assim, certa tendência na formação do discurso educacional na atualidade: à necessária busca da qualidade, considerada como objetivo consensual entre os pesquisadores, vincula-se o discurso da avaliação da educação.

Ainda que pareça indiscutível a conexão entre qualidade e avaliação, a questão ganha complexidade quando se identificam as diversas concepções de qualidade tratadas na literatura científica, às quais correspondem diversas estratégias e instrumentos de avaliação.

Além disso, percebe-se que a qualidade da Educação Superior está relacionada tanto às questões de âmbito interno às IES, como, por exemplo, o currículo, a infraestrutura, o processo de ensino e aprendizagem; quanto aos contextos externos, como as políticas públicas e a influência do mercado. Diante disto, elegem-se critérios avaliativos que tem como

finalidade regular este nível de ensino, por meio de credenciamento e recredenciamento. Neste sentido, percebe-se que a noção de qualidade tem sido verificada pelos autores como uma categoria relacionada às estratégias de controle e regulação exercidos pelo Estado, especialmente por meio da avaliação.

Nesta pesquisa, verificou-se que não há um conceito único de qualidade. Os diferentes conceitos de qualidade apresentados pelos autores estão relacionados às distintas formas de se pensar a avaliação e a Educação Superior que podem ser compreendidas pelas vertentes: emancipação *versus* controle.

Ao ser pensada e implantada como medida regulatória, atrelada aos instrumentos de larga escala, a avaliação torna-se um conceito totalizante, que impõe à realidade um conjunto de expectativas estandardizadas. Este tipo de controle demonstra ser interessante para os interesses do mercado, mas não à constituição de uma sociedade plural, participativa e democrática.

Referências

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**, n. 72, seção 1, p. 3-4. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

ALVARENGA, Lídia. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault – traços de identidade teórico-metodológica. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 3, p. 253-261, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, Especial, out. 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795 – 817, Especial, out. 2004.

MELO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun. 2011.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; REAL, Giselle Martins. Resultados e vicissitudes da avaliação da Educação Superior: mecanismos implementados em Mato Grosso do Sul (1995 a 2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 469-488, maio/ago. 2009.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Educação & Sociedade: um espaço plural de análise política sobre a educação. In: MARCOSINI, Marília; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **A educação superior em periódicos nacionais**. Vitória: FCAA/UFES, 1998. p. 163- 174.

WEBER, Silke. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010.

INDICADORES EMERGIDOS DA AUTOAVALIAÇÃO QUE SINALIZAM POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO, NECESSIDADES DE REESTRUTURAÇÃO OU RETRAÇÃO DE UMA IES[79]

Arlete de Freitas Botelho[80]
arletebotelho@uol.com.br
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Jandernaide Resende Lemos[81]
janrlemos@gmail.com
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO
Este estudo tem por objetivo identificar indicadores por meio do processo de autoavaliação institucional que possam contribuir para o planejamento da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no sentido de verificar as possibilidades de expansão, a necessidade de reestruturação ou até mesmo de retração de seus campi ou cursos. A instituição é pública e gratuita, com perfil interiorizado, presente em 38 municípios do Estado de Goiás. Aderiu voluntariamente ao Sinaes e utilizam as dez dimensões sugeridas pela Conaes na elaboração do instrumento avaliativo. Entre os diversos indicadores, depara-se com a baixa demanda na oferta de cursos, a precarização da infraestrutura e o alto percentual de docentes contratados em regime temporário.

Palavras-chave: expansão, indicadores, autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação superior se intensificam a cada período letivo, principalmente no que diz respeito à busca da qualidade dos cursos. Com isso se intensificam as atenções para os processos avaliativos, no sentido de se criar indicadores que retratem a realidade de forma a contribuir com o planejamento da instituição.

Em 04 de abril de 2004 foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Lei 10.861 que veio a atender as sugestões de organismos internacionais, como uma forma de buscar a qualidade de ensino. Esse sistema veio a exigir, principalmente, das instituições federais e privadas de todos os Estados, a obrigatoriedade de

[79] Esse texto é produto 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) com apoio do CNPq e do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346.
[80] Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Mestre Gestão Econômica do Meio Ambiente e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, UnB/FE, na linha de pesquisa: Políticas Públicas e gestão da educação superior.
[81] Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre pela San Francisco State University (USA), Gerente de Avaliação Institucional da UEG e Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UEG).

se autoavaliarem e serem avaliadas por comissões externas. No entanto, as instituições estaduais e municipais ficaram fora dessa obrigatoriedade, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) regular sobre as avaliações dessa categoria administrativa.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), talvez por entender a importância do processo avaliativo, optou por se inserir no Sinaes participando voluntariamente ao aderir à autoavaliação institucional, observando as 10 dimensões sugeridas pela Conaes.

A UEG é uma instituição que surgiu na contramão da história, quando de sua criação em 1999. Por um lado, contrariou as orientações do BM que incentivava a privatização, por outro, não somente se expandiu, mas logo nos primeiros anos aderiu ao Sinaes diante das preocupações com a qualidade do ensino. Essa é uma ação de grande resistência entre as Instituições de Educação Superior (IES) da rede federal e privada, pela obrigatoriedade de cumprimento da regulação.

Ao analisar a expansão de uma IES surgem vários debates internos, muitas vezes levados pelos conflitos e tensões. Assim ocorreu em cada etapa de expansão da UEG, que durante a sua trajetória sempre priorizou a interiorização no estado de Goiás. Ela tem em seu histórico a formação de professores como principal característica, por ter em sua maioria a oferta de cursos de licenciatura.

As forças políticas são a maior motivação para a criação de novos campi, cursos e ampliação de vagas, contrariando a vontade acadêmica que sofre com a precarização das condições estruturais na UEG. No entanto, outros fatores contribuem para a qualidade de ensino. No entanto, não se possa afirmar que a expansão, seja o melhor caminho para o atendimento à demanda e a profissionalização para o desenvolvimento econômico do Estado.

Além das forças políticas é necessário o uso de indicadores que possam demonstrar a realidade, tendo a avaliação institucional como o instrumento que sustenta as possibilidades de autoconhecimento como forma de indicar o futuro da instituição. Tais indicadores devem sugerir a sua construção observando níveis individuais, coletivos, políticos, econômicos e culturais. Trata-se de instrumento de gestão que permite monitorar a instituição, observando a temporalidade e comparabilidade das informações, desde que produzidos com regularidade.

Diante desse contexto, esse estudo se propõe analisar alguns indicadores emergentes da autoavaliação institucional levando em conta o processo de expansão que vem ocorrendo na UEG, tanto em quantitativo de campi quanto de cursos, o que tem provocado grandes tensões no meio acadêmico.

BREVE OLHAR SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior tem provocado nas últimas décadas, constantes debates, por todas as transformações que vem passando, com destaque nas políticas de expansão. Dentre os aspectos que se tornam responsáveis pelo crescimento de matrículas deparam-se com abordagens sobre a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) e o mais recente de 2011/2020. Embora esses fatores não possam ser desconsiderados, as influências dos organismos internacionais, antecederam esses dois pontos, quando já se percebeu a acentuada tendência à expansão da educação superior na segunda metade da década de 1990, sendo essa interferência a abordagem deste estudo.

Conforme estudos realizados por Zainko (s/d) a primeira fase de expansão da educação superior ocorreu no período militar de 1964 a 1980, o que indica uma fase de muitas tensões e desafios tendo em vista o contexto em que se encontrava o país.

Com destaque tanto na profissionalização quanto na expansão da educação superior, tem-se que levar em conta o protagonista Banco Mundial (BM). Inicialmente o seu surgimento trazia como preocupação a profissionalização, visando contribuir com o desenvolvimento econômico e a diminuição da pobreza, por meio de projetos financiados desde a década de 1970, numa parceria com o Ministério da Educação. A formação profissional no nível médio industrial e agrícola resultou nos cursos tecnológicos que vieram a ser um dos pontos de destaque. As metas eram cursos técnicos, porém, por uma série de fatores, entre eles a situação econômica do país, não foi possível a ampliação de investimentos, não se atingindo, portanto, o objetivo esperado. Na visão de Fonseca (1996) a ineficiência foi determinante porque

> [...] no caso do ensino agrícola, a meta de incrementar o número de vagas alcançou apenas 74% da previsão. No ensino industrial pós-secundário, a criação de novas vagas chegou a 56% da meta prevista. No caso do ensino industrial secundário, os relatórios não mencionam os dados quantitativos à oferta de vagas. Quanto à formação de técnicos, 71% chegaram a se formar no ensino agrícola e nos cursos pós-secundário apenas 37% se formaram (p. 238).

No período entre 1980 e 1995 ocorreu o inverso, com um crescimento mínimo. A retomada de expansão da educação superior se deu nos governos Fernando Henrique Cardoso, (1995/1998 – 1999/2002), motivado pela sua inserção na Reforma do Estado, como descrito por Rothen e Barreyro (2009). Trata-se de uma fase que, na visão de Lima (2007, p. 100), "estava relacionada com as diretrizes mais amplas difundidas e monitoradas pelos organismos

internacionais", com destaque no BM, cujas condições sugeridas ou impostas, o Brasil não se recuou.

Existem visões diferenciadas em relação aos documentos do BM que resultaram nas transformações ocorridas nas últimas décadas na educação superior, que ora são interpretadas como sugestões, ora como imposições. Porém, o fato é que foram aceitas pelo governo. As alterações surgiram focando a restrição de recursos, a expansão das instituições de ensino superior por meio da privatização e os mecanismos de avaliação para a busca da qualidade de ensino, que passaram a direcionar os financiamentos destinados ao país, oriundos daquele organismo.

No documento de acordo entre Brasil e Banco Mundial (1995) foram inseridas quatro exigências, que após sua análise, contribuem para o entendimento do contexto atual da educação superior: o fomento à expansão, a diversificação das fontes de financiamento nas instituições públicas, a redefinição do papel do Estado e a adoção de políticas destinadas à qualidade e equidade. O último ponto volta-se para a avaliação como busca da qualidade. Citações do BM vêm contribuir para as percepções do que ocorre com a educação superior no Brasil a exemplo:

> A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não-universitárias e aumentando as instituições privadas podem ajudar a atender a crescente demanda por educação pós-secundária e tornar o sistema de ensino melhor posto em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31. Tradução própria)

O próprio BM se fez presente nas discussões para a elaboração de projetos que viessem a atender as suas exigências, por meio de assessorias, com o objetivo de traçar estratégias que possibilitassem maior autonomia financeira às universidades (DIAS SOBRINHO, 2002). Logo, minimizar o uso de recursos públicos era a meta para a educação superior, sem abrir mão da qualidade.

Embora Zainko (s/d) cite que a partir de 1996 tenha inaugurado uma nova fase da história da educação superior com a aprovação da LDB n. 9394/96 e a criação de Centros Universitários, diante do contexto de financiamento externo ao país, nas mais diversas áreas de desenvolvimento, um dos motivos certamente foi em decorrência das sugestões ou imposições do BM.

No entendimento dos organismos internacionais, as instituições têm autonomia para conseguir o autofinanciamento como forma de reduzir a pressão sobre as finanças públicas. Diante desse fator, se fortaleceu a expansão do sistema privado e, consequentemente, a

redução de recursos para as instituições públicas que foram sinalizadas como condição para o financiamento ao país que, consequentemente, deram continuidade nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006, 2007/2010). Na opinião de Zainko (s/d) "[...] em 2007 deu início a um vigoroso processo de expansão, com a implantação de novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de novas universidades" (p. 2), com a retomada então, das instituições públicas.

Nas reflexões sobre a expansão e o incentivo à privatização da educação superior, porém, não universitárias conforme documento do BM, depara-se com questões que suscitam ao debate em relação à qualidade que se espera nesse nível de formação. Dourado et al (2003) argumenta que é preciso considerar, nas transformações e debates atuais, quatro eixos. No entanto, este estudo dá destaque a dois deles: (i) a expansão pública e privada da educação superior, considerando os processos de democratização, privatização e massificação; (ii) a avaliação da educação superior, tendo por base os processos de flexibilização e regulação ainda em curso.

Tem-se então, espelhado o grande desafio enfrentado nos tempos atuais, pela diversificação e diferenciação de instituições, pela perspectiva gerencialista e mercantilização e ainda, pelo sistema de avaliação (DOURADO et al. 2003). Esse, por mais que se tente direcionar para o olhar do processo formativo, ocorre em função da regulação, contribuindo para mais um momento de tensão e desafio. Daí o questionamento: Como buscar a qualidade e paralelamente atender às exigências de mercado?

Esse viés ocorre seguramente pelo processo de expansão que transforma a educação em mercadoria em detrimento ao bem público. Assim, se fortaleceu a profissionalização com a abertura de cursos que venham a atender às necessidades de mercado, a exemplo dos cursos superiores de tecnologia. Essa expansão iniciou no final da década de 2000 e início da seguinte, ofertando formação específica em menos tempo, desviando assim os princípios e os objetivos da universidade. Dourado et al (2003) alertam que nos tempos atuais

> [...] compete à universidade contribuir significativamente com a produção da mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordinada sua produção acadêmica formal e concretamente as demandas e necessidades do mercado e do capital. (p.19).

Diante desse contexto, não somente se limita à expansão das IES, mas também internamente nas IES, de maneira a atender ao mercado, em detrimento à formação do indivíduo, cabendo a elas no mínimo, buscar formas de garantir a qualidade dos seus cursos.

Nessa perspectiva, este estudo foca na expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no contexto do Estado de Goiás, que em 15 anos já se apresenta com um número de campi incomparável a qualquer outra instituição pública do país. Entretanto, alguns indicadores que retratam a sua realidade demonstram a sua não adequação ao processo de crescimento em que vive desde o ano de 1999.

BREVE OLHAR SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS

A trajetória da educação superior em Goiás é registrada no Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás 2006-2015, elaborado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), em 2005. O documento relata um histórico que remonta ao ano de 1931, com a criação da Faculdade de Direito de Goyaz e 1937 como o primeiro momento de expansão com a criação das Escolas de *Pharmácia* e Odontologia. Em 1959, após debates sobre as instituições do setor público e o privado, deu-se nova expansão da educação superior com a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO) e, no ano seguinte a criação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Na década seguinte foram criadas três Faculdades públicas, posteriormente campus da UEG: (i) a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), da qual surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana); (ii) Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego); (iii) Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. No setor privado foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão.

Em 1973 deu-se a criação da primeira Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV), atualmente Universidade de Rio Verde, na categoria municipal.

A década de 1980 foi marcada pela criação de fundações municipais e instituições privadas isoladas e autarquias estaduais. Essas, que vieram a compor o grupo estruturante da UEG, no ano de 1999, se distribuíam pelas regiões sul, sudeste, sudoeste e oeste goiano. Goiás está dividido em 18 microrregiões e se organiza em 10 regiões de planejamento[82]. Dessa forma, a expansão da educação superior no Estado de Goiás deu-se com o perfil de interiorização, acrescidos do campus de Catalão e Jataí da UFG, além de inúmeras fundações

[82] Segundo a Secretaria de Gestão e Planejamento (Segplan), são elas: Sul, Sudeste, Sudoeste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Entorno, Centro e Metropolitana.

municipais[83], efetivando-se "a partir da interligação entre as esferas pública e privada mediatizadas por acordos políticos" (GOIÁS/SECTEC, 2005).

O movimento de expansão da educação superior interiorizada se intensificou na segunda metade dos anos de 1990, seguindo a linha das políticas de privatização que se desenvolviam em todo o país. A rede privada que apresentava oito instituições em 1995 teve o auge da expansão chegando a 73 em 2012 correspondentes a 912,5%, seguindo, portanto, as sugestões do BM. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012 essa categoria se distribui em 69 Faculdades, três Centros Universitários e uma Universidade (MEC/Inep/Deed, 2012).

Na rede pública estadual deu-se a criação da UEG em 1999, a partir da aglutinação de 13 faculdades autárquicas isoladas, todas em pleno funcionamento em diversas regiões do Estado. Além dessas, mais 15 campi foram criados pela mesma lei, porém, sem funcionamento imediato. Na rede federal foram criados novos cursos juntamente com a ampliação de vagas pela UFG e a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em relação à categoria administrativa federal e estadual, se organizam conforme a Tabela 1, identificada pelo nome das cidades dentro das respectivas regiões, a fim de visualizar a distribuição geográfica da rede pública de educação superior em Goiás.

Tabela 1. Expansão da rede pública do Estado de Goiás – 2003-2014

Regiões	**Rede Federal**						**Rede Estadual (42)**
	Universidades (8)		**Institutos (22)**				
	Preexist.	2013/14	Preexist.	2003/10	2011/12	2013/14	
Metropolitana	Goiânia (2)	Aparecida	Goiânia	Inhumas	Aparecida Goiânia	Trindade	Goiânia (2) Aparecida Trindade Inhumas Senador Canedo
Centro	--	--	Ceres	Anápolis	--	--	Anápolis (3) Jaraguá Ceres Goianésia Crixás
Norte	--	--	--	Uruaçu	--	--	Uruaçu Niquelândia Minaçu Porangatu S.M.Araguaia
Nordeste	--	--	--	--	--	Campos Belos Posse	Campos Belos Posse

[83] Nos municípios goianos, por meio de fundações, foram criadas e ou consolidadas as seguintes IES: Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV); Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (FESIT); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) (Centro de Ensino Superior de Jataí); Fundação Educacional de Luziânia.

Entorno DF	--	Cid. Ocidental	--	Formosa Luziânia	Águas Lindas	Novo Gama Valparaíso	Formosa Pirenópolis Luziânia
Sudeste	Catalão Urutaí	--	Urutaí	--	--	--	Ipameri Pires do Rio Silvânia
Sul	Morrinhos	--	Morrinhos	Itumbiara	--	--	Itumbiara Caldas Novas Morrinhos
Sudoeste	Jataí (2)	Rio Verde	Jataí Rio Verde	--	--	--	Edéia Quirinópolis Jataí Santa Helena
Oeste	--	--	--	Iporá	--	--	Mineiros Jussara Iporá Sanclerlândia Palmeiras
Noroeste	Goiás	--	--	--	Goiás	--	S.L.M. Belos Itapuranga Goiás Itaberaí

Fonte: MEC/SIMEC, s/d; SECTEC, 2005.

A distribuição da rede em Goiás revela a importância da UEG nas regiões, visto que as IFES se fazem presentes em um ou outro município. Outro fator que chama a atenção são as tendências em determinadas localidades, a exemplo das regiões Norte, Oeste e Noroeste onde a UEG possui campus e depara-se com a instalação de IFETs, quando existem tantos outros municípios dentro da mesma região que poderiam ser contemplados. Certamente que esses são fatores de tensão na educação superior no que diz respeito à distribuição de oferta de vagas no interior do Estado, por regiões.

Apesar das dificuldades, principalmente em razão do financiamento, o Reitor da UEG, Prof. Dr. Haroldo Reimer, suscitou uma reflexão, em um dos eventos comemorativos de 15 da UEG (abril/2014), com a sua fala:

> Como seria o cenário da educação superior em Goiás sem a atuação e a presença de nossa Universidade ao longo dos anos? Esse questionamento se torna justificável quando levamos em consideração que, em muitos municípios, a UEG constitui a única possibilidade de ensino superior presencial, além de público e gratuito.

O governo do estado de Goiás, assim como nos demais, contribui com recursos públicos financiando o privado diante da declaração de que: "[...] vários mecanismos foram utilizados para garantir subsídios diretos ou indiretos do poder público para o setor privado destacando-se, entre outros, bolsas de estudo, concessão de áreas para construção de prédios, alteração no zoneamento urbano, transporte e equipamentos". (GOIÁS/SECTEC, 2005).

Diante desse fato, a avaliação institucional torna-se o caminho para estudar concretamente as condições da instituição, podendo assim verificar as possibilidades de

expansão, de reestruturação ou até mesmo de retração quanto ao número de cursos e unidades/campus existentes.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

A avaliação institucional é um dos componentes do Sinaes, aprovado pela Lei n. 10.861 de 04 de abril 2004. Tem na sua subdivisão a autoavaliação ou avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa realizada pelas comissões designadas pelo INEP. As instituições federais e privadas integram o sistema federal de ensino. E, estaduais e municipais integram os sistemas estaduais de educação, que são fiscalizadas pelas.

Mesmo tendo diferentes sistemas avaliativos (federal e estaduais), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) fiscalizam, supervisionam e normatizam a educação superior, as atividades avaliativas são orientadas pelos indicadores e instrumentos de avaliação elaborados segundo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

É intenção para este estudo analisar alguns indicadores da autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), dos períodos 2011, 2012 e 2013, relacionados às possibilidades de crescimento. A instituição traz consigo, heranças históricas em sua constituição, se considerarmos, o percurso de algumas de suas unidades universitárias que foram criadas na década de 1960 a 1980, com ampla trajetória acadêmica no estado de Goiás, desde suas criações.

A concepção de autoavaliação adotada é a avaliação formativa que, segundo Queiroz (2011), é a que

> [...] privilegia os processos planejados e desenvolvidos pelos sujeitos internos, sendo a titularidade da avaliação da própria comunidade acadêmica. Por meio de uma ação participativa busca-se conhecer a instituição, por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos com a finalidade de melhorar as atividades da instituição (p. 82).

Considera-se que a avaliação institucional tem um papel importante no processo de identidade da universidade, por contribuir com a reflexão coletiva sobre *quem fomos, quem somos e quem queremos ser*. Responder a essas e outras questões cruciais no interior da universidade são fundamentais para que a comunidade acadêmica possa vê-la com clareza e profundidade.

Todas as pesquisas de autoavaliação realizadas na UEG, até o momento, tiveram participação significativa da comunidade universitária nos seus processos, o que respalda academicamente os seus resultados. Foram adotados vários procedimentos metodológicos e um modelo estatístico, com os quais se realizaram a sistematização e a análise dos dados/informações, que foram coletadas junto à comunidade universitária, por meio do instrumento, o questionário.

Para a realização da autoavaliação adotou-se as dimensões do SINAES, por estas considerarem a realidade da instituição em sua abrangência. A integração entre as dimensões avaliativas reflete a multidimensionalidade e a complexidade que caracterizam a UEG como uma instituição aberta para múltiplas possibilidades operativas.

A sistematização e a análise das respostas dadas pelos membros da comunidade universitária ao instrumento utilizado, o questionário, considerou também outras vertentes analíticas, dentre elas a apresentação das qualidades que a instituição tem. Das análises elaboraram-se quadros contendo as potencialidades, as fragilidades e as recomendações (QPFR) de acordo com os segmentos (discente, docente, gestor e técnico-administrativo). Da síntese desta sistematização elaboraram-se as recomendações, em conformidade com os princípios e fundamentos teórico-filosóficos da avaliação e com as tendências de fragilidades manifestas pelos respondentes explicitadas por suas respostas aos itens dos questionários avaliativos.

Constam no relatório de avaliação institucional da UEG de 2011, as recomendações advindas de dois outros relatórios desenvolvidos na UEG. O primeiro foi desenvolvido por uma comissão instituída pela SECTEC, pautados com base em dados e informações obtidos em audiências públicas na própria instituição e em estudos de documentos, teses e artigos, já produzidos pela própria UEG. O segundo relatório foi desenvolvido por uma comissão instituída pela Reitoria da Universidade com base em dados e informações levantados por meio de visitas às Unidades Universitárias, agrupadas por região. As informações obtidas nos dois relatórios foram sistematizadas em um único documento, com as devidas recomendações propostas pela CPA.

Em 2012 e 2013, os trabalhos avaliativos consideraram os princípios e os objetivos constantes no Estatuto da UEG, além de atender à determinação do Sinaes e a Resolução CEE/GO Pleno n. 02, de 06 de julho de 2006. Usando as prerrogativas legais e das 10 dimensões propostas pelo SINAES, o processo avaliativo da/na UEG considerou a realidade institucional em sua abrangência, ou seja, seu corpo social e sua infraestrutura.

Consta no instrumento de autoavaliação da UEG, além das questões fechadas segundo as dimensões sugeridas pela Conaes um item denominado de “espaço aberto” para que os respondentes se manifestem livremente sobre suas percepções. Nesse espaço, em 2012, foram contemplados 1.222 comentários feitos pelos diversos segmentos da instituição e, em 2013, esse quantitativo aumentou subindo para 1.658 comentários, servindo também de base para as análises dos itens de autoavaliação. Desses comentários agregados aos demais itens avaliados permitiu-se destacar vários indicadores que podem contribuir para o planejamento da instituição no que diz respeito à sua expansão, tanto em cursos quanto em unidades universitárias. Entretanto, este estudo destaca três deles: (i) a infraestrutura; (2) demanda; e (3) quadro docente.

A infraestrutura se fez presente em aproximadamente 95% dos comentários no que diz respeito à precariedade das bibliotecas e dos laboratórios, dificuldades de conexão na internet, inexistência de auditórios, falta de adequação para acessibilidade, infraestrutura das salas, ausências de espaços de convivência estudantil, dentre outros.

As dificuldades estruturais que a maioria dos cursos enfrenta é um indicativo de que qualquer tipo de expansão deveria ocorrer somente depois de sanadas as deficiências que refletem diretamente nas áreas pedagógicas e administrativas dos campi existentes. No entanto, no final de 2013 foi aprovada a criação de mais uma UnU, em Valparaíso, na região do Entorno do Distrito Federal, o que demonstra despreocupação com as fragilidades apontadas pela autoavaliação.

O reduzido quadro de docentes efetivos é outra dificuldade enfrentada pela instituição, que, desde a sua criação realizou apenas três concursos públicos, estando o terceiro em andamento. Atualmente apresenta um quadro conforme consta na Tabela 1.

Tabela 2 – Indicador Educacional - Quadro Docente - da UEG 2011 – 2013

TITULAÇÃO	2011		2012		2013	
	Efetivo	Temporário	Efetivo	Temporário	Efetivo	Temporário
Graduação	--	245	--	257	--	162
Especialização	191	874	171	732	149	790
Mestrado	367	226	407	195	401	242
Doutorado	166	25	204	22	252	41

	724	1.370	782	1.206	802	1.235
TOTAL		2.094		1.988		2.037

Fonte: UEG/Sistema de Folha de Pagamento e Sistema Gerencial de Recursos Humanos, 2014. [84]

Constam também, no "item aberto" do instrumento avaliativo, inúmeras críticas em relação ao quadro excedente de docentes temporários, existentes na instituição, ressaltando a grande rotatividade de professores em razão deste tipo de contrato de trabalho. Consequentemente, depara-se com inúmeros contratos que contrariam a Lei n° 13.664/2000, no seu artigo 1º alterado pelo Decreto n° 6.887 de 02 de abril de 2009, que limita o tempo de permanência na instituição em um ano, embora essa condição não seja obervada diante da lei. A presença de docentes com até 15 anos na condição de temporário é frequente, principalmente, nas Unidades mais antigas da UEG.

Pensar em expansão quando não se tem um corpo docente que garanta a efetividade dos projetos educacionais, principalmente como possibilidades de se garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão torna-se irracional. Essa é uma fragilidade apontada por meio do instrumento de avaliação da UEG que afeta grande parte das unidades universitárias, principalmente as situadas distante da sua sede, em Anápolis. Percebe-se que 60,7% dos docentes atuam em regime de contrato temporário, o que fortalece a instabilidade desse quadro dificultando a qualidade dos cursos ofertados. (Tabela 2)

Paralelamente às críticas, a comunidade acadêmica insiste na reivindicação de processos seletivos imediatos, para o segmento técnico-administrativo, que tem em seu quadro poucos servidores efetivados por força da Constituição Federal de 1988, considerando que, durante esses 15 anos de existência, não houve nenhum concurso para esse segmento.

O terceiro indicador de destaque diz respeito à demanda para os cursos. A UEG, atualmente, oferta 136 cursos em três modalidades presenciais, sendo 38 bacharelados, 77 licenciaturas e 21 superiores de tecnologia. Para esta análise realizou-se o levantamento dos inscritos em relação ao número de vagas ofertadas no período de 2011 a 2013 (Tabela 2). A escolha desse indicador foi provocada pelos inúmeros comentários inseridos no item aberto sugerindo a redução de campi, extinção ou substituição de cursos existentes com baixa demanda nos últimos anos. Esse comentários comparados à realidade (Tabela 3), talvez possa esse se tornar o indicador mais pertinente para pensar na possibilidade de expansão, na

[84] Informações obtidas informalmente pela Gerência de Gestão de Pessoas via e-mail à <ger.avaliacaoinstitucional@ueg.br> e <arletebotelho@uol.com.br > em 29 abr. 2014.

necessidade de reestruturação com substituição de cursos ou até mesmo na retração de campi e/ou de cursos da/na UEG.

A Tabela 3 demonstra que 73,5% dos cursos ofertados na UEG apresentam demanda abaixo de quatro inscritos por vaga. Ao buscar os cursos que se encontram na nessa faixa, identificam-se 17 cursos de tecnologia dos 21 ofertados. Ressalta-se que no ano de 2013, somente 7 cursos tecnológicos ultrapassam 3 candidatos por vaga, sendo que dos demais, seis cursos apresentam menos de um candidato por vaga.

Tabela 3 – Indicadores Educacionais da UEG 2011 – 2013 - DEMANDA

Candidato/Vaga	Cursos		
	2011	2012	2013
até 1	2	9	19
1,1 - 2	25	24	36
2,1 - 3	28	34	24
3,1 - 4	19	22	21
4,1 - 5	20	12	8
5,1 - 7	11	17	8
7,1 - 10	13	11	8
Acima de 10	12	7	12
TOTAL	130	136	136

Fonte: UEG/Processo Seletivo 2011 a 2013 – Núcleo de Seleção/Concorrência. Disponível em: <www.vertibular.ueg.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Em relação à formação profissional, encontra-se a afirmativa de que a universidade tem que se preocupar com a formação de mão de obra a serviço do capital produtivo, em menor prazo. Na UEG, os cursos de tecnologia foram os grandes responsáveis pela sua expansão desde 2009. No entanto, ainda que seja uma instituição pública e gratuita, a oferta de cursos nessa modalidade não está sendo atrativo para os ingressantes em cursos de

graduação superior. Logo, tem-se que repensar sobre os reais motivos que dificultam a procura por vagas para esta formação, de menor prazo.

Analisando os 136 cursos ofertados pela UEG, no período 2011 a 2013, percebem-se baixa ou alta demanda sempre nos mesmos cursos e nas mesmas localidades. Portanto, esse aspecto é um facilitador para se planejar uma reestruturação quanto à oferta de cursos que é visivelmente necessária, o mais rápido possível. Dentre os mais concorridos destacam-se os cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Fisioterapia. A concorrência entre eles varia de 30 a 85,79 candidato/vaga. Entre as licenciaturas destacam-se os cursos de Educação Física, Pedagogia e Geografia.

Da sistematização dos dados e informações obtidas nas pesquisas avaliativas, junto à comunidade acadêmica no período, percebe-se ainda, além das já citadas anteriormente, a necessidade de; (i) Políticas acadêmicas: execução das políticas educacionais e funcionais contidas no PDI e Projeto Pedagógico Institucional (PPI); implementação das ações propostas em seus documentos norteadores de políticas organizacionais e funcionais; acompanhamento sistemático das práticas acadêmicas e dos resultados das avaliações externas (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE); planejamento das ações institucionais de acordo com os resultados da autoavaliação, entre outras; (ii) Recursos financeiros: repasse do percentual de 2% da Receita Líquida do Estado de Goiás de forma a garantir a sustentabilidade da instituição.

Tem-se a clareza, a partir das pesquisas avaliativas realizadas em 2012 e 2013, constantes nos relatórios de autoavaliação, disponibilizados no site da UEG que houve avanço institucional em várias dimensões avaliadas. Porém, percebe-se a existência de recomendações, como as listados acima, que requerem, por parte dos gestores, em especial, a "emergencial" necessidade de elaboração de planejamento institucional, com metas a serem cumpridas em curto e médio prazo. Desta forma se permite evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações e o planejamento das atividades acadêmicas. Só assim a instituição poderá mostrar para a comunidade universitária e sociedade em geral as suas melhorias rumo à sua, consolidação, com um processo de expansão sólido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada momento que se permite analisar o processo de autoavaliação institucional de uma instituição tem-se a certeza da sua importância para o planejamento das demais IES. Várias são as possibilidades do autoconhecimento que, por sua vez, são auxiliados pelas

diversas dimensões que abrangem toda a instituição. Dessa forma, as fragilidades e potencialidades administrativas, pedagógicas e financeiras podem ser reconhecidas por meio das manifestações da própria comunidade acadêmica o que vem a fortalecer o seu amadurecimento.

O Sinaes é visto pelo ângulo controlador e regulador por parte do Estado. Porém, os diversos processos que se inserem no sistema de avaliação permitem o desenvolvimento formativo, desde que a comunidade acadêmica tenha consciência do seu potencial e esteja aberta à participação coletiva.

Os conceitos de avaliação amplamente divulgados pelos órgãos avaliadores, CONAES e Inep, CEE e pela mídia impressa, de forma geral alteram comportamentos, causam tensões, modificam as condições sob as quais se desenvolvem a teoria e a prática de uma instituição em todas as suas dimensões. Vistos pelo olhar formativo, que é um dos propósitos da autoavaliação, estes conceitos podem e devem ser o começo de grandes mudanças na condução do processo acadêmico, do curso ou da instituição. Para os gestores, é hora de rever as políticas de desenvolvimento institucional, o corpo docente, a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, para assim planejar a expansão e a manutenção das instituições de ensino superior.

No caso da UEG, além das dificuldades estruturais enfrentadas, entre outras, depara-se com a dificuldade de fixação do docente por meio de concurso, especialmente no interior do estado. São fragilidades que não passam despercebidas pelos diversos olhares da comunidade acadêmica, constantes no instrumento de autoavaliação.

O estudo evidencia também a baixa demanda na maioria dos cursos ofertados como um aspecto que exige prudência ao se pensar em expansão. Tem-se que levar em conta a distribuição geográfica da UEG e a dimensão populacional dos municípios onde ela se encontra como fatores que contribuem para as suas fragilidades em diversas dimensões. Percebe-se grande proximidade de distância entre vários campi que ofertam os mesmos cursos e ainda a existência de outros campi em municípios com baixa população, o que pode contribuir para a escassez de demanda.

Diante das fragilidades que emergiram do processo de autoavaliação da UEG no ano de 2013, se comparados com os anos anteriores, percebe-se número significativo de recomendações remanescentes, ou seja, apontadas nos relatórios anteriores, o que demonstra o descaso por parte dos gestores para com o uso dos resultados da autoavaliação. A vontade política de expansão com objetivos pouco claros à academia, em detrimento a não observação

dos resultados da autoavalição, podem contribuir para as condições cada vez piores da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñaza Superior**: El desarollo en la práctica. Washington, Banco Mundial, 1995. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

BRASIL.MEC.INEP. **Simec Painel acadêmico**. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____.DEED. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 10. Abr. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação; a avaliação da educação superior no Brasil. In: **Universidade e Avaliação, entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 31-82.

DOURADO, L. F et al. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: Dourado, et al. **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p.17-30.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

GOIÁS. SECTEC. **Plano Diretor** – A Educação Superior em Goiás. SECTEC. 2005. Disponível em: <http://www.sectec.go.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Decreto nº 6.887, de 02 de abril de 2009. Dispõe sobre o prazo máximo de duração dos contratos temporários no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo. **Diário Oficial**. Goiânia, 02 de abril de 2009.. 02 abr. 2009.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a LULA. São Paulo: Xamã, 2007.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?** Uma experiência proposta pelo Sinaes. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas? In: 32ª Reunião Anual da ANPEd. 2009, Caxambu,

MG, **Anais.**.. 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321-Int.pdf>. Acesso em 10 dez. 2010.

Universidade Estadual de Goiás. **Relatório de Autoavaliação 2011 da UEG.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório de Autoavaliação 2012 da UEG.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório de Autoavaliação 2013 da UEG.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório institucional 2012 em perspectiva**: gestão 2012-2016 integração e consolidação: caminhos para a excelência. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

ZAINKO, M. A. S. **Política de Expansão e os desafios da Educação Superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014

A "ACREDITAÇÃO MERCOSUL" E A AGENDA INTERNA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.[85]

Gladys Beatriz Barreyro
gladysb@usp.br
Universidade de São Paulo

RESUMO
O texto descreve as peculiares características do ensino superior brasileiro (elitismo, predominância do setor privado, elevado número de instituições) e analisa as recentes transformações ocorridas nas últimas duas décadas (expansão pela via do setor privado, erráticas políticas de avaliação desse nível de ensino, e ampliação do acesso pelo setor privado com financiamento público, diversificação de formatos institucionais e de modalidades de ensino e expansão do setor público), visando mostrar se elas podem ser entraves nos processos de acreditação desenvolvidos no marco do MERCOSUL educativo. Conclui-se que a complexa agenda interna da educação superior prevaleceu aos compromissos de acreditação regional assumidos com o Mercosul, especialmente durante 2008-2012.

Palavras-chave: Educação Superior – Brasil – Mercosul – Acreditação Mercosul - Arcu-Sul

Introdução

A educação superior no século XXI tem tido uma característica marcante que é a internacionalização, desdobrada na transnacionalização, na diversificação da sua oferta e na mobilidade de profissionais e estudantes, dentre outras. Ainda, a importância dada à sociedade do conhecimento e à demanda de profissionais por parte do mundo laboral, continua colocando à educação superior na mira de políticas educativas, como acontece desde os anos noventa do século XX.

Desde a década de 1990 a América Latina recebeu a influência de diversos organismos internacionais que divulgavam suas ideias acerca das políticas sociais e induziam a adoção de políticas, nos diversos sistemas de educação nos diferentes países, que as adotavam ou não de acordo com as suas características históricas e políticas e a maior ou menor permeabilidade dos seus atores políticos locais (Coraggio,1997). Dentre as políticas, as de avaliação visando demonstrar a sua qualidade, foram algumas delas, não apenas em nível nacional quanto em nível internacional ou regional.

[85]Uma versão preliminar do texto com o título "Especificidades e transformações recentes da Educação Superior Brasileira, entraves nos processos de internacionalização e regionalização?" foi apresentada no painel *Comparative Higher Education Perspectives: Globalization, Internationalization and Regionalization* no XXXI Congresso da *Latin American Studies Association* (LASA), em Washington, DC, EUA, de 29 de maio a 1º de junho de 2013. A pesquisa da qual é decorrente teve apoio do CNPQ.

Concomitantemente, houve nos países do cone sul da América Latina a criação de um bloco econômico social, o Mercosul, iniciado em 1991; com características de integração econômica, mas que também incluiu o conhecimento como uma das questões a serem consideradas nesse arranjo. Assim, em 1992 foi elaborado um Plano Trienal de educação para o bloco.

De acordo com Verger e Hermo (2010), a dimensão regional é uma das instancias do processo de internacionalização, por ser mais fácil a disseminação de ideias e políticas nesse âmbito, como tem acontecido com o Processo de Bolonha na União Européia e com o Mercosul no cone-sul de América.

No que diz respeito à educação, na instancia regional do Mercosul, a avaliação/acreditação da Educação Superior foi uma preocupação que entrou na agenda educacional desde cedo pois começou a ser discutida em 1996, e passou a ser implantada em nível de cursos, por meio do Mecanismo Experimental de Acreditação para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário nos Países membros do MERCOSUL (MEXA), em 2004. Posteriormente, o Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação, para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e nos Estados Associados (ARCU-SUL) foi criado em 2008 com o intuito de outorgar acreditação regional por tempo determinado, aos cursos de medicina, agronomia, engenharia, arquitetura, odontologia e veterinária, convidados a participar (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2013).

O ARCU-SUL constitui a institucionalização do mecanismo experimental anterior, mas o Brasil, em 2012, quando era prevista a finalização da primeira etapa, ainda não tinha acreditado nenhum curso. Perante essa situação, o texto visa recuperar o histórico da educação superior brasileira e as grandes mudanças pelas que passou nas últimas duas décadas, que a levaram de um sistema de elite a caminho de um sistema de massa e em que houve o estabelecimento de três diferentes políticas de avaliação desse nível de educação. O texto, que está baseado em resultados parciais de pesquisa sobre o papel do Brasil no processo de acreditação regional de cursos, se propõe explicar se essas mudanças − que privilegiaram a agenda interna para a educação superior − podem ter tido influencia no cumprimento da agenda regional.

A educação superior brasileira quando da criação do Mercosul

Quando foi criado o Mercosul, em 1991, a educação superior brasileira estava a passar por grandes e profundas transformações que iriam mudá-la, nessa década e na seguinte. Com

efeito, em inícios da década de 1990, em 1991 havia no Brasil, 893 instituições de ensino superior, das quais 671 eram privadas, 56 eram Federais, 82 Estaduais e 84 Municipais. Havia 1.565.056 alunos matriculados e concluíam os cursos 236.377 alunos. A taxa bruta[86] de matrícula era de 8% e a taxa líquida[87] de matrícula era de 4,3% (BARREYRO, 2008). Ou seja, um sistema de elite que, segundo Trow (1970) é constituído por aqueles cuja taxa líquida é de até 15%.

Em 1991, início do Mercosul, o país estava no processo de retorno à democracia. Havia acabado de ser aprovada, três anos antes, em 1988, uma Constituição que organizava o país após a longa ditadura militar (1964-1985). Essa Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, por dar prioridade aos direitos sociais, tratou bastante detalhadamente da educação. No que diz respeito à educação superior, estabeleceu que as universidades tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão. Ainda estabeleceu para as Universidades, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e também, declarou a educação livre à iniciativa privada (o que já havia sido postulado desde a constituição de 1891) e incluía uma novidade que iria trazer consequências até hoje: a avaliação de qualidade pelo poder público. Acrescente-se que permitia o repasse de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, que seriam as futuras Instituições de Educação Superior (IES) não lucrativas (BRASIL, 2011).

A Constituição estabelecia a necessidade de sancionar uma lei de educação (que seria a segunda do país), o que só aconteceria em 1996, carregando essa lei, em si a influencia na educação, das reformas do estado neoliberais da década de 1990.

Essa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e a legislação correlata mudaram profundamente a educação superior do país, que se encontrava estagnada desde 1980.

A educação superior nos governos FHC

As reformas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) podem ser analisadas por meio da legislação editada no período. Na educação superior, a LDB permitiu a criação de instituições de educação superior privadas *stricto sensu*, pois introduziu distinção entre instituições públicas e privadas, o que – até então – não existia. Desde então, as instituições podem ser publicas, que são mantidas e administradas pelo poder público e privadas que são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Dentre as privadas, pode haver instituições com ou sem

[86] Percentual de estudantes com todas as idades matriculadas na educação superior brasileira
[87] Percentual de estudantes de 18 a 24 anos matriculados na educação superior brasileira

fins lucrativos. As primeiras são particulares (em sentido estrito) e as privadas sem fins lucrativos são as comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (BRASIL, 2011)

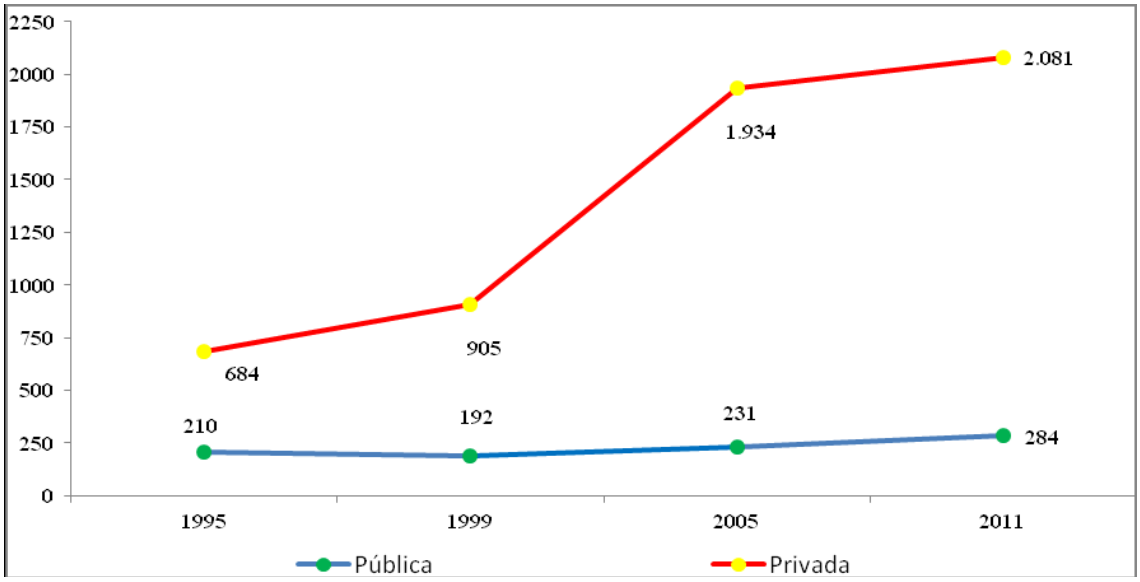
Em legislação complementar[88], se estabeleceu – dentre outras questões – que as mantenedoras dessas instituições deviam escolher assumir natureza civil ou comercial. Em conseqüência, as mantenedoras das IES comunitárias, confessionais e filantrópicas não podem ter finalidade lucrativa e recebem isenção fiscal.

Outra mudança trazida pela LDB foi a possibilidade de diversificação de instituições. Até esse momento, as IES eram universidades ou faculdades isoladas, mas a partir da legislação complementar, outras organizações acadêmicas foram aceitas: os centros universitários, as faculdades integradas e as faculdades, institutos ou escolas superiores, as quais não tinham necessidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que diminuiu seu custo.

Outra mudança determinada pela LDB foi a possibilidade de ingresso aos cursos superiores por processos seletivos e não apenas pelo exame vestibular, que era mais rígido.

Essas três mudanças na legislação: a inclusão da categoria instituição de educação superior privada, stricto sensu (com finalidade lucrativa) as novas organizações institucionais e a possibilidade de ingresso por processos seletivos flexibilizaram os requisitos legais para a criação de novas instituições e cursos. Elas constituem parte do arcabouço legal criado para o desenvolvimento da política dos governos de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro Paulo Renato Souza para a educação superior: a expansão e ampliação do sistema pela via do setor privado.

O gráfico a seguir mostra o impacto dessa política:



[88] Decreto n° 2307/1997, Decreto 2707/97 e Decreto 3860/2001

GRÁFICO 1: Número de Instituições de educação superior por categoria administrativa – Brasil (1999/2005/2011)

Fonte: COSTA (2013) com dados do INEP/MEC.

Ainda, outra questão teve grande importância para o desenvolvimento dessa política: a avaliação da educação superior, questão que será tratada mais a frente.

Pode se dizer que nos governos de FHC houve influencia das ideias neoliberais para a educação, sendo que, no caso da educação superior, foi a ideia de privatização[89] a que influiu as políticas para esse nível de ensino. Durante esses governos, houve diminuição do investimento estatal para a educação superior, de acordo com os postulados da reforma do estado brasileiro que se implantou no período[90].

Ainda no governo de FHC, foi aprovado, com atraso o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) que tinha dentre as suas metas a de elevar as matrículas no ensino superior para 30% da população de 18 a 24 anos, até 2010, o que não foi alcançado.

A educação superior nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) tiveram três ministros da Educação, mas foi o último dos três, Fernando Haddad que começou em meados de 2005 e ficou até o final do segundo governo (cinco anos e meio), quem imprimiu o tom que caracterizaria a educação superior no governo Lula: a ampliação do sistema e a inclusão de setores desfavorecidos. O mesmo ministro continuou no cargo durante os primeiros anos de governo de Dilma Roussef (2011-continua), o que se verifica na continuidade das políticas[91].

Para alcançar o objetivo da ampliação do acesso, foram implantadas políticas que envolveram tanto o setor público quanto o setor privado do ensino superior.

No primeiro governo Lula,

> a ampliação do setor privado de educação superior, que se iniciou no governo Fernando Henrique Cardoso, teve continuidade. Se no governo FHC

[89] Entende-se aqui como privatização em sentido amplo, não como transferência de serviços, mas como oferta de serviços pelo setor privado.

[90] Em 1995 foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare) que designou Luiz C. Bresser Pereira como ministro. Foi elaborado um Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que defendia a implantação de uma reforma gerencial da administração pública, que substituiria o burocratismo e patrimonialismo que caracterizaria a administração pública brasileira, segundo o ministro. Nessa reforma, o Estado não devia oferecer serviços que não fossem estratégicos e devia deixar sua oferta para a iniciativa privada (BRASIL, 1995).

[91] Em janeiro de 2012, afastou-se do cargo para concorrer à prefeitura de São Paulo, tendo sido eleito. Foi substituído por Aloísio Mercadante, que permanece no cargo.

> havia sido pela flexibilização normativa para a abertura de novos cursos e IES; no governo Lula, foi por uma política social: o Programa Universidade para Todos (ProUni), no qual Instituições Privadas, com ou sem fins lucrativos, oferecem bolsas de estudo totais ou parciais a alunos de baixa renda, em troca de isenções fiscais. (BARREYRO; ROTHEN, 2013)

. O Programa Universidade para Todos, iniciado em 2005, outorga bolsas totais ou parciais (50% e 25%) em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior privadas, (com ou sem fins lucrativos). O público alvo do programa são os estudantes brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não seja maior que um salário mínimo e meio[92]. Os candidatos para as bolsas parciais (50% e 25%) são aqueles cuja renda familiar mensal per capita não seja maior do que três salários mínimos (art. 1°). Os candidatos também devem ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou em instituições privadas como bolsistas.

As vagas do ProUni estão nas instituições privadas com e sem fins lucrativos. Lembre-se que só as segundas tinham isenção de impostos, mas com o Pro-Uni também as instituições privadas com fins lucrativos passaram a receber também essa isenção.

Segundo Carvaho; Lopreato (2005, p. 96):

> O ProUni pode ser visto como a alternativa de que o governo se valeu para aumentar o número de vagas no ensino superior, sem ampliar diretamente o volume de gastos federais. Essa lógica atende à política de controle de gastos públicos e aos objetivos de sustentabilidade da dívida.

A seguir, pode ser observado o número de bolsas outorgado pelo PROUNI,

Tabela 1: N° de bolsas do ProUni por ano

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
N° BOLSAS	112.275	138.668	163.854	225.005	247.643	241.273	254.598	284.622

Fonte: Inep/MEC

Ainda, durante o primeiro governo Lula, houve expansão da educação à distância pela via do crescimento do setor privado, aproveitando a pouca regulação dessa modalidade.

[92] Para pleitear bolsas integrais.

No segundo governo Lula, foi a vez de ampliar o sistema pela via do setor público. A ação principal realizou-se por meio de o Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais - REUNI, implantado em 2007[93] com finalização em 2012.

A participação no Programa era opcional para as instituições, que deviam apresentar um Projeto em que deviam ser contemplados os objetivos do REUNI:

> 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. (BRASIL, 2007a, Art. 1° § 1)

Ainda, o Plano propunha aumentar as vagas, sobretudo no turno noturno e aproveitar as vagas ociosas. Também tinha metas que visavam à reestruturação curricular e à mobilidade intra e inter-institucional dos estudantes, entre outras.

Por meio desse Plano foram destinados recursos estimados em 2 bilhões de reais para as Universidades Federais de Educação Superior o que significou grande adesão por parte delas, que haviam passado por processo de desinvestimentos entre 1996 e 2003 (AMARAL, 2008).

Em decorrência do REUNI, as universidades federais tem criado novos cursos, novos campi, nova infraestrutura edilícia, contratação de professores, de acordo com a proposta de cada uma delas.

No entanto Silva (2013) adverte sobre o alcance do REUNI que:

> ...Quando falamos em um Programa restrito às universidades públicas federais, há de se pensar e situá-lo neste contexto a fim de perceber, em síntese, que se restringe a um total de 59 instituições que juntas pretendiam, em dados projetados para 2012, em milhares, 243.500 vagas em graduação presencial

Para se ter uma idéia do impacto do Programa, observe-se a tabela a seguir:

Tabela 2: IFES: Vagas, universidades, campus e municípios

(2003, 2010, 2012)

IFES	2003	2010	2012*

[93] Decreto Federal 6.096/97

Vagas em graduação presencial	109.200	222.400	243.000
Universidades existentes	45	59 (14 novas)	59
Campus e unidades Existentes	148	274 (126 novos)	293 (19 novos)
Municípios atendidos	114	230	246

Fonte: Silva (2013) com dados do MEC
*dados projetados

Ainda, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica (IFs) transformando-se centros de educação tecnológica (educação superior) e de educação média técnica (em nível secundário). Esses institutos passaram por um processo de expansão e interiorização em que foram criados novos campi e novos cursos. Eles também passaram a oferecer cursos superiores não apenas tecnológicos como cursos de licenciatura.

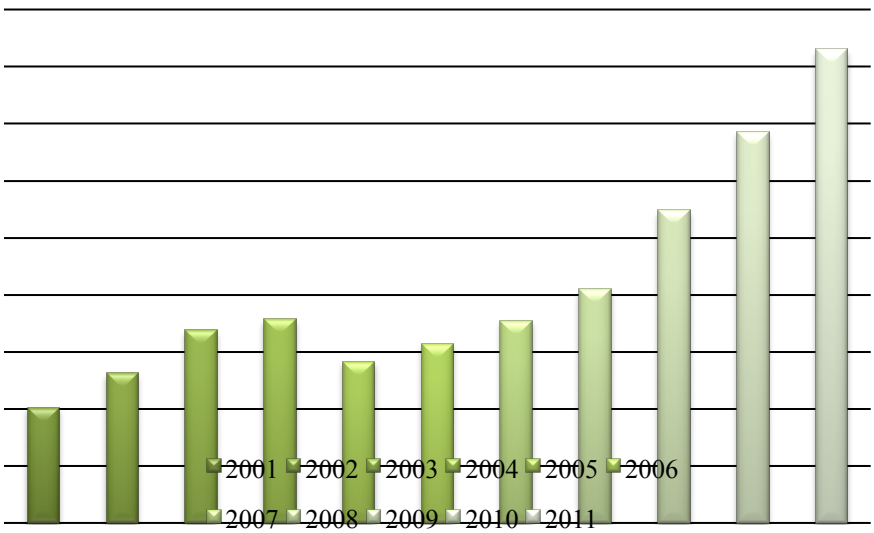


Gráfico 2. Evolução do número total de matrículas nos cursos de graduação presencial nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

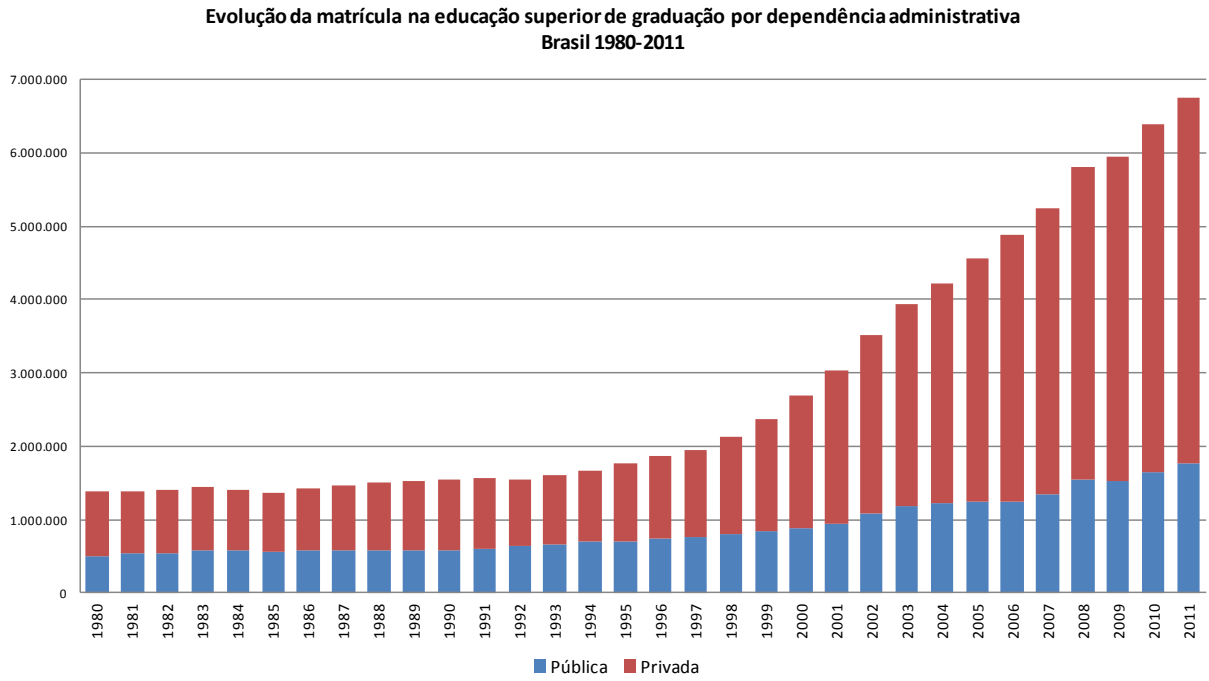
Fonte: BATISTA (2013) com dados do Inep/MEC;

. Alavancando a expansão pelo setor público, também, foram criados cursos à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB é um consórcio de

universidades públicas que oferece cursos superiores à distância para público em geral, com prioridade para os professores atuantes na educação básica. É financiada com recursos do MEC e funciona em parceria com municípios que oferecem contrapartida em infraestrutura. Ainda, a UAB foi outra forma de interiorização da educação superior.

Em síntese, nesse rápido panorama sobre a mudança na educação superior brasileira durante as décadas de existência do Mercosul, se observa o desenvolvimento do sistema nas décadas de 1990 e 2000, destacando-se a ampliação do sistema em que destacam as matrículas no setor privado. Para tal, o gráfico seguinte permite uma visualização desse processo desde a década de 1980:

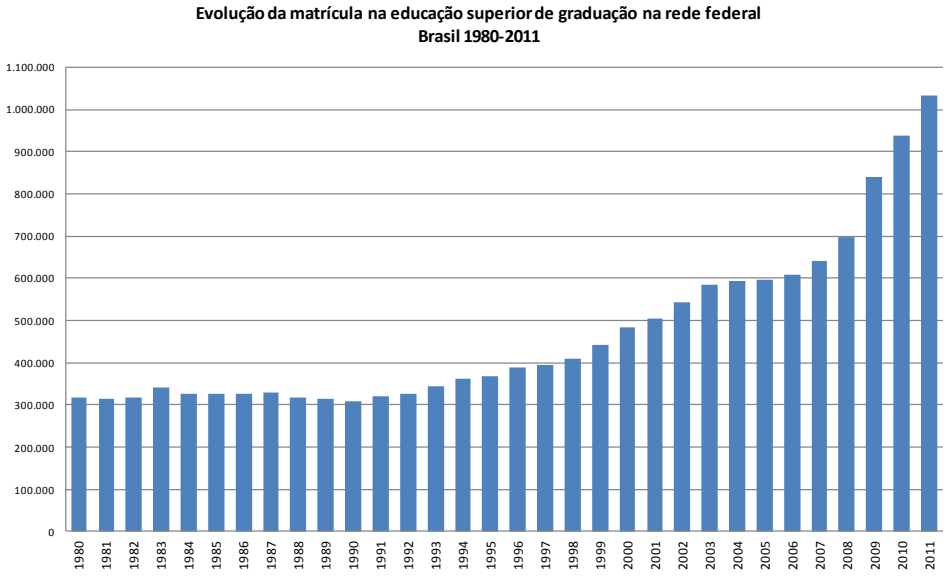
Gráfico 3



Fonte: MEC/INEP (2011) .

Ainda, o gráfico seguinte permite verificar o crescimento do setor público e, especialmente, desde o ano de 2007:

Gráfico 4:



Fonte: MEC/INEP (2011) .

A expansão do sistema acontecida durante as duas últimas décadas, que foi ampla e sustentada, porém, não tem conseguido alcançar a meta proposta pelo Plano Nacional de

Educação que estabelecia que 30% da população da faixa etária de 18 a 24 anos deveria ter alcançado a educação superior até 2010, a caminho de se constituir num sistema de massa, característica dos que – segundo Trow – tem taxa líquida de matrícula de mais de 15 e ate 33%. Como pode ser observado a seguir:

Tabela 3: Taxa de matrícula líquida e bruta (%)- Brasil

Taxa de matrícula	1991	1995	2001	2005	2010
Taxa líquida	4,3	5,9	9	11,3	16,98
Taxa bruta	8	9,39	9,27	14,26	22,82

Fonte: MEC/INEP e IBGE

A avaliação da educação superior no Brasil

No contexto apresentado anteriormente em que a expansão e ampliação da educação superior, assim como a participação do setor privado tem sido política de estado, desde meados da década de 1990, a avaliação da educação cumpriu importante papel como suporte à política de privatização.

Com efeito, desde a implantação do Mercosul, em 1991, a avaliação desenvolveu uma rica história que já havia começado na década anterior, quando foram discutidas propostas e divulgadas ideias e experiências implantadas na Europa, no contexto do Estado Avaliador.[94]

Em 1993, começou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, tendo sido uma iniciativa da Associação dos Dirigentes das Universidades Federais, acolhida pelo Ministério de Educação que outorgou fundos para a iniciativa. O PAIUB foi de caráter voluntário, e incluía auto-avaliação e avaliação externa. Identifica-se o PAIUB com a avaliação formativa e com o objetivo manifesto de melhoria da qualidade. O PAIUB sofreu esvaziamento quanto, a partir de 1995, o governo FHC desenvolveu políticas de educação com orientação neoliberal.

Foi criado um exame nacional, o Exame Nacional de Curso (ENC) batizado de Provão, como ficou conhecido na época. Era uma prova obrigatória para todos os estudantes do último ano dos cursos selecionados. A divulgação dos seus resultados era simplificada com notas A, B, C, D e E, que geravam rankings de instituições feitas pela imprensa e divulgadas

[94]Consultar BARREYRO, ROTHEN (2008)

amplamente na mídia. A política de avaliação era coerente com a política de expansão do sistema pelo setor privado, que promovia a concorrência entre as instituições privadas. Assim, era uma acreditação estatal de mercado. Era um paradigma de avaliação diferente do da avaliação formativa, pois se tratava de uma avaliação de resultados.

Houve oposição ao Provão pelos acadêmicos que defendiam o PAIUB e pelos estudantes que o boicotaram, mas ele tinha apelo na imprensa pela apresentação didática dos seus resultados. Também, houve outras avaliações que tentaram complementar o Provão, que aferiam a condição de funcionamento dos cursos (Avaliação das condições de oferta – ACO).

No governo de Lula, em 2003, foi criada uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior composta maiormente por professores universitários, alguns deles vinculados ao PAIUB, que devia elaborar uma nova proposta. Assim foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004 (BRASIL, 2004).

O SINAES instituiu três eixos de avaliação: a) a avaliação institucional, integrada por auto-avaliação e avaliação externa, b) a avaliação de cursos e c) avaliação dos estudantes, por uma prova, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.

Para a elaboração das auto-avaliações, deviam ser criadas as Comissões Próprias de Avaliação (CPA), em cada instituição, que recuperavam a participação e a avaliação formativa do PAIUB. A avaliação de cursos é utilizada para atividades de regulação (autorização e reconhecimento) de cursos de graduação, necessária para a emissão de diplomas. Ela incluía uma visita de pares avaliadores que avaliavam três dimensões: corpo docente, organização didático-pedagógica e infraestrutura.

O exame ENADE media o rendimento de uma amostra de alunos do primeiro e do ultimo ano dos cursos selecionados para avaliação, a cada três anos.

Foi estabelecido que as avaliações *in loco* fossem financiadas pelas instituições de educação superior. O ENADE é feito com recursos do Ministério da Educação.

Em 2004, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) composta por membros do governo e acadêmicos especializados. Tem função de assessoramento em avaliação, mas ela não realiza as avaliações.

As funções de avaliação e regulação são distribuídas entre vários órgãos do Ministério como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais o Conselho Nacional de Educação e Secretarias do Ministério da Educação.

O SINAES começou a ser implantado em 2004, mas sofreu importantes mudanças em 2008 que lhe afastaram da sua função formativa. Devido a necessidades práticas de apressar os processos regulatórios perante o tamanho do sistema, foram introduzidos índices como o

Conceito Preliminar de Cursos e o Índice Geral de Cursos construídos a partir dos resultados (superdimensionados) do ENADE e compostos por mais algumas outras variáveis. Com os índices, foram eliminadas as visitas *in loco* aos cursos que tinham obtido notas satisfatórias, reservando-as apenas para os obtiveram notas insatisfatórias. Dessa forma, os resultados da prova, tornaram a ter importante finalidade regulatória, da mesma forma que o tinha o Provão (BARREYRO, 2008b; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Essa situação é concomitante com as práticas internacionais de avaliação por que: "as práticas avaliativas com finalidade de melhoria institucional e pedagógica protagonizadas pelos atores institucionais estão sendo crescentemente substituídas por avaliações externas com claros objetivos de controle e regulação" (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 25)

No governo de Dilma Roussef houve continuidade nas políticas de avaliação. Em 2012, foi apresentado ao Congresso pelo poder executivo, o projeto de lei 4372 de criação de um **Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior,** proposta segundo a qual essa Autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, assumiria as atividades da Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior (SERES). Ele concentraria as atividades de supervisão, avaliação e regulação, com exceção do exame ENADE que continuaria sob responsabilidade do INEP. O projeto de lei, de ser aprovado, estabeleceria a hegemonia da regulação em detrimento da avaliação, formativa e participativa do SINAES. Curiosamente, INSAES é um anagrama de SINAES...

Quanto à pós-graduação, o Brasil realiza a avaliação pelo sistema criado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal Superior), que começou em 1976 e funciona há três décadas. A avaliação está baseada em critérios quantitativos e vinculada a recursos financeiros repassados aos Programas de Pós-Graduação, segundo a pontuação obtida. A avaliação é realizada por visitas de pares segundo *standards* elaborados por área de conhecimento. São avaliados todos os programas de mestrado e doutorado.

A educação superior brasileira e o MERCOSUL

O Brasil faz parte do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), bloco econômico nascido em 1991 com a assinatura do Tratado de Asunção, que tem a participação também da Argentina, Paraguai e Uruguai como estados membro. Mais tarde foram incluídos como Estados associados, Chile (1996), Bolívia (1998), Perú (2003), Venezuela, Equador e Colômbia (2004), após assinaturas de protocolos adicionais.

O Mercosul tem entre os seus objetivos a integração regional Destaca-se a finalidade econômica do bloco que teve o ensejo de superar o subdesenvolvimento da região e ganhar competitividade econômica, sendo proposta ainda a livre circulação de mercadorias e pessoas entre os países do bloco. Além disso, também se propõe o desenvolvimento científico e tecnológico dos países

A finalidade econômica do Mercosul tem sido a que prevaleceu, sendo ele considerado um instrumento para garantir competitividade externa. Os países cuja economia é maior (Argentina e Brasil) tem tido maior peso e defendido uma baixa institucionalidade do bloco o que traz menor integração e garante a autonomia dos países na política externa e na economia. (COUTO, 2010)

Desde seu começo, o Mercosul incluiu a preocupação pela educação (Hermo, 2011), sendo assinado em 1992 o primeiro Plano Trienal de Educação, em que se observa uma preocupação pelo conhecimento mútuo dos sistemas educativos de cada país, levantamento de informações sobre convênios de cooperação vigentes, e propostas de aprendizado de português e espanhol. Percebe-se nesse primeiro Plano do bloco, um estádio inicial de conhecimento mútuo dos sistemas educativos dos diversos países visando o início de contatos e cooperação entre os países do bloco.

Quanto à educação superior, nesse primeiro Plano havia preocupação pela formação de recursos humanos de alto nível. Atentava-se para a cooperação técnica definindo áreas de maior impacto, realização de reuniões para levantamento de informações e estudos comparativos, fomento de redes de informação e articulação da cooperação. Quanto à pós-graduação, também se destaca o caráter diagnóstico das metas desse Plano, visando o conhecimento para depois promover pesquisas conjuntas e a elaboração de propostas de pós-graduação regional. (MERCOSUR EDUCATIVO, 2012)

O Mercosul, na educação superior passou a concentrar ações que visaram focar a mobilidade de pessoas dentro da região com finalidade de continuação de estudos ou de habilitação profissional com validade supranacional, sendo essa última uma das questões mais complexas do Mercosul educativo. Um dos entraves era (e ainda é) a validação de títulos/diplomas entre os países do bloco. (LAMARRA, 2010).

Tentou-se num primeiro momento implantar um sistema baseado em tabelas de equivalência entre cursos, o que logo mostrou-se muito complicado e foi descontinuado. Em 1997, a Reunião de Ministros[95] criou um grupo de especialistas em Acreditação e Avaliação

[95] A Reunião de Minsitros de Educação é a maior autoridade do Mercosul Educacional. MERCOSUL EDUCACIONAL (2012)

para elaborar um sistema de acreditação. Houve um primeiro memorandum de entendimento, em 1998 (Hermo, 2011), que estabelecia um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos do Ensino Superior (MEXA). Desde esse momento, até 2002, foram estabelecidos critérios de avaliação para cada curso, criados procedimentos e elaborados documentos para a implantação.

O MEXA propunha o reconhecimento de diplomas dos cursos selecionados de agronomia, engenharia e medicina, que participaram de forma voluntária, atuando mediante comissões consultivas formadas por especialistas dos países membros (STUBRIN, 2005). Nesse momento, perceberam-se certos limites e estabeleceu-se que o mecanismo poderia fomentar a melhoria da qualidade da educação superior, mas não seria possível avançar na habilitação profissional.

O MEXA estabeleceu patamares regionais e determinou como responsáveis pelo processo às Agencias Nacionais de Acreditação (ANA) de cada um dos países do bloco, que constituiriam a Reunião de Agencias Nacionais de Acreditação (RANA) e seriam responsáveis por estabelecer critérios, selecionar os cursos participantes e executar os procedimentos.

O longo período de preparação do MEXA coincide com um período de recuo do Mercosul em nível regional, após várias crises econômicas e políticas em alguns dos governos do bloco. Com o advento de novos governos de caráter neoliberal populista (Gomes, 2008)[96]

Entre 2004 e 2006, o MEXA conseguiu cumprir com sucesso as acreditações experimentais dos cursos de Medicina, Engenharia e Agronomia tendo acreditado um total de sessenta e dois cursos (dezenove de Agronomia, vinte e nove de Engenharia e quatorze de Medicina. (BARREYRO, LAGORIA; HIZUME, 2013)

Após isso, houve uma avaliação do MEXA, em 2008 e decidiu-se a criar um mecanismo permanente de acreditação de cursos (HERMO, 2011), surgindo assim o Sistema Regional de Acreditação de Cursos Universitários (ARCU-SUL)

O ARCU-SUL continuou sob responsabilidade das Agências Nacionais de Acreditação como tinha sido o MEXA, mas institucionalizadas como rede (RANA) com possibilidade de "elaborar sus propias reglas y adoptar decisiones consensuales" (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2011: p.4).

---

[96] Adoto aqui a denominação de Gomes (2008) entre políticas educacionais de tipo "neoliberal-conservador" adotadas pelo governo FHC e "neoliberal-populista" aplicadas pelo governo Lula, para fins didático-explicativos, sem entrar numa discussão mais aprofundada das características dos dois governos, por não ser o objeto desse trabalho.

O Brasil no MEXA e no ARCU-SUL

O Brasil não possui uma agência de avaliação/acreditação sendo seus processos de avaliação do ensino superior realizados por vários órgãos ligados ao Ministério da Educação como já foi dito. Durante a implantação do MEXA o Conselho Nacional de Educação(CNE) e a Secretaria de Educação Supeior (SESu) haviam cumprido com as fases decorrentes da realização das acreditações do Mercosul. A partir de 2008, junto à criação do ARCU-SUL, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), foi designada para coordenar as acreditações regionais. (HIZUME, 2010).

Essa Comissão havia sido criada no marco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, mas na prática não era nem é uma agência de acreditação. Ela era uma comissão de assessoramento técnico-científico ao SINAES, que tinha por funções estabelecer diretrizes, propor dinâmicas e procedimentos de avaliação e meta-avaliar o sistema (ROTHEN, BARREYRO; 2009), mas ela nunca executou avaliações, as quais, a partir do SINAES foram feitas por outra instituição: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Segundo HIZUME (2010) a incorporação da CONAES não foi operacional no sistema, devido à falta de orçamento próprio e de estrutura de cargos, dentre outros. Isso fez com que o Brasil não tivesse acreditado nenhum curso pelo sistema ARCU-SUL.

Perante manifestações do bloco atentando para a falta de acreditações, em 2011, foi incluída a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) como integrante da RANA, para implementação das acreditações, tendo a CONAES caráter normativo (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2013).

A pesar disso, essa nova mudançã não tornou imediatamente operacional o sistema, porque foi apenas em abril de 2013 que foram acreditados os cursos brasileiros.

Internamente, continuam as mudanças após ampliação de competências para regulação e supervisão do sistema pela SERES, pois, como já foi dito, existe no congresso brasileiro, projeto de lei para a criação de um Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), desde agosto de 2012. De ser aprovado ele poderia trazer impactos ao ARCU-SUL pois a acreditação dentre as suas funções e ainda a previsão de articulação com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais. (BRASIL, 2012) o que poderia levar a cumprir funções de Agência Nacional de Acreditação (BARREYRO, LAGORIA, HIZUME, 2013).

Considerações finais

Nesse texto tentou se mostrar que, a pesar da hegemonia do ideário educacional neoliberal, desenvolvido a partir da década de 1990 em América Latina e, dentre ele, as políticas avaliação, na educação superior brasileira houve uma agenda interna que orientou as políticas.

Assim, sem negar a interferência daquelas idéias, o sistema de educação brasileiro que apresentava estagnação desde a década de 1980 foi transformado pela via da ampliação e da expansão. Durante a década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, essa expansão esteve regida pelo setor privado do ensino, sendo para isto, criada nova legislação. Nessa política, a avaliação da educação superior adotou uma perspectiva somativa, de avaliação de resultados pela aplicação – pioneira no mundo – de um exame aos alunos formandos. Nessa década, ainda, o Brasil se incorporava ao Mercosul e participava das primeiras ações diagnósticas do setor educativo e da tentativa de construção de equivalências.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva houve uma continuidade da política da ampliação do sistema, mas, diferentemente do anterior, foi expandido o setor público por meio de diversas políticas: REUNI, instituições tecnológicas e educação à distância. Mas, a privatização continuou vigente como política, com a criação do ProUni, política afirmativa que permitiu incluir setores desfavorecidos da população, mas que beneficiou o setor privado com isenção de impostos. Esse governo criou um Sistema de Avaliação da Educação Superior, o SINAES que estava baseado na avaliação formativa e tentava conciliar avaliação com regulação do sistema. Ele vigorou durante o primeiro governo de Lula, mas foi reformado no segundo governo em que voltou a privar a perspectiva regulatória. O tamanho do sistema de educação superior (mais de 2000 instituições e 30.000 cursos superiores) parece ter sido uma dos empecilhos ao SINAES. Porém, ao final da década, o Inep pôde executar todas as avaliações do sistema. Assim, o Brasil tem conseguido durante as décadas de 1990 e 2000 ampliar o seu sistema e avaliá-lo desenvolvendo processos, vários dos quais informatizados, que são reconhecidos por outros países membros do Mercosul[97] o que o colocaria numa posição de destaque pelo seu *know how*.

Contrariamente, no que diz respeito ao MERCOSUL, durante os governos de Lula foram desenvolvidos o MEXA e o ARCU-SUL, sendo que o primeiro ocorreu sem dificuldades no Brasil. Já o segundo, o ARCU-SUL apesar de fazer chamadas públicas e de

[97] ***Segundo informações obtidas em entrevistas.***

ter havido processos de visitas *in loco*, ele só consegui cumprir seu compromisso em 2013, após a finalização do processo, prevista para 2012. O ARCU-SUL coincidiu com a crise do SINAES que derivou na criação de índices para poder diminuir as avaliações *in loco* e poder dar conta dos processos avaliativos. A agenda interna marcou o ritmo e ao não poder ser implantado o complexo processo do SINAES, a agenda externa (o ARCU-SUL) não foi considerada prioritária nesse contexto e só pode funcionar em 2013. Ao mesmo tempo, é de se considerar que as exigências da agenda interna não referidas à avaliação e sim as políticas de ampliação implantadas entre 2008 e 2012, podem ter tirado a prioridade da agenda externa, no caso, a implantação do ARCU-SUL. Perante as mudanças de legislação e procedimentos que esse sistema requeria para o seu funcionamento no Brasil, ele foi protelado. Considera-se que a baixa institucionalização do Mercosul, a autonomia dos países, e a pouca aplicação prática da acreditação Mercosul, pode ter contribuído para a tardia participação do Brasil no ARCU-SUL.

Referencias bibliográficas

AMARAL, Nelson. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Inep/MEC, 2008.

_____ De exames, rankings e mídia**. Avaliação** (Campinas) v. 13-3, p. 863-868, nov. 2008b.

_____ROTHEN, José Carlos. **Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula.** 2013 (mimeogr.)

_____ROTHEN, José Carlos. Para uma história da educação superior brasileira: anállise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação,** Campinas, vol. 13, n. 3, p. 131-152.

_____LAGORIA, Silvana Lorena, HIZUME, Gabriella Camargo. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. **Avaliação**, Campinas, aceito para publicação em 2014.

BATISTA, Maria Flávia. **A expansão dos cursos superiores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (mimeogr.) 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 4ª. ed. Associação dos advogados de São Paulo, 2011.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara de reforma do estado, 1995. BRASIL. **Lei 10861/2004**. Institui o SINAES.

BRASIL. **Projeto de lei** 4372/2012. Cria o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES,e dá outras providências

CORAGGIO, José Luis. Las propuestas del Banco Mundial para la educación: sentido oculto o problemas de concepción? In. CORAGGIO, José Luis & TORRES, Rosa María. **La educación según el Banco Mundial**. Buenos Aires: Miño y Dávila, c. 1997.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Estatísticas da educação superior**. Trabalho de avaliação apresentado na disciplina Políticas de educação superior no Brasil, pós LDB. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo (mimeogr.)

COUTO, Leandro Freitas. Política externa brasileira para a América do Sul As diferenças entre Cardoso e Lula. **Civitas** Porto Alegre v. 10 n. 1 p. 23-44 jan.-abr. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. O Ensino Superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro, RJ, Civilização Brasileira, 1980.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz (Org.). **Avaliação da educação:** diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011, p. 17- 41.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., Jõao dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira. **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil.** Campinas: Átomo & Alínea, 2008, v. 1, p. 23-51.

HERMO, Javier Pablo. **La acreditación regional de carreras en el Mercosur: presente y futuro.** Editorial académica española, Leipzig, 2011.

HIZUME, Gabriella Camargo. Apontamentos sobre a configuração da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior como Agência Nacional de Acreditação no Sistema Regional de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul – Sistema Arcu-Sul. **Trabalho de Conclusão do Curso** Latino-Americano de Especialização em Políticas Públicas e Avaliação do Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná/Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA), Foz do Iguaçu, 2010, 39 p.

INEP. **Censo da Educação Superior 2011**. PPT, 2011

LAMARRA, Norberto Fernández. La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 9-35, jul. 2010.

MERCOSUR, SECTOR EDUCATIVO. Plan trienal de educación. 1992. (mimeogr.)

MERCOSUL EDUCACIONAL. Sector Educativo del Mercosur. Estructura y funcionamento del SEM. 2012. Disponível em: http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/doc_download/284-estrutura-e-funcionamento-do-sem Acesso em 29 de set. 2012

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? Educação & Sociedade, vol. 32, n. 114, pp.21-38, mar. 2011.

SILVA, Aurélio Ferreira. Entre a intenção e o gesto: o REUNI e seus modelos de formação profissional. **Relatório de qualificação** (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. **Avaliação.** Campinas, 2005, v. 10, n. 4, p. 9-22.

TROW, Martin. Reflections on the transition from mass to universal higher education", **Daedalus**, v.99, 1970, p.1-42.

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE O DISCURSO DA REVISTA *POLICY FUTURES IN EDUCATION* (2004 - 2012)[98]

Joelma dos Santos
joelma.santos833@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Ana Lucia Calbaiser da Silva
anacalbaiser@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Jaime Farias
jaimefarias@uol.com.br
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

RESUMO
Neste artigo buscou-se explicitar o discurso da qualidade da Educação Superior na revista *Policy Futures in Education* (2004-2012). Para isto, foram selecionados os artigos que abordam a questão da qualidade e da avaliação da Educação Superior.. Para definir o corpus da pesquisa, foram utilizados instrumentos e técnicas da bibliometria, que auxiliaram na sistematização dos dados, na identificação das categorias de análise e na reconstrução do discurso veiculado no periódico. A partir da análise dos artigos selecionados, observou-se que a qualidade é um conceito polissêmico, histórico e temporal, apresentado de forma singular em cada análise e em cada contexto. Evidenciaram-se duas perspectivas de qualidade: a epistemológica, pautada na lógica mercadológica; a democrática e epistemologia subjetiva, fundamentada na participação e nos interesses sociais.

Palavras-chave: Qualidade. Educação Superior. Avaliação. *Policy Futures in Education*.

Introdução

No Brasil, desde a década de 1990 houve crescente expansão da Educação Superior, especialmente de instituições privadas (SGUISSARDI, 2008). José Dias Sobrinho (2003) observa que este processo de privatização da Educação Superior já vinha ocorrendo na Inglaterra desde a década de 1980, por meio das políticas de redução de gastos públicos e adoção de novos critérios de eficiência e produtividade que visam responder as demandas do mercado. Neste contexto, o autor constata que a avaliação cumpriu um importante papel "não só na criação de instituições privadas, mas sobretudo na implantação de um regime de mercado nas velhas universidades públicas" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 61-62).

A expansão da Educação Superior, em meio ao novo cenário internacional, impulsionou discussões no meio acadêmico sobre os processos que envolvem a qualidade

[98] O texto é produto 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) com apoio do CNPq e do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346.

deste nível de ensino. No Brasil, foram elaboradas políticas públicas que visavam a avaliação e regulação de instituições de ensino públicas e privadas em prol da qualidade. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) faz parte destas políticas públicas, tendo sido implantado em 2004. Com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da Educação Superior,

> o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p. 3).

Dada a importância política do SINAES, este trabalho busca explicitar o discurso da qualidade da Educação Superior veiculado em uma revista científica estrangeira, de modo a apreender aspectos do debate acadêmico internacional, no período pós-SINAES (2004 a 2012).

A criação do SINAES pode ser considerada como um marco regulatório das políticas nacionais de avaliação. Este trabalho busca apreender o discurso da qualidade da Educação Superior a partir da criação do SINAES, por meio da análise da produção acadêmica publicada em periódico científico. A revista *Policy Futures in Education* foi definida como objeto de pesquisa por propiciar a apreensão deste discurso em âmbito internacional. Os critérios utilizados foram: ser um periódico originário da Inglaterra; ser de âmbito internacional; possuir publicações no período analisado; estar alocado em banco de dados *online*; estar disponível na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); possuir estrato A1 na classificação Qualis da Capes[99].

[99] O Qualis refere-se a uma série de procedimentos utilizados pela Capes para a categorização da qualidade da produção intelectual. Os critérios para a categorização no estrato A1 são: "publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e online. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Constar de bases de indexação, dentre elas o Scielo/Scielo Educa (se brasileiras)" (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Policy Futures in Education é um periódico internacional da área de políticas educacionais, editado pela instituição *Symposium Journals Ltd*. Disponível apenas *online*[100], a revista tem como proposta editorial discutir as políticas educacionais de governos, em âmbito nacional e internacional, a partir de diferentes pontos de vista. Publicada trimestralmente desde 2003, a partir de 2008, a revista tornou-se bimestral.

A metodologia utilizada para analisar o *corpus* desta pesquisa pautou-se por métodos quantitativos e qualitativos, sendo que o levantamento dos dados foram fundamentados em pressupostos bibliométrico e a sua análise em categorias foucaultianas, conforme proposta de Lídia Alvarenga (1998).

A importância da bibliometria para este estudo está no fato de que "o princípio da bibliometria é analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis" (HAYASHI et al., 2007, p. 4). Entretanto, Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi et al. (2007) advertem que estes dados não podem ter um fim em si mesmo, ou seja, sozinhos, sem uma análise qualitativa, não representam a realidade.

Para Alvarenga (1998), os estudos de Michel Foucault contribuem para a análise qualitativa dos dados bibliométricos.

> Possibilitando uma visão mais ampla da realidade evidenciada pelos dados empiricamente levantados pela bibliometria, as categorias foucaultianas podem ser tomadas como fundamentos e contrapontos, viabilizando seja um embasamento sólido dos estudos, assim como uma abordagem dialógica, entre "dado" e "não-dado", fazendo emergir aquilo que fica oculto e indeterminado pelos resultados dos estudos bibliométricos, à luz dos componentes históricos e contextuais (ALVARENGA, 1998, p. 2).

Este processo possibilita explicitar quais as concepções de qualidade estão presentes na produção acadêmica ou, especificamente, no periódico analisado.

Primeiramente, foram identificados os resumos dos artigos da revista *Policy Futures in Education* que continham os seguintes descritores essenciais: *accreditation or evaluation* (avaliação ou acreditação); *quality* (qualidade); *higher education* (Educação Superior ou Ensino Superior).

Para a sistematização dos dados elaborou-se uma planilha no *Microsoft Office Excel.* Este processo consistiu no levantamento das seguintes informações: ano de publicação; volume e número; autor; título; instituição do autor; país da instituição. Além disto, foram

[100] A revista *Policy Futures in Education* está disponível no endereço eletrônico <<http://www.wwwords.co.uk/pfie/>>.

idenficadas nos artigos as seguintes categorias de análise: *assurance* (asseguramento/garantia); *large escale assessment* (avaliação de larga escala); *institutional evaluatio*n (avaliação institucional); *ranking* (classificação/ranking); *evaluation criteria* (critérios de avaliação); *efficacy* (eficácia), *efficiency* (eficiência); *epistemology and evaluation* (epistemologia e avaliação); *equity* (equidade); *excellence* (excelência); *evatuation and regulation* (regulação); *worth and merit* (valor e mérito). Estas categorias foram definidas em função de sua estreita relação com a problematização da qualidade da Educação Superior.

Configuração bibliométrica da revista

No período de 2004 a 2012 foram publicados na revista *Policy Futures in Education* 5 (cinco) artigos que abordavam concomitantemente os três descritores essenciais *accreditation or evaluation*; *quality*; *higher education*. Os artigos selecionados concentraram-se entre os anos de publicação de 2008 e 2009. Na Tabela 1 estão disponíveis informações sobre os artigos selecionados.

Tabela 2: Informações sobre os artigos selecionados: título, autores e instituições

Título do artigo[101]	Autores	Instituição/país
On cost-sharing, tuition fees and income-contingent loans for universal higher education: a new contract between university, student and state?[102]	Chris Armbruster	*Max Planck Digital Library*/Alemanha
The quest for World Class Universities in China: critical reflections[103]	Kinglun Ngok	*Sun Yat-sen University*/China
	Weiqing Guo	*Sun Yat-sen University*/China
An educational revolution to support change in the classroom: Colombia and the educational challenges of the twenty-first century.[104]	Daniel Light	*Education Development Center*/EUA
	Micaela Manso	*Fundación Evolución*/Argentina

[101] As versões em Português dos títulos dos artigos correspondem a traduções livres dos mesmos.
[102] Sobre partilha de custos, taxas escolares, empréstimos reembolsáveis em função dos rendimentos futuros para a Educação Superior universal: um novo contrato entre universidade, estudante e Estado?
[103] A questão das Universidades de primeira classe na China: reflexões críticas.
[104] Uma revolução educacional para apoiar a mudança na sala de aula: Colômbia e os desafios educacionais do século vinte e um.

	Teresa Noguera	*Fundación Evolución*/Argentina
Predictors of Academic Achievement and their Possible Applications.[105]	Jeffrey Lockshin	*International College of Economics and Finance*/Rússia
	Oleg Zamkov	*International College of Economics and Finance*/Rússia
Quality Assurance Processes in Latin America: a comparative perspective.[106]	Norberto Fernández Lamarra	*Universidad Nacional de Tres de Febrero*/ Argentina

Fonte: Dados elaborados pelos autores

Observando os dados acima, percebe-se que cada um dos autores dos artigos selecionados publicou apenas um trabalho. Ainda que o número de artigos componha uma amostra reduzida, constatou-se a significativa presença de publicações em parceria, expressa em 3 (três) artigos.

Constatou-se, também, que as instituições de ensino em que os autores estavam vinculados no momento da publicação de seus artigos estão distribuídas nos seguintes continentes: América, Ásia, Europa e Euroásia. Ainda que exista uma grande dispersão de autores vinculados a instituições de diversos continentes, verifica-se uma considerável presença da América Latina, representada por três autores vinculados a instituições argentinas.

Na Tabela 2 consta a quantidade de artigos em que cada categoria de análise foi identificada.

Tabela 2: Categorias de Análise

Categorias de Análise	Número de artigos
efficiency (eficiência)	4
ranking (classificação/ranking)	3
assurance (asseguramento/garantia)	2
equity (equidade)	2
large escale evaluation (avaliação em larga escala)	2
regulation (regulação)	2
worth and merit (valor e mérito)	2
efficacy (eficácia)	1
evaluation criteria (critérios de avaliação)	1
excellence (excelência)	1

[105] Indicadores de desempenho acadêmico e suas aplicações possíveis.
[106] Processos de garantia de qualidade na América Latina: uma perspectiva comparativa.

institutional assessment (avaliação institucional)	1

Fonte: Dados elaborados pelos autores

Observando a Tabela 2, percebe-se que as categorias *efficiency* e *ranking* foram identificadas em mais da metade dos artigos analisados, evidenciando a presença destes conceitos na formação do discurso da revista. Por sua vez, nem todas as categorias de análise estiveram presentes nos cinco artigos. As categorias *institutional assessment*, *evaluation criteria*, *efficacy* e *excellence*, foram citadas, cada uma, em apenas 1 (um) artigo. Desta forma, pode-se afirmar que estas categorias tiveram pouca predominância na formação dos discursos sobre a qualidade da Educação Superior na revista.

Para maior compreensão destes dados, apresenta-se a seguir o estudo dos descritores essenciais e das categorias de análise presentes nos artigos investigados.

Discussão sobre a qualidade da Educação Superior na revista

A partir da análise dos artigos selecionados é possível compreender a formação do discurso da qualidade da Educação Superior veiculado na revista *Policy Futures in Education*.

Accreditation or evaluation (acreditação ou avaliação)

Segundo Lamarra (2009), a acreditação é um mecanismo que ajuda a promover a melhoria de Instituições de Ensino Superior (IES). Por meio da acreditação, tais instituições podem contar com informações para manter vigilância cerrada na realização de fins e de objetivos propostos. Atribui certo grau de relevância e de importância à garantia de que estas instituições respondam, efetivamente, às expectativas que a sociedade possui. Além disto, garante confiabilidade acadêmica e administrativa às IES por contar com público (alunos, investidores, instâncias governamentais, entre outros) reconhecido e endossado por instâncias externas e internas.

O processo de acreditação se assemelha ao da avaliação, isto porque, depende de julgamentos feitos externamente, bem como serve para limitar a expansão excessiva e descontrolada de IES, especialmente na Argentina, Colômbia e Chile, contextos estudados pelo autor (LAMARRA, 2009).

No meio acadêmico, a acreditação ocorre com base em gradações, podendo haver instituições com maior ou menor grau de acreditação, conforme aponta Ngok e Guo (2008).

No que se refere à avaliação, Armbruster (2008) defende que ela está atrelada ao controle e à regulação do financiamento nas IES, isto significa dar direcionamento e/ou redirecionamento às verbas das IES, conforme seus resultados.

Já para Ngok e Guo (2008), a avaliação é uma das ferramentas que o governo possui para alcançar padrões de qualidade que estão baseados no contexto da globalização e no conhecimento econômico. Os autores ressaltam ainda que a comunidade acadêmica crítica as avaliações realizadas pelo governo chinês, indicando a necessidade de mecanismos de avaliação acadêmica mais justos e eficazes, desvinculados da posição baseada no sistema autoritário oficial do governo.

Para Light, Manso e Noguera (2009), a avaliação é um importante aspecto da qualidade do ensino, especialmente a avaliação nacional. Compreendem a avaliação institucional na perspectiva regulatória do sistema de ensino e de aprendizagem. Isto porque o sistema de avaliação nacional (em larga escala) é apoiado na prestação de contas (*accountability*) dos agentes educacionais, uma vez que está baseado em um sistema descentralizado, de maneira a assegurar o bom desempenho no currículo, no domínio de conteúdos e nas habilidades e competências.

De acordo com Lamarra (2009), na América Latina, a maioria dos países possui mecanismos para a avaliação institucional e a acreditação. Resguardadas as singularidades quanto ao tipo e a extensão destes mecanismos, os critérios de avaliação institucional são desenvolvidos para programas de graduação e de pós-graduação. A avaliação institucional é realizada por meio de critérios previamente estabelecidos que buscam comparar quantitativa e qualitativamente cursos ou instituições. Enquanto os critérios quantitativos são utilizados para comparações entre instituições (indicadores de desempenho, por exemplo), os qualitativos são realizados com base em objetivos declarados nos cursos. Busca-se também a participação da comunidade acadêmica nestes processos de avaliação, por meio da avaliação interna além da avaliação externa realizada por organizações especializadas. No que se refere à participação, Lamarra (2009, p. 494) elucida que a

> participação de um elevado número de pares acadêmicos na avaliação e processos de credenciamento gerou uma transmissão importante da concepção da "cultura de gestão e avaliação responsável" para as autoridades universitárias e colegas nessas mesmas instituições e, em outros,

> o que resultou em uma contribuição positiva para o corpo do sistema universitário[107].

Desta maneira, os critérios de avaliação tem ocasionado a melhoria do espaço acadêmico e tem criado momentos de discussão no campo da avaliação.

Conforme explicita Lamarra (2009) existe na América Latina diversas concepções de avaliação e estas estão relacionadas aos distintos conceitos que se tem de qualidade. Assim, a avaliação pode ser concebida a partir da ênfase: em seu aspecto valorativo (emissão de juízo de valores); no processo de tomadas de decisões (a partir da coleta e análise das informações); em relação aos aspectos éticos (considerando seu papel social). Tais concepções de avaliação podem ser compreendidas por duas posições: 1) as que buscam (ou não) construir um objeto de avaliação e a apropriação de um corpo conceitual para a interpretação de seus resultados; 2) as que incidem sobre a função do *feedback* e o papel formativo da avaliação. As primeiras resultam sobre questões conceituais e as segundas sobre questões processuais.

Lockshin e Zamkov (2009) consideram a avaliação a partir de exames aplicados em larga escala. Segundo os autores, tanto as instituições educacionais quanto o Estado compreendem a avaliação como forma de verificar o desempenho dos alunos, a partir de modelos classificatórios e comparativos. Já os alunos consideram os exames como forma de aferir seu nível de preparação e desempenho escolar.

Observando os estudos supracitados, percebe-se que o debate sobre acreditação e avaliação pode ser concentrado em duas perspectivas, conforme proposta de Dias Sobrinho (2003): 1) avaliação tecnológica; 2) avaliação democrática e epistemologia subjetiva. Alguns autores tratam a avaliação como ferramenta de controle e regulação, (ARMBRUSTER, 2008; LIGHT, MANSO E NOGUERA, 2009; LOCKSHIN; ZAMKOV, 2009), como instrumento da eficiência e da competitividade (NGOK; GUO, 2008), o que representa a primeira perspectiva. Na segunda perspectiva, destaca-se a avaliação participativa, defendida por Lamarra (2008).

Outro fator de destaque nos artigos analisados é que para alcançar a qualidade estipulada na Educação Superior considera-se imprescindível a realização de processos de avaliação e/ou acreditação. Isto porque, a avaliação e/ou a acreditação emite, por meio de seus resultados, determinados juízos de valores que passam a ser considerados legítimos. Isto

---

[107] No original: *"The participation of a high number of academic peers in the assessment and accreditation processes has generated an important transmission of the conception of the 'culture of responsible management and evaluation' towards university authorities and colleagues in those same institutions and in others, which has resulted in a positive contribution for the body of the university system".*

viabiliza o reconhecimento das IES no meio acadêmico e na sociedade em âmbito nacional e internacional.

Quality (Qualidade)

Observando a concepção de qualidade na educação, Lamarra (2009) aponta que na literatura científica há muitas definições deste termo e que a

> essência das distintas definições de qualidade coincide com a concepção que somente pode ser construída coletivamente e de forma gradual, e que integra e articula as visões e demandas dos diferentes agentes, juntamente com os valores e objetivos da instituição de ensino e da sociedade como um todo[108]" (p. 489, tradução nossa).

Assim, qualidade não é um conceito único ou fixo, mas é um conceito temporal, isso porque, está na perspectiva da melhoria do nível do treinamento de professores, da incorporação do conteúdo a partir da "*Knowledge Society*"[109], e no uso do novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Conforme esclarece Lamarra (2009), o asseguramento da qualidade da Educação Superior, em países da América Latina, está previsto em lei desde a década de 1990, pelas reformas nos sistemas educacionais. Neste mesmo período, conforme o autor, foram criados organismos nacionais, como no caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no Brasil, marcados por acordos entre universidades e o Ministério da Educação (MEC). Para o autor (LAMARRA, 2009, p. 495, tradução nossa),

> Processos de garantia de qualidade devem contribuir para a reconsideração de critérios governamentais, processos de tomada de decisão, planejamento e administração, incluindo um acompanhamento permanente e autoavaliação. Isso pode favorecer o cenário em movimento de novos modelos de gestão de natureza estratégica e relevante, num quadro de responsável e eficiente autonomia, em instituições e sistemas de Ensino Superior.[110]

Desta forma, para se alcançar a garantia da qualidade, o autor indica que organizações especializadas reúnem dados e indicadores das IES, por meio de avaliação interna e externa.

---

[108] No original: *"spirit of the distinct definitions of quality coincide in that it is a conception that can only be constructed collectively and gradually, and which integrates and articulates the visions and demands of different agents, together with the values and goals of the educational institution and of society as a whole"*.
[109] Sociedade do Conhecimento.
[110] No original: *"Quality assurance processes must contribute to reconsideration of governmental criteria, decision-making processes, planning and administration, including a permanent monitoring and self-evaluation. This may favor the setting in motion of new models of management of a strategic and relevant nature, in a framework of responsible and efficient autonomy, in institutions and higher education systems"*.

A partir destas informações preparam relatórios a respeito da qualidade destas instituições. Vale destacar que, na avaliação interna busca-se promover processos de reflexão de forma coletiva dentro das instituições.

Segundo Lamarra (2009), a eficiência auxilia na verificação da qualidade educacional e administrativa da Educação Superior. Contudo, a questão da eficiência é um assunto complexo, pois é difícil chegar a um consenso diante das diferentes concepções.

De acordo com Nkog e Guo (2008), no contexto chinês, a qualidade está relacionada ao desenvolvimento de um padrão internacional. Este padrão de qualidade seria o objetivo a ser alcançado pelas universidades de primeira classe, que teriam características baseadas nas IES de países desenvolvidos.

Para Armbruster (2008), a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada aos aspectos financeiros, o qual gera eficiência na Educação Superior. Assim, maior investimento neste nível de ensino acarreta maior qualidade, o que permite gerar maior investimento em pesquisa.

Em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, Light, Manso e Noguera (2009), apontam que dado o baixo índice da qualidade no sistema de ensino da Colômbia, o governo buscou priorizar a qualidade, não apenas para melhorar o desempenho dos alunos, mas para transformar a forma de aprender e ensinar. Considerando o currículo como foco da qualidade, este país pretendeu transformar o paradigma vigente, baseado de ensino tradicional, caracterizado como excessivamente teórico ou retórico, em num novo paradigma fundamentado no ensino construtivista, que, além de priorizar o compartilhamento da visão de qualidade, faz uso das TICs. Este modelo de qualidade prioriza cinco estratégias políticas que são desenvolvidas em nível local: matrícula e eficiência; TICs; reforma curricular; reforma pedagógica em prol da melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional; e sistema de avaliação. Buscando, assim, garantir o asseguramento do atendimento das necessidades dos alunos.

Lockshin e Zamkov (2009) buscaram desenvolver modelos que possibilitassem a melhoria da qualidade do desempenho dos alunos por meio dos seus hábitos de estudos.

De maneira geral, constata-se que não há um conceito único de qualidade. Trata-se de um conceito histórico e temporal, sendo que sua construção é influenciada por questões políticas, sociais e econômicas. Além disso, percebe-se que a qualidade da Educação Superior está vinculada às questões relacionadas ao desempenho dos alunos, ao processo de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento das instituições de ensino.

O asseguramento e a garantia são apresentados como formas de consolidação da qualidade em instituições e sistemas de Educação Superior, sendo importantes para o planejamento de políticas públicas.

Higher Education (Educação Superior/Ensino Superior)

A Educação Superior é formada por instituições educacionais, públicas ou privadas, e abrange níveis de graduação e de pós-graduação. Uma das características contemporâneas deste nível de ensino é o uso de TICs (LAMARRA, 2009).

Segundo Light, Manso e Noguera (2009), a utilização de TICs no processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior possibilita a implementação de sistemas de gestão de informação mais eficazes, o qual impacta na melhoria do desempenho dos estudantes. Além disto, auxilia a comunicação entre diferentes níveis de sistemas, a acessibilidade e a profissionalização do professor.

Um dos fatores que também impacta na melhoria do desempenho da Educação Superior é a prática de ranqueamento e de classificação. Conforme apontam Light, Manso e Noguera (2009), o sistema educacional da Colômbia possui indicadores de nível nacional e internacional que possibilitam a mensuração do desempenho dos alunos e o destaque dos desafios educacionais a serem enfrentados, possibilitando planejar políticas públicas.

Observando a estrutura da Educação Superior da Califórnia, Armbruster (2008), indica que este nível de ensino está vinculado ao uso dos termos *elite university, mass higher education and universal tertiary education*[111]. Estes conceitos são importantes para compreender aspectos institucionais das IES. As instituições que assumem seu público como "*elite university*" são voltadas para a elite social, cujos estudos estão direcionados para a pesquisa, o que possibilita adquirir grandes investimentos. Já as instituições que são destinadas para a "*mass higher education*" possuem conotação mais pejorativa em relação à primeira e, financeiramente, têm custos mais baixos para gerenciar. As instituições voltadas para "*universal tertiary education*", embora soe mais democrática, são destinadas para quem quiser continuar o curso secundário, como, por exemplos, cursos de especialização, voltados para o mercado de trabalho.

Armbruster (2008) esclarece que diante das conjunturas econômicas e estruturais, privileviou-se a qualidade em detrimento do acesso universal e equidade da Educação

[111] Universidade de elite, Educação Superior de massas e educação terciária universal.

Superior. Isto ocorreu por meio da regulação da admissão com base em privilégios e da regulação das transferências fundamentadas na estratificação social. Assim, os alunos mais ricos teriam maior acesso à universidade.

Para o autor (ARMBRUSTER, 2008), tanto o Estado quanto o mercado exercem influência sobre a regulação e o controle sobre as IES, nas questões de acessibilidade, financiamento, concorrência entre instituições. Além destas formas de regulação, as IES observam normas internas, como a questão dos pré-requisitos na admissão de estudantes.

Segundo Lockshin e Zamkov (2009), na Educação Superior tem-se dado significativa atenção ao desempenho acadêmico. Motivados pela necessidade de estabelecer critérios de admissão, mudança de programas, método de ensino, melhores abordagens para o aluno estudar e promover progressos em sua performance acadêmica, as ações de melhoria têm sido executadas por indicadores de desempenho acadêmico que auxiliam os educadores, os alunos e o Estado.

No âmbito das políticas públicas, Lamarra (2009) aponta que, nas últimas décadas, a Educação Superior entrou na agenda política de vários governos da América Latina que buscam propor critérios de avaliações, de acreditação e de melhoria da qualidade. Na Colômbia, por exemplo, Light, Manso e Noguera (2009) expõem que a Educação Superior é um dos níveis educacionais inseridos no projeto de Revolução Educacional da Colômbia.

A busca da melhoria da qualidade da Educação Superior também pode ser observada em outros países, como na China. Neste contexto, Ngok e Guo (2008) apontam que a Educação Superior sofreu grandes mudanças desde o governo Mao, especialmente em relação à questão da descentralização e diversificação da responsabilidade financeira e a aplicação de taxas de cobrança no sistema. Tais mudanças foram impulsionadas por uma forte política em prol do aumento da qualidade das IES com base em padrões internacionais, tendo como meta o desenvolvimento científico e econômico baseado no conhecimento. Isto levou o governo a investir grandes quantias financeiras nas universidades chinesas, o que possibilitou a tais instituições a aquisição de requisitos básicos de universidades mundiais (IES de excelência).

De acordo com Ngok e Guo (2008), o *ranking* é um processo de classificação utilizado para indicar, por exemplo, a posição das universidades chinesas entre si e entre as universidades mundiais. As universidades chinesas buscam alcançar os melhores postos nestes *rankings*, o que significaria alta qualidade, reconhecimento mundial e, consequentemente, maior desenvolvimento econômico e educacional. Convém ressaltar que os *rankings* da Educação Superior construídos por determinadas instituições mundiais não são reconhecidos internamente para algumas universidades chinesas.

Desta forma, constata-se que o discurso apresentado a respeito da Educação Superior busca a melhoria da qualidade do ensino ofertado tanto nas IES públicas como nas privadas. Um fator marcante na Educação Superior é o financiamento, seja por meio do Estado, pelo pagamento de matriculas e taxas pelos alunos, ou por instituições financiadoras. O financiamento promove o controle e a regulação das IES, por meio de classificações. Além disso, observou-se que as IES competem no mercado educacional, tanto no âmbito nacional como internacional, por meio da constituição de indicadores e *rankings.*

Considerações finais

Esta investigação buscou explicitar aspectos do discurso sobre qualidade da Educação Superior presentes na revista *Policy Futures in Education,* no período pós-SINAES (2004 a 2012).

Constatou-se, nos artigos analisados, que não há um conceito único, pronto e acabado de qualidade na Educação Superior, isto porque se trata de um conceito histórico e temporal, apresentado de forma singular em cada análise e em cada contexto. A definição de qualidade, portanto, é influenciada por questões políticas, sociais e econômicas. Para o alcance da qualidade é necessária a realização de processos de avaliação e/ou acreditação.

O debate sobre acreditação e avaliação pode ser distribuído em duas perspectivas: 1) avaliação epistemológica, na qual a avaliação é ferramenta de "controle" e "regulação", e da "eficiência" e da "competividade"; 2) avaliação democrática e epistemologia subjetiva, na qual ganha destaque a avaliação "participativa".

A avaliação tem cumprido um papel cada vez mais indissociável do processo de melhoria da qualidade: porque a avaliação é um instrumento capaz de objetivar a qualidade, em suas diferentes perspectivas.

Considerando a perspectiva da avaliação epistemológica, observou-se que a "qualidade" pode ser compreendida como um produto à venda no mercado educacional, sendo definida por meio de indicadores e rankings. Portanto, não é estranho que uma IES de alta qualidade seja também uma IES de grande lucratividade. Neste sentido, o discurso da qualidade da Educação Superior é um valor, antes de tudo, material e economicamente mensurável.

Na perspectiva da avaliação democrática e epistemologia subjetiva, destaca-se a qualidade fundamentada na participação. Nesta são atribuídos valores éticos, cujas metas são

baseadas em valores e interesses públicos. As IES teriam como foco o atendimento dos interesses da sociedade.

Outro aspecto que influencia na qualidade das IES é o investimento financeiro. Este investimento pode focar na pesquisa, no ensino, na formação para o mercado de trabalho, na melhoria da formação acadêmica, enfim em diversos aspectos, que dependerá do interesse político e econômico.

Os processos avaliativos baseados em avaliações de larga escala, nos moldes utilizados pelos organismos internacionais são defendidos com base no objetivo de melhoria da qualidade, pois, à medida que a qualidade é alcançada há fortalecimento da economia e do desenvolvimento social.

Desta forma, observou-se que a qualidade da Educação Superior é um conceito polissêmico, subjetivo, que depende de uma contextualização social, econômica e política. Cada concepção reflete as distintas perspectivas que se tem de Educação Superior e de Avaliação.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

ARMBRUSTER, Chris. On cost-sharing, tuition fees and income-contingent loans for universal higher education: a new contract between university, student and state? **Policy future in education**. v. 6, n. 4, 390-408 p., 2008.

ALVARENGA, Lídia. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. **Ciência da Informação.** Brasilia, v. 27, n. 3, Set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651998000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Abr. 2014.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

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**, n. 72, seção 1, p. 3-4. Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação. **Documento de área 2013**: Educação. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>. Acesso em: 30 abr. 2014.

DIAS, SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. (Org.). **Avaliação Institucional:** teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-86.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. et al. Um estudo bibliométrico sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**: Revista de Bibliotecologia y Ciencias de La Información (Lima-Peru), v. 8, n. 27, p. 1-18, 2007.

LAMARRA, Norberto Fernández. Quality Assurance Processes in Latin America: a comparative perspective. **Policy future in education**. v. 7, n. 5, p. 486-497, 2009.

LIGHT, Daniel. MANSO, Micaela. NOGUERA, Teresa. An educational revolution to support change in the classroom: Colombia and the educational challenges of the twenty-first century. **Policy futures in education**. v.7, n.1, p. 88-101, 2009.

LOCKSHIN, Jeffrey; ZAMKOV, Oleg. Predictors of Academic Achievement and their Possible Applications. **Policy future in education**. v. 7, n. 4, p. 399-409, 2009.

NGOK, Kinglun; GUO Weiqing. The quest for World Class Universities in China: critical reflections. **Policy future in education**. v. 6, n. 5, 545-557 p., 2008.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). **Avaliação institucional:** teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 37-52.

ROTHEN, José Carlos. BARREYRO, Gladys Beatriz. 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**, Campo Grande, n. 30, p. 167-181, jul./dez. 2010.

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, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA VISITA A DISCUSSÃO FRANCESA[112]

José Carlos Rothen
joserothen@rothen.pro.br
UFSCar

Andréia da Cunha Malheiros Santana
santanaam@ig.com.br
UEL

RESUMO
Na comunicação se faz uma visita a abordagem francófono da avaliação da educação, principalmente com o objetivo de explicitar a compreensão do conceito de "qualidade". Para tanto analisa-se artigos publicados na Revue Française de Pédagogie que tratam da da temática da temática da qualidade a partir de 2000. Conclui-se que nos artigos que a discussão sobre a qualidade está fortemente relacionada com a influência do Processo de Bolonha, que a ação docente é um fator forte no pensamento francófono e que o a crítica direciona-se principalmente a submissão dos estados nacionais aos processos europeus de avaliação, que a definição do que é qualidade nos processos de avaliação está relacionada com os interesses de uma economia do conhecimento e que os processos avaliatório excluem os mais fracos.

Palavras-chave: avaliação da educação, qualidade, pensamento francófono.

O objetivo desta comunicação é apresentar a contribuição francófona sobre a relação entre avaliação e qualidade da educação. Sem a pretensão de realizar um estudo da arte do pensamento francês, este texto tem como objetivo fazer uma visita a este pensamento. Com este intuito, escolhemos a Revue Française de Pedagogie, por ser ela indexada no ERIH (European Reference Index for the Humanities, Pedagogical and Educational Research) com conceito A, além de ser uma revista integrante da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), o que reflete a sua importância no cenário francês.

A revista é editada pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) desde 1967, caracterizando-se como uma revista científica generalista do campo da ciência da educação, publicando pesquisas de sociologia, didática, psicologia e história. A revista privilegia a publicação de diferentes autores, o que pode ser comprovado pelo fato de que entre 2006 e 2010 apenas 5 autores tiveram mais que 3 artigos publicados, num universo de 232 autores diferentes, o que evidencia a preocupação da revista em publicar diferentes

[112] O texto é produto 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) com apoio do CNPq e do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346

concepções teóricas e abordagens distintas, o que é reforçado pelo fato de 27% dos autores serem de universidades estrangeiras, principalmente de países francófonos. (PROST, 2010).

Como guia para este contato com o pensamento francês, utilizamos as seguintes categorias principais: avaliação da educação superior (évaluation de l'enseignement supérieur) e qualidade (qualité), desta forma, acreditamos ter selecionado os artigos que abordam a questão da qualidade de diferentes formas. Apesar do foco principal desta seleção ter sido a educação superior em alguns momentos do texto são feitas referências a educação básica, principalmente pelo fato de que em alguns momentos a discussão sobre as duas temáticas se intercalam.

A discussão francesa sobre a avaliação da educação superior tem como referência principal a construção da União Europeia, que teve a sua instituição política em 1992 com o tratado de Maastricht. O projeto de construção da União Europeia teve como norte a criação de um mercado consumidor em comum e na formação do cidadão europeu. Em 1999, com o tratado de Lisboa, foi construída uma agenda (estratégia) para, até o ano de 2010, transformar a União Europeia na mais pujante "economia do conhecimento", para tanto foi criado uma agenda de reformas e de regulamentação das relações econômicas. (ROBERTSON, 2013).

Em artigo publicado na revista *Éducation Comparée*, a inglesa Susan Robertson utilizando o conceito de "regulação regional", cunhado por Kanishka Jayasuriya, aponta para a existência de um Estado regulador de caráter regional, ou em outras palavras, podemos dizer que no caso Europeu, a regulação está passando de uma regulação nacional para uma regulação regional da União Europeia.

A regionalização da regulação da educação superior ocorreu de forma paulatina no chamado processo de Bolonha, o qual começou com a assinatura de 29 ministros da educação europeia na Universidade de Bolonha, na Itália, em 1999, no mesmo ano que o tratado de Lisboa foi assinado. Robertson, assim, descreve o conteúdo central da declaração:

> O seio deste "espaço", a mobilidade de estudantes e de pesquisadores deve ser reforçado por um alinhamento dos sistemas nacionais de garantia da qualidade, da comparabilidade do nível dos estudos, a adoção de um sistema de transferência de créditos, e uma forma comum de descrever as qualificações nos diplomas individuais (p.34)[113]

[113] No original « Au sein de cet « espace », la mobilité des étudiants et des chercheurs devait être renforcée par un alignement sur de systèmes nationaux d'assurance qualité, de niveaux d'études compatibles, l'adoption d'un système de transfert de crédits, et une façon commune de décrire les qualifications apparaissant en complément du diplôme individuel » (p.24)

Educação de qualidade, no Processo de Bolonha, significa permitir a mobilidade de estudantes e pesquisadores no espaço europeu e ser fundamento para o desenvolvimento de uma economia do conhecimento. A construção de uma educação de "qualidade" no espaço europeu se dá na dialética entre a regulação regional e a nacional (ROBERTSON, 2013, p. 18). Neste sentido, Charlier e Croché (2010) apontam que o Tratado de Sorbonne que antecedeu o Tratado de Bolonha os Ministros da Educação buscaram em um acordo internacional a solução para os problemas internos de cada um dos países. No novo contexto, as normativas aplicadas nacionalmente são definidas no espaço da Comunidade Europeia afastando assim as possíveis contestações internas as medidas tomadas.

Tendo como base a realidade francesa, Derouet (2006) aponta que, a partir da Estratégia de Lisboa, a França estaria tendo um movimento único de submissão às exigências externas da educação. Nas palavras de Derouet (2006, p.7), "a França deve prestar contas aos outros países europeus do desempenho de seu sistema educativo"[114]

Buscando referências na própria história francesa para elaborar a crítica ao atual modelo francês, Derouet (2006) afirma que na década de 1970 e 1980, a esquerda assumiu o discurso libertário de 1968 para elaborar as políticas de governo. Neste período, teria havido um pacto nacional em torno da defesa da igualdade de oportunidades. Na operacionalização deste pacto teria havido uma parcial desconcentração e descentralização, passando a comunidade local à condução da administração da educação. As políticas implantadas neste momento não estariam isentas das influências externas, mas sim, estas teriam sido adaptadas à realidade francesa, como por exemplo, a noção inglesa de que aos desiguais devem ser oferecidas oportunidades conforme as suas necessidades, foi adaptada à realidade francesa com a criação das Zonas Educacionais Prioritárias.

Além das zonas educacionais prioritárias, foi implantada a autogestão das escolas denominada de « Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) » com objetivo de avaliar e oferecer indicadores de direção ao governo central e aos agentes educacionais (DEROUET, 2006, p. 7). A ideia de concorrência entre as instituições educacionais também se fez presente neste momento, sendo compreendida como um fator de eficácia e de igualdade.

Na interpretação de Derouet, durante a gestão do Ministro Claude Allègre (1997-2000), período que coincide com a "Declaração de Lisboa", a política educacional francesa alterou-se radicalmente. Adotou-se, neste momento, a ideia de que a França deveria ser

[114] No original« La France doit rendre compte aux autres pays européens des performances de son système éducatif » (DEROUET, 2006, p. 7)

lançada no campo da concorrência internacional, assim a igualdade que se aspira deixa de ser a de oportunidades para ser adotada a de resultados. A medida para a qualidade deixa de ser as referências internas e passa a ser os padrões definidos por agências internacionais. A qualidade que se busca não é a do cidadão, mas sim do consumidor de educação. Derouet (2006, p. 15) esclarece:

> A noção de qualidade não exclui a igualdade que foi transformada em equidade, mas integra também a preocupação da eficácia e sobretudo a pressão consumista: o primeiro dever é iluminar a escolhas das famílias[115]

Na mesma linha de raciocínio, Charlier e Croche (2010), ao analisarem a influência do Processo de Bolonha nas universidades africanas, afirmam que a definição do que é uma educação de qualidade não está voltada para atender as necessidades imediatas e urgentes dos países do sul, mas sim para atender as necessidades dos grandes laboratórios dos países do norte, ou seja, uma educação de qualidade seria aquela que prepara profissionais altamente capazes para trabalhar nesses laboratórios.

Corroborando com esta visão crítica, Romuald Normand (2006), ao analisar a "escola eficaz", aponta que nessa visão a qualidade é compreendida como o atendimento a padrões preestabelecidos, e que ela poderia ser medida a partir de avaliações externas, como o que acontece nos países anglo-saxônicos, nos quais é dada uma grande ênfase em testes padronizados. A fixação de padrões é que permitiria o controle da qualidade pelos "*managements*". Em outro artigo escrito com Derouet, Normand (2011) afirma que a ideia principal desta visão de qualidade é de que a melhoria de cada uma das Instituições Escolares implicaria em uma melhoria no sistema como um todo.

No resgate que Normand e Derouet (2011) fazem do conceito de "obrigação de resultados da educação", cunhado pelo canadense Claude Lessard (2004), torna-se claro o papel exercido pela expressão da qualidade nos padrões que norteiam a avaliação das escolas[116]. A qualidade resume-se a uma meta a ser atingida, ou seja, uma escola de qualidade é aquela que cumpre os padrões preestabelecidos . Compreendemos que neste contexto a

---

[115] No original « La notion de qualité n'exclut pas l'égalité qu'elle trasnforme en équité mais intègre aussi le souci de l'efficacité et sutout la pression consumériste : le premier devoir est d'eclairer le choix des familles »

[116] Lessard (2004) propõe uma outra visão para o que deveria ser a "obrigação por resultados" ao afirmar que ela se apoia em quatro fundamentos básicos: a aprendizagem dos alunos, a responsabilidade do trabalho coletivo, nos processos ou procedimentos utilizados para ensinar e na formação e competência do professor. Sem esgotar o que representaria a obrigação por resultados, estes quatro eixos permitiriam ampliar a educação sobre a qualidade da educação, pois evidencia que ela não pode estar baseada apenas na cobrança apenas da aprendizagem dos alunos, pois esta está atrelada a outros fatores.

qualidade não é um meio para atingir outros objetivos, por exemplo, o da inclusão social, mas se apresenta como um fim em si mesma.

Normand e Derouet (2011) afirmam que atualmente vivemos numa época na qual a cobrança por resultados positivos se faz presente em diversas áreas e países, inclusive na educação. Esta tendência fez com que a busca por melhores resultados fosse uma missão a ser perseguida por professores, alunos e pelos próprios estabelecimentos de ensino. Esta ideia veio acompanhada da criação de uma grade de competências valorizadas pelo mercado de trabalho e pela teoria do investimento no capital humano, a partir desta base, muitas políticas educacionais foram implementadas, entre elas merece um especial destaque, os sistemas avaliativos.

Para os autores, os sistemas avaliativos têm gerado uma série de informações capazes de guiar reformas no ensino apoiadas no discurso de melhoria da qualidade da educação. Normand e Derouet (2011), ao fazer uma análise do que aconteceu na França e em alguns países de língua inglesa[117], nos mostram a possibilidade de um novo caminho, diferente do que vem sendo seguido nos EUA.

Segundo os autores, a política educativa na França, como em muitos outros países, com a justificativa de melhorar o desempenho de seus estudantes, adotou padrões internacionais, assim foi promulgada uma lei que estabeleceu um currículo mínimo para ser seguido em todo território francês, trata-se da "lei de orientação e de programação da escola de 2005 entre outros adotou o princípio de uma base comum de conhecimentos e competências"[118] (NORMAND;DEROUET, 2011, p.5). Esta lei foi fortemente influenciada pelos resultados fornecidos pelo PISA que permitiram aos países europeus avaliarem o ensino em seus territórios.

Na França, paralelamente a criação desta lei, foi inicializado um processo de avaliação dos estabelecimentos de ensino seguindo os moldes internacionais, com especial influência do sistema avaliativo norte-americano.

Os franceses perceberam que as mudanças pedagógicas julgadas necessárias pelos dados coletados não aconteciam ou aconteciam de maneira muito lenta, concluíram, então, que o impacto das políticas educativas não interferia no trabalho realizado na sala de aula.

> Um dos limites da política de projetos estabelecidos é que seu impacto não chegou frequentemente a porta da sala de ajula. Esta política teve entre 1985

[117] O estudo aqui abordado se refere aos países de língua inglesa: Estados Unidos, Inglaterra e Reino Unido e Nova Zelândia.
[118] No original "La loi d'orientation et de programmation sur l'ecole de 2005 a d' ailleurs posé le príncipe d'um 'socle comum de connaissances et de compétences".

> e 1995, efeitos sobre a melhoria sobre a organização da vida escolar, mas ela não entrou no domínio da aprendizagem. (NORMAND;DEROUET, 2011, p.6)[119]

Os efeitos da implantação de determinadas medidas não estavam sendo sentidas na sala de aula e, portanto, não estavam interferindo na aprendizagem dos alunos, mesmo a lei que previa um currículo único era distorcida, pois havia a possibilidade que o projeto curricular do estabelecimento fosse diferente, ou mesmo que houvesse diferentes interpretações locais para a lei, o que impedia a aplicação do programa nacional. A própria lei previa em seu artigo 34, a possibilidade da criação de conselhos locais que derrogassem o currículo nacional em favor de atender as necessidades locais de sua comunidade.

A qualidade como uma obrigação a ser atingida estaria inserida no contexto do documento estadunidense *Nation at Risk,* de 1983, que ao analisar o sistema educacional daquele país previa que a sua péssima qualidade estaria diminuindo a sua capacidade de competição e isto o estaria colocando em risco o país. Segundo Normand e Derouet (2011, p. 7), a referência deste documento não é a igualdade, nem a coesão social, mas sim a competição mundial.[120]

O diálogo com os Estados Unidos e outros países sobre a necessidade de se realizar algumas reformas se intensificou em 2009, num evento realizado em Lyon que teve como objetivo refletir sobre as convergências e diferenças entre as políticas educativas estadunidenses e as dos países europeus. A avaliação foi considerada o fio condutor deste evento, uma vez que apresenta um papel fundamental para realizar mudanças no sistema educativo.

> A avaliação constituiu o fio condutor dessa jornada, pois as experiências estrangeiras mostram que ela constitui um vetor importante de mudanças ocorridas em outras áreas. É a partir da avaliação que se pode pensar novas relações entre os professores e os estudantes na sala de aula, de novos processos de consultas no nível dos estabelecimentos, de novas formas de articulação entre professores, profissionais da educação, familiares, políticos, formadores e pesquisadores; de novos sistemas de informação, de novas concepções de administração e de governança.. (NORMAND;DEROUET, 2011, p.6)[121]

---

[119] No original; "Une des limites de la politique de projet d'établissement est que son impact reste trop souvent à la porte de la classe. Cette politique a eu, entre 1985 et 1995, des effets sur l'aménagement de la vie scolaire, mais elle n'est pas rentrée dans le domaine des apprentissages."

[120] :"l'objectif premier de l'éducation n'est pas l'égalité ou même la cohésion sociale, c'est le rang du pays dans la compétition mondiale". (NORMAND;DEROUET, 2011, p.7)

[121] No original "L'évaluation a constitué le fil directeur de ces journées parce que les expériences étrangères montrent qu'elle constitue un vecteur important des changements opérés dans les autres domaines. C'est à partir

Ao final deste evento foi produzido um dossiê com informações sobre o sistema de ensino francês e os seus objetivos. Neste dossiê, ficou evidente a influência de documentos como o Papel Branco (White Papers, 1979), do Reino Unido e o relatório americano "Uma nação em risco" (A Nation at Risk, 1983). Este documento incorporava, também, uma visão neoliberal sobre a educação e a sociedade e acreditava na importância do ranqueamento e da competição na esfera educacional.

Neste contexto, a educação foi considerada um interesse público, por isso passou a fazer parte da agenda dos organismos internacionais e a busca por resultados melhores passou a ser um dos objetivos da educação, desta forma a avaliação passou a ser prioridade e a ser utilizada para comparar resultados de diferentes escolas, diferentes sistemas de ensino e para o estabelecimento de metas.

> A avaliação dos resultados escolares tornou uma prioridade para os dirigentes dos estabelecimentos e para as decisões políticas. Utilizou-se do domínio do cálculo para comparar estabelecimentos e regular os sistemas educativos a escala local ou nacional, fixando padrões ou objetivos a serem atendidos pelos professores (NORMAND;DEROUET, 2011, p.6).[122]

Dentro deste panorama, a avaliação somativa foi adotada como uma forma de controlar os resultados obtidos e reorientar a prática pedagógica na sala de aula e as políticas educativas. Para os autores, estava instalada a lógica do accountability. As avaliações se tornaram centrais e transformaram o papel dos professores e dos estudantes dentro das próprias escolas, pois era esperado que eles melhorassem o desempenho dos alunos. Apresentar bom desempenho nas avaliações externas passou a ser sinônimo de qualidade.

A mudança não ficou restrita aos professores e alunos, os diretores escolares passaram a ser vistos como gerentes, responsáveis pelo desempenho de seu estabelecimento de ensino. Estes estabelecimentos passaram a receber ajuda externa para alterarem as suas práticas pedagógicas, o que diminuiu a autonomia da escola e as fez perseguir um bom desempenho nas avaliações externas a qualquer preço.

---

de l'évaluation que peuvent se penser de nouveaux rapports entre les enseignants et les élèves dans les classes, de nouvelles procédures de concertation à l'échelle des établissements, de nouvelles formes d'articulation entre enseignants, personnels d'éducation, personnels d'encadrement, familles, élus, formateurs et chercheurs, de nouveaux systèmes d'information, de nouvelles conceptions du management et de la gouvernance"

[122] No original "L'évaluation des résultats scolaires est devenue une priorité pour les chefs d'établissement et pour les décideurs politiques. Ceux-ci utilisent les données chiffrées pour comparer les établissements et réguler les systèmes éducatifs à l'échelon local ou national, en fixant des standards ou des objectifs à atteindre par les enseignants."

Normand e Derouet (2011, p. 8) apontam que a aplicação de testes aos estudantes tem implicações perversas: 1) os alunos com desempenho mais frágeis são excluídos do sistema, 2) o esforço dos docentes dirigir-se-á a ensinar apenas aquilo que será cobrado nos exames; 3) os resultados dos testes fornecem informações confusas sobre a educação na tomada de decisão política; 4) os melhores professores são desencorajados a trabalhar em escolas com mau desempenho; 5) para maquiar os resultados são adotadas práticas desonestas.

Outro inconveniente foi a rápida proliferação das avaliações que fez com que um resultado fosse sobreposto ao outro, desta forma as escolas e os professores não conseguiram trabalhar com as informações recebidas.

Como consequência desta situação, os professores desanimaram e muitos mudaram de escolas, buscando uma que tivesse melhor desempenho, o mesmo aconteceu com muitos alunos. Esta situação fez com que os estabelecimentos com maiores dificuldades não conseguissem melhorar os seus resultados, a situação era agravada pela pressão realizada pela melhoria dos resultados, sem se levar em conta a situação que a escola se encontrava. A consequência desta situação foi a distorção dos objetivos das avaliações, elas passaram a focar pontos muito específicos do currículo e a ignorar aspectos mais globais, também importantes.

Tentando evitar este tipo de situação, Derouet e Normand (2011) pensaram num "inteligente accountability", pois ficou evidente que o modelo norte-americano, embora fosse hegemônico e estivesse influenciando outros países não surtiria o efeito esperado, uma vez que os contextos e problemas educativos são específicos de cada região.

> Porque os contextos e os problemas educacionais são específicos a uma cultura e a uma sociedade particular que as repostas dadas são diferentes de um país para outro. Contudo, é possível determinar as principais tendências nas mudanças realizadas (NORMAND;DEROUET, 2011, p.8). [123]

A implantação de uma estratégia avaliativa diferente traria mudanças para toda a organização escolar, mudanças que envolveria desde a alteração no regimento dos professores, o papel das equipes de suporte educativo da escola, o desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas e a própria organização hierárquica da escola. Contudo, os resultados continuariam a ser importantes e a guiarem ações, mas eles passariam a não ser mais analisados de maneira isolada e seriam acompanhados de outras informações importantes, como o desenvolvimento profissional dos professores.

---

[123] No original: C'est parce que les contextes et les problèmes éducatifs sont spécifiques à une culture et à une société particulière que les réponses apportées sont différentes d'un pays à l'autre. Malgré tout, il est possible de repérer les grandes tendances dans les changements opérés.

O desenvolvimento profissional dos professores passaria a acontecer de forma contínua e traria consigo uma nova divisão das responsabilidades dentro da escola, desta forma começar-se-ia a valorizar uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem.

Segundo Normand e Derouet (2011), neste novo modelo de avaliação a formação dos professores é vital, por isso ela passaria a ser feita juntamente com as reflexões sobre as suas práticas pedagógicas no seu próprio ambiente de trabalho.

> Ela é implementado de acordo com um processo continuo durante todas as etapas da carreira profissional, na formação inicial, como na formação continuada, mas também com o acompanhamento por um supervisor e a formação em um estabelecimento escolar . (NORMAND; DEROUET, 2011, p.14)[124]

O conceito de qualidade continua atrelado aos resultados das avaliações externas, mas os meios que levam a estes resultados, segundo Derouet e Normand (2011), precisam ser revistos. Para os autores a simples avaliação externa não é eficaz, pois ela reflete, sobretudo, um jogo de interesses políticos e permite que os efeitos nefastos superem os positivos.

> A avaliação externa, manifesta por meio de testes estandardizados e de inspeções prescritivas, é flexibilizada por melhor se articular com a avaliação interna do estabelecimento (por exemplo com os processos de autoavaliação) e formalizar a informação em números considerando a diversidade de usos e de interesses presentes. (NORMAND;DEROUET, 2011, p.16)[125]

Os autores destacam dois tipos avaliações, uma chamada de avaliação numérica ("assessment"), que consiste na realização de provas com o objetivo de coletar dados sobre a aprendizagem dos alunos, ela prioriza verificar o que foi trabalhado com os estudantes, pensando na melhora no resultado dos testes. Acredita-se que ela seja capaz de fornecer padrões, ou níveis de referência, e boas práticas a partir de avaliações realizadas em contextos diferentes. O trabalho do professor é conhecer os dados destas avaliações para conseguir realizar intervenções no processo de aprendizagem dos alunos com dificuldade e dialogar com os seus colegas professores da classe ou da mesma disciplina a fim de planejar práticas mais eficazes.

---

[124] No original Il est mis en œuvre selon un processus continu durant toutes les étapes de la carrière professionnelle, en formation initiale comme en formation continue, mais aussi avec l'accompagnement par un tuteur et la formation dans l'établissement scolaire

[125] No original "L'évaluation externe, manifeste à travers des tests standardisés et des inspections prescriptives, s'est assouplie pour mieux s'articuler avec l'évaluation interne à l'établissement (par exemple avec la démarche d'auto-évaluation) et formaliser l'information chiffrée en tenant compte de la diversité des usages et des intérêts en présence"

A outra forma de avaliação é fruto de pesquisas [126] desenvolvidas sobre o desenvolvimento profissional a partir da avaliação formativa. Nesta concepção, o professor interage com o aluno fazendo com que ele reflita sobre os seus erros e se autoavalie, este tipo de avaliação foi chamada de avaliação para a aprendizagem (assessment for learning) e produziu melhoras nos resultados obtidos pelos alunos em nível nacional, por isso passou a ser bastante desenvolvida em muitos países europeus.

Embora ambas as avaliações pretendam melhorar o desempenho dos alunos nas provas nacionais e internacionais, como o PISA, elas utilizam metodologias diferentes. A avaliação para a aprendizagem parte da premissa que os professores devem mudar suas práticas pedagógicas fazendo experimentações a partir das suas práticas habituais e irem inovando, desta forma, os riscos são minimizados.

> ~~Sem esta implicação~~, a experimentação é riscada do caminho porquê as resistências são muito fortes e a expertise dos especialistas parece muito afastada da experiência dos professores, da mesma maneira que a responsabilidade e profissionalismo destes são ignoradas. (NORMAND;DEROUET, 2011, p.17)[127]

Neste segundo tipo de avaliação, chamado de "assessment for learning", os professores estabelecem um vínculo maior com a aprendizagem dos alunos e com a busca por melhores resultados, é uma forma mais inteligente de se conseguir resultados do que a primeira, é uma nova maneira de compartilhar papéis e responsabilidades entre a equipe de direção e a equipe pedagógica, que rompe com a forma hierárquica de administrar da maioria dos diretores de escola, trata-se de uma rede de parceiros e iniciativas buscando uma melhor aprendizagem para os alunos.

A avaliação "for learning" aparece como uma alternativa para que se melhore a qualidade do ensino, não uma melhora somente nos índices que pode ser fruto de um treinamento, mas uma melhora na aprendizagem que contribua para a formação do ser humano.

Para Mons (2008), a partir do relatório "Nation at Risk", houve uma série de "enquetes quantitativas" (p.07) nos países europeus, inclusive na França, com o objetivo de investigar a

---

[126] Pesquisadores ingleses, como Paul Black e Dylan William: no trabalho destes pesquisadores, os professores deveriam transformar suas práticas de avaliação seguindo diferentes orientações, por exemplo, dando mais tempo para que o aluno respondesse as questões propostas. Para maiores informações consultar. BLACK P. & WILLIAM D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Londres: King's College Press.

[127] No original ", l'expérimentation risque d'échouer parce que les contraintes sont trop fortes et que l'expertise des experts semble trop éloignée de l'expérience des enseignants, alors même que la responsabilité et le professionnalisme de ces derniers sont ignorés"

origem social dos alunos e com base nos resultados destes enquetes foram idealizadas ações políticas que permitissem que alunos de origens diferentes tivessem os mesmo resultados no processo de escolarização, o lema adotado na década de 1980, era a igualdade dos resultados.

Corroborando com as ideias de Normand e Derouet (2011), Mons (2008) afirma que a obsessão por resultados favoráveis em testes estandardizados pode levar a más práticas como as citadas acima, para a autora, não levar em conta o contexto social, político e econômico na análise dos resultados gera conclusões apressadas políticas educativas errôneas e superficiais, por isso é necessário compreender o discurso político que cerca estas avaliações e os interesse que o rodeiam.

A educação se tornou uma questão importante nas campanhas eleitorais, a população passou a se interessar mais sobre as decisões políticas e sobre o desempenho dos alunos em avaliações externas. O cidadão tem se colocado como usuário final da educação e por isso tem interesse em conhecer as contas do serviço oferecido e julgar as decisões políticas tomadas, por isso a autora vê com pesar o pouco interesse dos pesquisadores franceses pela temática das avaliações externas. Para a autora, há poucas pesquisas produzidas por educadores, a maioria das pesquisas sobre esta temática é realizada por cientistas políticos que, normalmente, desconhecem os problemas educacionais do país.

Mons (2008) afirma que todos os países querem melhorar a sua classificação no PISA, pois a ideia de concorrência está presente na nossa sociedade, o que fez com que se valorizasse o capital humano e, por consequência, a educação.

Para a autora, a análise da educação deve levar em conta os efeitos das políticas educativas. Os quadros institucionais interferem na aprendizagem dos alunos. Ensinar numa escola, ou num sistema de ensino, não é uma ação livre, ela é regulada/controlada pelo quadro organizacional no qual a escola está inserida.

O português João Barroso (2000) em um texto publicado na revista, também compreende que as escolas estão inseridas em um marco regulatório estatal, mesmo as políticas que pretendem passar para o mercado a regulação acabam assumindo uma política de "mercado público", adotando uma política hibrida que tem aspectos dos serviços planificados do Estado com ações de livre mercado. O autor defende a ideia de uma regulação que não adotaria regras de mercado, mas que seria a sua base no tripé: estado, comunidade e escola.

Na reconstrução crítica de Barroso das justificativas das principais tendências que visam diminuir a ação Estado no campo da regulação da educação, o termo qualidade normalmente vem acompanhado do termo eficácia e sem uma definição do significado de ambos. O que deixa transparecer a interpretação de que na visão da nova direita a ideia de que

a qualidade e a eficácia são termos vagos e que elas acabam tendo significado quando referenciadas as necessidades dos seus usuários, ou seus consumidores.

Para Mons, o desempenho do estudante varia de acordo com as características do sistema de ensino, o desempenho do aluno se diferencia de acordo com a estrutura escolar encontrada, caso a escola siga um programa curricular nacional imposto externamente, o aluno apresenta determinado desempenho, caso a escola tenha autonomia para construir o próprio contexto, o desempenho do aluno será outro.

Há diferenças entre os sistemas de ensino de países diferentes, isto mostra que o efeito social é limitado pelo efeito das políticas públicas, não basta conhecer os resultados dos outros países, é preciso conhecer o seu sistema de ensino, conhecer não simplesmente para copiar, desrespeitando as especificidades de cada país, mas sim, conhecer para refletir e fazer com que as realidades dialoguem e a medida do possível, aprender com os outros países.

Tal como Mons (2008), Carette (2008) afirma que é preciso cuidado ao comparar os resultados de diferentes países, para o autor, as avaliações externas organizadas por instituições como a OCDE, Banco Mundial, Unesco (entre outras) têm utilizado os resultados dos testes estandardizados para avaliar que tipo de prática pedagógica é utilizada em sala, o que seria uma forma de controle sob o trabalho do professor em sala de aula.

Para Carette (2008), a discussão do que é uma escola "eficaz" precisa ser feita com cuidado sem ignorar o efeito escola e mesmo o efeito professor, acreditar que o simples resultado de uma prova possa fornecer uma "receita" do que é um professor eficaz é um engano. A avaliação externa tem valorizado o professor que trabalha com a metodologia da pedagogia dos objetivos, um professor que realiza e sala de aula um trabalha similar ao que será cobrado em prova.

O autor defende outra postura pedagógica, ele acredita que o professor deve levar o aluno a conseguir, frente a um problema, articular os seus conhecimentos para resolvê-lo. Não basta saber resolver uma questão, o aluno deve ser capaz de mobilizar os seus conhecimentos para resolver situações novas, para desenvolver esta habilidade nos estudantes é necessário outro tipo de avaliação, diferente daquela que vem sendo valorizada.

> Estas provas são consideravelmente diferentes das provas habitualmente propostas nos quadros das avaliações nacionais e internacionais e a sua utilização nas pesquisas "processo-produto", a quais estão dentro da lógica da abordagem por objetivos. Estes últimos não propõem a solução das ações complexas e imediatas no sentido forte do termo. Com efeito, a concepção dessas provas, mesmo aquelas que pretendem avaliar competências, estão

> inseridas em uma camisa imposta pelos métodos estatísticos utilizados. (CARETTE, 2008, p.85)[128]

Tais provas se apresentam como instrumentos para avaliar as competências dos alunos, mas no fundo avaliam apenas o domínio de certos conceitos. Ele acredita e defende uma avaliação com tarefas complexas (poucas), uma atividade contextualizada que apresente uma finalidade e sentido para o aluno. A atividade deve envolver diferentes contextos: disciplinares e cotidianos. O exercício não pode ser um pretexto para verificar se o aluno utiliza certos procedimentos. Deve ser uma situação inédita que permita ao aluno utilizar o que aprendeu, esta avaliação deve ter características diagnósticas.

Para Carette (2008), o aluno será competente se conseguir mostrar ao mestre que além de dominar os conhecimentos, sabe usá-los em diversas situações, por consequência, será um professor competente aquele que conseguir desenvolver esta habilidade e será uma avaliação que sirva para medir a qualidade de ensino aquela que consiga valorizar este tipo de conhecimento, e não um simples com inúmeras questões objetivas. Neste sentido, é necessário construir instrumentos (avaliações) que levem o aluno a este tipo de postura. Para o autor, o principal é colocar xeque o modelo de eficácia fornecido pelas avaliações externas, pois ele não é sinônimo de qualidade nem do aprendizado do aluno, nem do trabalho do professor.

Charlier e Croché (2010, p. 82) apontam para a ideia de que os critérios para definir o que seja qualidade são resultados de uma convenção, que se impõem pela confiança que se tem neles no universo no qual são usados. Como já visto acima os autores apontam que a definição de qualidade da educação superior utilizada pelos organismos internacionais está relacionada com a formação de profissionais de elite para os laboratórios dos países centrais. As agências internacionais ao definirem o que seria qualidade criam instrumentos técnicos para avalia-las, que são facilmente adaptadas as instituições dos países do norte e aos seus parceiros acadêmicos e comerciais.

Em contraposição a uma visão elitista de qualidade os autores, ao analisarem a influência do processo de Bolonha para as universidades africanas, apontam que para uma definição "universal" do que seja qualidade é necessária a participação do debate das universidades inseridas nos países mais pobres.

---

[128] No original Ces épreuves diffèrent considérablement des épreuves habituellement proposées dans le cadre des évaluations nationales et internationales et de celles utilisées dans les recherches « processus-produits », lesquelles restent dans la logique de l'approche par objectifs. Ces dernières ne proposent pas la résolution de tâches complexes et inédites au sens fort du terme. En effet, la conception de ces épreuves, même lorsqu'elles prétendent évaluer des compétences, reste enfermée dans un carcan imposé par les méthodes statistiques utilisées pour les traiter

Considerações finais

Os textos lidos possibilitam algumas conclusões que, mesmo que primárias, que nos aproximam do posicionamento francês frente à questão da qualidade. Não se pode negar que as avaliações externas têm influenciado e repercutido no cenário francês e que o conceito de qualidade para eles, como para muitos países ocidentais, está associado ao bom desempenho nas avaliações.

Isso nos leva a pensar que a cobrança por melhores resultados e a disseminação de uma ideia de competição mundial está globalizada, entretanto a maneira de reagir se diferencia de um país para o outro.

Podemos afirmar que as discussões sobre os resultados das avaliações externas e uma melhoria na qualidade de educação perpassam a questão do trabalho do professor, para se ter uma educação de qualidade é preciso que o trabalho do docente também seja de qualidade, por isso este tema aparece em mais de um autor, tanto relatando a importância da formação continuada, como a investigação das práticas pedagógicas eficazes, o que nos leva a crer que a ideia de que a ideia de uma educação de qualidade está associada ao bom trabalho do corpo docente, por isso é preciso investir nele.

Na crítica à visão dominante, duas linhas de raciocínio são marcantes, a primeira é direcionada a mostrar que a atual avaliação da qualidade da educação é um processo que diminui a autonomia das nações, passando para o âmbito da Comunidade Europeia as decisões do que seria uma educação de qualidade, restando apenas aos estados nacionais a se adaptarem as norma externas.

A segunda linha de raciocínio direciona se para a ideia de que o discurso da qualidade e da eficiência é um dos fatores que vão contra as práticas escolares que visam a igualdade. Em outras palavras a busca pela qualidade da economia do conhecimento é uma busca que exclui os mais pobres.

Referências

BARROSO, João. “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif.” Revue Française de Pédagogie, n° 130, janvier-février-mars 2000

DEROUET Jean-Louis . Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des

savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à2005. **Revue Française de Pédagogie.** Paris. n. 154, p. 5-18. Jan-fev, 2006.

CARETTE, Vincent. Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. **Revue Française de pédagogie**, 162, 2008, 81-93

CHARLIER, Jean-Émille; CROCHÉ, Sarah. L'inéluctable ajustement des universités africaines au processos de Bologne. Revue française de pédagogie. Numéro 172. Juillet-septembre 2010.

LESSARD, Claude ; MEIRIEU, Philippe. L' obligation de résultats en éducation. Les Presses de l ' Université Laval, Quebec, Canadá, 2004

MONS , Nathalie. Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. **Revue française de pédagogie,** 164, 2008, p.5-13

NORMAND, Romuald. L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire**. Revue Française de pédagogie**. n. 154 janvier- mars 2006.

NORMAND, Romuald DEROUET, Jean-Louis Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. Revue française de pédagogie, n. 174, p. 5-20, janvier-février-mars 2011

PROST, Antoine. Rapport sur les revues de l'Institut national de recherche pédagogique présenté en juillet 2010. Revue française de pédagogie. N. 173 p.105-126 octobre-novembre-décembre 2010

ROBERTSON, Susan. Union Européenne, « régionalisme de l'Etat régulateur » et nouveaux modes de gouvernance de l'enseignement supérieur. **Éducation comparée** : Revue de recherche internationale et comparative en éducation. n. 8 p. 15- 36 2013.

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA CULTURA DA PERFORMATIVIDADE: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DA REVISTA ENSAIO NO PERÍODO PÓS- SINAES – 2004 / 2012

Maria das Graças Medeiros Tavares
graccatavares@uol.com.br
UNIRIO[129]

Ana Lydia Vasco de Albuquerque Peixoto
analydiavet@hotmail.com
CESMAC / UNEAL[130]

Dávilla Camila da Silva Correia
dharlla_girl@hotmial.com
CESMAC [131]

RESUMO
Promover a qualidade da educação superior tem sido um grande desafio para o Ministério da Educação. A homologação da lei n.º 10.861/2004 que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior busca aferir a qualidade das instituições de educação superior. Contudo, torna-se necessário compreender o que se entende por qualidade a partir do Sinaes. Desta forma, o artigo pretende analisar qual concepção de qualidade na educação superior, tendo como marco temporal a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. O método de pesquisa possui abordagem qualitativa e de natureza exploratória através de pesquisa bibliográfica sobre o tema, utilizando como fonte de pesquisa a Revista *ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação* no período 2004/2012, tomando como referência a política de avaliação para a educação superior. Desta forma, o presente estudo discute que a qualidade é percebida através da *performance* das IES e Cursos de Graduação. Destaca que os padrões mínimos de qualidade do ensino superior no Brasil foram instituídos por diversas agências, comissões e instâncias governamentais. Finaliza com reflexões acerca da importância do periódico, enquanto espaço de socialização dos estudos sobre avaliação da educação, especialmente da educação superior, destacando que a ênfase/tendência dos textos publicados contém a ideia da avaliação como desempenho e avaliação associada à qualidade da educação.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação. Qualidade. Expansão. Revista Ensaio.

---

[129] Doutora em Educação Brasileira pela UFRJ. Professora Associada IV do Centro de Ciências Humanas e Sociais/ Escola de Educação/Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Vice - Coordenadora do projeto de pesquisa "*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*" que conta com financiamento do CNPq e pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR e do Observatório de Educação/CAPES.

[130] Doutora em Medicina Veterinária pela UFRPE. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas. Professora Titular III do Centro Universitário Cesmac. Pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR e do Observatório de Educação/CAPES - *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*" que conta com financiamento do CNPq.

[131] Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Cesmac. Bolsista do Observatório de Educação/CAPES pelo projeto "*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*".

INTRODUÇÃO

O presente trabalho contém parte dos resultados da pesquisa interinstitucional intitulada "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" que vem sendo 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. Cabe ressaltar que esta pesquisa é parte do Projeto Integrado OBEDUC: Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil da Rede UNIVERSITAS/Br que objetiva investigar de maneira mais geral o fenômeno da expansão da educação superior no Brasil, considerando os seguintes aspectos: Financiamento da educação superior; Organização institucional e acadêmica da educação superior; Avaliação da educação superior; Trabalho docente da educação superior; Acesso e permanência da educação superior; Produção do conhecimento da educação superior; Educação Superior do Campo.

A proposta deste artigo é analisar como a qualidade da educação superior se expressa em 10 artigos publicados na Revista ENSAIO, tomando como referência a concepção da política de expansão e avaliação em vigor a partir de 2004 quando foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa de natureza descritiva do tipo exploratória e caráter bibliográfico, utilizando como base de dados a produção científica, publicada no *Scielo,* da Revista ENSAIO: avaliação e políticas públicas em Educação, desde o volume 12, número 42, referente aos meses jan./mar. 2004, ao volume 20, número 77, referente aos meses de set./dez. 2012.

Primeiramente, a estratégia utilizada para a busca e seleção dos artigos contou com a presença concomitante das palavras-chave *avaliação, educação superior e qualidade*, nos resumos dos textos publicados.

Num segundo momento, foram aprofundadas as análises individuais pela consulta aos textos completos. A fase final da elaboração do artigo constituiu-se basicamente de discussões, buscando identificar quais concepções de qualidade norteiam as produções durante o período estudado.

A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RECONSTITUINDO O CENÁRIO PÓS SINAES – 2004-2012

A partir de 1995, um dos setores que vem passando por alterações em sua configuração e funcionamento, em decorrência da adoção de um modelo organizacional de Estado que imprime novos rumos aos projetos de desenvolvimento brasileiro, é o da educação superior. A abertura de novas IES, seguido do processo de diferenciação, desregulamentação e privatização da oferta e financiamento do nível superior são características atuais dessa política de gestão pública.

Ao analisar as características dos Estados-nação dentro do cenário da globalização, Ball (2004, p.106) coloca que os Estados passam de provedor das políticas públicas para regulador atuando como auditor na avaliação dos resultados alcançados pelos mercados internos. Nesse novo ambiente, os papéis dos órgãos de gerenciamento central têm como base, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (1995, p. 8), os sistemas de monitoramento e a produção de informações, ou seja, um novo paradigma de gestão pública.

Na educação superior, a reforma em vigor, em tempos de globalização, leva as Instituições Escolares a inserir-se em uma nova cultura de *performances* (desempenhos) competitivas, a partir da descentralização e dos incentivos a um novo perfil institucional o que leva à convivência entre velhas formas de gerencialismo centradas no controle direto, mediante a ameaça de punição e o novo gerencialismo em que prevalecem processos de autorregulação onde as instituições são motivadas a assumir *performances* de qualidade e excelência supostamente sem os mecanismos diretos de repressão anteriormente utilizados.

Podemos inferir que a política de regulação implícita nos processos de avaliação da educação superior no Brasil está associada a uma cultura de performatividade que, segundo Ball (2002, p.4), "é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de crítica, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudanças". Os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida da produtividade e exposição pública da qualidade. Conferir visibilidade ao conhecimento e garantir sua medida permanece sendo a lógica que configura os processos de avaliação na área da educação e especificamente, nesse caso, da educação superior.

Para o autor, há um novo discurso de poder nas sociedades pós-industriais que se materializa na responsabilização *(accountability)* e competição que legitimam as novas identidades sociais. Nesse cenário, a educação adquire maior destaque já que se busca:

> a transmissão da cultura da performatividade para a constituição de sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, pró-ativos, assertivos, disponíveis à compreensão de outras culturas. Um sujeito onicompetente pois está em perene prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constantes e permanente processo de avaliação, no qual o funcionamento do poder é garantido pelo controle constante da performatividade (LOPES, 2004, p.63).

Sabe-se que o crescimento das matrículas do ensino superior no Brasil na graduação, com uma expansão majoritariamente no ensino privado, que, em 2004 representava 71,7% e, em 2012, 71,1% de todas as matrículas do país (MEC, INEP, DEAES, 2013), coloca em debate a questão da qualidade do ensino e do papel das Instituições de Ensino Superior – IES, diante da expansão da educação superior. Por serem processos ainda bastante novos não há muitas informações e mecanismos que possam medir e avaliar a qualidade do ensino prestado nas Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras. Entretanto, a busca pela qualidade é uma realidade na nossa sociedade atual sendo um processo iniciado em boa parte do mundo, no final dos anos oitenta, que atingiu seu ápice nos anos noventa no Brasil.

A análise do histórico das iniciativas e propostas de políticas públicas de avaliação com a finalidade de balizar a qualidade do ensino superior elaborados no âmbito do Ministério da Educação nas últimas três décadas no Brasil reflete a existência de distintas posições, dentre as quais podemos citar:

a) de cunho classificatório/regulatório – a proposta do "Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES" (1986); a lei n° 9.131/95 que criou o Exame Nacional de Cursos – ENC (1996) e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (1997);

b) de cunho formativo/emancipatório – os debates instaurados com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária/PARU (1983); o "Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/PAIUB" (1993), em uma iniciativa das universidades públicas; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (2004), constituído por três tipos de avaliação: estudantes, cursos e instituições – esta última combinando avaliação externa e interna. [132]

[132] Para maiores informações ver Relatório Técnico referente ao processo 472562/2010-0 Edital MCT/CNPq 14/2010 – UNIVERSAL, Faixa B, encaminhado ao CnPq em 12 de maio de 2013

No embate entre avaliação como emancipação ou controle, um aspecto fundamental é quem define o que é "qualidade". Na perspectiva do controle, vinculada ao atual contexto econômico, tal definição envolve um complexo e nem sempre visível jogo de forças, pois "todos têm interesse na qualidade da universidade, entre outras razões porque a ciência-tecnologia tornou-se mercadoria-chave, ao lado do trabalho, da acumulação de capital" (SGUISSARDI, 2006, p. 4). Nessa linha, o problema está em identificar os múltiplos significados por trás do termo qualidade, seja em sua perspectiva educacional, ou no seu viés econômico e político.

Na perspectiva emancipatória, por outro lado, a compreensão de que a educação superior não se reduz ao atendimento de demandas do mercado (pois tem função mais ampla, à medida que implica na constituição de instituições e de sujeitos críticos), a dimensão polissêmica do que é a qualidade resolve-se no debate interno de posições plurais, tanto no âmbito interno das instituições de educação superior quanto da sociedade.

As políticas são como afirma Ball (2001), produtos de acordos, moduladas por meio de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos, sendo recriadas no contexto da prática. Por isso, as políticas precisam ser compreendidas como produtos de influências e interdependências que resultam da combinação de lógicas globais, distantes e locais. Algumas dessas agências internacionais, além de atuarem no financiamento de projetos educacionais, também participam como consultores técnicos, como é o caso da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, em inglês).

Para a OCDE (2008, p. 1)

> A qualidade da educação fornecida é igualmente importante para assegurar que graduados terciários estejam efetivamente equipados para participar na nova economia e na sociedade com liberdade, dessa forma sendo preparados para subseqüentemente engajar-se em atividades de aprendizado permanentes a fim de atualizar seu conhecimento e suas habilidades, assim como as fronteiras de conhecimento se distanciam.

Ou seja, qualidade é sinônimo da capacidade do indivíduo se engajar na nova sociedade neoliberal e sua economia globalizada.

A avaliação da qualidade do ensino superior não é um tema recorrente na política da educação superior no Brasil. Há bem pouco tempo a grande maioria das universidades sequer aceitava a sua cobrança, colocando-se em um local de superioridade e longe das avaliações de mercado. Isso porque, a autoridade da universidade como uma instituição era suficiente para

confirmar o *status* das afirmações sobre o conhecimento já que a mesma controlava os meios de divulgação do conhecimento, parcialmente por meio da sua autoridade, mas também por seu envolvimento na publicação.

A Constituição de 1988 reiterou que o ensino superior seria livre desde que houvesse garantia de padrão de qualidade e a LDB assegurou a indissociabilidade entre autorização de funcionamento e a avaliação de qualidade pelo Poder Público, contando com o processo nacional de avaliação de IES, de cursos e da aprendizagem de estudantes. Ao mesmo tempo, estabeleceu o processo regular de avaliação nos processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, entre outros.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, em seu Capítulo 4, que trata da Educação Superior, indicava claramente que a "a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade" (item 4.2 – Diretrizes para Educação Superior).

A partir da LDB/1996 a avaliação ganhou importância como política pública, tendo sido colocada como atribuição e responsabilidade do Estado para com a qualidade da educação (Art.9). Neste contexto, a avaliação de cursos que já era realizada pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) como parte do processo inicial de regulação, denominada Avaliação das Condições de Oferta (ACO), foi redimensionada. Ela passou a ser realizada pelo INEP, adquirindo peso também em processos de renovação da autorização de funcionamento de cursos, e denominada Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Nessa perspectiva, foi estendida a todos os cursos de graduação do país.

Foi no Governo Lula da Silva que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES foi criado, constituindo-se como um sistema misto, pois a lei que o criou apresentava tanto características da avaliação emancipatória quanto da regulatória. No entanto, havia preocupação com diferenciar os processos de avaliação e regulação, de modo que foram introduzidos vários instrumentos, objetivando assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, momentos e distintas etapas do processo, além da informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada. Pode-se afirmar que o SINAES tomou a avaliação como instrumento de política educacional voltado à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

Os principais instrumentos que compõem o SINAES, atentos às distintas dimensões complementares da avaliação da educação superior, são: (i) Avaliação Institucional, que compreende dois momentos distintos: autoavaliação orientada e avaliação externa; (ii) Avaliação de Cursos de Graduação (ACG), que tem por objetivo "identificar as condições de ensino oferecido aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as

instalações físicas e a organização didático-pedagógica" (Artigo 4º, Lei nº 10.861/04); (iii) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Este último trata-se de uma prova em larga escala com o objetivo de verificar os conhecimentos dos estudantes acerca de conteúdos programáticos, competências e habilidades. (INEP, 2007). No que tange à avaliação de instituições vale ressaltar o processo de autoavaliação onde, segundo uma visão emancipatória, as IES deveriam promover com o apoio de sua comunidade acadêmica e da comunidade externa, de forma democrática e participativa, uma autoavaliação que permitisse tomar consciência das suas potencialidades e limitações. (DIAS SOBRINHO, 2001).

Dessa forma o SINAES buscou utilizar instrumentos e recursos para além do controle e da verificação, contrapondo-se ao processo anterior, realizado apenas verticalmente (do MEC para as IES e cursos) e com fins classificatórios. Assim, pela primeira vez no país foi criada uma política nacional de avaliação, com a participação dos sistemas estaduais, fundada em perspectiva compreensiva e pedagógica que, partindo das IES, a elas retornava, passando pela ação mediadora do poder público. (MENEGHEL; ROBL, 2006).

Em 2008, porém, houve mudanças significativas no SINAES, especialmente no papel do ENADE. A partir dos seus resultados e de outras variáveis foram criados alguns indicadores, visando a *performance* de cursos e IES: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Na visão de Barreyro (2008), tal como ocorria com o Exame Nacional de Curso - ENC, na época do governo FHC, estes índices tenderiam a fomentar a geração de um *ranking* com conseqüências para o processo de regulação de cursos e instituições e, desta forma, seus resultados passariam a desempenhar papel preponderante na regulação da educação superior brasileira.

De fato foi exatamente o que se observou nos anos seguintes: houve paulatina diminuição da importância dos processos de ACG, uma vez que os resultados do ENADE - realizado apenas com estudantes – tornaram-se mais valorizados que todo o processo de elaboração de relatórios suscitado pela ACG, que exige análise/reflexão de coordenadores do curso e da IES quanto à contratação do corpo docente, das condições de infraestrutura e biblioteca e da estrutura curricular adotada.

Na proposta do SINAES, a questão da qualidade foi mencionada como objetivo principal do sistema (melhoria da qualidade), mas não claramente definida, permanecendo como um conceito impreciso e, às vezes, contraditório.

A avaliação da educação superior proposta na LDB/1996 tem o intuito de favorecer o desenvolvimento de uma cultura de qualidade entendida como um compromisso social e uma responsabilidade de todos. Mas como estão sendo analisadas as práticas avaliativas nas IES e

como estão sendo utilizados os resultados da avaliação? Estão servindo para auxiliar na reformulação das ações internas da IES? Para a implementação de políticas públicas na área da educação?

Tomando por referência esse cenário foi realizado um levantamento no acervo da revista ENSAIO que permitiu identificar, considerando o período entre 2004 a 2012, dez (10) artigos que tratam concomitantemente sobre avaliação, qualidade e educação superior assim distribuídos: a) Qualidade e Avaliação Docente; b) Qualidade e Política de Avaliação; c) Qualidade e Curso de Graduação e Pós-Graduação; d) Qualidade e Avaliação de Estudantes.

QUADRO 1. RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE/AVALIAÇÃO/EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nº DE ARTIGOS	TEMA	REFERÊNCIA
03	Qualidade e Avaliação docente	BOCLIN. R. Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um estudo de caso. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, out./dez. 2004. GURGEL, C. R. & LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 145-168, out./dez. 2006. PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da Educação Superior Brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010.
03	Qualidade e Política de Avaliação	CALDERÓN, A.I., POLTRONIERE, H. & BORGES, R.M.. Os rankings na educação superior brasileira: política de governo ou de Estado? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011 ROTHEN, J. C & BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009. TAVARES, M.G.M.; OLIVEIRA, M.A.A.; SEIFFERT,

		O.M.L.B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.
03	Qualidade e Curso de Graduação e Pós-Graduação	ANDRIOLA, W. B & ANDRIOLA. C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação da UFC. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009. SANTOS, A.L.P. dos & SIMÕES, A.C. Desafios do Ensino Superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008. ROCHA, N.M.F. Auto-avaliação de Centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, out./dez. 2006.
01	Qualidade e Avaliação de Estudantes	PAIVA. G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da Educação Superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008.
TOTAL	10	

Elaborado pelas autoras. 2014

AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO SUPERIOR E QUALIDADE NA REVISTA ENSAIO: avaliação e políticas públicas em educação.

QUALIDADE E AVALIAÇÃO DOCENTE

O primeiro texto analisado no periódico em estudo é de autoria de Boclin (2004) em seu artigo intitulado "*Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um estudo de caso*" onde busca pesquisar a qualidade do desempenho docente com base na informação dos alunos em uma Instituição de Ensino Superior.

A justificativa para a realização da pesquisa foi embasada pela busca de um desempenho competente da IES, de características estratégicas na atual conjuntura competitiva e de estreitas margens de recursos superavitários e por ser a avaliação um

instrumento essencial de gestão que se estende a inúmeros aspectos do processo acadêmico, em particular ao da atuação docente.

Para o autor, "o desempenho qualitativo e quantitativo dos cursos torna-se um objetivo materialmente mensurável, desejável e obsessivamente perseguido" (p. 1) já que a qualidade no processo de ensino acontece na razão direta das relações entre professor e aluno.

O modelo adotado tomou como princípio a utilização de um questionário de pesquisa que contemplou 16 variáveis de conduta docente assim explicitadas: CONHECIMENTOS E DIDÁTICA -7 variáveis; ATITUDES E PROCEDIMENTOS - 7 variáveis e FREQÜÊNCIA - 2 variáveis (p. 4).

Como resultado final da pesquisa o autor coloca que "o quadro geral do desempenho docente [...] aponta para um resultado altamente satisfatório, com valores médios somados dos níveis de qualidade 4 e 5 entre 60% e 85% para as 16 variáveis selecionadas" (p. 16).

Podemos inferir que está presente nas conclusões a percepção da cultura de performatividade onde os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida da produtividade e exposição pública da qualidade corroborando com a ideia de que tudo pode ser mensurável e ordenado dentro de um mercado educacional.

O segundo texto analisado intitulado *"Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente"* também tem como objeto de pesquisa a prática docente. Para GURGEL & LEITE (2006) um dos problemas que interfere na qualidade do curso é a forma como as avaliações de aprendizagem estão ocorrendo nas IES, ou seja, trazendo a ideia de *accountability*, ou responsabilização por parte do professor pela qualidade do ensino.

Os autores partem da concepção de que a avaliação da aprendizagem possui duas vertentes: uma tradicional onde avaliar é "[...] voltar-se para o passado. As perguntas do docente comprovam respostas que ele já antecipou. Assim, o docente ensina como se faz e depois realiza tarefas para ver se a resposta está de acordo com os ensinamentos" (p.8) e outra denominada contemporânea que se caracteriza como "instrumentos que conduzem a modificações da ideia clássica de avaliação – a prova para fim exclusivo de prestação de informações para definir o grau de aprendizagem" (p. 9).

Discute que as formas de avaliação da aprendizagem não são temas aprendidos durante a qualificação/titulação do docente universitário, ou seja, a formação docente não contempla aspectos do fazer pedagógico que impactam nos resultados finais dos cursos e IES.

Por outro lado afirmam que a política de exames externos que avalia o desempenho dos alunos dos cursos de graduação (PROVÃO / ENADE) estimulou uma mudança na condução de algumas metodologias de avaliação, especialmente no que se refere à elaboração

dos instrumentos, isto porque as questões dos referidos exames apresentam uma característica interdisciplinar, contribuindo para que o docente busque a inter-relação dos conteúdos ministrados na sua disciplina com outras afins; além desta característica, as questões enfatizam temas da atualidade com aplicabilidade prática em determinada área de conhecimento.

Por fim, a pesquisa apontou algumas temáticas fundamentais para instrumentalizar os docentes na elaboração de competências para avaliação de aprendizagem quais sejam: 1) Gestão do trabalho pedagógico - administrando novos paradigmas educacionais; 2) Avaliação: instrumento de gestão; 3) Planejamento do ensino-aprendizagem; 4) Os saberes da avaliação da aprendizagem; 5) Avaliar na perspectiva de construção do conhecimento; 6) Aprendizagem: teoria e prática; 7)Tecnologia utilizada como recurso didático; 8) Avaliação de desempenho docente; 9) Técnicas e Instrumentos: avaliação e medidas.

O que se percebe nesse texto é um atrelamento dos instrumentos de avaliação da aprendizagem à forma e conteúdos de exames de larga escala, como o ENADE. A *performance* dos estudantes e consequentemente dos docentes está vinculada a um modelo de ensino onde as relações da educação com o mundo produtivo tornam-se centrais e as competências exigidas para avaliação do processo de aprendizagem provem de uma compreensão desse novo paradigma de educação em uma sociedade neoliberal e globalizada.

O terceiro texto que trata sobre qualidade relacionada à avaliação docente possui como título "*Recortes da formação docente da Educação Superior Brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais*" de autoria de Paiva (2010). O autor afirma que "[...] a avaliação da educação superior, à luz do SINAES, tem recorte especial para o corpo docente, na medida em que é objeto de observação pela avaliação institucional, avaliação dos cursos de graduação e, de forma menos incisiva, pelo ENADE" (p.5).

Ao descrever as características de uma escola eficaz o autor coloca que "a titulação e qualificação adequadas para o exercício profissional e o regime de trabalho do docente, particularmente o regime de dedicação exclusiva [...]" são essenciais para a almejada qualidade da educação superior e consequentemente para o credenciamento e recredenciamento institucional. Coloca que a titulação nem sempre é necessária para se obter a qualidade almejada enquanto que a qualificação para o desempenho da docência é essencial para impactar o ensino superior.

O que se percebe é que a qualidade está relacionada com o desempenho do docente independentemente de sua titulação já que o que se denomina de qualificação é o leque de

competências que o professor deve possuir para colocar a IES em uma classificação positiva no *ranking* educacional.

Enfim, pela análise dos textos que relacionam qualidade com avaliação docente observamos que há uma interferência direta da formação docente na qualidade da aprendizagem dos alunos que por sua vez define a qualidade do curso e da instituição. A busca incessante por uma melhor classificação no *ranking* educacional transforma o docente em peça fundamental para a *performance* requerida pela política de avaliação.

QUALIDADE E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

O texto elaborado por Calderón, Poltroniere e Borges (2011) intitulado "*Os rankings na educação superior brasileira: política de governo ou de Estado?*" questiona até que ponto os *rankings* e a concorrência podem ser indutores da melhoria da qualidade da educação e coloca que os mesmos criam as condições para o fortalecimento do mercado educacional. A justificativa dessa assertiva se fundamenta na constatação de que o "ENADE acabou sendo tomado como principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade" (p. 9).

Ao afirmar que toda política de governo é uma política de Estado já que o governo assume e desempenha por um determinado período as funções de Estado mesmo não tendo ações que sejam necessariamente políticas estatais defende, ao analisar os governos de FHC e Lula da Silva, defende a hipótese de que independentemente dos governos possuírem projetos políticos diferenciados os *rankings* foram assumidos como estratégias de estímulo da concorrência para a melhoria da qualidade da educação, transformando-se em políticas de Estado.

E afirma que:

> Nesta perspectiva, os *rankings* ganharam primazia e legitimidade técnica enquanto instrumentos de avaliação, incorporando as orientações da Nova Gestão Pública na área da educação: a concorrência como elemento indutor da qualidade, a avaliação por resultados como referência para auferir a qualidade, a transparência das informações como elemento chave para o controle e atuação dos consumidores e a responsabilização das Instituições Educacionais pela melhoria da qualidade e pelo desempenho dos alunos. (p.4)

Os autores concluem suas análises afirmando que o Brasil busca se adequar às tendências do mundo globalizado reforçando a implantação de um mercado competitivo de

Educação Superior, por meio da criação de regras de competição e de critérios de avaliação da sua qualidade, visando a prestar informações aos "consumidores".

Ou seja:

> com a retomada dos *rankings* como indutor da qualidade, por meio do estímulo da concorrência, bem como com a tentativa da retomada da criação de uma cultura do ranqueamento e de transparência de informações para o cliente consumidor, que atualmente beira a 70% do total das matriculas no Ensino Superior, criam-se as condições para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que o consumidor poderá ter elementos referências sobre os diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha (p. 12).

Enfim, nesse texto fica notório que os *rankings* são essenciais dentro de uma concepção de mercado educacional e da mercantilização da educação, que Ball denomina de performatividade, mesmo sem desconsiderar a compreensão de que a política educacional não é a implementação de um processo hierarquizado de 'cima para baixo' mas um movimento de relações complexas com os processos de globalização, onde as relações da educação com o mundo produtivo tornam-se centrais, estabelecendo novas formas de controle como os sistemas de avaliação de estudantes, professores, cursos e instituições e nova concepção de qualidade.

Outro texto que trata sobre Qualidade e Política de Avaliação foi elaborado pelos autores Rothen & Barreyro (2009) cujo título é *"Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior"*.

Partindo da concepção de qualidade formulada por Dias Sobrinho (2000, p. 212) onde a qualidade da educação é considerada como:

> [...] um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio.

buscam explicitar quem define os padrões de qualidade que se tornam referência para os processos de avaliação da educação superior já que esses padrões influenciam o processo regulatório desse sistema de ensino.

Coloca que no Governo de FHC a definição dos padrões de qualidade foi em primeiro momento responsabilidade da SESu/MEC e num segundo momento, quando da avaliação *in loco* de cursos e instituições do INEP e que ao contrário do acontecido em outras áreas, não houve a criação de uma agência reguladora ou de garantia de qualidade e nem de um sistema

articulado de avaliação. Houve apenas a distribuição das ações avaliativas e regulatórias nos diversos órgãos do Ministério: CNE, SESu e INEP (p. 7).

A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004b) mostra a manutenção da avaliação da educação superior como uma política privilegiada, contudo não mais central. Para os autores, se, no governo de FHC, uma sucessão de atos normativos criou o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão e outros instrumentos, no governo Lula, foi promulgada uma lei, após longo processo de debates nos bastidores do governo e do parlamento.

A Lei nº. 10.861 (BRASIL, 2004b), aprovada pelo Congresso e promulgada pelo Presidente da República, estabeleceu as dimensões para a avaliação de instituições, cursos e estudantes pois ao prever as dimensões da avaliação em cada um dos eixos (instituições, cursos e estudantes), o Congresso Nacional definiu os padrões de qualidade.

Para a avaliação institucional foram definidas dez dimensões (BRASIL, 2004b, art. 3°), a avaliação de cursos realizada pelo perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica (BRASIL, 2004b, art. 4°), conforme estabelecido na Avaliação das Condições de Ensino (ACE) no governo FHC. Quanto ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a lei determinou que o conteúdo, as habilidades e as competências avaliados seriam os expressos nas diretrizes curriculares de cada curso de graduação (BRASIL, 2004b, art.5º, §1).

Um dos pontos de destaque na análise realizada pelos autores é a afirmação de que

> Com a implantação do SINAES, uma parte da definição dos padrões de qualidade foi determinada por atos normativos do Congresso (lei) e do Conselho Nacional de Educação (diretrizes curriculares) e outra parte ficou sob a responsabilidade de uma agência de assessoramento (CONAES), uma autarquia (INEP) e dos especialistas das áreas. (ROTHEN & BARREYRO, 2009, p.12)

concluindo que no caso brasileiro, "a contínua mudança de órgãos responsáveis pela definição dos padrões de qualidade e a participação de tantas agências, além da busca de legitimação pelo conhecimento técnico dos especialistas, revela o embate político em torno da definição do que seria qualidade na educação superior brasileira" (p.17) e que mais do que uma definição do que seja qualidade, o processo analisado mostra mudanças e redefinições acerca de quem determina os padrões mínimos dessa qualidade.

O terceiro artigo que relaciona qualidade com política de avaliação é *Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências* (2011) de TAVARES; OLIVEIRA; SEIFFERT. Para as autoras os artigos

publicados durante o período 1995/2002 trazem a ênfase da qualidade como sinônimo de desempenho acadêmico das instituições já que para os autores dos textos publicados a capacidade gerencial levaria a uma melhoria da qualidade dos processos, produtos e resultados através de ferramenta de planejamento e gestão universitária e de processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Com relação ao período 2003/2010 a ênfase da qualidade recai sobre a avaliação do docente através de variáveis de desempenho e sua relação com o mercado de trabalho.

Enfim, na análise dos textos publicados que tratam sobre qualidade e política de avaliação, tanto no governo FHC como no governo LULA, há uma clara tendência a considerar qualidade dentro de uma nova cultura de *performances* (desempenhos) competitivas. Através de um novo gerencialismo, em que prevalecem processos de autorregulação que se materializa na responsabilização *(accountability)* e competição, cobra-se mais dos docentes, gestores, estudantes dentro de indicadores que muitas vezes não correspondem à própria identidade das IES e dos cursos.

QUALIDADE E CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Partindo da concepção de que a sociedade está cada vez mais atenta e participativa, exigindo maior qualidade acadêmica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e que essa promoção da qualidade "aprimoramento" incorpora a ideia de buscar, permanentemente, padrões de excelência em todas as atividades desenvolvidas pela instituição pública, Andriola. W. B & Andriola. C. G, em seu artigo intitulado *Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação da UFC* justificam a implementação da avaliação educacional como instrumento cujo objetivo consiste, primordialmente, em alcançar a qualidade, isto é, buscar a melhora ou o aperfeiçoamento do objeto de estudo.

Destacam que a ideia de qualidade da educação, que está abrindo caminhos nos países europeus e americanos, é uma exigência da atual sociedade, cujas características mais visíveis são a diversidade cultural e a conscientização cada vez maior dos direitos cidadãos. Todavia, segundo os autores "é necessário reconhecer a existência de uma imensidão de proposições teóricas sobre a 'qualidade educativa'. Este fenômeno resulta dos interesses e das perspectivas que estão presentes em cada caso particular, o que ocasiona uma evidente falta de consenso sobre a sua definição (p. 5)".

Para analisar o curso de Pedagogia e concomitantemente a Faculdade de Educação os autores selecionaram fatores institucionais que, potencialmente, poderiam ter relação com a

qualidade dos cursos e da FACED: adequação das instalações físicas; adequação dos equipamentos de informática e dos recursos audiovisuais; envolvimento docente no processo de ensino e aprendizado. Além destes sondaram os alunos sobre a adequação de atividades relacionadas ao ensino de graduação, tais como: monitoria, estágio obrigatório, pesquisa e extensão; ofertas de disciplinas optativas e matrícula através da Internet utilizando questionário de múltipla escolha e questões abertas.

Como conclusão os autores destacam duas categorias qualitativas de problemas detectados: de ordem estrutural e conjuntural, sugerindo algumas ações no âmbito da gestão para alcançar a qualidade desejada, tais como:

> publicação dos principais resultados da investigação para que docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos conheçam as dificuldades que afetam a realidade educacional da FACED;
>
> criação de uma Coordenação de Graduação, exclusiva para o curso noturno;
>
> reunião com os funcionários técnico-administrativos da Coordenação do curso de graduação em Pedagogia, para buscar soluções conjuntas, que permitam melhorar o atendimento dado aos discentes;
>
> seminário com os docentes do curso de Pedagogia para discutir estratégias que permitam: (a) maior engajamento no ensino de graduação, (b) melhor adequação na oferta de disciplinas optativas e obrigatórias e (c) maior prestígio do curso noturno (p. 13).

O que se observa através dessa pesquisa é que, em uma nova cultura de *performances* (desempenhos) competitivas, há necessidade da convivência entre velhas formas de gerencialismo centradas no controle direto e o novo gerencialismo em que prevalecem processos de autorregulação que são os mecanismos considerados mais eficazes para a busca da qualidade.

O artigo intitulado *Desafios do Ensino Superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos* dos autores Santos & Simões trás uma reflexão sobre a qualidade do curso de Educação Física através dos indicadores de qualidade do INEP.

Coloca que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, "a avaliação dos cursos de graduação deve contemplar a análise do corpo docente, do corpo técnico-administrativo, dos projetos pedagógicos do curso, da infra-estrutura física de que um curso dispõe, além da logística do ambiente educacional (p.262)".

Destacando as especificidades do curso de Educação Física os autores colocam que é necessário pensar de que maneira todo este processo de avaliação pode promover a melhoria

da qualidade de ensino nos cursos superiores, pois consideram este assunto complexo e difícil de delimitar caminhos definitivos.

Com relação à Educação Física citam a ausência de definição legal sobre as diretrizes curriculares, especialmente no que diz respeito à carga horária mínima e ao tempo de duração de cada habilitação. Para Santos & Simões, uma diretriz mais clara sobre a licenciatura e o bacharelado, facilitaria a construção de projetos pedagógicos mais consistentes.

Outro ponto que prejudica a qualidade do curso diz respeito à necessidade de alinhamento do pensamento do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação Física porque apesar da distinção de funções entre estas duas instituições, seja a determinação de diretrizes curriculares, seja a fiscalização dos profissionais, há uma interface no processo de formação e atuação profissional.

Por fim, consideram a avaliação dos cursos superiores um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade, porém não suficiente. As medidas efetivas adotadas após o diagnóstico é o que realmente poderá trazer benefícios à área e este aspecto deve ser tratado com rigor.

O artigo intitulado *Auto-avaliação de Centros de pós-graduação: uma proposta em ação* de Rocha (2006), discute a auto-avaliação como instrumento de elevação dos níveis de qualidade e desempenho institucional partindo da premissa de que "para atender às demandas do sistema educacional, da sociedade e do setor produtivo, propõe-se a Auto-Avaliação de Centros de Pós-Graduação, buscando identificar talentos, valorizar e potencializar oportunidades e decidir por manter ou mudar as ações institucionais (p.3)".

Para a autora "o conceito de qualidade vai além das relações de custo, benefício, eficiência e eficácia, buscando outras variáveis que permitam sinalizar o desempenho da Instituição"(p.4) e sugere alguns parâmetros de qualidade como:

a) atendimento às normas legais;

b) atendimento à missão institucional;

c) contribuição ao conhecimento acumulado;

d) contribuição à construção do conhecimento, articulando Ensino (Graduação e Pós-Graduação), Pesquisa e Extensão;

e) divulgação institucional;

f) abertura de novas áreas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão;

g) devolução social." (p.6)

Afirmando que a qualidade do Corpo Docente se deve, principalmente, à sua qualificação e produção científica defende que os docentes tenham envolvimento nas

atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, de forma regular e com uma distribuição equilibrada das atividades conforme diretrizes da avaliação da CAPES (p.8).

A Auto-Avaliação do CEPPEV pretende, segundo a autora, avaliar metas e resultados alcançados, que possam ajudar a melhorar o processo acadêmico pois defende que o papel da auto-avaliação é "estabelecer as prioridades, objetivos, medidas e meios necessários, para que o processo de autoconhecimento possibilite o desvendamento de potencialidades e dificuldades, nas diversas instâncias organizacionais que constituem a Instituição de Ensino Superior" (p. 17)

A auto-avaliação para a autora é um momento crucial de comunicação, transparência, exposição pública e prestação de contas à sociedade, ao tempo em que fortalece o desenvolvimento humano e o compromisso social, aperfeiçoa as decisões e melhora a qualidade dos serviços que a IES presta à sua clientela, a seu estado e ao país (p.17).

Enfim, qualidade quando se refere a IES e cursos de graduação nesses artigos vai desde uma necessidade da sociedade que está cada vez mais atenta e participativa, exigindo maior qualidade acadêmica, passa pela necessidade de alinhamento do pensamento do Ministério da Educação e dos Conselhos Profissionais indo até a autoavaliação que busca identificar talentos, valorizar e potencializar oportunidades e decidir por manter ou mudar as ações institucionais.

QUALIDADE E AVALIAÇÃO DE ESTUDANTE

O artigo de Paiva intitulado *Avaliação do desempenho dos estudantes da Educação Superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade* apesar de possuir descritores relacionados à educação superior, avaliação e qualidade não trata especificamente da temática qualidade mas destaca os princípios da equidade e obrigatoriedade da participação dos estudantes nas avaliações de larga escala.

Para o autor, o Provão, durante o período de 1996 a 2003, observava os princípios de eqüidade e obrigatoriedade dos concluintes dos cursos superiores de graduação na realização do processo de avaliação. O Enade, por sua vez, ao adotar procedimentos de amostragem de ingressantes e concluintes dos cursos que avalia com periodicidade trienal, quebra a observação ao princípio da eqüidade.

Apesar de fazer uma crítica à concepção de qualidade da educação superior do Provão que associa qualidade de curso à qualidade do aluno, dentro de um paradigma de profissional produtivo, eficiente, polivalente, pró-ativo, assertivo, disponível à compreensão de outras

culturas, em prontidão para a demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constantes e permanentes processos de avaliação, afirma que o Provão "trouxe, também, importantes elementos para a reflexão e identificação de distorções do projeto pedagógico do curso e sua execução, visando à melhoria de sua qualidade do curso e, conseqüentemente, o alcance de melhor desempenho no Provão (p.*5)"*.

A ideia de desempenho dos estudantes como sinônimo de qualidade do curso está vinculada a promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade que são exigências do mercado, ou seja, um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ball destaca que existe uma correspondência entre a globalização como um sistema mundial de livre comércio e o pensamento sobre política social:

> As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. [...] a defesa em favor do mercado ou da forma comercial para a reforma educacional, como "solução" para os problemas educacionais, é uma forma de "mágica da política"[...] (BALL, 1998, p.129)

O estabelecimento de novas políticas educacionais se constitui através de críticas à busca por igualdade e justiça social que são consideradas uma das responsáveis pelos problemas da educação. Neste contexto globalizado e perpassado por questões de mercado, a própria educação pode se tornar uma mercadoria, vinculada aos interesses econômicos internacionais e nacionais. A política educacional, nesse sentido, deve ser entendida como um híbrido de lógicas globais e locais, já que a globalização, apesar de invadir os contextos locais, não é capaz de destruí-los.

Segundo Ball (1998, p.134) não se deve compreender a globalização como um processo de caráter homogeneizador, que tende a produzir resultados iguais em países diferentes. Especificamente no âmbito educacional, a globalização é utilizada como justificativa para o estabelecimento de prioridades nas políticas dentro de sistemas locais e nacionais. Mas não deve ser desconsiderado o fato de que os efeitos do processo de globalização, em geral, e mais especificamente sobre o campo educacional, são mediados pelas histórias e culturas locais, onde se leva em conta as particularidades próprias de cada contexto.

É preciso considerar também que, nos processos micropolíticos das instituições de educação superior - IES é possível ver as limitações e possibilidades que a política coloca e aquelas que a comunidade acadêmica coloca na capacidade dessa mesma política afetar a rotina das IES. As IES interpretam os documentos e usam suas aberturas para recontextualizarem os sentidos e, assim, produzirem novos discursos.

Nesse sentido, não é só a prática que incorpora sentidos das concepções de qualidade, as concepções também incorporam sentidos das práticas e, dessa forma, produzem mesclas e ambivalências dos/nos discursos, ou seja, a política não é uma produção verticalizada.

Ball ao discutir sobre o trabalho do novo gerente coloca que o mesmo envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os docentes se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da instituição escolar (*accountability*). São novas pedagogias invisíveis de gerencialismo, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho que ampliam o que pode ser controlado na esfera administrativa, ou seja: o gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador.

Em essência, performatividade é a luta pela visibilidade manifestada através de base de dados, reuniões de avaliação, redação de relatórios de desempenho e comparação entre os pares. “Não é tanto, ou não só, uma ESTRUTURA de vigilância, mas um FLUXO de performatividades tanto contínuas como acidentais” (BALL, 2002, p.10).

Ao tratar sobre a questão da performatividade coloca que em muitos aspectos, é o efeito, o método, o processo da performatividade que é importante e não a sua substância. É o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade. No âmbito de uma matriz de avaliações, comparações e incentivo relacionados com o desempenho, os indivíduos e a organizações farão o que for necessário para se distinguir ou sobreviver.

O estudo aqui realizado permitiu perceber que a produção acadêmica da Revista Ensaio, resultante de pesquisas sobre a temática avaliação e qualidade da educação superior, no período pós SINAES, possui a preocupação em controlar os indicadores de desempenho tanto da IES como dos cursos (vejam artigos sobre a relação qualidade e corpo docente) assim como a ênfase no produto tanto no artigo sobre o ENADE como no que analisa a questão do rankeamento. Vale ressaltar que são aspectos pertinentes ao modelo gerencial de administração, que influenciam, sobremaneira, a concepção de qualidade na educação superior.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B & ANDRIOLA. C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação da UFC. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, jan./mar. 2009.

BALL, Stephen. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. *In:* SILVA, Luiz Heron (Org.) **A Escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras.** v.1, n.2, p.99-116, dez, 2001.

_____.Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação***,* Universidade do Minho/PT, v.15, n.2, p.03-23, 2002.

_____. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. **Educação e Sociedade***,* Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

_____.Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v.35, n.126, p.539-564, set./dez 2005.

BARREYRO, G.B. De exames, rankings e mídia. *Avaliação* (Campinas), v. 13-3, p. 863-868, 2008.

BOCLIN. R. Avaliação de Docentes do Ensino Superior: um estudo de caso. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 959-980, out./dez. 2004.

BRASIL, MEC. **SINAES:** da concepção à regulação. 5 ed. Revisada e ampliada, Brasília: INEP, set. 2009.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_ 2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CALDERÓN, A.I., POLTRONIERE, H. & BORGES, R.M.. Os rankings na educação superior brasileira: política de governo ou de Estado? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação**. Ano 6 n. 3 setembro. 2001. p. 7-19.

GURGEL, C. R. & LEITE, R. H. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 145-168, out./dez. 2006.

LOPES, A. C. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ciência e matemática. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabeth. **Currículo de Ciência em Debate***.* Campinas: Papirus, 2004, p. 45-76.

MENEGHEL, S. M. ; ROBL, F. ; SILVA, T . A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, v. 28, p. 89-106, 2006.

OECD. Goverance in Transition: Public Management Reforms. In: **OECD Countries.** Paris: Ornagisation for Economic Co-operation and Development. 1995.

PAIVA, G. S. Recortes da formação docente da Educação Superior Brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-174, jan./mar. 2010.

_____. Avaliação do desempenho dos estudantes da Educação Superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008.

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA – PARU. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, v. 1, n.17, 1983. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003489101983000400010&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: jul. 2012.

ROCHA, N.M.F. Auto-avaliação de Centros de pós-graduação: uma proposta em ação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 487-506, out./dez. 2006.

ROTHEN, J. C & BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out./dez. 2009.

SANTOS, A.L.P. dos & SIMÕES, A.C. Desafios do Ensino Superior em Educação Física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SGUISSARDI, V. **Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior?** XIII ENDIPE, 2006, Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. In: Anais... Recife: Bagaço, 2006. v. 2 , p. 311-336.

TAVARES, M.G.M.; OLIVEIRA, M.A.A.; SEIFFERT, O.M.L.B. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 233-258, abr./jun. 2011.

QUALIDADE, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO DOS CADERNOS CEDES (2004-2012)

Regilson Maciel Borges
regilsonborges@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Pamela Cristina Botiglieri
pam_botiglieri@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

RESUMO
O trabalho resulta de pesquisa que analisou a questão da qualidade em educação na produção dos Cadernos CEDES, no período de 2004 a 2012. Por meio de levantamento e análise bibliográficos realizados no banco de dados do SciELO, a partir de descritores pré-selecionados, foram estudados quatro artigos, publicados no ano de 2009. Os textos apontam para um entendimento de qualidade enquanto algo complexo, de variadas significações, que depende do contexto no qual se insere. Os autores analisados buscam referências conceituais para definir qualidade a partir das ideias de competição (CABRITO, 2009), de mérito acadêmico (SOBRAL, 2009), de gestão (SOUSA, 2009) e de comprometimento (ABREU JÚNIOR, 2009).

Palavras-chave: Cadernos CEDES. Qualidade. Avaliação. Educação Superior.

Introdução

O presente trabalho resulta de pesquisa vinculada ao subgrupo 3 da Rede Universitas/BR. O atual projeto deste subgrupo, intitulado "Avaliação e expansão da educação superior no século XXI: o que é qualidade?", objetiva investigar à luz dos resultados das avaliações de cursos desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir da criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), as características dos cursos com as notas mais elevadas (4 e 5), visando à compreensão do que seja "qualidade" na educação superior.

Um dos objetivos da pesquisa do subgrupo é o resgate do conceito de qualidade no debate científico nacional e internacional, a ser realizado por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica em diferentes periódicos nacionais e internacionais[133], que foram selecionados e

[133] Entre os periódicos selecionados encontram-se, os nacionais, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas), Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação Cesgranrio), Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior), Cadernos Cedes (Centro de Educação e Sociedade), e Educação & Sociedade (Centro de Educação e Sociedade), e os internacionais, Revista Iberoamericana de Educaciõn Superior (UNAM), Internacional Journal of Higher Education (Sciedu Press), Revista Iberoamericana de Educación RIE (OEI), Revista Iberoamericana de Educación Boletim Digital, Revista Iberoamericana de Educaciõn Calidad Eficaciay Cambio em Educacion (RINACE), Revista de La Educación Superior (ANUIES), Revista Calidad em la Educación (CNED), Revista Institut Nacional de Recherche Pédagogique (Institut Français de l'educatión), Policy Future in Education (Symposium Journals) e Revista Argentina de Educación Superior (REDAPES).

distribuídos entre os membros do grupo. Essa etapa servirá para saber se os periódicos levantados são relevantes em termos de publicação sobre o tema em estudo e, caso seja necessário, redefinir o levantamento bibliográfico. Nosso estudo ficou responsável pelos Cadernos CEDES do Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Os Cadernos são uma publicação quadrimestral de caráter temático, dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional, com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas neste campo de atuação. Os Cadernos encontram-se indexados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Bibliografia Brasileira em Educação (SIBE-INEP); Qualis (CAPES); *Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde* (LILACS, América Latina e Caribe); *Portal Quorum* (Espanha) e *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación* (IRESIE, México). É qualificado pela Capes com o estrato A2, e vêm sendo editado desde 1980 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade.

O Centro surgiu em março de 1979, em Campinas, como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas a relações da educação com a sociedade. A ideia de criação do Centro surgiu durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O Centro participou ativamente do processo de reorganização do sistema educacional brasileiro, por meio da organização de encontros, seminários e congressos. O Centro também esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte Federal de 1988 e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Este texto encontra-se estruturado em três tópicos. No primeiro, apresentamos algumas questões conceituais em torno da temática estudada: qualidade da educação. No segundo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados no estudo. E no terceiro tópico os estudos são sumariamente caracterizados e analisados a partir dos argumentos apresentado pelos autores no que concerne aos conceitos de qualidade, avaliação e educação superior (Instituições de Ensino Superior-IES/Universidade).

Qualidade da educação

Mas o que é qualidade em educação? Para Rothen e Barreyro (2009), trata-se de um conceito múltiplo, que é reconstruído constantemente, e que por isso não existe um padrão, um consenso para definir o que seja qualidade. Dependendo, portanto, do contexto social e histórico no qual está inserido (DEMO, 1986; DIAS SOBRINHO, 2000; FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Demo (1986) distingue dois tipos de qualidade, a formal e a política. A qualidade formal diz respeito "a instrumentos e a métodos", poderia, segundo o autor, significar a perfeição na seleção e montagem de instrumentos. A qualidade política, por sua vez, refere-se "a finalidades e a conteúdos", trata-se dos conteúdos da vida humana, cuja perfeição é "a arte de viver". Contudo, observa o autor: "ambas as dimensões qualitativas – a formal e a política –, embora tenham sua densidade própria, também se condicionam. Dificilmente se chega à qualidade política sem um mínimo de forma" (DEMO, 1986, p.11).

A expressão "qualidade em educação" pode, portanto, admitir uma variedade de interpretações. Segundo Davok (2007, p.506):

> Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. Por outro lado, a expressão "qualidade educacional" tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

Dias Sobrinho (2008, p.819) destaca que a tendência geral observada, devido ao predomínio da economia global, é que a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos, e, portanto, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas de comparação, o que possibilitaria, inclusive, "que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria". Para o autor, a intenção em tal perspectiva é controlar, medir, certificar e regular. Nesta concepção o entendimento do que seja qualidade em educação pode ser traduzido nas seguintes dimensões:

> 1. Eficácia – atingir as metas estabelecidas;
>
> 2. Eficiência – otimizar o uso dos recursos;
>
> 3. Efetividade – considerar os resultados sociais do serviço;
>
> 4. Eqüidade - minimizar o impacto das origens sociais no desempenho;
>
> 5. Satisfação – relacionar expectativas e satisfação dos segmentos interessados (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p.92).

Por outro lado, é possível identificar em alguns autores (DEMO, 1986; SAUL, 1988; FREITAS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008) a defesa pela participação da comunidade,

escolar ou universitária, no processo de definição/orientação do que seja qualidade, atentando-se principalmente ao contexto em que está inserida. Assim, cada instituição de ensino (básico ou superior) teria autonomia para refletir, debater, e agir na busca pela qualidade da educação.

Para Demo (1986, p.12) qualidade é participação, cujo fenômeno implica em autopromoção. Assim, "avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível em profundidade, como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico, é o autodiagnóstico da comunidade". A avaliação assim entendida leva em consideração o processo de autoavaliação.

Igualmente Saul (1988, p.18) defende que o processo de avaliação deve ter o seu suporte na autoavaliação, levada a efeito pelos próprios agentes que vivem o cotidiano da instituição. "O compromisso principal dessa abordagem é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo das instituições de ensino escrevam a sua 'própria história' e gerem as suas próprias alternativas de ação".

> A avaliação que aqui se propõe [...] visa a engajar os agentes da ação educativa, na universidade, num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto de universidade onde a participação garanta o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da universidade, na sua construção e/ou reconstrução (SAUL, 1988, p.18).

Freitas (2005), ancorado nos estudos da autora italiana Anna Bondioli, denomina esse processo de "qualidade negociada":

> A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14 *apud* FREITAS, 2005, p.291).

O caráter negociável apontado pelo autor busca contrastar com a noção de qualidade corrente adotada pelas políticas públicas neoliberais, em que a concepção encobre-se de uma "pseudoparticipação", que "objetiva legitimar a imposição verticalizada de 'padrões de qualidade' externos ao grupo avaliado" (FREITAS, 2005, p.291).

Dias Sobrinho (2008) observa que o conceito de qualidade, assim como a própria avaliação, encontra-se determinado por especialistas externos e autoridades governamentais, que deixam de lado "processos participativos e formativos de reflexão e debates da

comunidade acadêmica e científica" (p.819), sem a "participação daqueles que são os principais responsáveis, no dia-a-dia, pela construção da qualidade educativa" (p.824). A avaliação, para o autor, deve ser um processo global que conte com a participação comprometida de professores, estudantes, técnicos, e representantes da comunidade externa.

Temos, portanto, por um lado, uma qualidade associada à dimensão econômica, preocupada mais com o produto, do que com o processo, cuja concepção e avaliação se dá "em termos objetivos e homologáveis" (DIAS SOBRINHO, 2008, p.818), e por outro, a defesa da participação da comunidade no processo de definição do que seja qualidade, enfatizando-se a autoavaliação e a negociação.

Procedimentos metodológicos

A fim de responder ao objetivo do estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados dos Cadernos CEDES, disponível no site *SciELO,* tomando como referência . Foi considerado o período de 2004, ano de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), a 2012, conforme propõe o projeto maior do subgrupo.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, os artigos foram selecionados no banco de dados do *SciELO*[134], utilizando as seguintes palavras-chave: Qualidade, Excelência, Eficiência, *Ranking,* Asseguramento, Equidade, Acreditação[135]. Na busca realizada encontramos dez artigos que mencionam a palavra "qualidade", um para "eficiência", e um para "equidade". Dentre estes, foram selecionados os que apresentavam a relação qualidade/avaliação, totalizando sete artigos. Destes sete restaram apenas quatro, por abordarem a discussão qualidade/avaliação no ensino superior. Ainda nesta etapa os artigos selecionados foram organizados segundo ano, volume e número, autor, instituição do autor, país da instituição, título do artigo, palavras-chave, *link,* e suas páginas (inicial e final) em tabela no *Microsoft Excel.*

Num segundo momento, se procedeu à leitura integral dos artigos enfatizando-se a tese do autor, seus principais argumentos e como é trata a questão da qualidade nos textos analisados. Para esta etapa foram criadas categorias que procuraram unificar os conteúdos dos textos a partir da maior incidência ou diminuição de sua representatividade (RICARDO FILHO, 2010), permitindo, assim, um cotejamento de semelhanças, diferenças e divergências nas produções analisadas.

---

[134] www.scielo.org

[135] Em reunião do subgrupo 3, realizada em 29 de setembro de 2013, em Goiânia, ficou decidido para o encaminhamento desta etapa da pesquisa, que serão consideradas apenas três palavras-chave, a saber: Avaliação ou Acreditação, Educação ou Ensino Superior, e Qualidade.

Caracterização das produções analisadas

As quatro produções se encontram publicadas em um mesmo número dos Cadernos CEDES (vol.9, n.78, 2009). A coletânea é resultado do Encontro Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE Centro-Oeste), realizada em Anápolis (GO), em 2006, que teve como tema central a qualidade educacional. Segundo seus organizadores:

> Os autores que compõem esta coletânea buscam analisar como a qualidade da educação se configurou no processo de construção das políticas educacionais no Brasil, em seus diferentes momentos históricos. Além disso, pretendem compreender como esse conceito foi incorporado pelas políticas de educação básica e superior e como se concretizou nas reformas educacionais. Tecem reflexões, ainda, sobre as novas tendências na produção do conhecimento, mostrando que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona capacidade de agir com autonomia e, por isso mesmo, de interferir na dinâmica social (FONSECA; OLIVEIRA; SILVA, 2009, p.146).

A seguir os textos analisados foram caracterizados a partir de seu autor, vínculo institucional, título do artigo e objetivo central do mesmo. As informações indicam que se trata de três produções nacionais e uma estrangeira.

Belmiro Gil Cabrito (2009), professor da Universidade de Lisboa, no artigo "Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?", questiona a bondade dos objetivos da avaliação da qualidade em educação, devendo-se, segundo o autor, ser considerado o processo utilizado para medi-la, o destino dado e as motivações que a justificam.

Fernanda A. da Fonseca Sobral (2009), pesquisadora associada da Universidade de Brasília, no artigo "Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior", ao focalizar a produção científica e tecnológica da universidade, aborda a complexidade da qualidade em três diferentes dimensões (acadêmica, econômica e social), que ainda assim, segundo a autora, não são necessariamente excludentes.

José Vieira de Sousa (2009), professor da Universidade de Brasília, no artigo "Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado", discute a temática a partir de um estudo realizado em um grupo de dezesseis instituições de educação superior localizadas no Distrito Federal.

Nelson de Abreu Júnior (2009), professor da Universidade Estadual de Goiás, no artigo "Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira", apresenta resultado de

pesquisa coordenada pelo autor a respeito das políticas avaliativas brasileiras e o currículo universitário. A intenção é contribuir com a discussão em torno da avaliação institucional.

Os organizadores da coletânea consideram que a questão da qualidade educacional deve ser objeto de reflexão permanente por todos os que estão envolvidos no ensino brasileiro. Acreditam ainda que "o esforço de aglutinação de diferentes autores permite a complementaridade de olhares sobre a qualidade e, por essa razão, esperam que os textos que a compõem contribuam para alimentar o debate referente ao tema [...]" (FONSECA; OLIVEIRA; SILVA, 2009, p.149).

A questão da qualidade nas produções analisadas

Vimos que a questão da qualidade em educação gera discussões que vão da conceituação do que seja qualidade, à como são definidos os "padrões de qualidade que se tornam referência para os processos de avaliação [...]" (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.733). Neste item procuramos responder a estas e outras questões que envolvem a discussão, tomando como referência os estudos analisados.

a) Qualidade

A respeito da compreensão acerca do conceito de qualidade, Cabrito (2009) considera que:

> Definitivamente, falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os factores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta daqueles factores serem de natureza subjectiva, difíceis, pois, de classificar (CABRITO, 2009, p.186).

Diante da dificuldade em se encontrar um conceito consensual de qualidade em educação, o autor defende a adoção de um conjunto de instrumentos que permita a sua medição para fins de comparação. Entende que esta comparação é um ato que "pode" e "deve" ser utilizado somente pela própria instituição, a fim de retirar razões que expliquem um "andar para frente" ou "um andar para trás" [...] (CABRITO, 2009, p.187).

Sobral (2009) também considera qualidade da educação, principalmente a superior, como um conceito complexo e multifacetado, que pode ser pensado em sua dimensão acadêmica, social e econômica. De acordo com a autora, o impacto econômico e a dimensão social são enfatizados quando se analisa a qualidade acadêmica, sendo "exigida" pela sociedade que essa produção tenha um comprometimento e um papel nos âmbito social e o econômico.

> O campo da educação, ciência, tecnologia e inovação é misto ou híbrido, ou seja, ao mesmo tempo excelente e real, pois a lógica da ciência continua avançando, ao mesmo tempo em que o processo de globalização e a democratização da sociedade passam a exigir, cada vez mais, uma ciência e tecnologia comprometidas também com a responsabilidade social e a competitividade econômica. Esse é o cenário que induz a uma qualidade multifacetada da produção científica e tecnológica da universidade (SOBRAL, 2009, p.239).

A qualidade na Educação Superior segundo a autora é, portanto, avaliada e medida, em grande parte, a partir do mérito acadêmico, da relevância social e do impacto econômico da produção científica e tecnológica.

Do mesmo modo Sousa (2009) trata o conceito de qualidade como algo polissêmico e complexo, que está envolto por polêmicas e lógicas, o que faz com que possa ter inúmeras e mutáveis definições. Além disso, o autor defende a ideia de que este é um conceito historicamente construído, de acordo com a configuração sociocultural de indivíduos ou grupos.

> Conforme a área em que é abordado, o sentido de qualidade é construído e utilizado atendendo a padrões concebidos e transformados pelos indivíduos. Nesse nível de entendimento, o conceito em questão é historicamente construído, e sua formulação e compreensão devem considerar as condições específicas e conjunturais da sociedade que possibilitam sua produção – a configuração sociocultural de determinados indivíduos ou grupos de indivíduos. A qualidade não é um valor absoluto, nem a mera adequação de ideias, processos e práticas a certo padrão ou a normas estabelecidas a *priori.* Assim, torna-se impossível sua vinculação a um único atributo ou olhar (SOUSA, 2009, p.244).

Sousa (2009) considera que as concepções de gestores de instituições de educação superior públicas e privadas acerca do conceito de qualidade variam de acordo com suas posições e interesses. Ainda assim, apesar da ênfase que dão a esse conceito, geralmente, há pouca clareza sobre um padrão que o defina. Para este autor, na área da educação, a subjetividade contribui para essa complexidade devido à heterogeneidade das instituições educacionais e à tomada de avaliações pontuais como indicativo de um padrão de qualidade.

Igualmente Abreu Júnior (2009) aborda o termo qualidade como um conceito complexo de difícil definição, podendo ser representado de várias formas, de acordo com as características das diferentes instâncias da sociedade. Para o autor, em uma visão mais geral e abrangente, a qualidade está ligada aos valores de cada instituição, ao que considera ser sua missão e ao que deseja alcançar, ou seja, suas expectativas:

> A qualidade, em uma perspectiva multidimensional, está intimamente ligada à missão e aos valores da instituição. São eles que indicam uma situação prospectiva ideal e fazem mover a instituição para diminuir o espaço entre a instituição atual e uma situação desejada. Trata-se de um conceito de qualidade que envolve e compromete os seus integrantes e parece não concorrer com as demais concepções, mas, sim, abarcá-las (ABREU JÚNIOR, 2009, p.260).

Do exposto verifica-se que é comum para os autores o entendimento de que qualidade como algo complexo, e subjetivo, que pode variar de acordo com o contexto, podendo assim ter mais de um significado (CABRITO, 2009; SOBRAL, 2009; SOUSA, 2009; ABREU JÚNIOR, 2009). Contudo, ocorrem tentativas de definição do termo quando se considera qualidade ligada a um conjunto de instrumentos que permita medi-la, um referente (CABRITO, 2009), a produção acadêmica comprometida com um papel social e econômico (SOBRAL, 2009), a padrões concebidos e transformados pelos indivíduos (SOUSA, 2009), e a valores institucionais, como missão e expectativas (ABREU JÚNIOR, 2009).

b) Avaliação

Outro aspecto tratado e que está intimamente relacionado à conceituação de qualidade é a avaliação: "Quer isto dizer que falar em 'qualidade em educação' exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação" (CABRITO, 2009, p.182).

Cabrito (2009) entende que o ato de avaliar só faz sentido se tiver um objetivo formativo, ou seja, que contribua com a sugestão de possíveis respostas a problemas encontrados:

> Quer isto dizer que a avaliação da qualidade em educação, qualquer que seja o conceito subjacente e o critério utilizado, pode e deve ser utilizada, mas por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam um "andar para a frente" ou "um andar para trás", em termos de qualidade (Cabrito, 2002b). E este modo de colocar a questão permite, enfim, compreender processos (CABRITO, 2009, p.187).

Com isso o autor chama atenção para a necessidade de se recorrer a uma bateria de indicadores que tenham natureza quantitativa e qualitativa, pois "quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar" (CABRITO, 2009, p.197).

Sobral (2009), ao analisar os discursos presentes nos documentos e editais de fomento a pesquisa, constata que nos processos de avaliação, embora apareça a dimensão econômica e social da produção, o que prevalece é a excelência acadêmica:

> A dimensão da excelência acadêmica tem orientado a produção do conhecimento desde o início, ao mesmo tempo em que constitui uma tendência prioritária da política científica promovida, sobretudo, pelos mecanismos de avaliação da CAPES e do CNPq (SOBRAL, 2009, p.228).

Quando comparadas as políticas avaliativas para o ensino superior, a autora constata na política da educação superior uma ênfase à qualidade que congrega dimensão acadêmica à dimensão social, enquanto na política de pós-graduação aparece, além dessas duas dimensões, a ideia de impacto econômico (SOBRAL, 2009).

Sousa (2009), ao entrevistar fundadores e dirigentes de 16 IES do Distrito Federal, nota que as falas indicam que a adequação das IES aos mecanismos de avaliação definidos para o setor é a alternativa mais razoável:

> [...] avaliação é percebida, pela maioria dos entrevistados, basicamente como um mecanismo de controle de qualidade para conter a expansão que o próprio Estado estimulou nos últimos anos, particularmente na esfera privada. Assim, os atores tendem a não perceber a avaliação da educação superior como um processo que vise, fundamentalmente, coletar subsídios que concorram para o aperfeiçoamento do trabalho das IES, com foco na melhoria da qualidade do ensino (SOUSA, 2009, p.251).

A partir dos relatos colhidos, o autor entende que a questão avaliação e qualidade "tem sugerido às IES a comprovação de determinada competência, caso desejem permanecer no campo no qual estão inseridas" (SOUSA, 2009, p.252), e para isso, necessariamente, precisam entrar num jogo em que a qualidade é elemento intrínseco.

Abreu Júnior (2009), ao analisar a avaliação da educação superior no sistema educacional brasileiro, observa a notória evolução conceitual da avaliação que ocorre do governo de Fernando Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva:

> De acordo com a proposta do governo de Cardoso, os clientes (isto é, o mercado ou mundo do trabalho) do sistema de educação superior são contemplados em suas demandas, ocorrendo então uma qualidade implícita. Em outra perspectiva, a proposta do SINAES assume o compromisso de ser emancipadora e de articular, sem confundir, as avaliações internas e externas [...] (ABREU JÚNIOR, 2009, p.265).

Para Abreu Júnior (2009) os processos avaliativos precisam envolver o maior número de participantes, pois:

> Enquanto a avaliação estiver reduzida à avaliação externa, associada a mecanismos de regulação do sistema e quase sempre focada nos resultados, em detrimento dos processos universitários, ela perde a oportunidade de envolver os participantes na proposição de soluções que garantam a mudança institucional, sobretudo quando a reflexão propiciada pela avaliação busca seus aspectos mais sistêmicos para a superação dos problemas. Por outro lado, a avaliação institucional interna, validada por agentes externos, presta-se a ser um agente de mudança e aprendizagem institucional, desde que garanta a participação coletiva (ABREU JÚNIOR, 2009, p.266).

O autor considera a prática da avaliação institucional como um elemento de evidência "muito poderoso" para transformações, podendo ser tomada inclusive como "uma grande força instrumental de gestão":

> A avaliação institucional não opera transformações concretas *per se*, ainda que este seja um elemento de evidência muito poderoso. Ela assume seu sentido mais pleno à medida que estabelece mecanismos responsáveis pelo acompanhamento da implementação de mudanças, prevendo ou identificando obstáculos e propiciando a sua superação (ABREU JÚNIOR, 2009, p.267).

O conceito de avaliação também está longe de ser entendido como algo consensual, pois depende do que está sendo avaliado (do objeto), e dos parâmetros teórico-metodológicos em que o avaliador se ampara. Sendo assim, a avaliação pode detectar problemas e encontrar soluções (CABRITO, 2009), pode estar atrelada a excelência acadêmica (SOBRAL, 2009), pode ser assumida como objeto de política pública (SOUSA, 2009), ou mesmo possibilitar a identificação e hierarquização de problemas (ABREU JÚNIOR, 2009).

c) Educação Superior (Universidade/IES)

Ao tratarem da relação qualidade do ensino com a educação superior, os autores partem de diferentes enfoques, questionam a comparação de instituições como um indicador de qualidade (CABRITO, 2009), a qualidade traduzida no mérito acadêmico da produção (SOBRAL, 2009), a associação da avaliação a mecanismos de regulação focada nos resultados e que não levam em conta os processos universitários (ABREU JÚNIOR, 2009), e a qualidade problematizada no âmbito da relação público-privado (SOUSA, 2009).

A comparação de estabelecimentos de ensino, mesmo que de forma linear e descontextualizada, tem sido, segundo Cabrito (2009), um dos mecanismos que a opinião pública tem tomado para tratar da questão da qualidade em educação.

> [...] a partir da comparação entre estabelecimentos (assente em taxas de (in) sucesso dos alunos; no volume das ausências de alunos e/ou professores; no conjunto de recursos educativos existentes; ou na *empregabilidade* dos seus

> diplomados), de que decorre colocá-los num *ranking* de excelência, porque possuidores de mais ou menos qualidade, a partir da utilização de um número ínfimo de critérios (por vezes, apenas um) que, afinal, não têm em conta o mais importante, que é o contexto educativo que se compara (CABRITO, 2009, p.190, grifos do autor).

Contudo, o autor questiona como é possível fazer comparações entre estabelecimentos sem a compreensão dos processos que de fato tencionaram a mudanças, e que por vezes fogem do "padrão" a ser seguido pelos estabelecimentos. Será, por exemplo, "aceitável comparar a qualidade em educação evidenciada por dois estabelecimentos de ensino sem recorrer a indicadores contextuais?" (CABRITO, 2009, p.189).

> Quem assim pensa é porque não sabe (ou não quer saber) o que são externalidades (Cornes & Sandler, 1987) e, como tal, ignora um conjunto alargado de factos e de situações que condicionam a qualidade da e em educação, qualquer que seja o conceito utilizado, bem como os critérios para proceder à sua medição (CABRITO, 2009, p.189).

Essas "externalidades" podem ser encontradas, segundo Sobral (2009), nos diversos fatores sociais e contextuais, dentre os quais se encontram o processo de globalização, a democratização da sociedade e a revolução científica e tecnológica proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação. Neste contexto,

> A educação brasileira, e, mais especificamente, a universidade, vivencia na atualidade um grande desafio: o de atender aos requisitos de qualidade como mérito acadêmico da sua produção científica e tecnológica e de relevância social e econômica (SOBRAL, 2009, p.227).

A autora constata que a produção científica e tecnológica da universidade se concretiza em grande parte na sua dimensão econômica e social, contudo, o que predomina como determinante nas avaliações desta instância é o mérito, a excelência acadêmica. Isso pode, segundo Sobral (2009, p.235), "indicar um modelo misto de desenvolvimento científico e tecnológico (Sobral, 2001), ou campos científicos híbridos (Groenewegen, 2002)".

Abreu Júnior (2009, p.267) considera a universidade como uma instituição dinâmica, por isso "o respeito às singularidades institucionais não recomenda a adoção de medidas ou procedimentos universais, incontestáveis ou absolutos". Em sua visão, a própria instituição deve conduzir o desenvolvimento de sua avaliação, num processo de meta-avaliação:

> Trata-se de um conceito que aponta a superação de uma avaliação meramente descritiva da universidade, em favor de um processo de identificação e hierarquização dos problemas, que possibilite o envolvimento dos atores também na busca das soluções e que, portanto, colabore para o

> desenvolvimento humano da instituição e a qualidade acadêmica de seus processos (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 267).

Neste sentido, qualidade poderia ser entendida como "a menor distância entre o estágio em que a instituição de encontra e o protótipo ideal de instituição" (ABREU JÚNIOR, 2009, p.259), pois:

> Enquanto a avaliação estiver reduzida à avaliação externa, associada a mecanismos de regulação do sistema e quase sempre focada nos resultados, em detrimento dos processos universitários, ela perde a oportunidade de envolver os participantes na proposição de soluções que garantam a mudança institucional, sobretudo quando a reflexão propiciada pela avaliação busca seus aspectos mais sistêmicos para a superação dos problemas (ABREU JÚNIOR, 2009, p.266).

Para Sousa (2009), no Brasil, historicamente, a política educacional na educação superior promoveu a restrição do público e estímulo à iniciativa privada.

> No caso do Brasil, o campo da educação superior é bastante heterogêneo, possibilitando identificar em seu interior segmentos institucionais diversos, que possuem características bastante distintas nas esferas pública e privada. Todavia, esse cenário não tem conseguido alterar, em níveis satisfatórios, o discurso marcadamente ideologizado que insiste em tratá-lo como único, quando nele existe uma diversidade de práticas e vocações (Sousa, 2006) (SOUSA, 2009, p.245).

Esta heterogeneidade traduziu uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES a partir dos anos 1990, em que o Estado passa a assumir um papel no controle e gestão de políticas para a educação superior, utilizando-se de mecanismos como a avaliação e o financiamento.

> Na referida década, bem como na atual, o Estado brasileiro não conseguiu garantir à população, de forma satisfatória, o acesso à educação superior pública. A saída adotada pelo governo foi estimular a expansão da educação superior, pela via da rede privada, na perspectiva de garantir aos alunos maior opção, em termos de novos cursos e de IES (SOUSA, 2009, p.247).

A expansão privada recebe estímulo do próprio Estado com sua política de privatização da educação superior, conforme observa Sousa (2009, p.247):

> O estímulo governamental teria se apoiado na flexibilização apresentada pela Lei n. 9.394/96 e, depois, no próprio Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que prevê, como principal meta, elevar a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, até o ano de 2010 (Brasil, 2001).

A análise revela a heterogeneidade das instituições de ensino superior, com seus objetivos, valores e concepções (SOUSA, 2009), o processo de comparação linear e descontextualizado dos estabelecimentos de ensino (CABRITO, 2009), os desafios da universidade em atender os requisitos de qualidade acadêmica (SOBRAL, 2009), e o papel contemporâneo da educação superior e do valor social do conhecimento (ABREU JÚNIOR, 2009).

Considerações Finais

Este artigo objetivou apresentar a concepção de qualidade veiculada nas produções dos Cadernos Cedes. Para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica nos Cadernos, do período de 2004 a 2012. Foram encontrados quatro artigos que abordam o assunto, publicados em um mesmo número no ano de 2009.

Nos textos a qualidade aparece como algo complexo e de difícil conceituação, mas que recebe uma tentativa de definição na medida em que os autores se propõem encontrar aquela que melhor responda a forma de avaliação empreendida. Qualidade é assim entendida como algo complexo, porque são muitos os fatores que condicionam os processos sociais e individuais (CABRITO, 2009), mas nos quais se devem buscar aproximações do conceito (SOUSA, 2009). A qualidade pode estar, assim, intimamente ligada à missão e aos valores da instituição (ABREU JÚNIOR, 2009), e ao mérito acadêmico de produção científica e tecnológica (SOBRAL, 2009).

Compreendemos, assim, que, ao se falar de "qualidade em educação" necessariamente deve-se levar em consideração: a maneira como ela é compreendida, o modo pelo qual é estabelecida, e como ela é avaliada. Com isso reforçamos a relevância do presente estudo que, juntamente com os outros em andamento, buscam compreender a concepção de qualidade veiculada nas produções de periódicos científicos nacionais e internacionais.

Importa considerar que toda a discussão em torno da questão da qualidade nos coloca diante da temática da avaliação. É consenso entre estes autores a ideia de que a avaliação é necessária, que todos e tudo deve ser avaliado. Para os autores, a avaliação deve servir para que cada instituição encontre o seu caminho (CABRITO, 2009), num processo permanente (SOUSA, 2009), cuja realidade, virtudes, capacidades e limitações sejam conhecidas pelos seus membros (ABREU JÚNIOR, 2009).

Referências

ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. **Cadernos Cedes,** Campinas, v.29, n.78, p. 257-269, maio/ago., 2009.

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, DF, 15 abr. 2004.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes,** Campinas, v.29, n.78, p.178-200, maio/ago., 2009.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em Educação**. Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa: um ensaio introdutório. **Educação e Seleção,** São Paulo, n.14, p.5-16, 1986.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

____. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p.817-825, nov. 2008.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA, Maria Abádia da. **Apresentação**. *Cad. CEDES,* Campinas, v.29, n.78, p.145-149, 2009.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação,** 15, p.71-97, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial - Out. 2005.

RICARDO FILHO, Geraldo. **O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007).** 2010. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 17, p. 729-752, 2009.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da universidade: Buscando uma alternativa democrática. **Dois Pontos**, v. 12, p.17-19, 1988.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. **Cadernos Cedes,** Campinas, v.29, n.78, p. 227-241, maio/ago., 2009.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Cadernos Cedes,** Campinas, v.29, n.78, p.242-256, maio/ago., 2009.

EIXO 4 – TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DO PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

Alessandra Cristine Filgueiras Rates[136]
alessandrarates@gmail.com
Mestranda- Universidade Federal do Maranhão-UFMA

RESUMO
O estudo tece algumas reflexões sobre a relação prazer e sofrimento no trabalho do professor substituto nas universidades federais brasileiras. Utiliza como método o levantamento bibliográfico, tendo como referencial teórico central a Psicodinâmica do Trabalho de Cristophe Dejours, além de análise documental. Localiza a problemática da excessiva quantidade de contratações de professores substitutos no rol das mutações do trabalho docente contemporâneo, em consequência do modo de produção capitalista neoliberal, em condições de precarização e flexibilização. Discute a relação dialética prazer e sofrimento no trabalho do professor substituto e suas repercussões na sua saúde. Levanta enquanto fontes de prazer para o professor substituto: a relação professor e aluno; o sentimento de colaboração; compartilhamento de saberes e reconhecimento discente. Destaca como fontes de sofrimento: contrato precário de trabalho; rebaixamento dos direitos trabalhistas; competitividade; falta de liberdade criadora no trabalho; intensificação do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho; Professor Substituto; Saúde; Prazer; Sofrimento.

1 INICIANDO A DISCUSSÃO

O presente texto tem como tema a relação prazer e sofrimento no trabalho do professor substituto nas universidades federais brasileiras. A proposta desta investigação dá-se pela observação do acentuado número de contratações deste tipo de vínculo. A partir daí, cabe pensar sobre: o trabalho do professor substituto em meio a conjuntura neoliberal e as vivências de prazer e sofrimento no trabalho, que impactam sua saúde.

Como método, este estudo tem como referencial teórico central a Psicodinâmica do Trabalho de Cristophe Dejours, trazendo como consideração inicial o conceito deste autor sobre a centralidade do trabalho, uma vez que o mesmo é preponderante para a manutenção da saúde psíquica do sujeito. Além disso, considera-se ainda o conceito de saúde, sendo o mesmo entendido não como ausência de doenças, mas uma frequente luta que o indivíduo tem

[136] Bolsista pelo Projeto Rede Universitas/Br - Observatório da Educação (OBEDUC) - CAPES-INEP.

ao enfrentar os condicionantes do trabalho, resultando em situações de prazer e sofrimento. Também utilizou-se análise documental de dispositivos legais relacionados ao professor substituto nas universidades federais.

Espera-se com este texto, refletir sobre a relação prazer e sofrimento no trabalho do professor substituto e suas repercussões na saúde docente, tema ainda pouco explorado na literatura, inserido no âmago das novas formas de trabalho contemporâneo.

2 O PROFESSOR SUBSTITUTO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

A contratação do professor substituto nas universidades federais é regulada pela lei nº 8745/93, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público. Com base nessa legislação, tem-se os seguintes critérios de contratação dos professores substitutos: para suprir falta de professor de carreira nos casos de exoneração ou demissão, aposentadoria, falecimento, licença ou afastamentos obrigatórios.

A lei 12772/2012, que disciplina a carreira do magistério superior federal também contempla o professor substituto, pontuando que a contratação do mesmo poderá ser autorizada pelo dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros para fazer frente às despesas decorrentes da contratação, com percentual máximo de 20% do total de docentes efetivos em exercício, na instituição. Além disso, a lei ainda trata da carga horária referente a este vínculo, sendo o regime de trabalho de 20 ou 40 horas semanais.

Nos últimos tempos, principalmente, a partir de 2007, uma outra figura tem sido confundida com o professor substituto, trata-se do professor temporário. É importante fazermos uma distinção entre ambos, uma vez que este texto versa sobre o professor substituto.

O professor temporário é uma figura criada em decorrência da política que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Desse modo, o professor temporário é contratado para suprir as demandas do REUNI, seguindo as condições fixadas em ato dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação, em redação dada pela lei nº 12.425/11, que altera o art. 2º da lei nº 8745/93.

O professor substituto é contratado para suprir falta de professor efetivo em razão de: vacância de cargo, afastamento ou licença; ou nomeação para ocupar cargo de gestão e direção, em conformidade com a lei nº 8745/93, no art. 2º, § 1º, incisos I, II e III, e § 2º e reiterada pela lei nº 12.425/11.

Ou seja, o professor substituto, para ser contratado, necessita que haja um código de vaga docente efetivo correspondente a uma vacância ou a um afastamento previsto em lei. Já, para contratar um professor temporário, não são postas essas exigências, pois é admitido para atender à expansão das instituições federais de ensino.

Nos últimos tempos, tem-se observado a grande incidência na contratação tanto do professor substituto, quanto do professor temporário, nas universidades federais, em detrimento dos concursos para professores efetivos. Um exemplo é a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que, em 2013, realizou a contratação de 76 professores substitutos e 126 professores temporários (CIRCULAR ANDES Nº197/2013). Pode-se inferir, neste caso, que o maior número de contratações dos professores temporários deve-se ao período da expansão na UFMA, a partir do REUNI.

Segundo a Revista Andes Especial (2013), o campus do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, mantém metade da carga horária institucional nas mãos de docentes contratados, sem concurso público. Além disso, a revista ainda cita o campus de Contagem, também em Minas Gerais, inaugurado em 2012, funcionando apenas com professores em contrato de tempo determinado. O que também parece ser uma constante nas universidades federais, é que os professores substitutos são muito utilizados em cursos novos, frutos da expansão, sem um quadro de docentes efetivos formado ainda.

De acordo com Leonardo Vieira no site Globo Educação, em 12 de março de 2014, a Associação de Docentes da Uerj (Aduerj) informou que nesta instituição 900 professores substitutos respondem por mais de 50% de toda a carga horária lecionada. A outra metade ficaria a cargo dos cerca de 2.300 professores efetivos, concursados. Nesta instituição, já há uma ação judicial movida pelo Ministério Público do Rio de Janeiro tentando impedir o excesso de contratações por tempo determinado, pois as mesmas não estariam atendendo situações de excepcional interesse ou necessidade temporária, pois estão há anos se repetindo, em detrimento dos concursos para professores efetivos.

O contrato do professor substituto dá-se por meio de processo seletivo simplificado, com avaliação da capacidade técnica e científica, além da análise do curriculum vitae, com período de trabalho previsto de 6 em 6 meses, até o máximo de 24 meses e renovação contratual, seguindo os critérios de competência ditados pela instituição (AIMI, 2010).

Interessante ressaltar que o contrato do professor substituto não caracteriza estabilidade no serviço público, embora o mesmo ocupe cargo público. Nesse sentido, cita-se a Resolução nº 13/97-CONSEPE da Universidade Federal do Maranhão, que disciplina o processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto. O art. 1º § 2º diz que o docente contratado como professor substituto só poderá ser novamente contratado para idêntica função após decorridos vinte e quatro meses do término do seu contrato anterior.

Pontua-se que o aumento das contratações por tempo determinado nas universidades públicas vem na lógica da subsunção da educação ao capital, acentuada pela reestruturação produtiva do Toyotismo, na década de 70, trazendo também para o campo da educação os conceitos de fábrica magra e flexibilidade (ANTUNES, 2005a).

De acordo com Harvey (1996), a acumulação flexível compreende a flexibilidade tanto de processos e produtos, quanto de trabalhadores. Desse modo, o professor substituto insere-se na lógica flexível, devendo adaptar-se de maneira polivalente às mutações do capital. Insere-se no trabalho temporário, precarizado, de vínculo frágil e desvalorizado, cada vez mais destituído de direitos e garantias trabalhistas.

Nesse sentido, o professor substituto é mais uma ferramenta à acumulação de receitas do Estado, acirrada pela justificativa de um Estado enxuto, não oneroso, cujo objetivo é cortar gastos. Mesmo que o discurso utilizado procure sustentar o contrário, alegando preocupação com a educação superior e evidenciando o grande aumento no número de matrículas, principalmente após a implantação do REUNI.

Ocorre o que se denomina "exclusão includente", referindo-se à visão mercadológica das estratégias utilizadas pelo capital para excluir o trabalhador do mercado formal, incluindo-o de modo precarizado, dentre elas: recontratação de um trabalhador com salários mais baixos, mesmo que este tenha a carteira assinada; contratação, através de empresas terceirizadas, para o trabalhador realizar a mesma atividade que fazia anteriormente; ou prestação de serviço como autônomo (KUENZER, 2002).

Nesse sentido, o professor substituto inscreve-se na dinâmica excludente, pois ao mesmo tempo, que está dentro do mercado de trabalho, mesmo de maneira não permanente, sua inserção dá-se de modo precarizado, sem estabilidade, com a minimização das garantias trabalhistas e previdenciárias. Sendo mais barato contratar substitutos, o governo federal age a partir do esquema neoliberal, pois interessa mais ao capital uma massa de trabalhadores de baixo custo, sem vínculo empregatício, que pode ser descartada a qualquer tempo e, consequentemente trocada, sendo entendida enquanto "[...] uma força de trabalho ainda mais

complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada [...]" (ANTUNES, 2005b, p. 62).

A exploração que o professor substituto sofre e a intensificação do seu trabalho, impactando em sua saúde serão melhor esclarecidas no item a seguir.

3 A SAÚDE DO PROFESSOR SUBSTITUTO: ENTRE AS VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO

A concepção de saúde aqui apresentada tem como base a perspectiva teórica da Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours, desenvolvida na década de 1990, a qual seria um movimento constante de luta, a negociação que o indivíduo faz ao enfrentar as adversidades. Neste entendimento, saúde não significa ausência de doença ou sofrimento, mas a possibilidade de administrar as dificuldades e o mal-estar, pois o sofrimento é inerente ao trabalho e a toda organização, à medida que todo trabalho tem algum tipo de mal-estar ou carga de sofrimento.

Visando esclarecer a relação entre saúde e trabalho dos professores substitutos nas instituições federais de educação superior, tecem-se, aqui, algumas considerações sobre as vivências de prazer e sofrimento no trabalho destes profissionais, frisando que tal separação é meramente didática, pois as vivências operam em uma relação dialética.

3.1 Vivências de Sofrimento no Trabalho do Professor Substituto

Um dos pontos que podem ser elencados como de sofrimento ao professor substituto diz respeito ao seu contrato de trabalho, de natureza frágil, não gerando vínculo empregatício. O vínculo precário do professor substituto carrega consigo o clima de incerteza, quanto a permanência ou não do contrato (KOEHLER, 2006). Ou melhor, traz a certeza de que o professor não ficará de modo permanente na instituição, pois seu vínculo é fluído, que o faz, a cada semestre, conviver com a ansiedade e a expectativa da renovação contratual até o prazo de 24 meses, nem sempre coincidindo com a finalização do calendário acadêmico, o que pode gerar grandes prejuízos para discentes e docentes.

A não-renovação de contratos dos professores substitutos, em algumas instituições, também pode afetar a mobilização dos trabalhadores, ou seja, o seu engajamento nas lutas. Ao dispersar os trabalhadores, a organização do trabalho impede que estreitem laços afetivos, assim o sistema neoliberal incentiva a subjetividade individual, dificultando ações coletivas (DEJOURS, 2005).

Em tese, os professores substitutos são contratados pela Lei nº 8.745/93, vinculando-se obrigatoriamente ao Regime Geral da Previdência Social. Nesta condição, também deveriam estar segurados em situações de licenças médicas. Entretanto, o que se observa é a ausência de benefícios previdenciários a estes trabalhadores ou uma maior burocracia para concessão dos mesmos. Silva (2013) cita casos em que professoras substitutas grávidas não tiveram suas licenças-maternidade e amamentação concedidas.

É comum que estes docentes não recorram às licenças de saúde, sentindo-se convocados a trabalhar, mesmo em situações graves de adoecimento, uma vez que estes profissionais entendem que o trabalho é uma vitrine para futuras oportunidades esforçando-se ao máximo para apresentar bom desempenho. "A experiência como professor substituto é vista pelos docentes, como uma possibilidade de contratação em outras instituições de ensino superior" (AIMI, 2010, p. 84). Isso denota o desejo de continuar atuando nesse mesmo nível de ensino.

Assim, convive com o esquema de substituição frequentemente, pois quando está na universidade está substituindo alguém e ao sair, põe-se, sem reservas, alguém em seu lugar. Traduz-se o esquema da descartabilidade neoliberal, o qual é "[...] marcado por uma dupla possibilidade: a de "estar substituindo" e a de "ser substituído", que conformam a relação dialética presente no mundo do trabalho, como um todo [...]" (SILVA, 2013, p. 58).

Os docentes substitutos, em geral, ficam restritos às atividades de ensino, acumulando, não raro, diversificado rol de disciplinas, nem sempre condizentes com sua titulação e/ou afinidade teórico-metodológica. Devem, portanto, demonstrar sua polivalência, conforme asseguram as práticas neoliberais. Para Koehler (2006), este é um ponto que tende a gerar insegurança na atuação do professor substituto, pois os editais de seleção não explicitam quais serão as disciplinas que serão por eles ministradas, além de nem sempre coincidirem com suas afinidades teórico-metodológicas, tendo o professor substituto que ajustar-se às oportunidades oferecidas. Este é um fato que parece impactar em seu desempenho, podendo incidir-lhe sofrimento, sendo ainda comum que fiquem tanto com disciplinas, quanto com horários e até mesmo, salas de aula rejeitados pelos docentes de carreira.

Nesse sentido, um ponto que tende a afetar a saúde dos professores substitutos, diz respeito à ampliação de sua jornada de trabalho. São comuns convocações para ministrar disciplinas em período especial, com pouco espaço para negociação com a chefia imediata, o que tende a gerar sofrimento psíquico. Também não costumam ter direito à férias remuneradas, sendo mais comum que os chefes de departamento atuem em um movimento semelhante à cobrança gerencial para que assumam disciplinas e horários ociosos, pois "[...]

os gerentes, em sua maioria, não se apresentam como seres submissos, mas como colaboradores zelosos da organização e de sua gestão" (DEJOURS, 2007, p. 58).

O clima de competição acadêmica feroz pode fazer os professores substitutos conviverem com comparações e até mesmo discriminações, enquanto docentes de menos valia, podendo, assim, afetar sua auto-imagem, identidade, em decorrência do desprestígio sofrido, do não-reconhecimento de seu trabalho. Isto pode ser reflexo do paradoxo assumido pela profissão docente, nos últimos tempos, pois a mesma sociedade que exacerba o saber e o conhecimento, desvaloriza tanto socialmente quanto salarialmente a profissão. "Os estudantes não veem mais tanta importância nas instituições de ensino e no professor para sua formação ou como referência para a construção do seu futuro" (MARIZ E NUNES, 2013).

Nesse sentido, há que se citar situações de violência, ameaças e críticas a todos os professores, inclusive aos professores substitutos, haja vista que atualmente dispõem-se de ferramentas eletrônicas, muito mais potentes, como na UFMA, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-SIGAA, ao permitir que os alunos critiquem em domínio público o professor e suas aulas. "Os docentes apresentam-se, portanto, esgotados profissionalmente diante da sobrecarga de trabalho, da falta de reconhecimento social e, muitas vezes, da ausência de reconhecimento dos próprios estudantes" (FREITAS, 2013, p. 45).

A competitividade também diminui a cooperação entre os trabalhadores, ou melhor, esfacela os sentidos do trabalho coletivo, à medida, que promove posturas individualistas, opostas à camaradagem, ao intercâmbio de experiências. Há que se citar os resultados do estudo de Aimi (2010) com 45 professores substitutos em universidades no Rio Grande do Sul, indicando que 51% dos professores substitutos pesquisados não receberam nenhum tipo de apoio ou colaboração dos colegas na condução do seu trabalho.

A confiança em outrem é item de dificuldade, na sociedade atual, não excetuando-se o ambiente acadêmico, haja vista a dimensão insegura das relações de trabalho impostas pela conjuntura neoliberal, acentuando práticas individualistas, as quais o mais importante é a promoção pessoal, em detrimento da coletividade, tendo como justificativa a manutenção de seu próprio lugar no mercado de trabalho (DEJOURS, 2007).

Observa-se, em muitos departamentos, a exclusão destes professores das decisões departamentais, como se os mesmos não pudessem contribuir, uma vez que tem breve estada na instituição. Embora no plano do trabalho prescrito não haja impeditivos legais para a realização de outras atividades docentes, o que comumente se observa no trabalho real é uma redução do potencial dos professores substitutos. Assim, não escapam aos professores substitutos o conflito trazido por Dejours (2004a) entre trabalho prescrito (aquele travado em

contrato formal) e trabalho real (aquele que de fato acontece), enquanto uma esfera de sofrimento para o indivíduo, pois é impossível prever antecipadamente todas as especificidades e variabilidades do trabalho. O trabalho real dá-se na relação direta com a organização do trabalho e com os colegas, não sendo possível a nenhum trabalhador a previsão total do mesmo. Ainda sobre o conflito entre o real e o prescrito do trabalho tem-se:

> O real do trabalho como parte da realidade que, por sua contínua transformação temporal e material, implica permanentes reconfigurações subjetivas, dos coletivos de trabalho, organizacionais e sociais e, assim, apresenta constantes desafios à compreensão humana. A observação marca a distância irredutível entre o real do trabalho e suas prescrições, que se revela ao sujeito pela resistência aos procedimentos, ao saber e à técnica (FERREIRA, 2013, p. 347).

Para o professor substituto, o conflito entre o prescrito e o real tende a ocorrer de maneira intensa, haja vista as poucas legislações disponíveis que cerceiam seu trabalho. Assim, este profissional, vê-se ainda mais obrigado a acrescentar de si mesmo para escrever o real do seu trabalho, enfrentando as prescrições ou a falta delas, pois como pode-se entender com Dejours (2004b) abaixo:

> O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha. Nesse sentido, o trabalho se define como sendo aquilo que o sujeito deve acrescentar às prescrições para poder atingir os objetivos que lhe são designados; ou ainda aquilo que ele deve acrescentar de si mesmo para enfrentar o que não funciona [...] (p. 70).

Ao professor substituto é dada pouca autonomia, diante da organização do trabalho, o que é tido como um episódio frequente de sofrimento pelo mesmo, pois encontra mais dificuldades para lidar com o real, podendo sentir-se, até mesmo impotente. “Diante da impossibilidade de lançar mão de seu saber-fazer para subverter o prescrito e dar conta do real, o sujeito vê renegados sua inteligência e conhecimento sobre o próprio afazer [...]” (MENDES; FACAS, 2012, p. 86).

O conflito entre o prescrito e o real, traz à tona o que a teoria da Psicodinâmica do Trabalho denomina de estratégias defensivas ou estratégias de defesa, que funcionam como arranjos construídos pelos trabalhadores, de forma individual e coletiva, visando atenuar a percepção do sofrimento no trabalho (MORAES, 2013a).

Como estratégias defensivas que podem ser utilizadas pelos professores substitutos tem-se: a defesa protetora, utilizando o mecanismo da racionalização, funcionando com modos de pensar e agir compensatórios; defesa adaptativa, sob o fundamento da negação de

seu sofrimento, submetendo-se ao discurso da organização; defesa explorada, também sob o fundamento da negação, pela autoaceleração de seu ritmo de produção.

Interessante ressaltar, segundo Gernet (2012), as estratégias defensivas protegem o psiquismo, na confrontação do indivíduo com a realidade, mas não são capazes de promover a emancipação do sujeito, podendo, inclusive, conduzir à alienação ou ter sua eficácia diminuída.

Com o professor substituto, a elaboração das estratégias defensivas encontra mais dificuldades, pois as mesmas dão-se pela convivência com os pares, ao longo do tempo, na organização do trabalho. Ocorre que o substituto permanece pouco tempo na instituição, e mesmo nela, nem sempre consegue manter contato suficiente com os colegas para elaboração de defesas coletivas. Assim, infere-se que sejam mais comuns as defesas individuais para esta categoria.

Provavelmente, para os professores substitutos, não escapa o que Dejours (2004a) denomina de sofrimento patogênico, quando ocorrem o esgotamento as defesas psíquicas e estratégias defensivas do trabalhador, permanecendo, assim, a sensação de fracasso, incompetência, impossibilidade de reverter os problemas, acompanhado de patologias psíquicas e somatizações, muitas vezes, acompanhadas do uso indiscriminado de psicofármacos.

Nesse sentido, tem-se as conclusões do estudo transversal com abordagem quantitativa elaborado por Phittan (2010), que pesquisou 25 professores substitutos da área da saúde, de uma instituição de ensino superior federal, relatando maior predisposição destes ao estresse laboral, devido principalmente à excessiva carga horária e à deterioração das condições de trabalho. O que se observa, com isto, é o reflexo da precarização do trabalho deste docente, resultando em prejuízos para a qualidade de sua saúde, pois também convivem com a angústia de inúmeras cobranças por resultados.

Assim, muitas vezes, o professor substituto vê-se diante de situações, que acentuam o desprazer, desestabilizando sua saúde, pois não encontra mais defesas psíquicas para suportar o conflito com o real, restando-lhe a insatisfação e o adoecimento. Desse modo, tem-se que "[...] a situação de trabalho, ao tornar-se cativa de pressões rígidas e incontornáveis, instaura a repetição, a frustração, o tédio, o medo ou o sentimento de impotência. [...]" (MARTINS, 2011, p. 72).

Embora as vivências de sofrimento possivelmente sejam muito presentes no trabalho do professor substituto, estas dão-se em ambivalência com as vivências de prazer. E para a

teoria da Psicodinâmica do Trabalho, o sofrimento também pode conduzir às mobilizações de saúde, transformando-o em prazer, tema que será explicitado no próximo item.

3.2 Mobilização Subjetiva e Vivências de Prazer no Trabalho do Professor Substituto

Para Dejours (2004a), o sofrimento pode ser transformado em prazer, pois sendo o sofrimento criativo, ligado ao exercício da inteligência astuciosa, inscreve a relação de trabalho como mediadora da realização de si mesmo, contribuindo para a formação da identidade do sujeito trabalhador.

> O sofrimento se torna criativo quando o sujeito consegue subvertê-lo em prazer a partir da inteligência da prática, que é astuciosa, criativa e subverte a prescrição para acrescentar a contribuição do sujeito para a organização do trabalho. Esse tipo de inteligência parte da experiência; é arraigada nas sensações, que guiam na intuição da solução para o problema, comportando uma dimensão corporal, que, por vezes, antecede a simbolização (MORAES, 2013b, p. 416).

Nesse sentido, há que se esclarecer, para a Psicodinâmica do Trabalho, a relação existente entre reconhecimento, identidade e sentido do trabalho, funcionando como sustentáculo da saúde do trabalhador.

Segundo Lima (2013), reconhecimento é a forma de retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, por meio do engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. Dá-se de três modos: julgamento de utilidade, dado na linha vertical, conferindo ao trabalhador sua afirmação na esfera do trabalho; julgamento de beleza, dado em linha horizontal, que possibilita ao trabalhador o pertencimento a um grupo profissional; e o julgamento de originalidade, que reconhece a obra do trabalhador em seu valor mais singular, original em relação aos demais.

É pelo registro do reconhecimento que insere-se o fortalecimento da identidade, a partir da construção do sentimento de pertencimento a uma coletividade, a uma categoria laboral. “A identidade para constituir-se precisa do olhar do outro e do seu julgamento. Ao mesmo tempo em que ela se constrói pelo que o sujeito traz do passado, ela se atualiza pela experiência do trabalho” (LIMA, 2013, p. 353).

Para Costa (2013), o sentido do trabalho refere-se a uma representação individual e/ou coletiva do ato de trabalhar, desenvolvida pelas percepções do trabalhador, o qual aprecia situações vivenciadas no ambiente de trabalho e sua representatividade, sendo influenciada

por condicionantes sociais, econômicos e políticos. É interessante ressaltar que a construção do sentido no trabalho dá-se na esfera do coletivo, a qual o grupo constrói uma representação que o orienta na manutenção de sua saúde psíquica.

A transformação do sofrimento em prazer ocorre via mobilização subjetiva, enquanto operação simbólica, resgatando o sentido do trabalho para o indivíduo, por meio de seu coletivo de trabalho. Ao reafirmar a identidade do sujeito, favorece a emancipação do mesmo, à medida que:

> É o modo de o trabalhador se engajar no trabalho, empregar e expandir sua subjetividade, fazer uso de sua inteligência prática e do coletivo de trabalho, viabilizada pela dinâmica do reconhecimento, para transformar o sofrimento em prazer e, assim, manter-se na luta pela sua saúde mental no trabalho (MENDES; DUARTE, 2013, p. 261-262).

É somente por meio da mobilização subjetiva que o trabalhador pode inventar-se, afirmando sua identidade, reconhecendo os arranjos singulares na organização do trabalho, permitindo-lhe vivências de prazer. Interessante ressaltar ainda que a mobilização subjetiva depende da dinâmica entre contribuição e retribuição. A retribuição sustenta a contribuição e, por outro lado, a falta de retribuição conduz à desmobilização (LIMA, 2013).

A mobilização subjetiva e o fortalecimento da identidade dão-se no real, no confronto do sujeito com seu trabalho, e também na relação com o outro, permitindo, assim, o julgamento em forma de reconhecimento.

Segundo Mancebo (2007), no caso dos docentes, é possível a visualização de espaços, nas instituições de ensino, de trocas afetivas, onde é possível notar compartilhamento de conhecimentos e produção de novos sentidos ao trabalho docente. Ou seja, o suscitar de momentos prazerosos para este profissional, que o fazem permanecer em seu trabalho, articulando-se dialeticamente com a tarefa, trazendo sensação de bem-estar.

A percepção de sentir-se contribuindo para o desenvolvimento profissional dos alunos parece ser algo prazeroso para os docentes, sejam eles efetivos ou substitutos, fonte de constante envolvimento psíquico com o trabalho. Pois, o ser professor constitui-se enquanto "[...] uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu "objeto" de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da relação humana" (TARDIF E LESSARD, 2005, p.8).

Quando tal envolvimento é constituído, observam-se, relações afetuosas, com o reconhecimento pelos alunos da importância do trabalho do professor substituto na sua formação, mesmo tendo uma passagem breve pela academia, afetando, com certeza, tanto a

identidade, quanto sua percepção de realização. Nesse aspecto, cita-se o estudo de Aimi (2010) relatando a percepção dos professores substitutos quanto a visão que seus alunos tem sobre seu trabalho docente, revelando tanto sentimentos positivos, quanto negativos, sendo que cerca de 46,6% tem respeito, 37,7% tem admiração e 15,5% tem indiferença.

Isto demonstra o quanto o trabalho dos professores substitutos pode ser significativo para os alunos e para os próprios docentes, pois "[...] a retribuição simbólica conferida por reconhecimento pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo" (DEJOURS, 2004a, p. 73).

O reconhecimento de seu trabalho traz a possibilidade de ampliação do sentido do trabalho do professor substituto, no que se refere às suas expectativas, desejos, possibilitando a ressignificação do seu sofrimento, por meio da mobilização subjetiva, possibilitando vivências de prazer a este profissional, mantendo sua saúde mental.

A mobilização subjetiva permite a busca do prazer a partir de três pontos: inteligência prática, espaço público para discussão e deliberação, a construção do coletivo de trabalho via cooperação e o reconhecimento. Ainda sobre o prazer, tem-se a seguinte conceituação:

> [...] um princípio mobilizador que coloca o sujeito em ação para a busca da gratificação, realização de si e reconhecimento pelo outro da utilidade e beleza de seu trabalho. Este prazer é viabilizado por meio da mobilização da inteligência prática frente aos constrangimentos da organização do trabalho, da construção do coletivo de trabalho, que envolve as regras de ofício, as regras de convivência e a cooperação, provocando com esta mobilização a ressignificação do sofrimento (MENDES E MULLER, 2013, p. 290).

Há que se ressaltar que tal processo não constitui-se em tarefa fácil para o professor substituto, pois o mesmo necessita ampliar seu espaço de discussão e consenso na instituição, trocar experiências, participar de deliberações sociais e políticas, além de construções de acordos na interdependência dos pares e chefias. Aqui tem-se o que Mendes e Duarte (2013) sustentam abaixo:

> Ao levar o trabalho para o espaço público e construir a cooperação, faz-se com que o trabalho seja conhecido e reconhecido por pares e chefias, a quem cabe o julgamento de utilidade e beleza do trabalho realizado – a dinâmica do reconhecimento – que é a retribuição moral e simbólica ao esforço e investimento do trabalhador na organização do trabalho (p. 260).

A compreensão dos processos psicológicos no trabalho e seus destinos implica dar visibilidade aos aspectos subjetivos mobilizados no ato de trabalhar, pois "[...] trabalhar

significa pensar, conviver, agir, construir-se a si próprio e confrontar-se perante o mundo" (ABRAHÃO; SZNELWAR, 2011, p. 114).

Ao ressignificar o sofrimento em prazer, o professor substituto pode vivenciar os processos de saúde, engajando-se, resgatando o sentido de seu trabalho por meio de sua subjetividade e inteligência, possibilitando a reafirmação de sua identidade, evitando, assim, os processos de adoecimento.

4 À GUISA DE CONCLUSÃO

Observa-se que o crescente número de contratações de professores substitutos nas universidades federais dá-se diante de uma lógica neoliberal de subsunção da educação ao capital, que prioriza contratos por tempo determinado, ou seja, temporários, mais lucrativos à organização do trabalho, em detrimento de servidores estáveis, em uma prerrogativa de enxugamento de gastos.

Ao professor substituto, são exigidas características do sistema neoliberal como a flexibilidade e a polivalência, refletindo, assim, a precarização do seu trabalho, marcada pela instabilidade, em uma constante ansiedade pela manutenção do cargo, até completar o tempo máximo previsto.

Conforme a teoria da Psicodinâmica do Trabalho, infere-se que o fazer do professor substituto é permeado por vivências de prazer e sofrimento, sendo que o sofrimento parece apresentar-se de modo intensificado, pois é agravado pela precarização docente no ensino superior público, que faz esses trabalhadores conviverem com a instabilidade e o sofrimento de inúmeras cobranças por resultados, bem como comparações frequentes. Além disso, também há a convivência com a angústia e o medo de serem percebidos enquanto incompetentes pela organização do trabalho, podendo afetar sua auto-imagem e identidade, pela falta de reconhecimento dos pares, com impactos na sua saúde, acompanhados de doenças como o estresse.

Entretanto, o professor substituto não está fadado apenas ao sofrimento, podendo ressignificá-lo, por meio da mobilização subjetiva, que o permite o conflito da esfera prescrita e real, promovendo a emancipação do trabalhador e buscando o prazer. Ao inscrever-se em espaços de discussão dentro da organização do trabalho, que permitem o acesso às trocas de experiências, pois segundo trata a Psicodinâmica do Trabalho, trabalhar é conviver junto, o professor substituto pode marcar seu lugar, firmando a originalidade, a singularidade de seu trabalho e centralidade do mesmo. Permite, assim, o duplo reconhecimento: de seu trabalho,

enquanto obra e de sua identidade, alicerces de sua saúde mental, driblando as resistências do real.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Júlia Issy; SZNELWAR, Laerte Idal. Entre a tarefa e a atividade, a dor do trabalhar. In: MENDES, Ana Magnólia (Org). **Trabalho e saúde:** o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá Editora, 2011, p. 102-114.

AIMI, Daniela da Silva. **A realidade do professor substituto nas universidades do sul do Brasil:** contribuições para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____, R. **O Caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005b.

BRASIL. **Lei nº 8745/93,** de 09 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12772,** de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12425,** de 17 de junho de 2011. Altera a lei nº 8745/11, no tocante à contratação de professores.

BRASÍLIA. **CIRCULAR Nº 197/2013,** do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-ANDES.

COSTA, Sérgio Henrique Barroca. Sentido do trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 375-380.

DEJOURS, Christophe. Addendum. Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.I (Orgs.). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Brasília: Fiocruz, 2004a.

_____, C. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista produção.** v. 14, n. 3, p. 67-76, set/dez.2004b.

_____, Christophe. **O fator humano.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FERREIRA, João Batista. Real do trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 343-350.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (Coord). **Prazer e Sofrimento no trabalho docente:** pesquisas brasileiras. Cuitiba: Editora Juruá, 2013, p. 35-48.

GERNET, Isabelle. Psicodinâmica do reconhecimento. In: MENDES, Ana Magnólia Mendes et al (Orgs). **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho:** Temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2012, p. 61-76.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

KOELHER, S. E. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM.** 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2006.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

LIMA, Suzana Canez da Cruz. Reconhecimento no trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 351-356.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente, sobreimplicação e prazer. **Psicologia:** Reflexão Crítica. Rio Grande do Sul, Vol.20, nº1, 2007, p. 74-80.

MARANHÃO. **Resolução nº 13/97-CONSEPE,** da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

MARIZ, Ricardo Spindola; NUNES, Christiane Girard Ferreira. O contexto do trabalho dos professores (as) na educação superior: as mudanças no mundo do trabalho e o trabalho no mundo do trabalho. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (Coord). **Prazer e Sofrimento no trabalho docente:** pesquisas brasileiras. Cuitiba: Editora Juruá, 2013, p. 49-70.

MARTINS, Soraya Rodrigues. Tempo antes do adoecer: relações entre saúde e o os processos psicodinâmicos do reconhecimento do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia (Org). **Trabalho e saúde:** o sujeito entre a emancipação e a servidão. Curitiba: Juruá Editora, 2011, p. 69-88.

MENDES, Ana Magnólia; FACAS, Emílio Peres. Transgressão do trabalho prescrito como estratégia para transformar o sofrimento – Estudo da Inteligência Prática. In: MENDES, Ana Magnólia Mendes et al (Orgs). **Psicodinâmica e Clínica do Trabalho:** Temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2012, p. 77- 92.

_____; DUARTE, Fernanda Sousa. Mobilização Subjetiva. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 259-262.

_____; MULLER, Thiele da Costa. Prazer no trabalho. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013, p. 289-292.

MORAES, Rosângela Dutra de. Estratégias Defensivas. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013a, p. 153-158.

_____. Sofrimento criativo e patogênico. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira et al. (Orgs). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Editora Juruá, 2013b, p. 415-420.

PITTHAN, Luíza. **Exposição do professor substituto da saúde ao estresse no trabalho.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade de Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

REVISTA ANDES ESPECIAL. Brasília: Coronário Editora, abril 2013.

SILVA, Hiago Trindade de Lira. Não vim para ficar estou só de passagem: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. **Revista Universidade e Sociedade,** nº50, Brasília, julho, 2013, p. 56-67.

TARDIF, Maurice: LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VIEIRA, Leonardo. Apesar de proibição da Justiça, Uerj renova com professores substitutos. In: **GLOBO EDUCAÇÃO,** em 12/03/2014, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://oglobo.globo.com/educacao/. Acesso em: 12 de março de 2014.

O TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ENTRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO, A INTENSIFICAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO[137]

André Rodrigues Guimarães
andre@unifap.br
UNIFAP

Emerson Duarte Monte
emersonmonte21@yahoo.com.br
UEPA

Laurimar de Matos Farias
laurimatos72@yahoo.com.br
UFPA

RESUMO
O objetivo deste artigo é analisar a (re) configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Tal processo, que tem como característica central a proliferação de instituições e matrículas privadas, afeta também as instituições de educação superior pública, entre as quais as universidades, induzindo-as a adotarem modelos de gestão e organização do trabalho a partir dos princípios privados/mercantis, características dos ideais constitutivos neoliberais. Em tal contexto, o trabalho docente das universidades públicas passa por modificações típicas do regime de acumulação flexível. Para analisar essas metamorfoses consideramos, a partir da literatura pertinente, três categorias centrais em tal processo: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho docente. Concluímos que tais categorias estão interligadas às exigências por maior produtividade docente e exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho docente. Produtivismo Acadêmico. Intensificação. Precarização.

Introdução

Desde 2008, mundialmente, o capitalismo enfrenta uma crise econômica, com epicentro nos Estados Unidos, desencadeada pelo crescimento "da inadimplência e da desvalorização dos imóveis e dos ativos financeiros associado às hipotecas americanas de alto risco (*subprime*)" (CINTRA; FARHI, 2008, p. 35). Na lógica burguesa tal crise, concebida como um "desequilíbrio" momentâneo da economia capitalista, "foi causada pela desregulamentação dos mercados financeiros e pela especulação selvagem que essa desregulamentação permitiu" (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 52). O livre-mercado, tão apregoado nos anos anteriores pelos apologetas do capital, com a necessária eliminação do

[137] Artigo publicado na Revista Universidade e Sociedade, n. 52, jul. de 2013.

papel econômico-controlador do Estado, responsável pela "financeirização" e a consequente "especulação selvagem", é tido como o elemento central de tal crise. Assim sendo, bastariam ajustes no papel desempenhado pelo Estado, com maior controle e\ou planejamento econômico, para que mais essa crise cíclica seja superada.

Como expressa Mészáros (2009), o colapso da financeirização econômica presenciado nos últimos anos é apenas manifestação, e não causa, da crise capitalista. As "raízes" de tal crise são mais profundas e não serão superadas com maior ou menor intervenção estatal, ou com qualquer alternativa dentro da ordem vigente. Não se trata de mais uma crise cíclica capitalista, presenciamos a crise estrutural do capital. Dessa forma,

> a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar à certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZÁROS, 2009, p. 17).

Assim, entendemos que a crise econômica global, desencadeada em 2008, deve ser entendida no contexto global das transformações da produtividade capitalista implementadas no contexto da crise estrutural do capital. Trata-se de percebermos que a partir do esgotamento do regime de acumulação rígida e do intervencionismo estatal, responsáveis pelo crescimento econômico da economia capitalista no pós-2ª Guerra Mundial, o período das crises cíclicas do capitalismo "desmanchou-se no ar". Com isso, é fundamental verificarmos que as intempéries atuais, cuja manifestação mais evidente na lógica burguesa é a crise financeira, são consequências e manifestações das transformações efetuadas, no âmbito produtivo e estatal, em resposta à crise estrutural do capital.

Desde o último quarto do século XX, com o esgotamento do regime de acumulação rígida e a instituição do regime flexível (HARVEY, 2007) e, como necessidade de tal transição, com a compressão do papel social do Estado a partir da implementação dos princípios neoliberais (HARVEY, 2011), o capital buscará recuperar as taxas de crescimentos anteriores por meio de medidas crescentemente antissociais. Para tal, amplia-se o espaço do trabalho precário, intensifica-se a produtividade do trabalho, reduzem-se direitos sociais e trabalhistas e, reduzindo a função social do Estado, privatizam-se políticas e direitos sociais (entre os quais a educação).

Para responder satisfatoriamente a esse processo a educação deve ser redimensionada. O discurso oficial enfatizará a necessidade dos sistemas, das instituições de ensino e da

sociedade em geral, conceberem a educação enquanto bem privado. Especificamente para a educação superior, especialmente a partir de 1980, tal processo representa a ampliação de sua subordinação aos interesses do mercado, seja por meio da formação e dos conhecimentos produzidos em tal nível educacional ou com a proliferação de instituições privadas em detrimento das públicas, conforme orientações de organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial.

> Assim, desde os anos 1980 a educação superior perdeu prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua "eficiência interna", isto é, adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (SIQUEIRA, 2004, p. 50-1).

No Brasil, notadamente a partir criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os preceitos neoliberais têm orientado sua política econômico-social. Para a educação esse processo adquire maior efetividade a partir da sanção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N. 9.394/1996. Para a educação superior essa Lei e outras regulamentações e ações desencadeadas enfatizam a necessária adequação de tal nível formativo aos princípios privado-mercantis do livre mercado. Fundamentada nas orientações de organismos internacionais, a educação superior é concebida enquanto serviço não-exclusivo do Estado, devendo estar submetida às leis e interesses do mercado.

Presenciamos, desde então, a ampliação das instituições e matrículas no setor privado e a crescente introdução de mecanismos mercantis na condução da política e gestão das instituições públicas (CHAVES, 2005). Em síntese, paulatinamente, a noção da "universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando como uma semimercadoria no quase mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior" (SGUISSARDI, 2009, p. 189).

Tal processo impõe modificações no trabalho dos professores da educação superior (SILVA, 2012). Assim sendo, no presente artigo, temos como objetivo analisar a (re) configuração do trabalho docente universitário diante do processo de expansão da educação superior brasileira pós-1996. Entendemos que essa discussão é fundamental para a compreensão das mudanças em curso e, principalmente, para o necessário enfretamento a tal processo.

1. **Elementos da expansão da educação superior brasileira no contexto neoliberal**

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coloca como obrigatoriedade, em todas as esferas administrativas, na política de educação nacional, o ensino fundamental, e delega total liberdade para oferta da educação privada, reafirmando, no sétimo artigo, o princípio constitucional de garantia dos recursos públicos às entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias. Para a educação superior, tal Lei, implicou na ampliação do espaço mercantil, com exponencial crescimento de instituições e matrículas no setor privado. Assim, a partir do Governo de FHC (1995-2002), os dados oficiais indicam que a política de expansão da Educação Superior no Brasil deu-se pelo crescimento do setor privado. Tal processo, ainda que com "diferenciações", teve continuidade no Governo de Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro ano do Governo de Dilma Rousseff (2011).

No período de FHC (1995-2002), tais ações foram possíveis, segundo Castro (2006), entre outros fatores, por duas legislações que possibilitaram a materialização da expansão da educação superior, seguindo o modelo indicado pelo Banco Mundial. Os Decretos nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e nº 3.860, de 9 de julho de 2001, são responsáveis pela liberalização da diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), o primeiro revogado pelo segundo e este pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as IES em faculdades, centros universitários e universidades. Tais medidas são sustentadas na atual LDB e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001.

Nos governos de Lula da Silva (2003-2010), ressalta Lima (2008), a política de expansão apresenta diferenciações e continuidades. Basicamente, a diferenciação se deu por três políticas: aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), via Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, posteriormente convertido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulamentado pelo Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005; liberação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD), expressa no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o qual regulamenta o artigo 80 da LDB (que trata da EaD); aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A primeira política conseguiu distribuir, no período de 2005 a 2010, 748.740 bolsas no setor privado[138]. A regulamentação da EaD, para os cursos de graduação e pós-graduação,

[138] Disponível no *site* do Governo Federal (https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/).

possibilitou uma expansão, tanto no setor público quanto no privado, de 49 mil matrículas nos cursos de graduação, em 2003, para 993 mil matrículas, em 2011, com ênfase para o setor privado que deteve, em 2011, quase cinco vezes mais matrículas do que o setor público (INEP, 2004; 2012). E a aprovação do REUNI tem por premissa básica ampliar a expansão da educação superior pública e, para isso, se utiliza de duas ferramentas: elevar a taxa discente/docente para 18:1 e elevar o índice de aprovação para 90% (BRASIL, 2007).

Como vemos no contexto das políticas neoliberais a educação superior brasileira, conforme se apresentam os números acima, tem como premissa central o fortalecimento da expansão do setor privado, conjuntamente com a adoção de modelos gerenciais mercantis, na condução/gestão das IES públicas (tal como ocorrido com o REUNI). Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram o distanciamento na oferta do ensino superior pelo setor público e a preponderância do setor privado nesse nível de ensino no Brasil. O crescimento do número de IES privadas, no período que compreende o primeiro ano do governo de FHC (1995) e o primeiro ano do governo Dilma (2011), evidencia a política de diferenciação e diversificação das IES, em consonância com as orientações para a educação superior dos países "em desenvolvimento", emanadas pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial.

Tabela 1 – Evolução das Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2011

Categoria Administrativa		**Instituições de Ensino Superior**						
		995	**002**	**003**	**011**	**5/02**	**3/11**	**5/11**
Pública	Absoluto	10	95	07	84	15	7	4
	Relativo (%)	3,5	1,9	1,1	2,0	7,1	7,2	5,2
Privada	Absoluto	84	.442	.652	.081	58	29	.397
	Relativo (%)	6,5	8,1	8,9	8,0	10,8	5,9	04,2
Total	Absoluto	94	.637	.859	.365	43	06	.471
	Relativo (%)	00,0	00,0	00,0	00,0	3,1	7,2	64,5

Fontes: INEP (2000, 2003, 2005, 2011).

A evolução dos números da educação superior demonstra diferentes níveis de crescimento percentual. O período FHC (1995-2002) é marcado pela redução do número de

IES públicas e pelo crescimento de 110,8% das IES privadas. Os anos do governo Lula/Dilma (2003-2011) apresentam índices baixos, no setor privado, e crescimento no setor público, de 37,2%, quando comparados os percentuais com o período FHC. Apesar disso, não se inverte a lógica estabelecida de maioria do setor privado (em 2002 correspondeu a 88,1% do total de IES, e em 2011 a 88,0%), pelo contrário, o crescimento absoluto no setor privado, do governo Lula/Dilma, representou 56,6 do crescimento absoluto do período FHC.

Assim sendo, percebemos que, a política em curso de expansão da educação superior tem deliberado viés privatista. Isso pressupõe a necessária redução da educação superior (ensino, pesquisa e extensão) apenas ao ensino, envolvendo formas alternativas de sua oferta (como a EaD). Particularmente para as universidades públicas esse processo tem representado uma crescente aproximação com os interesses do mercado e o consequente abandono de sua função social. Conforme expressa Sguissardi (2009) consolida-se no Brasil um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. O autor sustenta a sua tese a partir do elevado crescimento das IES isoladas, majoritariamente no setor privado, a partir da redução dos investimentos públicos nas universidades públicas com o incentivo à busca de financiamento privado, perdendo a sua autonomia e tornando-se heterônomas, e, por fim, a partir da correlação entre a produção do conhecimento, majoritariamente, e as necessidades de desenvolvimento do capital.

Esse processo tem consequências nefastas também aos docentes das universidades públicas. Crescentemente lhe são exigidos maior produtividade (expressa em maior número de turmas de graduação e pós-graduação, publicação de artigos e livros, orientações, entre outras questões) e, paralelamente, aviltam-se as condições de trabalho e salários. Entre outras questões, para esses trabalhadores a privatização da educação superior implica em aumento da produtividade, com a intensificação do trabalho em condições precárias. Nesse contexto consideramos fundamental a análise de questões centrais que (re) configuram o trabalho docente, especialmente nas universidades públicas: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização.

2. **Produtivismo acadêmico**

A universidade pública brasileira experimenta uma redefinição da sua razão e função social. O processo de privatização e mercantilização do conhecimento, a partir da racionalidade neoliberal aproxima este ente público do mercado, trazendo uma conotação empresarial, segundo a qual “a qualidade foi substituída pela produtividade e o saber pelo

custo/benefício" (RODRIGUEZ; MARTINS, 2005, p. 50). Assim, o produtivismo acadêmico, presente especialmente nas instituições de ensino superior públicas, é resultado das políticas mercantilistas, que negam a educação superior enquanto direito social e concebem-na como mercadoria.

Essa lógica exige, crescentemente, o aumento da produtividade dos professores que atuam em tais instituições. Tal controle é exercido a partir do estabelecimento de processos avaliativos, em geral externos. Dias Sobrinho (1998) denuncia que, em geral, isso se pauta pela valorização do produto e não do processo, prestigiando o quantitativo em detrimento do qualitativo, numa prática avaliativa que se funda na lógica fabril. Essa avaliação objetiva/controla a produção aligeirada com foco nos resultados quantitativos: busca o eficientismo, o empreendedorismo e a competitividade.

Nessa dinâmica, o docente do ensino superior insere-se num contexto de transformação de seu trabalho: um sistema acadêmico competitivo, no âmbito do 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).

Tal processo, afeta principalmente os professores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com controle avaliativo de órgãos estatais como a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e sua dinâmica avaliativa quantitativista trienal, sob a alcunha de Coleta Capes[139]. A dependência imposta pelas políticas elaboradas por essa Agência fundamenta-se atualmente num sistema de fomento e incentivos financeiros que valoriza "a *produtividade* do que o processo de formação e produção tende a gerar neste campo [...] uma cultura de [...] uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial" (SGUISSARDI, 2008, p. 141).

Algumas ações e estratégias adotadas, também, pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) vão reforçar o caráter produtivista do trabalho docente na educação superior. A implantação do *Currículo de Plataforma Lattes* é um bom exemplo disto. Este instrumento, criado em agosto de 1999, foi adotado como modelo padrão para o registro das atividades desenvolvidas pelos indivíduos que integram a comunidade científica nacional. A centralização dos currículos, neste banco de dados institucional, exige

[139] A *Coleta de Dados da CAPES* é um sistema criado para coletar informações sobre os programas e cursos de Pós-Graduação no Brasil, é através destes dados coletados que as comissões de área avaliam e definem o conceito dos cursos, classificando, ranqueando e definindo quais poderão continuar oferecendo a capacitação.

dos profissionais uma atualização periódica e uma produção constante para garantir uma boa pontuação no "mercado acadêmico". Para Silva (2008, p.6),

> Talvez o Lattes seja a melhor expressão do mercado acadêmico em que se tornou a universidade pública. O Lattes tornou-se uma espécie de instituição avalizadora do *status* acadêmico e foi praticamente sacralizado enquanto referência para decisões que podem afetar a vida docente e discente. Se você não tem Lattes, simplesmente não existe. E não adianta apenas tê-lo, é preciso atualizá-lo. O que está no Lattes é tomado como verdadeiro, e ponto! Não consta do Lattes, não existe.

Assim, o Lattes virou o "passaporte" acadêmico às avessas: "o que vale na vida acadêmica não é o que se publica, mas sim a quantidade do que se publica" (VIEIRA, 2007, p. 33). E nesta lógica produtivista, o pesquisador/professor envereda pela necessidade de publicar para pontuar: a valoração de seu trabalho e conhecimento é quantitativa. Assim, "a necessidade de 'pontuar' transforma a vida acadêmica numa espécie de contabilidade, na qual tudo o que fazemos é quantificado." (SILVA, 2008, p. 3).

Cabe ressaltamos que o processo de "adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil pelos professores e orientandos se faz, inicialmente, de certo modo e até certo ponto, de forma deliberada, ou ainda, numa relação dialética entre prazer e sofrimento no trabalho e não numa ruptura entre estes". (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2008, p.70). Dessa forma, as exigências pelo cumprimento de prazos, modelos e outros mecanismos de regulação que submetem os docentes ao aumento da produtividade de seu trabalho é, em grande medida, internalizada como necessária ou intransponível: uma espécie de entorpecente, uma droga.

> Em relação à afirmativa do produtivismo acadêmico como uma droga, vale destacar que, na análise da empresa neoliberal, explicitam-se discursos de alguns trabalhadores nos quais justamente são feitas alusões metafóricas à droga. Apesar das dificuldades de permanência da visão crítica face às novas formas de exercício do poder, tal metáfora revela a potência da consciência, a emergência da reflexão de que há algo que nos domina, que ilusoriamente nos faz sentir mais potentes, ou ainda, que nos aprisiona, na medida em que nos gera a sensação de que sem este "algo" não podemos sobreviver. (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2008, p. 71).

Considerando os aspectos conceituais apresentados acima, salientamos que a função docente se revela dinâmica, complexa e desafiadora diante das mutações ocorridas no mundo do trabalho, fruto das exigências contínuas do sistema capitalista, e os consequentes rearranjos políticos e econômicos do mercado internacional globalizado. Tais mutações se originam nas determinações políticas das instituições gerencialistas do capital mundial,

especialmente o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC).

Em tal contexto, destaca-se ainda o papel avaliador assumido pelo Estado brasileiro nas últimas duas décadas. Esse processo também se efetiva por meio das normatizações de políticas avaliativas dos órgãos de pesquisa e de fomento (como a CAPES e o CNPq), que "moldam" as práticas docentes de modo uniforme, no território nacional. Entendemos que em função dessa lógica se consolidou, de forma eficaz, "a disseminação de determinadas concepções sobre as funções da avaliação: comparar, competir, punir, premiar". (SOUSA; FREITAS, 2004, p. 182). Assim, a lógica da avaliação para "premiar" e "punir" também vem sendo incorporada pelos docentes, reforçando o produtivismo acadêmico.

O produtivismo acadêmico se espraia por todo trabalho docente. Para ser produtivo é fundamental ampliar e otimizar seu tempo de trabalho. Em suma, para responder satisfatoriamente às exigências de produtividade institucionais é necessário também intensificar trabalho docente. Nesse aspecto, esse contínuo produtivismo implica sobrecarga de trabalho, gerada pelas exigências dos órgãos avaliadores, para os quais "quanto mais produtos, maior sua 'produtividade'" (LUZ, 2005, p. 44).

3. **A intensificação do trabalho**

A reestruturação produtiva experimentada pelo capitalismo a partir do último quartel do século XX implicou em mudanças no mundo do trabalho. Conforme elucida Antunes (1999) amplia-se o espaço do trabalho precário e impõem-se à classe-que-vive-do-trabalho novas exigências e tempos laborais. Esse processo é marcado pelo contexto de desemprego estrutural, subemprego e outras formas de trabalho precário, além da exigência por "mais trabalho" aos sujeitos que conseguem "inserção" no mundo produtivo.

Conforme evidencia Dal Rosso (2008) o mercado de trabalho flexível exige dos trabalhadores a ampliação das suas atividades desenvolvidas, fundamentalmente com o auxílio de novas tecnologias. Exige-se o trabalhador polivalente e versátil, proativo no processo do trabalho, com envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais. Com isso, não apenas a dimensão técnico-instrumental do trabalhador deve estar subjugada aos interesses produtivos burgueses, mas, centralmente, a sua subjetividade (ALVES, 2011). Esse envolvimento/exploração sustenta-se na intensificação do trabalho: "a condição pela qual requer-se mais esforço físico, intelectual e emocional de quem trabalha com o objetivo de produzir mais resultados (produto), consideradas constantes a jornada, a força de trabalho empregada e as condições técnicas" (DAL ROSSO, 2008, p.42).

Como alerta Mancebo (2011) também o trabalho docente no ensino superior será intensificado em função da reestruturação capitalista. Novas demandas são impostas e assumidas por tais sujeitos que, com o auxílio da internet e outras tecnologias, assumem atividades (como o preenchimento de relatórios, a busca por financiamento de seus projetos e o lançamento de frequência e conceitos on-line) não computadas em seu regime e carga horária de trabalho. Dessa forma, ampliam-se as funções do professor e, por exemplo, atividades antes executadas por trabalhadores técnico-administrativos passam a ser suas:

> 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 JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 19-20).

A intensificação do trabalho docente na educação superior é resultado também da política do processo de privatização desse nível educacional. A crescente ampliação das matrículas em graduação, envolvendo a EaD, sem a correspondente elevação nas funções docentes aumenta a relação aluno-professor e, consequentemente, intensifica o trabalho. Na Tabela 2, ainda que verifiquemos, no período 1997-2011, o crescimento de 116,8% nas funções docentes esse número é aquém da expansão das matrículas (246,4%), tal crescimento desproporcional não é especificidade do setor privado (que cresceu 318,6% nas matrículas e 168,0% nas funções docentes), visto que também no setor público as disparidades são alarmantes (enquanto as matrículas aumentaram 133,6%, as funções docentes cresceram 68,3%).

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação presencial e a distância e funções docentes, em exercício e afastados, por setor público e privado – Brasil (1997 e 2011)

Ano	Matrículas			Funções Docentes		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	174.481	89.627	84.854
2011	6.739.689	1.773.315	4.966.374	378.257	150.815	227.442
Δ (%)	246,4	133,6	318,6	116,8	68,3	168,0

Fontes: INEP (1997; 2011).

O processo desencadeado nas universidades federais, com o REUNI, com a expansão no número de matrículas e cursos de graduação, sem a correspondente contratação necessária de docentes, também induz à intensificação do trabalho docente. No ano de 2007, nas universidades federais, o número de funções docentes, em exercício e afastados, era de 56.833, valor que se ampliou para 78.724, em 2011, um aumento de 38,5%, contudo o número de matrículas na graduação presencial evoluiu de 578.536 para 842.606 em igual período, o que correspondeu ao aumento de 45,6%. Como consequência de tal política,

> os ritmos, os tempos, as condições de trabalho e as exigências paralelas, impostas aos trabalhadores, em meio às suas atividades principais, agravam a intensidade do trabalho. São processos que produzem desgaste físico e/ou mental e impactos das mais diferentes ordens sobre a saúde dos trabalhadores docentes. Com maiores consequências naqueles professores das universidades federais que atuam, também, na pós-graduação (MEDEIROS, 2012, p. 12).

Conforme expressa Apple (1995, p. 39), para além das questões estritamente profissionais, vinculadas à execução de suas atividades, "a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados". No entanto, complementa o autor, o que realmente é significativo e pode ser nocivo a esse profissional e à sociedade como um todo reside na dinâmica da relação *quantidade x qualidade,* uma vez que "um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade".

4. **Precarização**

Silva (2012) destaca que o processo de privatização da educação superior brasileira amplia também o espaço do trabalho docente precário. Tal quadro é característico nas instituições privadas, nas quais

> a exploração da força de trabalho é idêntica aos outros espaços de produção capitalista; em diversas ocasiões presenciamos situações que expressam esta realidade: a rigidez no cumprimento de horários, a sobrecarga de trabalho, a realização de atividades docentes não-remuneradas – como as orientações acadêmicas. Além da instabilidade nos empregos como 'desabafam' os colegas de trabalho: "*nosso emprego é de seis meses, tem prazo de validade e nunca sabemos se será renovado ou não*" (CARVALHO, 2009, p. 120-1).

Essa situação também é evidenciada nos dados estatísticos oficiais. Em 2011, o Censo da Educação Superior (INEP, 2012) registrou 217.834 funções docentes, em exercício, vinculadas às IES privadas, das quais apenas 25% era contratada tempo integral, enquanto 31,2% são contratados em tempo parcial e, a maioria, 43,8% eram professores horistas. Cabe ressaltar que estudos indicam (MENEZES, 2006; CALDERÓN *et al.*, 2008), para além dessa contratação precária, há formas alternativas (como a contratação intermediada ou via cooperativas) que burlam os dados oficiais e mascaram a precarização do trabalho docente nas IES privadas.

Como indicam Bosi (2011) e Mancebo (2011) também os docentes das instituições superiores públicas são atingidos pelo fenômeno em questão. Estudos (SILVA, 2005; TAVARES, 2011) evidenciam que considerável parcela dos contratos de trabalhos nas instituições estaduais são similares aos praticados nas IES privadas, extremamente precários. Por sua vez, Maués (2010), aponta que também nas instituições federais amplia-se a contratação temporária, aumenta-se o número de alunos em sala de aula de graduação e aviltam-se os salários. Além disso, também é crescente a "utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsitas, monitores, professores-tutores para a educação à distância, o que caracteriza uma flexibilização ímpar dos contratos de trabalho." (MANCEBO, 2011, p. 75).

Nas universidades federais o processo de precarização também é reforçado com o REUNI. Recentemente o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um Dossiê Nacional, com o título *Precarização das condições de trabalho I*, para denunciar a situação problemática que tal Programa impôs aos docentes das universidades federais. Com o intuito de enfatizar as condições de trabalho para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o documento alerta que em todo Brasil,

especialmente em locais afastados "dos centros de renome, surgem realidades diferentes em que realizam esforços sobre-humanos para formar estudantes e educar jovens para a vida, produzir conhecimento, técnica, arte e cultura" (ANDES, 2013, p. 4).

Diante de tal contexto, cabe ainda consideramos que a discussão sobre a precarização do trabalho "não pode ser resumida a um processo exclusivamente *econômico* [...], mas tem implicações principalmente de natureza *social* [...], *cultural* e *política*" (BOSI, 2011, p. 54). Assim, na análise sobre o trabalho docente é fundamental percebermos que a precarização, para além da relação contratual, está também associada à desvalorização social do papel exercido por este trabalhador. Da mesma forma, devemos observar que tal processo tem implicações negativas no campo da saúde docente, pois a precarização do trabalho também tem relação com o adoecimento dos professores (LEMOS, 2005; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; CAMPOS, 2011).

Desse modo, a exigência por maior produtividade, bem como as novas atribuições e tarefas acadêmicas determina uma rotina de trabalho, desvirtuam a função pedagógica e afetam negativamente o trabalho docente. Para Apple (1995, p. 42), "um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviço fornecido ao público" – isso também reforça a desvalorização social dos professores.

Em suma, é importante destacarmos que o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho é, em geral, associada à precarização do trabalho: com a retirada de direitos trabalhistas e sociais e a proliferação do trabalho parcial, informal, enfim, precário, com a desvalorização social dos docentes.

Considerações finais

Como expusemos o processo de expansão privado/mercantil, orientado por organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, é acompanhado de mudanças no trabalho docente. Também os professores das universidades públicas, bem como das demais instituições de ensino superior, têm seu trabalho (re)configurado para responder às exigências laborais flexíveis e ao mercado neoliberal. A análise de Lêda (2006, p. 7), exposta a seguir, sintetiza as mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente:

> É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala da aula às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui

> o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

Entendemos que a exigência por maior produtividade docente, o produtivismo acadêmico e as crescentes demandas impostas aos docentes, exigem maior envolvimento laboral desses trabalhadores. Em tal processo coadunam-se três fenômenos característicos do trabalho docente na atualidade: o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. O enfrentamento aos prejuízos oriundos dessa realidade pressupõe a apreensão correta desses fenômenos.

Referências

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDES [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior]. **Dossiê Nacional:** Precarização das condições de trabalho I. Publicação Especial, n. 3, abr. 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente:** ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000). Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União: 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 fev. 2013.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise financeira global e depois: um novo capitalismo? **Novos Estudos CEBRAP**, n. 86, p. 51-72, mar. 2010.

CALDERÓN, Adolfo Inácio *et al.*. Educação Superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31ª, 2008, Caxambu. Anais... Caxambu: 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.

CAMPOS, Francisco Jadir de S. **Trabalho docente e saúde**: tensões da educação superior. Belém, PA, 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

CARVALHO, Clarisse da Costa. **Serviço Social e privatização do ensino**: a precarização do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior na Zona da Mata Mineira. Juiz de Fora, 2009. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Universidade Feral de Juiz de Fora.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do.

Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. Belo Horizonte, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

CINTRA, Marcos Antonio Macedo; FARHI, Marise. A crise financeira global e o Shadow Banking System. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 82, p. 35-55, nov. 2008.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação.** Campinas, v.3, n.4, p.29-35, dez.1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **O neoliberalismo:** história e implicações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 1995 – 2011**. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 18 nov. 2012.

LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª, 2006, Caxambu. *Anais*... Caxambu: 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.

LEMOS, Jadir Camargo. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Florianópolis, 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

LUZ, Madel T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39- 57, 2005.

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. O trabalho docente no contexto das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28ª, 2005, Caxambu. *Anais*... Caxambu: 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 maio 2010.

MEDEIROS, Luciene das Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das universidades federais? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35ª, Porto de Galinhas. *Anais*... Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 25 mar. 2013.

MENEZES, Mauro de Azevedo. Relações de Trabalho no contexto atual e na reforma trabalhista. **Caderno ANDES**, n. 22, p. 39-41, jan. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

RODRIGUEZ, Margarita V.; MARTINS, Liliane G. A. As políticas de privatização e interiorização do ensino superior: Massificação ou democratização da educação brasileira. **Revista de Educação**, Valinhos, v. 8, n. 8, p. 41-52, 2005. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/view/176/173>. Acesso em 17 out. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Pós-graduação (em Educação) no Brasil - Conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008. p. 137-165.

_____. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, ano XIX, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

_____. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e Políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. São Paulo: Alínea, 2008. p. 56-76.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho docente na Pós-Graduação**: a lógica da produtividade em questão. Porto Alegre, 2008. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Maria Emília Pereira da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior:** entre o público e o mercantil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SILVA, Solonildo Almeida da. **O caminho *lato sensu* da precarização do trabalho docente universitário na UECE**. Fortaleza, 2005. 90 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade). Centro de Humanidades e Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **Reforma universitária do governo Lula:** reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; FREITAS, Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte; n. 40, p. 165-185, dez. 2004.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalho docente na educação superior:** um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2011. 271 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

VIEIRA, Francisco Geovanni David. Latindo atrás do lattes. **Espaço Acadêmico** [revista eletrônica], v. 7, n. 73, jun. 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/073/73vieira.htm>. Acesso em: 03 fev. 2009.

PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO EM UMA IFES: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
carlavazribeiro@uol.com.br
(UFMA)[140]

Rodrigo de Oliveira Dantas
rod_odantas@hotmail.com
(UFMA)[141]

Samiris Costa da Silva
samiris.cs@gmail.com
(UFMA)[142]

RESUMO
O presente texto analisa as repercussões do movimento de reestruturação e expansão da UFMA sobre o trabalho docente. Realiza uma breve análise sobre as transformações do mundo do trabalho e seus impactos na classe trabalhadora, considerando o docente das IFES, como uma categoria, também, diretamente afetada pelas intensas mutações. Identifica fatores geradores de sobrecarga no cotidiano laboral dos docentes, tais como: a ampliação do número de alunos da graduação e da pós-graduação sem o correspondente aumento do efetivo de técnicos e docentes; a diversificação das atividades docentes, com o acúmulo de funções administrativas; a proposição de altas metas de produção científica, com a amarração de prazos cada vez mais exíguos e a invasão da vida privada pelo mais-trabalho em função das novas tecnologias da informação Reconhece o processo de reconfiguração da instituição pesquisada como um propiciador para a precarização e intensificação do trabalho docente. Conclui sobre a importância de realização de mais estudos para o alcance e compreensão das repercussões do processo de expansão e reestruturação das IFES, em especial, no modo de trabalho e na saúde dos docentes.

Palavras-Chave: Instituições Federais de Ensino Superior; Trabalho docente; Expansão; Intensificação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra um projeto de pesquisa[143] intitulado "TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as repercussões do REUNI no

[140] Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão.
[141] Discente de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista do CNPq pelo grupo de pesquisa "Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior".
[142] 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".
[143] Cabe informar, que esta pesquisa, realizada pelo grupo que integramos na UFMA, está 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).

trabalho docente e na cultura das IFES", realizado no período de 2012 a 2013 por um grupo constituído por docentes, alunos graduandos e mestrandos da UFMA. Trata-se de uma pesquisa voltada para a investigação dos impactos do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) no trabalhador docente de três Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade de Brasília (UnB).[144]

Neste texto, fazemos um recorte e apresentamos somente a análise dos dados da UFMA resultante de levantamento documental e de entrevistas semiestruturadas realizadas com seis docentes na pesquisa de campo.

Para o alcance do nosso objetivo partimos de dois eixos: o primeiro que aborda as principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo, na virada do século XX para o XXI, e seus impactos na classe trabalhadora, considerando o docente das IFES, como uma categoria, também, diretamente afetada pelas intensas transformações. E o segundo eixo que analisa o processo de expansão e reestruturação vivenciado pelas IFES e, em especial, as suas repercussões no trabalho docente da UFMA.

1 AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E SEUS IMPACTOS SOBRE O TRABALHADOR

Ao longo da história, as concepções acerca do trabalho, bem como o lugar que lhe é atribuído na sociedade, sofreram diversas transformações.

Nas sociedades pré-industriais, o trabalho estava intimamente vinculado ao contexto familiar, o que dificultava a delimitação do tempo destinado à prática laboral. Além disso, o trabalhador detinha o controle e o conhecimento sobre todo o processo produtivo, bem como a posse sobre os instrumentos de produção.

Com o surgimento do capitalismo e a passagem do modelo de produção artesanal para a manufatura, diversas transformações são observadas. Paulatinamente, o ambiente de realização do trabalho passa de um contexto doméstico e familiar para o âmbito fabril, possibilitando a instituição da jornada laboral. O capitalista adquire a posse sobre os meios de

[144] A escolha das instituições objeto de estudo do projeto "TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: as repercussões do REUNI no trabalho docente e na cultura das IFES" ocorreu na direta dependência do que foi analisado nos dois primeiros anos da investigação, especialmente, dos dados extraídos do *Relatório de Acompanhamento do REUNI* (ANDIFES, 2010). Seleção essa orientada pelo percentual de aumento do número de vagas nos cursos de graduação presencial no período 2006/2010. Na fase final de definição do campo empírico foram escolhidas universidades de significativa oferta de vagas discentes da região norte e da região centro-oeste. Vale esclarecer que, a escolha da UFMA se deu por ser instituição de origem dos pesquisadores.

produção e há o surgimento do trabalho assalariado (BARBOSA, 2009). Por sua vez, o processo de produção torna-se fragmentado, em decorrência da intensificação da divisão do trabalho, onde cada trabalhador passa a desempenhar uma tarefa específica e independente (SOUZA; MELO, 2010).

Nesse período, ocorre ainda o aumento do número de horas da jornada de trabalho, visando à exploração máxima do trabalhador, o que permitiria o crescimento da produção, a acumulação do capital e a geração de lucros, objetivos fundamentais do capitalismo. Entretanto, a exposição do trabalhador a extenuantes jornadas laborais gerou descontentamentos e mobilizações, tanto da sociedade quanto da classe trabalhadora, contribuindo para a criação de legislações que restringiam a extensão da jornada de trabalho (DAL ROSSO, 2008).

Advém deste contexto a necessidade de modernizar o processo produtivo, com a utilização de novos instrumentos e técnicas de produção, desvalorizando a força de trabalho do operário e submetendo-a a exploração pela lógica do capital (SOUZA; MELO, 2010). A partir dessa modernização tecnológica, segundo Dal Rosso (2008), exige-se que o trabalhador aprenda a manusear a máquina e, paralelamente, que sincronize o seu ritmo de trabalho ao do maquinário. Assim, o ajuste das máquinas, para torná-las mais rápidas, e a diminuição dos "poros", que permeiam a prática laboral, possibilitariam ao burguês aumentar a carga de trabalho do operário, sem um acréscimo de horas à sua jornada laboral.

A noção de "porosidade" do trabalho é formulada por Marx e consiste nos momentos, dentro da jornada de trabalho, em que o operário apresenta um baixo índice de produção, de tal maneira que a diminuição dos poros pretende converter esse tempo de "inatividade" do trabalhador em resultados produtivos. É nesse sentido que Marx emprega a expressão *intensificação*, para designar o processo por meio do qual há o aumento do grau de intensidade[145] do trabalho mediante o aperfeiçoamento tecnológico dos meios de produção (produtividade), sem que ocorra o acréscimo de horas na jornada laboral (DAL ROSSO, 2008).

Nesta perspectiva, cabe ressaltar que a história do capitalismo é atravessada por diversos momentos de intensificação do trabalho, com o objetivo prioritário de aumentar a produção. Dessa forma, a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra entre os séculos XVII e XVIII, consistiu no primeiro momento de intensificação dentro da sociedade capitalista, sendo

[145] Segundo Dal Rosso (2006, p.68), a intensidade é **inerente** a todo e qualquer tipo de trabalho realizado e deve ser compreendida como sendo "mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização".

tal período caracterizado “pela passagem do alongamento da jornada para a intensificação via transformação tecnológica das empresas” (DAL ROSSO, 2008, p. 56).

Posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, surge nos Estados Unidos uma nova proposta para aumentar a produção, que enfatiza a reorganização do trabalho e coloca a utilização de novas tecnologias em segundo plano. Tal proposta, empreendida por Frederick Winslow Taylor, foi chamada de taylorismo e defendia a ideia de que o trabalho deveria ser administrado cientificamente, de forma a permitir que o trabalhador aumentasse seu rendimento mesmo não havendo profundas modificações tecnológicas no processo de produção (DAL ROSSO, 2008). Em outras palavras, haveria uma nova intensificação das atividades laborais, já que a mudança estava voltada, sobretudo, para o aperfeiçoamento da utilização da força de trabalho, visando o aumento dos resultados produtivos e da lucratividade.

O modelo proposto por Taylor é adotado, em 1913, por Henry Ford em sua fábrica automobilística, o que consistiu na materialização máxima do taylorismo enquanto modelo de organização do trabalho. O “novo” modelo passa a ser chamado de taylorismo-fordismo e tem como características fundamentais, a racionalização do trabalho, com uma rígida separação entre aquele que “pensa” (empresário) e aquele que executa (trabalhador), massificação da produção, hierarquização e verticalização do controle produtivo, inserção da esteira rolante no ambiente laboral, criação da linha de montagem, divisão do processo de produção em etapas e rígida especialização de tarefas.

Considerando tal caracterização, é possível situar outro aspecto concernente à lógica taylorista-fordista, qual seja a alienação do trabalhador. Essa alienação é vivenciada na medida em que ocorre a especialização das atividades e a introdução da linha de montagem, de maneira que o trabalhador desconhece a completude do processo de produção e é submetido a uma constante repetição de movimentos. Outro fator diz respeito à intensa supervisão sofrida pelo operário no exercício de sua função, objetivando o menor desperdício possível de tempo e maior agilidade na confecção dos produtos. É nesse sentido que Antunes (2006) fala em “desantropomorfização do trabalho”, na medida em que o trabalhador é convertido em mero apêndice do maquinário, sendo exposto a um processo de intensificação laboral.

O modelo taylorista-fordista de organização e administração do trabalho vigora entre os anos 1920 e 1970 e constitui-se no primeiro sistema a propor o aumento da produção sob o alicerce de uma modificação na organização do trabalho (DAL ROSSO, 2008). Entretanto,

este modelo entra em crise em meados dos anos 1970, em virtude de diversos fatores sociais, econômicos e políticos.

Dentre os fatores que contribuem para a crise do taylorismo-fordismo, pode-se elencar: a organização e o fortalecimento da classe operária em sindicatos, a intensificação da luta de classes (patrões *x* empregados), a conquista de direitos trabalhistas, o aumento dos gastos com a força de trabalho, a diminuição da lucratividade frente à produção massificada, o crescimento das taxas de desemprego, a queda acentuada do consumo, o declínio do *Welfare State* (Estado de Bem Estar Social) e a crise do petróleo em 1973 (ALVES, 2007; ANTUNES, 2006; DAL ROSSO, 2008). Nessa perspectiva, é cabível considerar que o esgotamento do modelo de acumulação taylorista-fordista é a "expressão fenomênica" do que ficou conhecida como crise estrutural do capital (ANTUNES, 2006, p.29).

Diante dessa nova conjuntura e das profundas modificações que dela advém, torna-se necessário o estabelecimento de medidas que favoreçam a expansão do capitalismo, limitada pelos aspectos supracitados. Tais medidas constituíram um movimento de reestruturação produtiva, "cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]" (ANTUNES, 2006, p. 31).

No que se refere à organização da produção, surge no Japão na década de 1950 o toyotismo, criado por Taichi Ohno e empregado inicialmente na fábrica da Toyota. A partir do processo de mundialização do capital, enquanto base da reestruturação produtiva, o toyotismo rompe as fronteiras japonesas e chega a outros países. Diante da crise de superprodução que acometeu o taylorismo-fordismo, o modelo toyotista propõe a produção por demanda (just-in-time), a partir do enxugamento e da flexibilização das fábricas, propiciando-lhes tanto a adaptação frente às variações do mercado quanto a redução dos desperdícios. Além disso, o toyotismo é marcado pela inserção de novas tecnologias no processo de produção, em decorrência do desenvolvimento da microeletrônica, permitindo maior rapidez na execução das tarefas e a redução dos contingentes de mão-de-obra (ALVES, 2007).

A flexibilização, um dos pilares do toyotismo, incide também sobre os contratos de trabalho (terceirização, subcontratos), sobre o tempo do laboro, sobre as remunerações e sobre as tarefas desempenhadas, configurando a exigência de um novo perfil de operário. Assim, espera-se que o trabalhador seja adaptável e polivalente, em oposição ao especialista do taylorismo-fordismo, de forma a gerenciar várias máquinas com funcionamentos diferentes. Surgem novas formas de controle do desempenho do trabalhador e da qualidade da produção

(CCQ's, sistema Kanban e etc.), caracterizando uma onda de intensificação e precarização da força de trabalho (ALVES, 2007).

Entretanto, estes efeitos são mascarados pela lógica toyotista, a partir da divulgação da figura do trabalhador como partícipe da gestão empresarial ("colaborador"), e do surgimento de uma ideologia da excelência, com a valorização da pró-atividade do funcionário. O toyotismo atua ainda na fragilização dos sindicatos de classes, possibilitando o surgimento dos sindicatos de empresas, que lutam a serviço do capital. É nesse contexto que ocorre a chamada "captura" da subjetividade do trabalhador pelo capital, alicerce fundamental do padrão de acumulação toyotista (ALVES, 2007).

O Estado, por sua vez, também passa por um processo de reestruturação, ao receber gradativamente as influências da iniciativa privada, visando maior rapidez, qualidade e eficiência na realização de seus serviços. É a partir disso que se configura o gerencialismo, pautado na substituição do modelo burocrático estatal pelo modelo gerencial, dando origem ao Estado mínimo.

No Brasil, o gerencialismo ganha impulso no final do século XX no governo de Fernando Henrique Cardoso com a apresentação do Plano Diretor da Reforma do Estado, O plano em questão tinha como princípio básico tornar a administração pública mais flexível, eficiente, com serviços de melhor qualidade e custos reduzidos, em contraposição à administração burocrática, caracterizada como rígida, hierarquizada, autocentrada, onerosa, pesada, ineficiente e prestadora de maus serviços. .A implantação do movimento reformista afeta diretamente o serviço público e os trabalhadores a eles vinculados, exigindo que o servidor seja inserido no perfil do trabalhador das empresas privadas, tornando-se polivalente, flexível, generalista e criativo. (RIBEIRO; MANCEBO, 2013).

Por sua vez, o docente do ensino superior público, sujeito de nossa análise, é também atravessado por essa lógica gerencialista. Seu trabalho, de cunho imaterial, é influenciado pelo movimento de reestruturação e expansão empreendido nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O aumento do número de alunos e de campi, sem um acréscimo expressivo de docentes e técnicos – ponto marcante dessa reestruturação – contribui para que seja configurado um novo quadro de intensificação e precarização do trabalho. Tais aspectos serão analisados adiante, considerando a repercussão do processo de reestruturação e expansão nas IFES no trabalho docente.

2 PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS IFES: intensificação e precarização do trabalho docente

O início dos anos 2000 é marcado pela elaboração do Plano Nacional de Educação-PNE (2001-2010), e entre as suas metas estavam: matricular 30% dos estudantes de 18 a 24 anos até 2010 e aumentar consideravelmente as verbas direcionadas para a educação. A partir do PNE, em 2003, o governo federal iniciou um programa visando expandir a universidade pública.

> Em 2001, para dar cumprimento ao disposto na Constituição, foi elaborado o Plano Nacional de Educação - PNE (2001/2010), [...] foram estabelecidos, nos últimos 10 anos, os programas de expansão do ensino superior federal, cuja primeira fase, denominada de Expansão I, que 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 campus/unidades. (BRASIL, 2012, p. 09)

Ao final dessa primeira fase, o Ministério da Educação cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) através do Decreto nº 6.096, em 24 de Abril de 2007. Foi durante o período do REUNI que as universidades federais mais se expandiram.

Dentre os principais objetivos traçados pelo governo para o REUNI, pode-se destacar: aumentar o número de vagas de ingresso e ocupar vagas ociosas nos cursos de graduação; elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90%; aumentar a relação professor-aluno nos cursos de graduação para dezoito estudantes por docente; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física.

O programa priorizou dois indicadores de desempenho para a aferição das metas: a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor. Em contrapartida ao cumprimento das metas, o governo propôs um acréscimo nos recursos de custeio e pessoal de cada universidade, limitado a 20%, que seria repassado de forma gradativa durante os cinco anos de vigência do programa e um aumento nos recursos de investimento vinculado ao número de alunos matriculados – montante de matrículas ampliado, sobretudo, nos cursos noturnos, mais recursos alocados.

Como resultado, houve um aumento exponencial do número de vagas da graduação. O gráfico abaixo revela as vagas ofertadas na graduação, do tipo presencial, nas universidades federais de 2003 até 2012.

Gráfico 1- VAGAS OFERTADAS NAS IFES 2003/2012

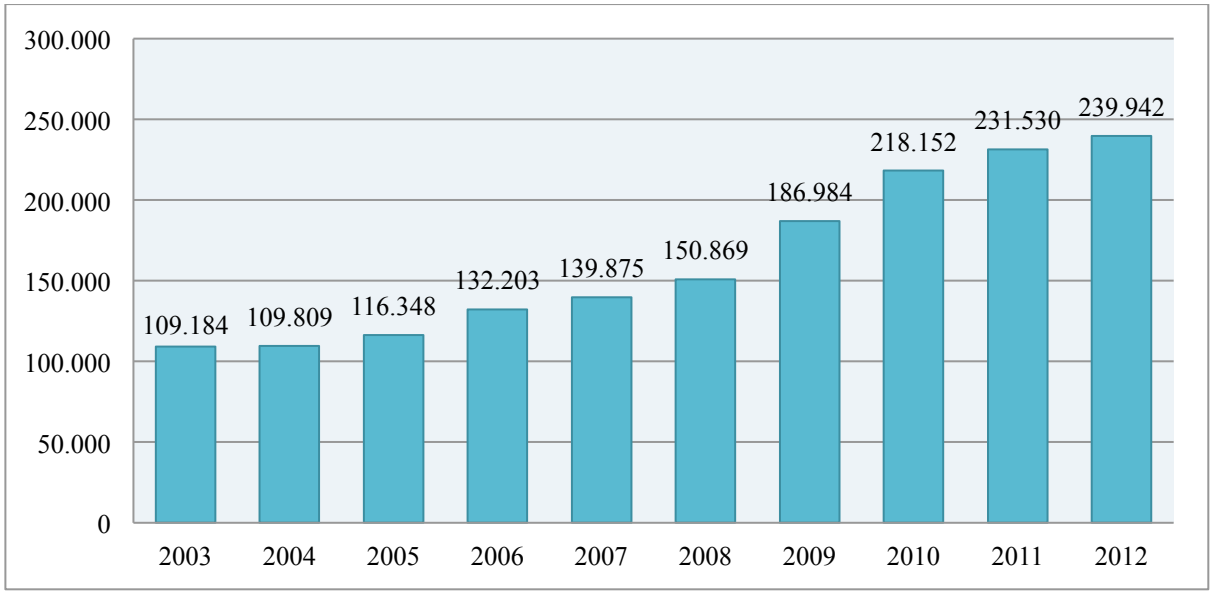


Gráfico 1: Número de vagas ofertadas na graduação, do tipo presencial, nas universidades federais de 2003 até 2012. Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, referente à Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. (BRASIL, 2012).

Como pode ser visto no Gráfico 1, o aumento do número de vagas se deu principalmente durante o período do REUNI, após o ano de 2007, onde ocorreu um aumento de 100.000 vagas, ou seja, um aumento de 71,5%.

Em relação ao número de servidores, o aumento não foi tão expressivo quanto o número de discentes. O gráfico a seguir mostra o crescimento do número de docentes e técnico-administrativos durante o período do REUNI.

Gráfico 2 – QUADRO DE DOCENTES E TÉCNICOS NAS IFES 2007/2012

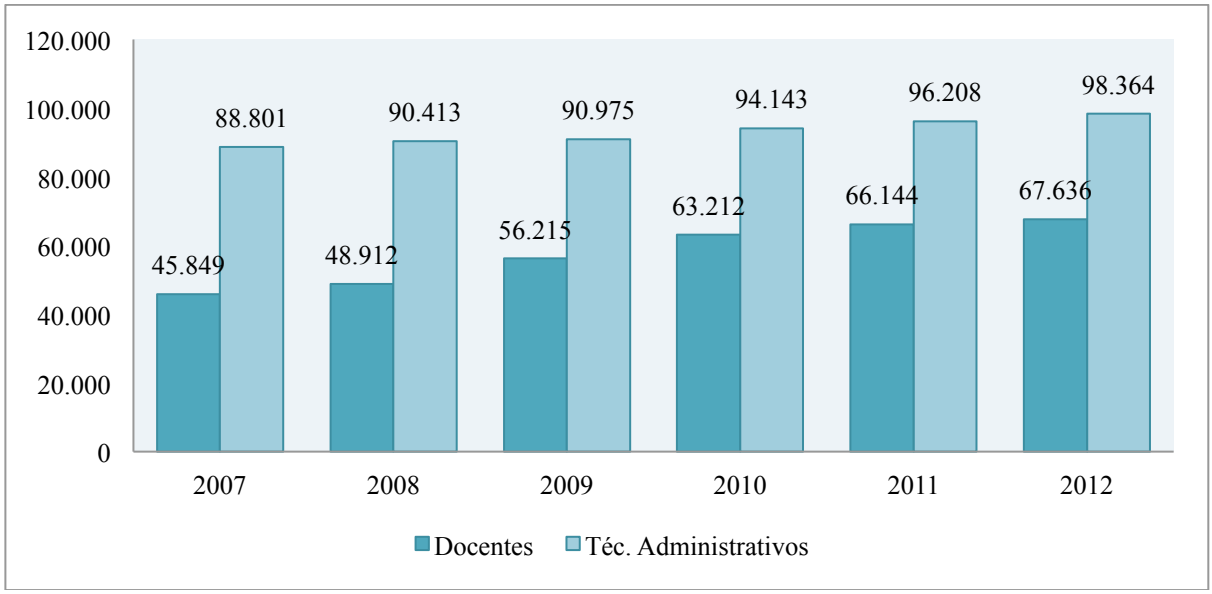


Gráfico 2: Número de docentes efetivos e técnico-administrativos nas universidades federais ente 2007 e 2012. Fonte: Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, referente à Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. (BRASIL, 2012)

O gráfico 2 expõe um pequeno aumento no número de servidores, o número de docentes efetivos cresceu somente 46,9% e o número de técnico-administrativos 10,7%, aumentando ainda mais a discrepância entre alunos e servidores das universidades.

Vale lembrar que o REUNI propôs como seus objetivos: aumentar a relação professor-aluno nos cursos de graduação para dezoito estudantes por docente; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física. Isso significa que, diferentemente do que ocorreu com o número de discentes, a pretensão do REUNI não era aumentar o número de servidores e sim aproveitar aqueles que já estavam nas universidades e tentar controlar a relação de professor - aluno para que ficasse em 18 estudantes por docente.

Jesus (2013, p.83) ao realizar uma pesquisa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que foi criada alguns anos antes do REUNI, apontou que "houve uma expansão acentuada na graduação da UFRB, em um curto espaço de tempo, porém, sem estrutura pronta e o devido lastro de servidores, tanto docentes quanto técnicos, necessários à expansão que estaria sendo orquestrada".

Sendo assim, os docentes acabam tendo que utilizar a criatividade para poder dar aula com a infraestrutura disponível pela universidade. Isso vai ao encontro com os argumentos de Ribeiro; Leda; Braga (2012) quando falam sobre o trabalho docente a partir do REUNI.

> O improviso surge como regra e as IFES procuram caminhos alternativos para atenuar as repercussões de um programa que aumentou o número de vagas antes da indispensável estruturação de um espaço acadêmico para a recepção de um maior quantitativo de alunos. (RIBEIRO; LEDA; BRAGA 2012, p. 06).

Nessa direção, o modelo de reestruturação importado do setor privado perde de vista a educação superior pública de qualidade, aprofundando o processo de expansão com precarização com significativa repercussão no trabalho docente.

2.1 A repercussão do processo de reestruturação e expansão na UFMA no trabalho docente

A Universidade Federal do Maranhão foi fundada em 21 de outubro de 1966 a partir da integração de sete escolas superiores: Faculdade de Direito de São Luís, Faculdade de Farmácia e Odontologia de São Luís, Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Ciências e Letras de São Luís, Faculdade de Serviço Social do Maranhão e Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão.

Nos anos 70, foram criados os primeiros Campi da universidade, sendo que o primeiro foi o campus sede, que está localizado no Bacanga em São Luis; os outros campi criados nessa mesma década foram os de Imperatriz, Codó, Bacabal e Pinheiro.

Apesar de a UFMA ter criado esses campi antes dos anos 80, a expansão efetiva da universidade é um fenômeno mais recente, que ocorreu principalmente após o ano de 2007, quando o MEC propôs o REUNI. Durante o programa REUNI, ocorreu um expressivo crescimento da instituição, não somente em relação ao número de vagas da graduação, mas também no que diz respeito à pós–graduação. A tabela abaixo mostra o crescimento da universidade, apontando a configuração da UFMA antes do REUNI e um ano após o seu término.

Tabela 1 – NÚMEROS DA EXPANSÃO DA UFMA 2007/2013

-	**2007**	**2013**	*%*
Técnico-Administrativos	1.477	1.579	*6,9%*
Docentes Efetivos do Ensino Superior	907	1.300	*43,3%*
Docentes Substitutos e Visitantes do Ensino Superior	247	185	*-25,1%*
Alunos Matriculados na Pós-Graduação Stricto Sensu	404	990	*145%*
Alunos Matriculados na Graduação Presencial	11.345	18.588	*63,8%*
Número de Campi	5	9	*80%*
Número de Cursos de Graduação*	46	77	*67,3%*
Número de Programa de Pós-Graduação	12	25	*108,3%*

Fonte: ASPLAI/UFMA

* 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 principal objetivo do REUNI era possibilitar com que mais pessoas entrassem na universidade através da criação de novos cursos e a ampliação do número de vagas na graduação. A tabela 1 retrata que essa meta foi alcançada, houve um aumento do número de Campi, cursos e principalmente do número de alunos matriculados.

Entretanto, constata-se também um descompasso entre o número de alunos matriculados e o quantitativo de trabalhadores efetivos na instituição. O ideal seria que o aumento do número de discentes viesse acompanhado com o aumento em igual escala do número de servidores, para não se criar uma sobrecarga de trabalho. No entanto, isto não ocorreu, sobrecarregando ainda mais o já diminuto quadro de técnicos e professores, resultante de um déficit histórico que vem se acumulando desde os anos de governo de Fernando Henrique Cardoso.

Entre 2007 e 2013, houve um aumento de 63,8% no número de discentes na graduação, enquanto o aumento do número de docentes efetivos foi de somente 43,3%, Apesar da pós-graduação não estar vinculada as metas do REUNI, ela também cresceu consideravelmente neste mesmo período, o número de programas de pós-graduação na instituição aumentou 108%, passando de 12 para 25. Em relação ao número de alunos matriculados nos cursos de pós-graduação Stricto Sensu, o aumento foi de 145%, passando de 404 para 990 cursos em 2013.

É essencial sinalizar que os professores que estão na pós-graduação são responsáveis, também, por atividades na graduação. Estes docentes, além de ministrarem aulas, orientam monografias, dissertações e teses; produzem artigos e livros, para atender às imposições da CAPES; concorrem a editais de financiamentos, objetivando recursos para realização de pesquisas e aparelhamento institucional; participam de comissões, reuniões, bancas e eventos; executam atividades burocráticas, suprindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos. Enfim, vivenciam um cotidiano permeado por uma ideologia produtivista, cada vez mais atrelado a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo. Nessa direção, o docente que realiza uma boa articulação da graduação com a pós, é visto com bons olhos pela CAPES. É o professor "produtivo" bem alinhado com o modelo gerencialista importado do setor privado.

Portanto, a análise do aumento de trabalho do docente não pode ficar restrita à ampliação do número de discentes na graduação. É crucial, a inserção nesta análise do exponencial crescimento do quantitativo de alunos da pós-graduação e, sobretudo, das especificidades e exigências impostas ao professor em um programa de pós-graduação.

Nessa perspectiva, a soma do crescimento do número de discentes da graduação com o da pós-graduação, juntamente com o número insuficiente de servidores técnico-administrativos trabalhando na assessoria das atividades acadêmicas sobrecarregam ainda mais o já diminuto quadro de professores da UFMA, abrindo espaço para a precarização e intensificação do trabalho docente.

A concepção de uma universidade gerenciada por princípios calcados na ótica empresarial competitiva, "trabalhando com uma semimercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e nas práticas oficiais das políticas públicas de educação superior." (SGUISSARDI, 2005, p. 215).

Este movimento crescente de intensificação na rotina laboral dos professores que demanda maior dispêndio de energia física e psíquica para dar conta do "plus", de "mais

trabalho" (DAL ROSSO, 2008), é identificado por parte significativa dos entrevistados da instituição pesquisada, como demonstra a fala a seguir:

> [...] cada vez mais entrando mais gente, entrando mais curso e a gente onde era pra tá aumentando esse número, o número de professores, não acompanhou essa demanda. Então, a gente acaba ficando quase com o excesso de atividades, excesso de carga horária. (ENTREVISTADO 2)

Como já foi abordado anteriormente, a não contratação de servidores técnico-administrativos em número suficiente é mais um elemento que contribui para a sobrecarga do docente, que termina por fazê-lo assumir atividades burocráticas que comprometem o tempo disponível para a realização da sua atividade-fim.

> Todo professor de alguma forma tem que saber gestão [...] captar recursos, prestar contas, tudo isto faz com que o professor transite por uma infinidade de áreas que não são próprias da sua era de formação, a universidade não oferece ao professor a oportunidade de trabalhar o seu potencial, porque ela exige que o professor tenha uma série de competências [...] hoje o que eu menos faço é aquilo para o que me preparei (ENTREVISTADO 4)

Costa e Braga analisando os impactos da falta de apoio administrativo também alertam para a gravidade do problema (2013, p.8)

> [...] *mediante a escassez de técnicos, quem está assumindo suas funções? Ou ainda se alguém tem assumido tais funções?* O aumento do número de bolsistas para auxiliar nos cargos administrativos nas universidades e os relatos de alguns docentes que expressam estarem cada vez mais envolvidos também com essas atividades, fornecem subsídios para responder tal questionamento. Nesse sentido, o número de técnico-administrativos que não atende a demanda favorece a precarização do trabalho, por conta da expansão de bolsistas contribuindo para a flexibilização das formas de contrato, além da sobrecarrega de trabalho ao já deficitário quadro docente, que além das atividades próprias de suas funções que já foram aumentadas, precisam, por vezes, assumir as atividades dos técnicos.

Nessa direção a atividade laboral se intensifica e extensifica, o trabalho noite adentro, nos finais de semana e nas férias, se confundem com o trabalho exigido pela jornada regulamentar. Os depoimentos dos entrevistados apontam para um crescente embaralhamento dos tempos e espaços da vida pessoal e profissional.

> A gente fica tão emprenhada nesse fazer pesquisa, nesse fazer docência, fazer ciência, que eu não consigo fazer essa distinção tão nítida onde que começa a vida privada e onde que começa a vida acadêmica. Porque muitas vezes as coisas vão pra dentro da casa da gente. (ENTREVISTADO 6)

> Às vezes invade, principalmente naquela fase final de terminar projetos, terminar relatório, final de disciplina, o trabalho que a gente não tem condição de fazer na universidade porque não tem estrutura, porque não dá tempo, tem que fazer em casa, na hora do filho. (ENTREVISTADO 2)

Na busca de caminhos alternativos para minimizar as repercussões de um programa que ampliou o número de vagas antes da indispensável estruturação de um espaço acadêmico adequado para a recepção de um maior quantitativo de alunos, o improviso surge com frequência no dia a dia dos trabalhadores das IFES. O sofrimento dos docentes frente à infraestrutura precária de trabalho, associada a consequente disputa por espaços condizentes ao exercício profissional fica evidente no depoimento que segue:

> [...] o que eu vejo são as pessoas se digladiando na universidade por espaços quando nós deveríamos estar todos sentados pensando em projetos interdisciplinares. (ENTREVISTADO 4)

Como reflexo da perspectiva produtivista, própria do mundo do trabalho globalizado, ocorre um acirramento da competitividade, acabando por promover um ambiente acadêmico marcado pelo individualismo e pela naturalização da rivalidade entre os pares. Cria-se assim um terreno fértil para o surgimento das patologias da solidão (DEJOURS, 2011), acentuadas pela fragilização do coletivo e pela escassez de atos de apoio e solidariedade. As falas de alguns professores expressam bem essa tendência:

> O que não me agrada às vezes é a forma de disputa desleal de colega para colega (ENTREVISTADO 6)

Implementa-se na UFMA um processo de reestruturação organizacional focado na otimização de recursos e no aumento de produtividade. Não são levadas em consideração as especificidades de uma instituição pública de ensino e nem são tomadas medidas básicas, como: a adequação das condições de trabalho e a nomeação de servidores em número suficiente para suprir o aumento da demanda de serviços. É a expansão com precarização, visando prioritariamente elevar o número de vagas ofertadas e os indicadores de produtividade do ensino superior público, deixando de resolver a contento os problemas históricos existentes. Desse modo, identifica-se o surgimento de uma cultura universitária pautada em diferentes valores e princípios, delineando, assim, novos contornos ao ambiente acadêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao tema central que aborda as repercussões da reestruturação e expansão da UFMA sobre o trabalho docente, podemos constatar que esta categoria de trabalhadores tem sido diretamente afetada por uma onda de intensificação e precarização, em virtude de um movimento de reconfiguração que acomete as IFES brasileiras.

Nesse contexto de mutações, em oposição à fábrica "gorda" do modelo taylorista/fordista, nasce a fábrica "magra" caracterizada por uma estrutura flexível e transparente capaz de absorver, com um número reduzido de pessoal, as flutuações quantitativas e qualitativas da demanda. Surgem desse modo, organizações enxutas, descentralizadas e flexíveis.

A flexibilização adotada como um dos elementos centrais da reestruturação produtiva incide sobre os contratos de trabalho, sobre o tempo do laboro, sobre as remunerações e sobre as tarefas desempenhadas, configurando a exigência de um novo perfil de operário – maleável, polivalente e competitivo sendo, paulatinamente, submetido a formas de controle mais veladas e sutis.

Nessa perspectiva, a flexibilização assume uma feição positiva – em contraposição ao caráter negativo da precarização – não sendo somente aceita, como defendida e apontada como uma estratégia de enfrentamento à crise do trabalho. Mas vistas com mais detalhes, a flexibilização e a precarização são fenômenos complementares e profundamente integrados de ajuste frente à crise que atingem à classe trabalhadora de uma forma genérica (AQUINO, 2008).

Por sua vez, o docente das IFES, não diferente da maioria dos trabalhadores, está exposto a todo um movimento de reconfiguração, reflexo de um receituário de mudanças calcado na lógica da empresa enxuta, que extrapola os limites do setor privado, atingindo profundamente as instituições estatais. A condição de servidor público e de profissional qualificado, não têm sido suficientes para proteger a categoria das intempéries do mundo do trabalho.

> A ampliação do número de alunos da graduação e da pós-graduação sem o correspondente aumento do efetivo de técnicos e docentes; a diversificação das atividades docentes, com o acúmulo de funções administrativas; a proposição de altas metas de produção científica, com a amarração de prazos cada vez mais exíguos, somadas, a invasão da vida privada pelo mais-trabalho em função das novas tecnologias da informação têm gerado sobrecarga de trabalho para os docentes.

Contudo, identifica-se que apesar da grande maioria dos sujeitos pesquisados reconhecerem à exposição a condições de trabalho adversas, paradoxalmente, este mesmo grupo tende a considerar o espaço acadêmico como um lugar de autonomia, criação e realização profissional. O discurso de um dos professores entrevistados ilustra bem essa questão, pois mesmo consciente da sobrecarga de trabalho e das tênues fronteiras entre as esferas profissionais e pessoais, o referido professor parece ter o predomínio de vivências de prazer no seu cotidiano laboral:

> Como é muito prazeroso fazer pesquisa pra mim, por exemplo, eu acabo confundindo muito as coisas [...] Eu não tenho uma divisão muito clara, onde que eu sou professor, pesquisador, aonde que eu sou o dono de casa [...] Acho que quando você faz com muita paixão, o que você ama, você consegue aí, não tem REUNI, não tem salário, eu acho que a gente trabalha muito, se você for levar em consideração o não, o não, as coisas negativas, você não iria trabalhar mesmo (ENTREVISTADO 6)

Diante do exposto, podemos inferir que o trabalhador docente das IFES, frente ao processo de precarização e intensificação do seu labor, está imerso em um contexto atravessado por vivências de sofrimento, mas também de prazer.

Contudo, alertamos sobre a importância da efetivação de mais estudos que visem compreender se os discursos proferidos pelos docentes que apregoam amor, paixão pelo seu trabalho, não estariam encobrindo potenciais riscos à sua saúde. Pesquisas nessa direção contribuiriam com o grande desafio da busca de um ambiente laboral em que as realizações possam sobrepor as frustrações e os dissabores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Editora Praxis, 2007. v.1. 298p.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da Crise Estrutural do Capital. In:_ **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Biotempo Editorial, 2006. p. 29-34.

_____.As respostas do capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho. In:_ **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Biotempo Editorial, 2006. p. 35-45.

AQUINO, C. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O Público e o Privado,** v. 11, p. 169-178, 2008.

BARBOSA, Sandra Jacqueline. A intensificação do trabalho docente na escola pública. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v.18, n.1, p.63-80, 2009.

BRASIL. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012, sobre a Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**, 2012.

COSTA, Gleiciane Mendes; BRAGA, Lucelma Silva. Mundo do trabalho em tempos de mundialização do capital: repercussões no trabalho de docentes de instituições públicas de ensino superior. In: XXI Seminário Nacional UNIVERSITAS/ Br, São Carlos. **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br**, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

_____. A construção histórica da noção de intensidade do trabalho. In:__ **Mais Trabalho! : A intensificação do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo, 2008. p. 45-80.

JESUS, Flávia Sabina de. **Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do REUNI: Um enfoque para a graduação da UFRB.** 2013. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, Bahia. 2013.

RIBEIRO**,** Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O Servidor Público no Mundo do Trabalho do Século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n.1, p. 192-207, 2013.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; BRAGA, Lucelma da Silva. Expansão Do Ensino Superior Via Reuni: Algumas Reflexões Acerca do Trabalho Docente. In: **IX Seminário Internacional de La Red Estrado**, 2012, Santiago. Políticas educativas para América Latina: práxis docente y transformación social, 2012.

SILVA, Ana Maria; REAL, Giselle Cristina Martins. As configurações das políticas para a educação superior e as reformas do ensino superior brasileiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 141-157. 2011.

SOUZA, Osmar Martins de**.**; MELO, José Joaquim Pereira. Da manufatura à maquinaria moderna: consolidação do modo de produção capitalista. In:_ **V EPCT - Encontro de prudução científica e tecnológica**, 2010, Campo Mourão - PR. V EPCT, 2010

UERJ EM CONSTRUÇÃO: MEMÓRIAS, ASSOCIATIVISMO E TRABALHO DOCENTE

Carlos Martins
martinshistoriador@ig.com.br
Doutorando PPFH/UERJ

RESUMO
Nosso trabalho problematiza a experiência constitutiva dos docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) enquanto categoria sócio-histórica que participou do seu processo de consolidação como instituição universitária. Pretendemos colaborar para a compreensão da construção da identidade dessa categoria social nos quadros da universidade entre as décadas de 1970, período final da ditadura civil-militar, e os anos 1980, período de redemocratização da sociedade brasileira. Portanto, entre o período das primeiras reuniões clandestinas (1978) até a consolidação do primeiro plano de carreira docente na universidade (1985). Assim, coloquei em diálogo a relação entre o processo de construção da entidade representativa dos docentes com a própria constituição identitária da categoria docente e a universidade. A experiência do historiador com o passado afirma-se como experiência que emerge de sua dimensão coletiva. A memória dos sujeitos históricos nos levará à intensidade dessa dimensão essencialmente coletiva de constituição do movimento docente e sua análise nos possibilitará descobrir caminhos para a compreensão da trajetória da própria UERJ enquanto instituição social e histórica.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Memória Docente, Associativismo e UERJ.

Nesse artigo pretendo colaborar para a compreensão da construção da identidade do trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período compreendido entre as primeiras reuniões clandestinas realizadas pelos docentes em 1978 até a conquista do primeiro plano de carreira da categoria docente em 1985, que garantiu a organização da vida funcional docente, possibilitando que essa categoria em movimento implantasse, ainda que com limitações, um projeto de universidade.

Para a compreensão da trajetória histórica da universidade, foi fundamental a pesquisa da professora-pesquisadora Deise Mancebo, *Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ.* A obra possibilitou a compreensão histórica da instituição e do(s) processo(s) de transformação da universidade.

O final da década de 1970 e o início da década de 1980 é um período de grande importância para o cenário da vida política e econômica brasileira e, portanto, para as construções das relações entre o movimento docente universitário e a própria construção da universidade enquanto um espaço marcado pela conjuntura nacional de luta pela redemocratização da sociedade brasileira. Como nos diz Trindade (1998), “a história das

universidades desde as origens mostra sua relação permanente com a sociedade e, como instituição social, ela transforma-se no tempo e no espaço guardando sua identidade própria" (p. 134).

As entrevistas foram feitas com professores da UERJ em função da minha pesquisa de mestrado em educação na UNIRIO e as demais foram publicadas pela associação de docentes na Revista Advir nº 24.

As formulações teóricas e conceituais do historiador marxista E. P. Thompson acerca da constituição da classe trabalhadora inglesa foram fundamentais para a compreensão da experiência social constitutiva do processo do fazer-se dessa categoria social, os professores da UERJ.

Portanto, para compreender o processo de transformação de escolão em universidade é fundamental entender a transformação de professores-horistas, fazendo-se docentes com carga horária garantida no plano de carreira, pois é isso que garante a condição aos professores de fazer pesquisa. Desse modo, eles indicaram os caminhos para a construção de uma UERJ marcada pela autonomia, democracia e associação entre ensino, pesquisa e extensão, contrapondo-se ao projeto da velha universidade que valorizava basicamente o ensino, com uma estrutura de poder centralizada.

I - Os caminhos para a investigação

Nas primeiras pesquisas realizadas sobre o movimento docente da UERJ, no período em estudo, percebemos a ausência significativa de fontes históricas secundárias, por isso, os depoimentos orais dos protagonistas desta história foram fundamentais para compormos o nosso trabalho conjuntamente com as fontes primárias cedidas pelos nossos depoentes.

Assim, encontrei na história oral um caminho fértil para o campo historiográfico, principalmente a partir da escola dos *Annales*, que introduziu novos objetos, abordagens e problemas, ressignificando-os; propôs a emergência de fontes alternativas ao documento escrito com a revalorização do depoimento oral e das imagens. "Uma escola que se define por sua abertura e permite o acesso a novos objetos, novos horizontes para atingir um nível particularmente rico em produção histórica" (DOSSE, 1992, p. 24). E ainda, segundo a professora Sonia Regina Mendonça, "os annalles não foram exitosos apenas ao dar consistência à chamada história-problema. Igualmente conseguiram redirecionar o "fazer historiográfico" no sentido da objetividade" (MENDONÇA, 2009, p.31).

Nesse estudo, os depoimentos de professores foram a principal fonte primária da pesquisa, visto que se constituiu em um importante instrumento do processo investigativo fundamental para a compreensão do período histórico tratado.

Assim, os depoimentos concedidos à nossa pesquisa pelos professores, participantes ativos do processo histórico em estudo, possibilitou através da memória individual uma imersão na história do movimento docente, pois de acordo com Le Goff que:

> a memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (1996, p. 477).

Mas, ao buscar as fontes primárias do período estudado, me deparei com a impossibilidade de localizar todas as fontes primárias necessárias para a análise desse momento histórico, convencionalmente chamado de história do tempo presente ou também denominado história viva. Como nos diz Sergio Castanho, "a história do tempo presente traz consigo as questões das fontes. Como é sabido as questões das fontes constituem um dos pilares básicos sobre que se assenta o que fazer histórico" (2010. p. 67).

Ainda, sobre a problemática das fontes no tempo presente, trago mais uma reflexão de Sergio Castanho:

> Quanto à história do tempo presente, o historiador emprega a fonte oral para a escrita da história, mas também para a preparação do trabalho historiográfico vindouro, mediante a constituição de fontes (2010, p. 68).

Carlo Ginzbug em seu livro *Mitos, emblemas e sinais* (1991), nos revela, que nos contextos históricos, existem sinais; assim, podemos afirmar que, no período final da ditadura civil-militar e início da democratização, no início da década de 1980, a luta e mobilização dos docentes da UERJ nos forneceram sinais fundamentais que foram importantes para o processo de democratização da universidade. O movimento docente foi o aglutinador da luta pela democracia interna. Merece registro, o fato de a UERJ, ser a primeira universidade pública brasileira a realizar uma consulta pública para a escolha do reitor, em 1983, com a participação de todos os segmentos da universidade (alunos, servidores e professores). Essa consulta pública foi organizada pelos movimentos sociais no interior da universidade, segundo as evidências apresentadas pelos nossos entrevistados.

No tratamento dos dados, busquei, ainda com debilidades, contemplar uma visão materialista dialética da história, um estudo que articula o econômico, o político, o cultural e

o social. A articulação de um movimento permanente entre a teoria e empiria na produção do conhecimento histórico tem sido uma busca em minhas pesquisas e encontro no historiador inglês E. P. Thompson, uma importante referência teórica e de grande contribuição para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois o autor do clássico *"A formação da classe operária inglesa",* consegue dar vida e sentimento aos sujeitos sociais, compreendendo o contexto histórico que compõe o cenário de sua análise, enfatizando a participação e a ação ativa dos sujeitos na construção dos seus próprios interesses e ações coletivas, elaborando suas próprias identificações.

Nesse sentido, a categoria "experiência" possibilita (re)estabelecer o "elo" entre o ser social e a sua consciência social. A categoria experiência nos é útil para resgatar a dimensão humana do processo social e político.

> 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". Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, indivíduos livres, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1988, p.182).

Faria Filho (2008) chama a atenção para o fato de que há um duplo aprendizado com Thompson em sua relação teórica e prática, digamos, militante, no processo de produção do saber histórico e de construção historiográfica, pois,

> há, por um lado, o aprendizado de um modo de fazer história e, por outro lado, um modo de entender a história que se faz, ambos profundamente devedores, no meu caso, da produção do historiador inglês. Isso porque há, me parece, uma dimensão política fundamental de sua obra que, no terreno mesmo da investigação, se desdobra numa exigência ética de comprometimento do historiador com o seu tempo e numa sensibilidade para com os esquecidos pela história, além da necessidade de um rigor teórico-metodológico que leva constantemente da teoria à empiria e ao debate historiográfico. (FARIA FILHO, 2008, p. 249).

No pensamento de Thompson, a relação entre experiência e cultura é uma chave fundamental para a compreensão da sua concepção marxista da história, pois experiência e cultura, juntas, são ponto de união entre processo (histórico) e estrutura, entre as

determinações objetivas do ser social e a possibilidade de agir e da intervenção humana. A cultura é fundamental para compreender o processo de formação social.

Essas três categorias do pensamento thompsoniano me ajudam a compreender a importância da relação entre objetividade e subjetividade, como nos indica de uma forma explicativa, em seu artigo, Gohn (2005):

> caracteriza que o movimento histórico não é algo predeterminado, pré-moldado por estruturas já existentes na sociedade, ainda que elas sempre estejam presentes e contextualizem os fatos. Há sempre liberdade de escolha para os sujeitos: a realidade não é uma página já escrita, os sujeitos as escrevem, com suas ações, sob determinadas condições (p. 258).

Senti a necessidade de escrever esse dando voz aos sujeitos da pesquisa, com o intuito de resgatar o movimento docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscando compreender experiências vividas e percebidas por esses sujeitos que serão entrevistados, que viveram o processo de redemocratização e consolidação do movimento e da categoria (trabalho) docente.

II: falar em universidade: falar em UERJ?

A pesquisa da pesquisadora Deise Mancebo (1996), sobre a história da UERJ possibilita compreender os primeiros momentos da universidade: "a universidade nasceu a partir de unidades isoladas, autônomas do ponto de vista patrimonial, administrativa e financeiro, voltadas exclusivamente para um ensino de qualidade duvidosa, salvo exceções" (MANCEBO, 1996, p. 209).

Cabe ressaltar que existiram, durante todo esse período histórico de constituição da universidade, focos de oposição, mesmo que consideremos que estes focos não sejam "eminentemente" políticos e ideológicos e contra a estrutura de poder na universidade da época, mas sabemos que o Centro Biomédico colocava-se em rota contrária ao modelo de universidade que predominava então na UERJ. Assim,

> do ponto de vista acadêmico, os setores da área biomédica sempre se opuseram à política de investimento patrimonial e à opção pelo ensino. Não só fizeram frente a essas tendências como conseguiram apesar das extremas dificuldades, construir espaços, com práticas diferenciadas, nas quais a pesquisa e a qualidade acadêmica eram preocupações centrais (MANCEBO, 1996, p. 212).

Uma questão chave era o não desenvolvimento, ao longo vida universitária, de um regime de trabalho e de salários que possibilitasse a dignidade salarial do seu quadro de professores e que garantisse a permanência na universidade, como professores-pesquisadores.

> os salários eram baixíssimos, inferiores inclusive aos dos professores do estado que lecionavam no 2º grau, não sendo incomuns os atrasos de pagamentos. Não havia outros incentivos materiais para a retenção de docentes na instituição: os professores eram horistas, não havia bolsas para a pesquisa ou carga horária destinada para tal (MANCEBO, 1996, p. 126).

A estrutura da carreira dos professores da UERJ era controlada por um seleto grupo de poucos professores, comprovando a estrutura altamente verticalizada, hierarquizada e de profundo autoritarismo no interior da universidade: "o preenchimento dos cargos de instrutores, assistentes de ensino e adjuntos era feito mediante a indicação prévia do catedrático" (MANCEBO, 1996, p. 128).

Nesse sentido, uma universidade com alto grau de hierarquização e centralização do poder deveria manter os sujeitos sociais que vivenciavam essa estrutura de poder e em especial, os professores, sobre controle permanente.

> Por fim, o controle ideológico sobre os professores não era desprezível. Além da própria estrutura da carreira, que mantinha o docente sob o controle da cátedra, havia as regras específicas que pautavam o comportamento docente: seus membros deveriam abster-se, no exercício dos seus respectivos cargos ou funções, de pronunciamentos que possuíssem caráter político-partidário e deveriam concentrar-se, por exclusividade, nas lições, exercícios, pesquisas e demais atividades que lhes são inerentes (MANCEBO, 1996, p. 128).

Outro fato significativo que destacamos, envolve o poder com a forma de escolha dos reitores e a opção de administração da vida universitária. O movimento docente era contrário à lógica da cátedra e ao controle ideológico que existia na universidade, por isso ele assume a defesa da democracia enquanto eixo fundamental da transformação da vida universitária. Segundo Ricardo Santos,

> desse modo, enquanto tenha crescido em espaço, número de Unidades, professores, cursos, funcionários e alunos, a UERJ pouco se desenvolveu quanto a assimilação de uma verdadeira mentalidade universitária, adaptada ás condições da realidade brasileira e regional. Essa distorção encontra raízes profundas na história do Poder e do Governo na UERJ. Alguns dos grandes males da nossa Universidade residem no exercício ultracentralizado e antidemocrático do poder. Docentes e alunos sempre estiveram marginalizados dos processos decisórios. Nosso grande desafio, hoje, é a conquista da descentralização e democratização. Este caminho nos leva às

> eleições diretas para escola dos cargos de Reitor e Diretores de Unidade (SANTOS, 1982, p.5).

A presença de professores com trajetória de esquerda e inserção no Centro Biomédico possibilitou a organização do embrião da esquerda docente e o início da luta pelo desenvolvimento da universidade.

Pelos depoimentos, é possível afirmar que o Centro Biomédico apresentava um diferencial, o novo, e, portanto, era nesse espaço sociocultural que surgia uma possibilidade de transformação. Nesse Centro, se desenvolvia uma nova concepção de universidade, nele estava o cerne da contraposição ao "escolão" chamado UERJ, Nessa linha de raciocínio, reflete Ricardo Santos: "Os que dão combate ao Centro Biomédico não combatem esse Centro. Combatem o novo, a transformação e as ideias progressistas que surgem em várias Unidades e nos diversos Centros da UERJ" (SANTOS, 1982, p.11).

Interessante pensar que novas ideias surgiam na universidade e no interior de outras unidades, momento em que começa a aparecer indivíduos e grupos que fizeram pressão política para transformar a universidade. Para ilustrar as contradições e a real situação da UERJ nesse momento histórico, cito a fala de Ricardo Santos:

> Numa Universidade jovem, 64% dos docentes são auxiliares de Ensino e 65% têm apenas título de graduação. Do total de professores, 81,5% freqüentam a Universidade em tempo parcial e apenas 18,5% dos docentes possuem tempo integral. Não há Dedicação Exclusiva. (...) A carga horária semanal (CHS) média dos docentes da UERJ gira em torno de 21 h. Varia entre os limites de 3h/ semanais até o regime de tempo integral, com 40 horas semanais. (SANTOS, 1982, p.12).

Ainda no mesmo estudo, Santos continua sua análise sobre a carga horária docente e a sua filiação ao mundo do trabalho da UERJ,

> Mais ou menos 47% dos docentes da UERJ possuem CHS situada na faixa entre 20 e 40h. Em muitas Unidades há variação seja, 11h, 12h, 13h, 17 h, 18 h,.... 34 h, 35 h, Também deve-se considerar que o mesmo docente pode ter CHS variável durante o ano, de acordo com a necessidade dos cursos (SANTOS, 1982, p.15).

Se a carga horária é inconstante e diferente de unidade para unidade e não há espaço para a realização de pesquisa, então se percebe que a universidade majoritariamente priorizava ministrar aulas, era um "escolão". Esse quadro agudizava-se fora do Centro Biomédico, como se pode perceber nos dados abaixo:

> Apesar do grande número de docentes no Centro de Tecnologia e Ciências, a maioria situa-se na faixa de 10h semanais. Não é difícil concluir que a qualidade do ensino e principalmente a pesquisa (ausente) devem sofrer sérias influências dessa curta presença dos docentes nesse Centro. (SANTOS, 1982, p.15-16).

No mesmo documento, prof. Ricardo Santos, apontava claramente as características gerais do quadro de trabalho docente na universidade:

> Não é possível criar se não há tempos disponível para a atividade criadora. Não é possível criar com a manutenção do regime de 10 h/s como regime básico da Universidade, todo ele empregado em atividade de ensino. É perfeitamente compreensível que inúmeros docentes tenham vários empregos, fazendo da UERJ mais um de seus "bicos".
>
> Essa é a mentalidade colegial, o "culto da mediocridade" na Universidade que se reflete em todas as atividades, inclusive no nível de participação e organização da comunidade universitária. Essa mentalidade impere o desenvolvimento da UERJ, sua transformação e seu papel transformador (SANTOS, 1982, p.17).

Nos primeiros anos da década de 1980, o sistema de ingresso na universidade era complexo e perpassava por caminhos autoritários, o que era duramente criticado pelo movimento docente, pois não se realizava concurso para o ingresso de professores:

> Até o presente, dois processos são utilizados para o acesso à carreira docente na UERJ. A indicação pelo setor interessado com aprovação pelo Departamento e demais instâncias competentes. Este é, no momento, o único processo correto, enquanto não for introduzido o acesso por concurso. Outro processo muito utilizado e autoritário, "introduz" um professor em determinada disciplina ou Departamento sem fazer as devidas consultas ao responsável pela mesma e sem votação no Departamento ou discussão nas instâncias devidas. Passam, muitas vezes, até mesmo por cima da autoridade dos Diretores de Unidade. É preciso fortalecer os Departamentos e demais instâncias, democratizá-las (há Departamentos que não realizam eleições para o cargo de chefia há mais de 10 anos) e respeitar a autoridade dos responsáveis por disciplinas e chefes de Departamento. Não se pode introduzir alguém numa determinada disciplina porque o "fulano pediu", ou para quebrar a unidade da mesma ou simplesmente para enfraquecer alguma liderança da qual se discorda. (SANTOS, 1982, p.21).

A ação da entidade docente dentro da universidade foi fundamental para esse processo, ela possibilitou iniciar um processo democrático em diferentes setores da universidade e a transformação do quadro de Trabalho docente.

III: Fazer-se docente e a Asduerj

> Fazer-se, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto a ação humana como aos acontecimentos. (THOMPSON, 1987, v. I, p.9).

No final de 1979, os professores da PUC e da UERJ decretaram greve por melhores salários. Na UERJ, havia uma experiência peculiar, devido à existência de duas associações docentes, a Asduerj e Apuerj. A greve durou cerca de um mês e "a luta concreta, que paralisou toda a UERJ e outras universidades mostrou quem defendia os docentes e quem vinha para dissuadi-los das lutas específicas e gerais da época" (SANTOS, 2010, p.9. Revista Advir 24).

Esse processo de disputa sindical em torno da greve e a dualidade de direção política, segundo Santos, "fortaleceu a Asduerj e caracterizou a Apuerj como linha auxiliar da reitoria, condenando-a à extinção no nascedouro" (SANTOS, 2010, p.9 Revista Advir 24).

Os primeiros meses de 1979 foram marcados pela fundação da Asduerj e pelas ações políticas durante a grande greve da categoria no ensino superior, politicamente demarcando os dois lados dos campos políticos das entidades.

As lutas sociais e políticas contra as precárias relações de trabalho e contra o autoritarismo vão transformar esses "homens-massa" em sujeitos sociais do seu próprio processo histórico. A experiência coletiva desenvolvida no processo de lutas durante a greve docente possibilitou a construção de uma identidade social própria. Se antes era um conjunto de "meros" professores isolados em suas respectivas unidades, agora cria-se uma perspectiva social para vir a ser uma categoria capaz de se (auto)construir docente (professor-pesquisador) e de criar efetivamente uma universidade.

Esse processo ganha fôlego em 1983, com a posse de uma nova diretoria da Asduerj, eleita no final do ano anterior, que passa a desenvolver uma série de lutas no interior da universidade, com o intuito de construir a docência como uma categoria. Como nos indica o prof. Ricardo Santos:

> Foi um período de grandes mudanças, que contribuíram sobremaneira para todo o processo de reestruturação que teria sequência na UERJ e onde a Asduerj consolidou-se enquanto entidade, ajudou a fundar outra entidades, como a Asuerj, e conduziu diversas e importantes lutas: a salarial, a do primeiro atrasadão, o plano de carreira docente (encaminhado junto com a estrutura acadêmica dos departamentos aos conselhos superiores), com mudança substancial na carga horária da maioria dos professores da Uerj. (SANTOS, 2010, p.11. Revista Advir n 24).

Dialogando com o pensamento do prof. Ricardo Santos, trazemos a voz do prof. José Eustáchio Bruno, que em seu depoimento nos diz:

> Foi também uma entidade que teve lutas importantíssimas sob o ponto de vista acadêmico, com grandes participações nos avanços acadêmico-científicos da universidade. Quando começamos a gestão, os professores da UERJ tinham um dos piores salários do Brasil e nós conseguimos, com muita luta, através daquilo que à época se chamava Plano de Carga Horária com proporcionalidade de salário (BRUNO, 2010, p.14. Revista Advir 24).

As reflexões dos professores Ricardo Santos e José Bruno, marcam a riqueza das ações políticas que foram fundamentais para a consolidação das condições gerais de criação de um regime de trabalho docente que possibilitou o rompimento com a lógica das múltiplas horas e o estabelecimento dos regimes de 20 h e 40 h abrindo caminho para implantação de um projeto de universidade.

Sabemos que, historicamente, a luta por condições salariais justas sempre foi um eixo fundamental da vida política das entidades sindicais e não poderia ser diferente com a associação docente, nesse sentido as lutas pela melhoria das condições salariais e das condições de trabalho na universidade, nos primeiros anos da associação é tratada na reflexão de Bruno:

> (...) mas seria porque a gente não poderia dizer que uma entidade como a associação de docente não vai ter como preocupação fundamental o salário do professor. É lógico e evidente que a Asduerj tinha e sempre vai ter seu lado sindical, de defesa corporativa, corporativa no sentido largo. Ou seja, certeza da corporação, ou seja, certeza que todos os associados, e quem são os associados? Defesa de todos os professores da UERJ. Que você querer negar isso a qualquer associação é "Eu estou aqui por eu estou lutando pela academia". Não. Está lutando pelo conjunto dos professores e pela UERJ (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno, em 20/03/2012)

A luta por salário está intimamente relacionada à luta acadêmica e assim podemos concordar com afirmação de Bruno: "que, na verdade, a luta pelo salário também era uma preocupação acadêmica. Você ter que garantir tempo para poder fazer pesquisa, extensão" (Entrevista realizada com José Eustáchio Bruno, em 20/03/2012)

A direção da entidade representava o encontro transformador da luta salarial com a luta acadêmica, foi o encontro das lutas acadêmicas e salariais que aglutinou a frente única que transformou a Asduerj no pólo catalisador dos primeiros anos de transformação da universidade. A entidade docente, do ponto de vista da sua base social, transformou-se em um sindicato de ofício. De acordo com os depoimentos, havia a ausência de uma perspectiva ideológica unitária por parte da direção, percebia-se uma categoria em construção. Em seus estudos sobre a cultura popular tradicional, E.P.Thompson afirma a necessidade "de ir além da visão de que os trabalhadores, nessa época, estavam confinados às lealdades fraternais e à

consciência vertical dos ofícios específicos, de que isso inibia solidariedades mais amplas e a consciência de classe horizontal" (THOMPSON, 1998, p.45).

A questão democrática, amplamente colocada na sociedade brasileira e na universidade, não foi objeto de aprofundamento teórico e ideológico pelo movimento docente, esse expressou um anseio por democracia, de acordo com a luta mais geral da sociedade brasileira. No interior da universidade, a luta democrática significava lutar por eleições livres e diretas para a reitoria, centros, unidades e órgãos colegiados, mas não observamos entre os depoentes, posições políticas que tipificassem a democracia no espaço UERJ, como por exemplo, o peso de cada categoria (professores, funcionários e estudantes) no processo eleitoral.

> Uma das grandes lutas desse período foi a das eleições diretas para a reitor. Levantamos essa bandeira, discutida no primeiro encontro de associações docentes, que viria depois a constituir o sindicato nacional dos docentes de Ensino Superior (Andes-sn). O então deputado estadual Luiz Alfredo Salomão elaborou projeto de lei, considerado inconstitucional pelo STF às vésperas de realização das eleições – a primeira experiência no país. Realizamos assembleias com mais de duas mil pessoas indignadas com a decisão do STF. Fomos para as ruas protestar e decidimos transformar a eleição em consulta. Nessa consulta foram eleitos Hésio Cordeiro e Ivo Barbieri (ambos sócios fundadores da Asduerj) com ampla vantagem sobre o segundo colocado (SANTOS, 2010, p.11. Revista Advir 24).

Ainda sobre o processo eleitoral na universidade, o prof. Ricardo Santos apontava os elementos que compunham o contexto que possibilitou a priori a realização do primeiro processo eleitoral (1984) em uma universidade pública brasileira:

> o processo da consulta veio no bojo do processo da eleição direta. Foi feito um projeto de lei e esse projeto de lei encontrou todas as circunstâncias ideais, quer dizer, o governador Brizola... O governo favorável, condições da universidade favoráveis, as associações, os movimentos de massa: DCE, UNE, tudo no processo de redemocratização, a associação docente se reorganizando e estava tudo pronto quando de repente houve a cassação do processo pelo STF. E a eleição foi transformada em consulta. Foi decidido numa assembleia realizada aqui na concha que reuniu quase quatro mil pessoas em um dia (Entrevista realizada com o prof. Ricardo Santos, em 02/04/2012)

A suspensão legal do processo de consulta à reitoria não impediu a realização da mesma, ancorado na ideia de legitimidade e com amplo apoio da comunidade universitária, os movimentos sociais realizam a consulta democrática na universidade. Sobre esse processo, Bruno afirma: "Aí houve a consulta. Uma consulta que quando foi proibida a eleição, nós

resolvermos fazer uma consulta. E ai o que acontece, o Hésio Cordeiro foi eleito" (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno em 20/03/2012)

No início da década de 1980, com a instalação do processo eleitoral na UERJ desenvolvido durante a gestão do governador Brizola, o professor do Instituto de Biologia e então presidente da Asduerj afirma que:

> O governador Brizola escolheu seu nome de confiança e não um dos eleitos. Rasgamos a sua carta-compromisso assumida durante a campanha e houve novo protesto e mobilização. Ivo Barbieri foi nomeado vice-reitor de Charley Fayal. Posteriormente, com a constituinte de 1988, a eleição direta para reitor se tornou legal. Os dois primeiros reitores da UERJ eleitos pelo voto direto foram respectivamente Hésio Cordeiro e Ivo Barbieri. Tive a oportunidade de participar deste rico e proficiente processo histórico (SANTOS, 2010, p.11. Revista Advir 24)

Brizola indicou o professor da Odontologia Charley Fayal, quarto colocado na consulta e pai do deputado estadual Carlos Fayal, do PDT. Esse ato autoritário, foi o sinal necessário para a luta da comunidade e dos diversos segmentos da sociedade fluminense e brasileira pela democratização da universidade, como nos indica Bruno:

> Fomos muita vezes no Palácio Guanabara cobrar do Brizola a nomeação do Hésio Cordeiro como reitor da universidade. E devo dizer para você que no meu caso, por exemplo, principalmente da cobrança, e aí a própria entidade cobrou, a entidade nesse sentido ela cobrou, ela atuou, digamos assim, ostensivamente, no sentido que a UERJ fosse... Ela respeitava a opinião em primeiro do que era colocada como soberana a comunidade da UERJ (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno, em 01/05/2012)

Todo o processo de luta e mobilização pela indicação dos professores Hésio Cordeiro e Ivo Barbieri com a presença constante de manifestantes na porta do Palácio Guanabara e com exposição na mídia da intervenção autoritária do governador na democracia interna da UERJ levou a uma solução inusitada e diferente pelo então Governador Brizola, como diz Bruno:

> O que eu acho em primeiro foi uma atitude rápida, muito sensata e inteligente do movimento e também de jogar força na nomeação do Ivo como vice-reitor.(...) Depois que a maioria do movimento acabou apoiando, no entanto ganhou a eleição. E o Ivo era seu vice. Então, pela lógica, digamos assim, pela lógica formal, o vice do Fayal que deveria ser nomeado no Conselho Universitário. Mas não foi. E aí eu estava dizendo, quer dizer, primeiro houve uma certa afinidade no movimento em manter acessa essa chama de querer, já que não perdemos os anéis, vamos perder os dedos também, vamos tentar ver se conseguimos pelo menos o Ivo. E eu acho que houve, isso é uma observação minha, lembro de um traço do Brizola. (...) Então o que ele fez, para querer compensar, é uma avaliação minha, para

> querer, digamos assim, colocar um cala boca do movimento e até da sociedade, senão seria muita pretensão minha, ele resolveu acatar o Conselho Universitário na sua decisão, porque o Conselho Universitário, já falei, o tinha constrangido (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno, em 20/03/2012)

O ser docente e a construção do docente como categoria são fruto do mesmo processo histórico. O movimento docente (re)construiu a universidade, num processo de luta e mobilização que rompeu com a lógica do "escolão" de nível superior, de um ensino "sem pesquisa", com uma estrutura de poder centralizada. A luta por salários justos e um plano de carreira, associada à luta por democracia, inserem-se na perspectiva de dignificação da categoria professor. Nesse processo, o professor tornar-se professor-pesquisador e também professor-pesquisador-cidadão.

Uma das lutas desenvolvida, nos primeiros anos da década de 1980, foi a campanha pelo plano de carreira dos professores (1985) que segundo Roberto Abreu, professor do IME, "a Asduerj organizou e conduziu memorável luta que culminou com a criação de um sistema precursor do regime de trabalho que vigora até hoje (...) Sob a ótica de hoje, não parece muito, porém, à época foi uma "revolução" (ABREU, 2010, p 18. Revista Advir 24).

Esse processo de luta em torno da conquista do plano de carreira e da possibilidade de estruturação da carreira docente é abordada pelo presidente da entidade docente à época, prof. Bruno:

> "Nós tivemos vários movimentos, entendeu? Vários movimentos, várias idas à reitoria, varias idas ao Palácio Guanabara né? Greves também foram feitas para se conseguir isso. Na realidade (...) todos os governos do Estado do Rio de Janeiro (...) eu posso dizer assim de carreira, sem medo de errar, nenhum deles, nenhum deles, inclusive com o lamentavelmente o governo Brizola que teve como vice o Darcy Ribeiro que todo mundo respeita como um grande acadêmico que realmente ele foi, mas com relação a UERJ ele teve várias falhas. Então foram muito ruins, tudo... tudo da universidade foi tirado à força, tudo! E a universidade sobrevivia, eu não sei como porque a visão dos governantes em relação à universidade era uma coisa paupérrima! Isso tinha que ser dito, entendeu? Eu lutei com os outros companheiros, e os outros colegas vão concordar comigo, tinha que ser dito em alto e bom som. Esse pessoal não tem a mínima noção do que seja uma universidade. Meu Deus! (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno em 01/05/2012)

De certa forma, pode-se concordar com o prof. Roberto Abreu que a implementação do plano de carreira na universidade, em 1985, possibilitou a transformação da universidade de maneira fundamental, pois garantiu a universalização dos salários iguais para todos de acordo com o regime escolhido (20h e 40h) e possibilitou aos docentes que aderiram ao

regime de 40h, a implementação da pesquisa e da extensão. Por outro lado, ainda sob a nuvem da velha UERJ, o plano de carreira possibilitou o enquadramento por tempo de serviço e não por mérito acadêmico de acordo com a titulação do docente (mestrado/doutorado) e defendido pela associação docente. Afirma Bruno:

> Tanto assim que depois também, é uma coisa que até, que foi engraçado isso, porque naquela época, por exemplo, ainda se discutia a questão de carreira relacionando com o tempo de serviço, e houve um reajuste que os professores tiveram uma ascensão na carreira por tempo. Mas na minha gestão, rapaz, as pessoas não concordavam com isso não. E eu acabei, eu acabei não aceitando. Foi uma situação difícil para mim, porque dá a impressão que você é ferrenho e tal, mas talvez eu tivesse na situação normal de professor sem ocupar direção da entidade, eu tivesse aceito, mas como eu era presidente da entidade e a entidade em si, entendeu? Ela reclamava aquilo, ela achava que a carreira devia ser feita como é feita nos os moldes de hoje de mestrado, doutorado, de defesa de tese (Entrevista realizada com o prof. José Eustachio Bruno, em 01/05/2012)

Percebe-se que o plano de carreira da época continha as duas perspectivas o velho e o novo. O novo era garantir o regime de carga horária de 20 e 40horas e, também, a ascensão na carreira por formação acadêmica. O velho foi garantir a ascensão por tempo de serviço, de acordo com a lógica de escolão da velha universidade. Sobre esse processo, Bruno diz:

> então a questão de você ter um tempo de serviço seria assim, as pessoas diziam assim: "Se você tem tempo de serviço deve ser promovido." E isso aconteceu, mas eu me recusei, me recusei a fazer isso, entendeu? Por uma questão de visão que tinha a entidade daquela época, mas os meus companheiros foram promovidos (Entrevista realizada com o prof. José Eustáchio Bruno, em 01/05/2012).

Esses velhos-(agora)-novos sujeitos sociais foram criados no interior do próprio movimento, construindo-se a partir das próprias experiências do cotidiano, isto é no processo social, vivenciando o espaço social denominado UERJ, assim transformaram esse "escolão" em universidade e se (auto) transformaram-se em docentes.

Nesse processo de transformação percebemos que dos primeiros momentos da associação (1978) até o período final da gestão Bruno (1987) a associação funcionou com uma frente de esquerda, reunindo aqueles que lutaram pela categoria, que apesar de todas as diferenças ideológicas, souberam levar em frente a importante tarefa da Asduerj nesse processo de transformação da universidade.

Pode-se afirmar que diferentes ações e vozes constituíram o "fazer-se" (THOMPSON, 1987) da UERJ em universidade.

Considerações Finais

A antiga universidade pública e gratuita foi transformada em uma nova universidade: pública, gratuita, autônoma, de respeitável qualidade acadêmica e socialmente referenciada. Essa foi a mais importante vitória de todo o processo de desdobramento das lutas sociais da categoria social em fazer-se docente e construírem a Asduerj. Nesse sentido reconstruir a memória do movimento docente na UERJ é (re)construir uma parcela significativa da própria memória dessa universidade, visto a baixa produção acadêmica sobre a UERJ, apesar dos seus 60 anos.

Assinala-se que a experiência social da categoria ficou circunscrita à sua própria identidade enquanto categoria social, merecendo um estudo mais aprofundado sobre a relação entre a identificação social da categoria e a estrutura social brasileira.

> O pesquisador de uma instituição, na verdade, cria uma realidade totalmente original, quase uma "ficção",melhor dizendo, cria uma obra de arte, rica de sentidos. Esta obra, porém, não é uma construção arbitrária, menos ainda uma mentira, pois tem as fontes como base, tampouco é uma reprodução mecânica de algo que está fora dele. É uma obra de cultura enraizada, de um lado, em fontes e valores do passado e, de outro em Valores do presente, em defesa de um projeto social (BUFFA; NOSELLA, 2009, p. 72).

Considera-se uma questão fundamental a compreensão de como o movimento docente da UERJ foi imprescindível na constituição da universidade e do fazer-se docente. Destaca-se que o primeiro plano de carreira da categoria foi de 1985, este não deixou margem para a implantação da dedicação exclusiva, essa conquista, no caso da Uerj, somente se estabeleceu em 2012, após três meses em greve e 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.

Referências Bibliográficas

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da história e história da educação*: por uma história cultural não culturalista. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

DOSSE, François. *A História em migalhas*: dos Annales à nova história. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

FARIA Filho, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) Pensadores sociais e história da educação, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória.* 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MANCEBO, Deise. *Da gênese aos compromissos.* Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.) *Universidade:* políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MENDONÇA, Sonia Regina. História, interdisciplinaridade e marxismo. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo et all (orgs.). *História da educação* – Desafios teóricos e empíricos. Niterói: Eduff, 2009.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares* – por que e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

SANTOS, Ricardo. UERJ e ASDUERJ. Elementos para uma análise crítica da UERJ- Pela reestruturação da Vida Universitária. Mimeógrafo. 1982.

TRINDADE, Hélgio. As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, H. (organizador). *Universidade em ruínas: na república dos professores*, Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999, p. 29

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa. Vol. I.* A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A formação da classe operária inglesa. Vol. II.* A Maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A formação da classe operária inglesa. Vol. III. A força dos Trabalhadores.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A miséria da teoria.* São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Costumes em comum.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ANOTAÇÕES PRÉVIAS SOBRE AS SEMELHANÇAS E AS SINGULARIDADES ENTRE OS MODOS DE RESISTÊNCIA DOS DOCENTES DIANTE DAS REFORMAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E DE PORTUGAL

Catharina Marinho Meirelles
PPFH/ UERJ -ppfh@uerj.br[146]

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa bibliográfica realizada em meu processo de doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ. Ampliando o eixo inicial do projeto de pesquisa, pretendo compreender como o ensino superior em Portugal tem sido reformado, como uma das exigências do processo de mundialização do capital e como esse processo tem impactado seus docentes. A partir da análise dessas questões, pretendo reconhecer as semelhanças e as diferenças entre as reformas em andamento no Brasil e em Portugal e, principalmente, identificar as formas de resistência dos docentes de ambos os países, aos impactos que tais reformas têm trazido. Como um esforço inicial de síntese, já é possível sinalizar algumas das principais semelhanças ou aproximações entre os processos de reformas do ensino superior que vêm ocorrendo nos países analisados, entre as quais se destacam: Reformulação legislativa acentuada; Financiamentos públicos; Valorização do professor empreendedor; Sistemas de controle externo tanto na gestão quanto na avaliação; Absorção e valorização de pesquisas que gerem vantagem competitiva, Acentuado processo de internacionalização e mercantilização do conhecimento, entre outras.

1 – Justificativa

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa bibliográfica realizada em meu processo de doutoramento no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ao ingressar no programa, meu propósito inicial era investigar e analisar os modos de subjetivação dos docentes das IFES (Instituições Federais de Educação Superior), diante dos impactos do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Entretanto, a partir das reflexões suscitadas pelas disciplinas cursadas e pelo desenvolvimento da pesquisa, tenho sido confrontada com a necessidade de ampliar o eixo de discussão. Considero que a análise das reformas no ensino superior pressupõe a compreensão histórica e orgânica de como elas se inserem no contexto das mudanças em curso no capitalismo. A partir desse processo investigativo e reflexivo, interessei-me em saber como as

[146] Doutoranda do PPFH, sob a orientação da Profª Drª Deise Mancebo e Profª Assistente IV do Departamento de Psicologia da UFF de Volta Redonda

universidades dos países que fazem parte do Processo de Bolonha têm sido reformadas em suas estruturas e reconfiguradas em suas dinâmicas.

Chamou-me particular atenção o caso de Portugal cuja subordinação às diretrizes das agências internacionais tem promovido a implantação de reformas que modificam a feição do ensino superior nas suas universidades de modo semelhante ao que ocorre no Brasil.

Concomitantemente, o meu interesse em investigar a situação das IES portuguesas foi corroborado pela leitura dos textos do Prof. Dr. Licínio Lima, da Universidade do Minho, cujo conteúdo permite um maior aprofundamento nas nuanças que envolvem as transformações ocorridas no ensino superior de Portugal.

Desta forma, tenho buscado ampliar o eixo de discussão de forma a compreender como o ensino superior em Portugal tem sido reformado, como uma das exigências do processo de mundialização do capital e como esse processo tem impactado seus docentes. A partir da análise dessas questões, pretendo reconhecer as semelhanças e as diferenças entre as reformas em andamento no Brasil e em Portugal e, principalmente, identificar as formas de resistência dos docentes, de ambos os países, aos impactos que tais reformas têm trazido.

Por isso, tenho buscado compreender o cenário da educação superior brasileira e portuguesa dentro do projeto hegemônico da atual configuração do capitalismo, identificando as principais mudanças ocorridas nos últimos anos e apresentarei, a seguir os resultados parciais até agora levantados.

2- Referencial Teórico

Em escala mundial, por ser considerada como um instrumento estratégico de desenvolvimento, a educação tem servido ao desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo como um todo. Quando analisados criticamente, os termos, significados e sentidos empregados na definição da educação revelam que é fundamental, para o capitalismo, que ela seja conduzida a partir de um modelo determinado a fim de atender aos seus interesses específicos. Por esse motivo, a educação acaba sendo tutelada pelos Estados nacionais (fiadores do capitalismo mundial) e pautada por metas neoliberais "globalizadas".

Segundo Sguissardi (2009), o conceito de globalização precisa ser desvendado no seu emaranhado semântico e ideológico a fim de que se compreenda a ênfase na educação para a cidadania e o trabalho em um mercado cada vez mais complexo, apoiado em novas tecnologias, e, ao mesmo tempo e até por isso mesmo, cada vez mais reduzido.

Mancebo (2003) afirma que os neoliberais depositam sua fé na educação, pois a mesma poderia garantir vantagem competitiva no contexto de economia global, em função

das necessidades de desenvolvimento científico e tecnológico. Por outro lado, segundo a autora, a educação seria o instrumento fundamental usado pelos neoliberais para impor suas políticas culturais, preparando os estudantes para aceitar o credo liberal.

Assumindo a perspectiva apresentada pelos autores acima citados, considero que não é possível analisar a educação de nível superior sem que se compreenda que forma os estados nacionais implantam políticas públicas para a educação engendradas em um contexto de padronização internacional ou em cumprimento às metas internacionais, no sentido de garantir o fortalecimento do capitalismo em suas eternas crises.

Entendo ser fundamental, em minha pesquisa, identificar o papel da universidade como instrumento para o desenvolvimento do sistema capitalista, delimitando, conforme Lima (2007), os mecanismos utilizados pelo Estado para consolidar a supremacia do projeto educacional governamental.

A reestruturação dos Estados nacionais, pautada pelas diretrizes de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) e suas agências - que representam os interesses do capitalismo no mundo inteiro - pressupõe o controle do conjunto das políticas internas para a educação tanto dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, quanto de países que se encontram em crise econômica, como é o caso de Portugal, por exemplo.

Na educação, mais especificamente no ensino superior público, se intensifica, nos últimos anos, a implantação de uma avalanche de reformas definidas pelos organismos acima citados e implementadas tanto pelo governo brasileiro quanto pelo governo português. Essas reformas, que partem do pressuposto da incompetência do setor público no gerenciamento de seus recursos, têm levado as universidades públicas, nesses países, à adesão a um modelo educacional que privilegia a mercantilização do ensino como mecanismo de superação da crise educacional e à exacerbação do produtivismo no trabalho docente.

A compreensão das principais reformas ocorridas no ensino superior desses dois países nos permitirá a identificação de semelhanças e singularidades entre os impactos sobre os modos de subjetivação dos docentes a elas submetidos.

3.1- Educação Superior no Brasil

A reestruturação dos Estados nacionais, pautada pelas diretrizes de organismos internacionais, pressupõe o controle do conjunto das políticas internas do Brasil, por ser este um país em desenvolvimento.

Assim, principalmente, a partir dos anos 1990, esses organismos começaram a orientar as agendas dos programas de ajuste e estabilização da economia brasileira, tornando-se não só responsáveis pela gestão da crise financeira, mas também pela reestruturação neoliberal do país. Pressionado pela hegemonia capitalista, o Brasil começou a estabelecer agendas, com políticas públicas e reformas que pudessem dar conta de adequar suas estruturas à nova ordem mundial globalizada. Na educação, mais especificamente no ensino superior federal, se intensificou a implementação de uma avalanche de reformas que têm levado, na percepção de seus principais atores, à sua precarização.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) conduziu a reforma administrativa com o desmonte do Estado e suas consequências no ensino superior, instensificando, em seus dois mandatos, o processo de mercadorização das relações sociais, conforme Lima et al (2008)

Ainda segundo Lima et al (2008), as manifestações de reordenamento do ensino superior em conformidade com parâmetros internacionais prosseguiram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2010), embora com matizes diferentes.

Mancebo (2004) considera que o governo de Lula optou por legitimar a herança neoliberal, propondo reformas na educação que não se diferenciavam, conceitualmente, do que já vinha ocorrendo nos governos anteriores.

Segundo Sguissardi (2009), as reformas decorrentes da reforma do Estado nas IES (Instituições de Ensino Superior) estatais públicas brasileiras podem ser observadas no seu cotidiano, quando se analisam dados como a evolução do número dessas instituições, o aumento no número de matrículas, de novos cursos, a multiplicidade das funções docentes, o número das contratações dos técnico-administrativos bem como as formas de contrato e regime de trabalho dos docentes.

Ainda segundo o autor, através das reformas jurídicas, o Estado brasileiro consegue extrair tecnologias e inovações tecnológicas das IFES, através de indução financeira com recursos oriundos do próprio fundo público estatal, favorecendo empresas de capital nacional e internacional, com a predominância de uso dessas inovações tecnológicas por parte destas últimas. De forma progressiva, as universidades se tornam prestadoras de serviços das empresas de capital internacional, estando, portanto, condicionadas às diretrizes do mercado. Para Sguissardi (2009), a pauta de pesquisa é o que interessa, colocando-se a autonomia em segundo plano e retirando, desta forma, a soberania do Estado nacional. Para Oliveira,

> com a contradição, que é bem brasileira, de que adotamos todos os padrões universitários dos países desenvolvidos, multiplicamos por muito a pós-

> graduação e um pouco menos as matrículas na graduação, elevamos os coeficientes de produção intelectual por docente, e rebaixamos os recursos para as universidades, corroemos os salários dos docentes, intensificamos os processos de trabalho e não aumentamos na mesma proporção os funcionários técnicos- administrativos. (OLIVEIRA, 2009, p.13).

A contradição ressaltada por Oliveira pode ser observada na implantação do REUNI. Através desse programa, o Brasil se submete, de forma mais categórica, aos ditames internacionais, adotando os padrões universitários dos países desenvolvidos, aumentando o número de ingressantes no ensino superior e não oferecendo os recursos necessários para a expansão prevista.

Há o reconhecimento, por parte daqueles que têm analisado o processo, de que o REUNI consolida dimensões políticas e teóricas. Neste sentido, é possível relacioná-lo à reformulação da educação superior europeia denominada Processo de Bolonha, que é uma política educacional supranacional, ou seja, uma "política pública de um meta-Estado para um meta-campo universitário" (AZEVEDO, 2006, p. 173, apud LIMA et al, 2008), que tem seu início em 1999. Na verdade, trata-se da retomada da proposta de criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, formulada no ano anterior, através da Declaração de Sorbonne. A chamada Declaração de Bolonha foi elaborada por 29 ministros da educação europeus com o objetivo central de uniformizar o sistema de ensino na Europa. Essa Declaração tem por base a globalização econômica e a sociedade da informação que sugerem reordenamentos tanto no mercado de trabalho, quanto na formação e qualificação dos trabalhadores (LIMA, 2007).

O modelo resultante da Declaração de Bolonha vem pautando as políticas educacionais em escala mundial. A universidade brasileira, como já vinha ocorrendo com as reformas anteriores, busca, através do REUNI, se enquadrar nas diretrizes educacionais externas e continua a seguir a agenda neoliberal ditada pelo Banco Mundial.

Cabe ressaltar, entretanto, que a reestruturação do ensino superior brasileiro, apesar da forte compatibilidade com o modelo unificado da Europa, expresso pelo Processo de Bolonha, guarda traços e influências com o modelo norte americano, o que será melhor discutido na pesquisa a ser realizada posteriormente.

2.1- REUNI

Em 24 de abril de 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu, através do Decreto presidencial 6.096/07, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor

aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais*"*. (BRASIL, 2007).

Segundo o decreto, o programa tinha como objetivos para os cinco anos seguintes, a partir de sua implantação, tanto elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento, quanto estabelecer uma relação de dezoito alunos por professor nos cursos de graduação presenciais.

Considerando a perspectiva de ocupação de vagas e otimização do espaço físico, o programa se propôs a facilitar o acesso e a permanência na universidade, formulando suas diretrizes no sentido de reduzir a evasão, aumentar as vagas de ingresso, garantir a ocupação de vagas ociosas, criar cursos noturnos, ampliar a mobilidade estudantil entre instituições, cursos e programas de educação superior; empreender uma reestruturação acadêmica com atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; implementar políticas de inclusão e assistência estudantil, entre outras. (BRASIL, 2007).

É importante que se reconheça que o REUNI, ao condicionar o aumento de financiamento para as universidades à adesão ao programa, estimula a concorrência entre as universidades federais e, mais especificamente, entre os departamentos de ensino, no interior das IFES. Esse tipo de condicionante tem favorecido o discurso em defesa do aumento do rigor na avaliação e o *rankeamento* entre as instituições. Esse é um tema complexo e que merecerá um aprofundamento mais sistemático na pesquisa a ser realizada, mas que, em princípio, já pode ser considerado como uma tendência seguida pelos modelos internacionais de educação superior.

Embora se reconheça que haja diferenciações em relação ao processo de implantação do Reuni nas universidades brasileiras e que os impactos de tal programa variam conforme as características de cada universidade, considero que é possível elencar as principais consequências desse processo, como faço a seguir:

- Expansão no número de vagas discentes: segundo os dados do Relatório[147] de Acompanhamento do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão (REUNI), elaborado e divulgado pela ANDIFES[148], tomando como referência do REUNI, o ano de 2007, as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de

[147] Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2010/04/06/644164/andifes-lana-relatorio-acompanhamento-do-reuni.html>. Acesso em 20/09/2011.
[148] Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <http://www.andifes.org.br/>.Acesso em 20/09/2011.

graduação, com 65.306 novas vagas até 2010. Segundo dados divulgados pelo INEP[149], entre 2011 e 2012, houve um aumento de 5,3% em relação ao período anterior, no número de matriculas, superando a marca de 1,08 milhões de estudantes. Ainda segundo o instituto, as instituições federais representam, atualmente, 57,3% da rede pública de educação superior. A exacerbação do número de alunos, sem o consequente aumento do número de docentes e técnico-administrativos tem levado a uma desqualificação tanto daqueles que se formam quanto das funções dos docentes de ensino superior.

- Utilização intensiva e indiscriminada do EAD (Ensino à Distância), em um claro processo de certificação em massa.

- Aumento de exigências de titulação e publicação dos docentes que tem provocado um produtivismo com qualidade duvidosa e efeitos nocivos à comunidade acadêmica.

- Reestruturação dos processos de gestão das universidades, revestida pelos princípios de racionalidade, flexibilidade e eficiência. Tal gestão se baseia no cumprimento de metas impostas pelo governo que precisam ser atendidas pelas universidades, sob o risco de sofrerem sanções em seus financiamentos.

- Gradual dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, levando as universidades a uma funcionalidade e dinâmica similar a grandes "escolões".

- As pesquisas adquirem, cada vez mais, uma lógica mercadológica, fazendo emergir a função do "docente-empreendedor", que assume a responsabilidade de captar recursos para os seus projetos.

- Alterações nas metodologias de ensino-aprendizagem de forma a flexibilizar os currículos, promovendo o aligeiramento dos cursos, o aumento da mobilidade interinstitucional, a utilização cada vez mais acentuada das tecnologias de informação e comunicação em consonância com o modelo do ensino à distância, mesmo nos cursos presenciais.

- Padronização dos conteúdos regulada pelos diversos programas de avaliação na educação superior pública, que ignora as diferenças regionais e a autonomia acadêmica.

---

[149]Dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Ministério da Educação no dia 17 de setembro de 2013, em Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2F>. Acesso em 19/ 09/2013.

2.2- O Caso de Portugal

A chamada crise financeira da Zona do Euro, sob a qual Portugal se encontra, refere-se à crise da dívida pública dos países pertencentes à União Européia que adotaram o euro como moeda oficial e cuja administração da política monetária se processa através do Banco Central Europeu, sediado na Alemanha.

Como se caracteriza por ser uma crise sistêmica e não restrita a um banco ou a um grupo financeiro, mas ao sistema bancário na sua totalidade, o Estado entra em cena para salvar o sistema. Diante da possibilidade de sua própria solvência, as elites dominantes apelam para a utilização dos tributos arrecadados pelo Estado como recursos para a sobrevivência do sistema financeiro.

Em abril de 2011, Portugal se tornou o terceiro Estado membro da Zona do Euro a pedir ajuda financeira ao FMI (Fundo Monetário Internacional) e à UE (União Europeia) e, fortemente impactado pela crise, vem acumulando recessão e aumento do desemprego em três anos consecutivos (2011, 2012, 2013).[150]

O Programa do XIX Governo reconhece que Portugal atravessa, atualmente, uma crise gravíssima e aponta ser necessário priorizar a área social e o plano financeiro do país. No programa há o argumento de que, devido à grave situação econômica e financeira do país, fez-se necessária a formalização do pedido de ajuda externa ao Fundo Monetário Internacional, à Comissão Europeia e ao Banco Central Europeu.

Segundo Altvater, a "austeridade" tem sido a receita do FMI e do Banco Mundial nos anos 1980 ("Consenso de Washington"). A Troika[151] da UE (União Europeia), do BM (Banco Central da Europa) e do FMI continua nessa tradição. O orçamento secundário do serviço da dívida tem uma prioridade absoluta e exerce pressão sobre o orçamento primário das despesas sociais e da transferência de pagamentos.

Os técnicos do FMI têm assessorado o Governo de Portugal na elaboração do estudo dos cortes na despesa que serão feitos na reforma do Estado. No total serão 4 mil milhões de euros: 500 milhões na defesa, justiça e segurança e 3.500 mil milhões na segurança social, saúde e educação.[152]

---

[150] Disponível em<http://www.tsf.pt/paginainicial/>. Acesso em 27/08/2013

[151] O termo troika (palavra russa que designa um comitê de três membros) foi usado como referência às equipes constituídas por responsáveis da Comissão Europeia, Banco Central Europeu e Fundo Monetário Internacional que negociaram as condições de resgate financeiro na Grécia, na Irlanda, na França, na Espanha, na Itália e em Portugal. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Troika>.Acesso em 14/10/2013.

[152] Disponível em <http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=2860859)>. Acesso em 20/08/2013.

É recorrente no discurso tanto do governo português quanto dos técnicos dos organismos internacionais, a defesa da qualificação da população como um dispositivo de superação da grave crise enfrentada por Portugal. Segundo Lima (mimeo)[153], dificilmente os maiores problemas enfrentados pelos portugueses poderiam ser ultrapassados por soluções pedagogistas de qualificação da população que levam somente a uma adaptação isomórfica à crise, sem que a mesma seja combatida, efetivamente, através da transformação do social.

2.2.1- Educação superior em Portugal

Em função da participação na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior, conforme Estratégia de Lisboa de 2000, Portugal encontra-se pressionado pelos desafios relativos ao ensino superior, pois, se houve aumento quantitativo no acesso a essa modalidade de ensino, não houve, paralelamente, na opinião dos seus gestores e dos organismos internacionais como a OCDE, a implementação de uma rede de ensino adequada.

Segundo Lima (mimeo)[154], a Universidade da Constituição, apesar de ainda possuir uma feição democrático-colegial, já começa a assumir a feição de Universidade Gerencial, defendida pela OCDE e parcialmente adotada pelo XVII Governo.

Para o atual Ministério da Educação e Ciência, conforme apresentado em seu site[155], o ensino superior é essencial para o desenvolvimento do país, sendo considerado como propulsor da criação de riqueza cultural e econômica através da qualidade dos diplomados, da investigação feita nas instituições e da transferência direta do saber com vistas à criação de riqueza cultural e econômica.

A fim de atender a esses objetivos, o governo acredita ser necessário que o aumento quantitativo de vagas no ensino superior seja complementado por um processo de racionalização da rede de estabelecimentos ou institutos e de cursos.

A insatisfação com a qualidade do ensino superior, manifesta por representantes governamentais e pelos organismos internacionais, traduz, entretanto, na opinião de alguns teóricos, o retorno e o recrudescimento do modelo educacional conservador característico do período salazarista. As críticas feitas ao sistema educacional do período democrático,

---

[153] Democracia, Estado Social e Defesa da Educação Pública - Síntese de várias intervenções públicas sobre o tema, realizada pelo Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Dr. Licínio C. Lima.

[154] *Ibid* 11.

[155] Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>. Acesso em 25/08/2013.

popularmente cunhadas de antieduquês[156] revelam-se, agora, na opinião de Lima (mimeo)[157] como uma contrapedagogia desenvolvida pelo atual governo.

Cabe destacar a preocupação do atual governo, conforme expresso em seu programa, em aproximar definitivamente as universidades e a comunidade empresarial, transformando o modelo de gestão de recursos associados a programas de inovação. Nesse sentido, promove-se uma série de ações como a criação de incubadoras com o intuito de favorecer a transferência direta de conhecimento em áreas relevantes de mercado por meio de patentes com alto potencial de licenciamento em nível nacional e internacional. Promove-se de igual maneira o incentivo ao incremento da internacionalização bem como a introdução de incentivos salariais para "investigadores em função da capacidade de mobilizar recursos, desenvolver investigação de alta qualidade, licenciamento de patentes e impactos numa lógica de cooperação empresarial" etc.

De forma geral, preconizam a transformação do ensino em mercadoria e a reformatação das instituições de ensino a partir da lógica empresarial, caracterizando-se pela privatização do ensino, pela proletarização dos professores, pela utilização intensificada de *benchmarking*, através de utilização da avaliação como dispositivo regulador da competição e do *rankeamento* entre as instituições educacionais em função dos resultados obtidos, e pela subordinação do conhecimento, da investigação científica e da formação profissional aos interesses empresariais.

É possível reconhecer a sintonia entre as políticas educacionais neoliberais para o ensino superior apresentadas no programa de governo, relatadas anteriormente, e as diretrizes dos organismos internacionais. Como membro da OCDE, Portugal implementa, ainda que de forma parcial, as recomendações do relatório de Avaliação do Ensino Superior em Portugal, elaborado em 2006[158].

Cabe destacar que, entre as recomendações do relatório feitas pela equipe internacional designada pela Divisão de Educação da OCDE de 2006, o contexto reformista do governo é considerado como um alicerce estruturante de mudança.

Há, no texto, a referência à necessidade de intervenção nos institutos de ensino superior, tendo em vista o desenvolvimento efetivo de um sistema de investigação e inovação integrado internacionalmente, estimulando a mobilidade de estudantes e docentes do ensino superior e reforçando a atividade científica e acadêmica em rede. Tais intervenções seriam,

---

[156] Termo cunhado pelo atual Ministro da Educação e Ciência, Prof. Dr. Nuno Crato.
[157] *Ibid* 11.
[158] Disponível em <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37393599.pdf>. Acesso em 20/07/2013.

cada vez mais, necessárias a partir das mudanças introduzidas pelo Processo de Bolonha, consideradas no relatório como uma oportunidade inédita para as instituições alargarem a ligação com a sociedade como um todo e com as empresas em particular. Há, ainda, no relatório o reconhecimento da importância das mudanças legislativas no que se refere ao reforço do sistema binário (politécnico e universidades) destacando, entretanto, a necessidade de distinguir os objetivos de qualificação de ambos.

Em linhas gerais, o relatório apresenta recomendações em seis tópicos, considerando, no que diz respeito à coordenação e à gestão do sistema de ensino superior, que a mesma seja realizada por representantes do governo, das empresas e da sociedade civil, que haja alterações nos estatutos legais das instituições, principalmente, no sentido de desenvolver fundações e que se utilizem os contratos institucionais.

No que diz respeito à forma de gestão e do estatuto legal das instituições do ensino superior, o relatório recomenda que estes sejam elaborados e coordenados por um conselho composto por uma maioria de membros externos à instituição, inclusive o presidente. Sugere, ainda, que os gestores das instituições de ensino superior sejam nomeados por esse conselho, seguindo padrões internacionais, não sendo eleitos pela comunidade acadêmica, como ocorre até então. Os outros cargos de direção nas instituições também deverão ser ocupados por nomeação do conselho, após recomendação pelo reitor ou presidente.

Em relação ao financiamento e à eficiência do sistema, o relatório considera que o sistema atual apresenta numerosas ineficiências, principalmente ao duplicar cursos e programas de estudo com "baixa atratividade" e ao não estimular a mobilidade dos estudantes entre as instituições. O relatório recomenda, ainda, que o atual sistema de propinas [159] seja mantido, principalmente para a formação inicial, podendo vir a ser revisto quando Portugal conseguir atingir níveis superiores de participação no ensino superior. Nesse tópico recomenda, ainda, que o financiamento público das instituições do ensino superior evolua para um sistema de contratos institucionais, com base em planos estratégicos e indicadores de desempenho, sempre ligados aos objetivos nacionais.

No tópico relativo ao acesso e à equidade do sistema, o relatório recomenda que o governo crie modalidades de empréstimos para os estudantes do ensino superior, reduzindo os custos de estruturas típicos da ação social através da implementação de contratos institucionais, que facilitem a otimização dos serviços diretos e indiretos aos alunos.

[159] Considerado um dos mais caros entre os países da EU, conforme o sítio<http://www.publico.pt/educacao/noticia/portugal-entre-os-dez-paises-da-europa-com-propinas-mais-altas-1562536>. Acesso em 28/07/2013

Em relação à qualidade e à excelência no ensino superior e em ciência e tecnologia, o relatório recomenda que as mesmas sejam alcançadas pelo sistema português, através de uma submissão rigorosa e regular às formas de avaliação e acreditação por autoridades independentes e externas e que as universidades sejam expostas a ambientes competitivos e prestem conta do desempenho cientifico e pedagógico.

Por fim, no que diz respeito ao tópico sobre a abertura das instituições do ensino superior à sociedade, a OCDE recomenda que sejam promovidas consultas sistemáticas e contínuas aos empregadores, às associações profissionais e aos estudantes sobre quais modelos ou padrões de empregabilidade e expectativas referentes ao mercado de trabalho devem ser adotados.

A perspectiva apresentada no programa do governo, em clara sintonia com as recomendações da OCDE, explicita um modelo de reforma neoliberal das políticas educacionais, com severa crítica à intervenção estatal na educação, preconizando uma preocupação acentuada com as necessidades econômicas, a formação para o trabalho, para o crescimento econômico e para a produtividade, minimizando a autonomia dos educadores profissionais em detrimento dos "*stakeholders*" e das necessidades socioeconômicas, conforme aponta Lima (mimeo)[160].

2.2.2-As reformas do ensino superior em Portugal

As profundas alterações no modelo de organização e governo dos estabelecimentos e a criação de um novo sistema nacional de avaliação da qualidade do ensino superior foram introduzidos através das Leis nº 62/2007 (10 de setembro) e 38/ 2007 (16 de agosto), respectivamente.

A Lei nº 62/2007 define a natureza binária do ensino superior, natureza e regime jurídico, autonomia, diversidade, entidades de direito privado. Essa lei introduz profundas alterações no modelo de organização e gestão das instituições, oferece às instituições de ensino superior a opção de manterem a natureza de instituto público ou de se transformarem em fundações públicas de direito privado.

É importante considerar que o que distingue a organização híbrida das universidades diretamente pertencentes ao Estado é o conjunto de regras de gestão e não a propriedade da

[160] LIMA, L. C. Universidade-Fundação: mudança organizacional e adaptação ao ambiente. Texto em elaboração.

fundação. A universidade-fundação é, na verdade, uma instituição pública, só que sujeita a um regime parcialmente privado.

Segundo Lima (mimeo)[161],esse modelo de universidade-fundação introduz um novo padrão de relações com o Estado e concede maior espaço e centralidade ao mercado, à sociedade civil e aos respectivos *stakeholders*, sendo todos estes portadores de representatividade nos conselhos de curadores e nas decisões relativas à gestão dos processos organizacionais. Como decorrência, a concentração de poderes na liderança de executivos retira o poder de participação e influência da comunidade acadêmica. Esse modelo de inspiração empresarial, que segue os parâmetros do setor privado e se torna autônomo em relação ao Estado no que diz respeito às exigências de um esforço de financiamento extraestatal, conforme orientações da OCDE e CNE anteriormente apresentadas, interfere na missão e nos fins da universidade, comercializando certas atividades acadêmicas.

Certamente, há o risco de que essa perda de autonomia das instituições restrinja a liberdade acadêmica, submetendo-a aos novos interesses e à lógica empresarial. Segundo Lima (mimeo)[162], em face dessa situação é possível registrar as seguintes consequências desse modelo: precariedade dos vínculos e formas de contratação e gestão de pessoal, produtivismo e ditadura dos resultados, bem como da sua mensuração e avaliação competitiva, orientação para o cliente e para as necessidades do mercado, segundo as regras desse modo altamente diferenciado em face de distintas áreas do conhecimento.

A partir dessa perspectiva e da análise sintética dessas mudanças, cabe, em minha opinião, investigar quais são os rebatimentos dos impactos que tais reformas têm trazido para os modos de subjetivação dos docentes portugueses e quais as formas de resistência que os mesmos têm adotado.

3- Considerações Finais: Possíveis e breves aproximações.

Como um esforço inicial de síntese, considero importante sinalizar as principais semelhanças ou aproximações, que tenho observado, entre os processos de reformas do ensino superior que vêm ocorrendo no Brasil e em Portugal:

Reformulação legislativa acentuada: percebe-se que as principais mudanças implementadas no sistema de ensino superior de ambos os países ocorrem a reboque de variadas mudanças legislativas que lhes dão suporte. Através de diplomas estruturantes, leis, projetos de leis, medidas provisórias e outros mecanismos legais, a feição do ensino superior

[161] *Ibid* 19
[162] *Ibid* 19

vai se transformando paulatina e fragmentariamente. Na análise do material, que até aqui foi possível levantar, observa-se que não há, nesses países, uma reforma propriamente dita, no sentindo de um conjunto de mudanças estruturais significativas, implantadas por um único empreendimento governamental, mas sim, alterações homeopáticas em suas legislações que se coadunam no todo. Entretanto, é importante destacar que, tanto em Portugal quanto no Brasil, o ano de 2007 pode ser considerado como um marco significativo, tendo em vista as publicações de importantes legislações que têm impactado, fortemente, o ensino superior desses países, quais sejam: a Lei nº 62/2007, que define a natureza binária do ensino superior em Portugal, e o Decreto Presidencial 6.096/07, no Brasil, que instituiu o REUNI.

Financiamentos públicos: os financiamentos públicos das universidades desses países passam a ser condicionados à adoção das políticas públicas estabelecidas pelos governos. As universidades são autônomas para decidir se querem ou não participar dessas reformas, entretanto, a possibilidade de receber o financiamento do governo para a sua expansão e/ou manutenção é condicionada ao cumprimento das metas estabelecidas nos programas a serem adotados.

Valorização do professor empreendedor: de forma muito clara, o programa do XIX Governo de Portugal para o ensino superior prevê a introdução de incentivos salariais para os pesquisadores que conseguirem mobilizar recursos para a universidade. No Brasil, apesar de não formalizada, a valorização desses professores é uma prática recorrente. Há alguns relatos de que o potencial do docente para atrair recursos por meio de pesquisas é um dos principais critérios nos processos seletivos de várias IFES. Além disso, tendo em vista a escassez de recursos, muitos professores se veem obrigados a mobilizar fontes externas, de forma a conseguirem desenvolver suas atividades.

Sistemas de controle externo tanto na gestão, quanto na avaliação: o processo de avaliação e acreditação das universidades públicas, embora com formatos, ritmos e contornos diferenciados, vem sendo adotado em ambos os países, em escala crescente. Em Portugal, desde 2005, esse processo tem sido delegado a organismos internacionais que dão o tom das reformas a serem implantadas. No Brasil, de forma ainda tímida, tais processos começam a ganhar evidência através do Sistema ARCU-SUL[163].

[163] Segundo o Portal do MEC, o Sistema ARCU-SUL visa a estabelecer e assegurar critérios regionais de qualidade de cursos de graduação para a melhoria permanente da formação em nível superior, necessária para a promoção do desenvolvimento educacional, econômico, social, político e cultural dos países da região. A certificação da qualidade acadêmica é obtida por meio de procedimentos e critérios previamente aprovados pelo Setor Educacional do MERCOSUL. Os procedimentos e critérios são ajustados e acordados por consenso entre os membros da Rede de Agências Nacionais de Acreditação – RANA onde estão representados todos os países

Além dos aspectos acima descritos, é possível elencar, ainda, as seguintes aproximações entre os dois países: absorção e valorização de pesquisas que gerem vantagem competitiva, acentuado processo de internacionalização e mercantilização do conhecimento, entre outras.

Essas são algumas das aproximações que os dados, até agora levantados, têm me permitido estabelecer, entretanto, de forma a me aprofundar mais no reconhecimento e análise da temática em questão, realizarei no período compreendido entre julho de 2014 e março de 2015 o Estágio Avançado no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/ CAPES) na Universidade do Minho, em Portugal, sob a co-orientação do Prof. Dr. Licínio Lima.

Certamente, após este aprofundamento, terei melhores condições de estabelecer as semelhanças e as singularidades entre os modos de resistência dos docentes de ensino superior dos países investigados.

8. Referências Bibliográficas:

ADUFF SSind, **Cartilha do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal**. Produção Textual: Carlos Alberto Boechat Rangel, Julio Canello, ADUFF SSind, 2013.

ALMEIDA, Luciano. **Sistema Público de Ensino Superior Português: Contributos para a sua Reforma,** 2011. Disponível em:<http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/06/lda.pdf>. Acesso em:19 agosto de 2012.

ALVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão** – REUNI. Documento. Janeiro 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec. gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 01/09/ 2011.

CGN - COMANDO NACIONAL DE GREVE, ANDES – **SN . Comunicado Especial – Avaliação Política** de 16 de setembro de 2012. Disponível em:<http://literaturacinema.wikispaces.com/file/view/NBR-15287-2011.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2013.

integrantes do MERCOSUL e associados. Extraído de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acr>. Acesso em22/10/2013.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando aexistência de uma “cultura educacionalmundial comum” ou localizando uma “AgendaGlobalmente Estruturada para a Educação”?**Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em:<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. **Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

LIMA, Kátia. **Contra- reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal**. Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 43-59, 1997

_____ **Universidade-Fundação: mudança organizacional e adaptação ao ambiente**, texto em elaboração (mimeo)

_____ .**Democracia, Estado Social e Defesa da Educação Pública** – síntese de várias intervenções públicas. (mimeo)

_____ ;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, v.13, n.1, mar. 2008.

MANCEBO, Deise. **Estratégias discursivas e neoliberais: Uma contribuição para análise de suas repercurssões na educação e na Universidade**. Universidade Santiago de Compostela, 2003. Disponível em: http://firgoa.usc.es/drupal/node/13145/track. Acesso em: 02 de setembro de 2011.

_____.Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, out. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010.

_____; LÉDA, Denise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.**Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457. Acesso em: 04/09/2011.

NEVES, Lúcia Maria. **A nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. **Prefácio: Recuperando a Visão?** IN: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto **. Na escola de antigamente aprendia-se mais no que da de hoje?** In Não acredite em tudo o que você pensa.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: "A POLÍTICA É DE VOCÊ DAR UMA PRECARIZADA NO TRABALHO DOCENTE".

Denise Bessa Leda
denisebl@uol.com.br
docente UFMA

Gleiciane Mendes Costa
gleiciane.m.costa@gmail.com
discente UFMA

Neylla Cristhina Pereira Cordeiro
discente UFMA
neylla_cris@hotmail.com

RESUMO
O presente texto busca trazer elementos para a problematização do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras e da conjuntura que o delineou, por considerar que seus efeitos aprofundaram o quadro de precariedade nessas instituições, intensificando o trabalho docente e comprometendo a qualidade do conjunto das atividades acadêmicas. Ao longo de todo o texto serão apresentadas análises teóricas articuladas às entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da Universidade de Brasília, instituição com significativa oferta de vagas discentes da região Centro-Oeste (86%). Tais 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 universidades federais brasileiras.

Palavras-chave: educação superior; reestruturação; expansão e trabalho docente.

I – Introdução

O texto a seguir é fruto da pesquisa intitulada "Trabalho docente na expansão da educação superior: as repercussões do REUNI no trabalho docente e na cultura das IFES"[164], que trouxe a análise crítica desse tema para os seguintes campos de pesquisa empírica: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade de Brasília (UnB)[165].

[164] Esse projeto contou com financiamento do CNPq (2012-2013) e está vinculado ao projeto integrado intitulado "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil" desenvolvido por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país, com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). As discentes autoras deste texto são bolsistas de iniciação científica OBEDUC e FAPEMA respectivamente.

[165] A escolha das instituições, objeto de estudo do projeto, ocorreu na direta dependência do que foi analisado nos dois primeiros anos da investigação, especialmente, dos dados extraídos do *Relatório de Acompanhamento do REUNI* (ANDIFES, 2010). Seleção essa orientada pelo percentual de aumento do número de vagas nos cursos de graduação presencial no período 2006/2010, sendo as escolhidas uma universidade de significativa oferta de vagas discentes da região Norte (UFT – 76%) e outra da região Centro-Oeste (UnB – 86%). Cabe esclarecer que,

Para discussão neste texto serão priorizados alguns dados e análises sobre a UnB e as repercussões desse contexto de reestruturação e expansão no trabalho docente. Contudo, antes de adentrar nesse conteúdo, sentimos necessidade de tecer algumas considerações sobre a política governamental em destaque na presente pesquisa, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto 6.096/2007).

O presente texto busca trazer elementos para a problematização de tal Decreto e da conjuntura que o 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.

Ao longo de todo o texto serão apresentadas análises teóricas articuladas às entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da UnB. Estas foram realizadas em agosto e novembro de 2013, após assinatura do termo de consentimento, pelos entrevistados (07 docentes e uma técnica administrativa). Tratamos de ultrapassar os limites do imediatamente presente em tais manifestações para buscar as raízes da conjuntura que as produziu, que, por sua vez, não são prontamente observáveis. Tais 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.

II – Reestruturação e expansão das universidades públicas federais

Tendo como justificativa a reestruturação e expansão das instituições federais de educação superior (IFES), o governo Lula veio, desde o início de sua primeira gestão (2003), criando novas IFES e novos campi nas já existentes[166], cuja primeira fase, denominada de Expansão I, compreendeu o período de 2003 a 2007. Porém, foi em 2007, que esse governo implantou o decreto 6.096, para dar mais vigor a tal processo de expansão. O decreto trazia metas ousadas para serem cumpridas em um prazo de até cinco anos (2007-2012) e foi compulsoriamente adotado pelas IFES, através da assinatura de um acordo de metas.

O objetivo maior do REUNI era criar condições de acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, visando o melhor aproveitamento da estrutura física e dos

---

a escolha da UFMA (54%) se deu por ser instituição de origem dos pesquisadores, embora, na comparação com outras IFES da região Nordeste, ela não esteja dentre as que ofereceram expressivo percentual de vagas.

[166] Segundo documento intitulado *Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012* (2012, p.11): "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%".

recursos humanos existentes nas universidades federais. Para tanto, foi proposto um acréscimo nos recursos de custeio e pessoal das universidades, limitado a 20%, assim como um aumento nos recursos de investimento relativo ao número de matrículas projetadas em contrapartida ao cumprimento das metas propostas pelo governo federal de aumentar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos presenciais de graduação, bem como assegurar a relação de 18 alunos em cursos presenciais de graduação por professor em sala de aula.

Fazendo eco a essa proposta, um entrevistado ligado à gestão que implantou o REUNI na UnB ressalta:

> [...] o REUNI foi a realização do sonho de uma geração, que foi a nossa, que lutou pela expansão da universidade pública gratuita que era a bandeira de todas as greves da década de 80, década de 90 [...] o REUNI representou uma vitória de uma geração, um grande avanço para a sociedade, nós dobramos o número de vagas de ingresso. (ENTREVISTADO 6)

Desde o surgimento da minuta de decreto, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), embora, historicamente, tenha como bandeira a ampliação de acesso e permanência ao ensino superior público, identificou e apontou os problemas desse documento, ressaltando que o repasse de recursos estava vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos, entre elas: aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que produzissem à expansão da educação superior pública federal. Alguns desses problemas tiveram que ser admitidos pelos defensores do REUNI, no decorrer de sua implementação: *"Obviamente um programa dessa dimensão, tem dificuldades no meio do caminho, isso eu não estou negando, não nego"* (ENTREVISTADO 6). Certamente, porque, como revela outro entrevistado:

> [...] essas políticas de interiorização e de expansão elas não são alimentadas por uma discussão substantiva da universidade. Não são! Então você nunca vai ter uma expansão inteligente, coerente, se você não discutir o que é essencial nessa política [...] se você não tem uma expansão e uma interiorização muito bem fundamentadas em suas consequências, em suas estratégias e em suas táticas, nós vamos ter problema! (ENTREVISTADO 2).

O tempo mostrou que as análises críticas realizadas ao longo desse período foram bastante procedentes, pois nos últimos cinco anos, se por um lado algumas dessas metas foram atendidas e várias construções/reformas de instalações físicas ocorreram; por outro,

“Os números do Reuni são proporcionais ao aumento do nível de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2013, p.25).

Apesar do REUNI ter seu prazo para execução finalizado (2008 a 2012), a percepção que temos é de um programa inacabado, em que seus impactos estão bem presentes nas IFES, seja, nos prédios ainda em construção, ou no aguardo de infraestrutura adequada para os novos cursos e alunos, como: a instalação de laboratórios, bibliotecas e restaurantes. Essa situação é muito preocupante, conforme salientaram dois entrevistados:

> [...] têm coisas que andam e têm coisas que não andaram e que está lá o esqueleto até hoje sem a gente dar um uso, então está tendo um estrangulamento de salas de aula enorme, enorme, enorme (ENTREVISTADO 4).

> [...] a outra coisa que eu acho um risco disso tudo, foi transformar a universidade, em um ensino médio melhorado. Virou grandes aulões. Sala pra 100, 90 alunos. Eu não tive essa experiência, mas tive a experiência de ter numa disciplina de planejamento ofertada com 40 vagas, ter 46 alunos dentro da sala, numa sala que cabiam 20 [...] A gente teve que improvisar. Eu acho que tudo isso o REUNI, no frigir dos ovos, acaba sendo mais negativo, dada essa condição de precarização. (ENTREVISTADO 5).

E mesmo quando a estrutura física está pronta, há outro dilema a ser resolvido, conforme apontou o entrevistado abaixo:

> [...] houve uma expansão física muito grande, principalmente nos prédios, inclusive o nosso Instituto tem um prédio que é novo [...] agora não dá para todos os cursos, para todos os departamentos lá dentro, então quem vai ou quem não vai é uma coisa dificílima de resolver. (ENTREVISTADO 1)

Além da não conclusão de muitas obras, outro problema grave é o que diz respeito à abertura de concursos para docentes e técnicos, situação que vem sendo contornada com a contratação de bolsistas e terceirizados para os serviços administrativos e de professores substitutos e temporários para as atividades docentes. Cabe diferenciar essas duas últimas categorias: o professor substituto tem sua contratação regulada desde 1993, pela Lei nº 8.745, que dispõe sobre a contratação de docente por tempo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público (casos de exoneração ou demissão; aposentadoria; licenças ou falecimentos). O professor temporário, por sua vez, foi um artifício criado em decorrência do Decreto que instituiu o REUNI, portanto se estabeleceu sua admissão para suprir demandas decorrentes da expansão das instituições federais de ensino, sem que necessariamente tivesse que haver um código de vaga de docente efetivo

correspondente, ao contrário da contratação do professor substituto, que sempre necessitou de tal código. Essas duas modalidades passaram a ser regidas a partir de 2011 pela Lei 12.425.

Essa é uma das faces mais nefastas da precarização do trabalho na universidade pública quando se prioriza a contratação de trabalhadores com um salário sempre menor, apesar da carga horária e da titulação iguais. Além disso, os docentes substitutos e temporários estão excluídos das atividades de pesquisa e de extensão, pois são contratados apenas para dar aulas.

Essa autorização de contratação sem concurso público, somada aos cortes do governo federal ao orçamento para a educação, torna a situação ainda mais crítica. Retoma-se, assim, uma significativa pergunta realizada por Sguissardi (2012, p.13) diante do atual cenário da educação superior: "Com quanta intensificação do trabalho do professor e/ou do professor-pesquisador se está fazendo a *reforma universitária* no Brasil?" O presente texto busca contribuir para a análise dessa problemática.

III – Reestruturação e expansão na UnB

A Universidade de Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1962 com o objetivo de criar um novo padrão de universidade brasileira, isto é, modernizada, formando profissionais capacitados, atuantes e inovadores que pudessem contribuir para o progresso do país e da capital federal, associando o ensino com a pesquisa e a extensão. Sua missão é: "[...] produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável"[167].

Inicialmente, as atividades da UnB eram concentradas no campus universitário Darcy Ribeiro, e depois foi expandindo-se por regiões de influência do Distrito Federal. Além do campus Darcy Ribeiro, atualmente a UnB conta também com os campi de Planaltina, Ceilândia e Gama (estes dois últimos implantados com o REUNI).

De 1985 a 2002 foi um período de reorganização interna, visando um crescimento e reestruturação da Instituição. Isso contribui para que, em 2008 a UnB aderisse ao REUNI, cujas propostas estavam em conformidade com a reestruturação que a Instituição estava querendo alcançar nos últimos anos.

Em 2007, a UnB encaminhou a proposta de adesão ao REUNI, porém, somente em 2008 assinou o Acordo de Metas com o MEC relativo a esta adesão, cujas metas gerais já foram citadas anteriormente. Dois problemas específicos acabaram dificultando a entrada da

[167] Disponível em: http://www.unb.br/unb/missao.php. Acesso em: 01/03/2014.

UnB no Programa: a acusação de envolvimento de Timothy Mulholland (reitor da UnB na época) em um esquema de desvio de dinheiro da instituição e a outra situação foi o escândalo envolvendo o governador do DF, José Roberto Arruda, que culminou em seu afastamento do governo, acusado de ser o principal articulador de um esquema de corrupção envolvendo integrantes de seu governo, empresas com contratos públicos e deputados distritais. O governador Arruda tinha estabelecido um acordo com a reitoria da UnB, responsabilizando-se pela construção dos prédios para instalação da universidade nas cidades de Ceilândia e de Gama. Esses escândalos ocasionaram dificuldades para a UnB relativas à adesão, o que teve diversas consequências, sendo uma delas o atraso no recebimento das verbas do REUNI na Universidade de Brasília.

Após a adesão ao Programa, são propostas estratégias para melhoria dos serviços; elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI); fortalecimento das unidades acadêmicas e cursos já existentes, assim como as Licenciaturas; reaproveitamento de vagas ociosas, criação de mobilidade acadêmica, entre outras. Conforme o seu Plano de reestruturação e expansão:

> A Universidade de Brasília propõe a criação de 32 cursos de graduação no campus Darcy Ribeiro, sendo 19 noturnos e 13 diurnos, que resultarão na criação de 2.224 vagas anuais na UnB até 2012. Em atendimento à demanda das unidades acadêmicas, 42 cursos de graduação, sendo 32 diurnos e 10 noturnos, de 18 unidades acadêmicas do campus Darcy Ribeiro, terão ampliação de 862 vagas de ingresso anuais até 2012. O campus de Planaltina ofertará 240 novas vagas anuais, em cinco cursos de graduação até o final de 2008, com oferta de 480 vagas anuais em cada campus. Ao término da expansão, a UnB terá criado 4.306 vagas de ingresso na graduação até 2012. Além dessa expansão, são propostas profundas reestruturações acadêmicas nos cursos de graduação da UnB até 2012. (UnB, 2012, p. 20)

Os números da expansão física, de cursos novos e de vagas discentes são muito festejados pelas reitorias das IFES, que os divulgaram com o orgulho do dever cumprido, isso é o que se pode perceber na seguinte divulgação[168]:

> A Universidade de Brasília chega a 2012 com 8.428 vagas disponíveis para a graduação em cursos presenciais. A oferta é duas vezes maior que a de 2007, quando havia 4.188 vagas. O número de cursos de mestrado e doutorado aumentou 24% no mesmo período. Passou de 118 para 147. Com os resultados, a UnB encerrará a execução do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) com 99% da meta de expansão de vagas na graduação cumprida. Na pós-graduação, o atendimento das metas foi de mais de 100%.

[168] Disponível em: http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6678. Acesso: 29/03/2014

Além da expansão quantitativa das vagas discentes e dos investimentos em infraestrutura, também foram contratados novos docentes e servidores técnico-administrativos. No total, até 2007, segundo o MEC, 550 docentes e 550 técnico-administrativos foram admitidos para atender as demandas do REUNI na UnB. Porém, um sério problema relatado pelos docentes é a rotatividade de técnicos administrativos:

> Ninguém para aqui. O pessoal faz concurso pra técnico de passagem. Aqui em Brasília tem muito concurso. Então, já tem até, eu estava falando ontem com uma menina, ela me disse: "já tô me preparando pra outro". Ou seja, não para. E essa descontinuidade administrativa é um problema sério (ENTREVISTADO 5).

Apesar da expansão física, como mostram os dados, o que se observa é que muitas das metas propostas não foram atingidas, e isso é alvo de críticas: *"[...] Ao mesmo tempo que a gente tá expandindo, você não tem um projeto claro. O custo disso é inominável. A gente não sabe o custo disso*". (ENTREVISTADO 1). Os custos já estão aparecendo. O mesmo entrevistado aponta para a questão da evasão dos discentes, indo na contramão do REUNI, que objetivava uma redução da evasão, porém o que está acontecendo é o contrário, conforme podemos observar em alguns relatos:

> [...] mas a desistência dos alunos é enorme! Então, ao mesmo tempo que você, estatisticamente aumenta, formalmente aumenta, os alunos desistem. Então é um dos... um dos buracos negros dessa nova universidade é essa... quebradeira de expectativas, essa quebradeira de trajetórias! Há muitas desistências mesmo! (ENTREVISTADO 1)

> Então essa meta do REUNI, se você fosse considerar os mesmos 50 que entram, quantos saem, essa nunca vai ser atingida. Principalmente alguns cursos, licenciaturas novas, principalmente licenciatura noturna nós temos problemas gravíssimos [...] Redução da evasão, esse é um problema crônico que eu acho que nem arranhamos, nem arranhamos. (ENTREVISTADO 6)

Um dos fatores que muito tem contribuído para a evasão é a questão da assistência estudantil, situação que foi bastante enfatizada nas entrevistas. Com o aumento de vagas discentes devem ser aplicados mais recursos para que haja a permanência desses alunos. A proposta do REUNI contempla essa assistência, com o aumento de bolsa de permanência, de iniciação científica, de iniciação à docência, construção de restaurante universitário (nos 4 campi) e de moradia estudantil, porém os relatos de alguns professores são significativos para demonstrar o abismo entre a proposta e a realidade concreta, especialmente nos cursos noturnos, criados para favorecer a inclusão dos estudantes-trabalhadores, pois são os que mais

sofrem com este problema, e a principal razão apontada pelos professores é a precária assistência estudantil:

> Restaurante universitário que tem capacidade esgotada, bibliotecas e casa do estudante, moradia, tá em reforma acho que há um ou dois anos. E não atende. Não consegue atender a demanda necessária. Então, há uma certa evasão. O nosso curso noturno, que é um curso que abriu em função do REUNI, no departamento, é um curso que encontra uma série de dificuldades, que tem o maior abandono [...] Os alunos reivindicam aqui direto. Antes de eu entrar de férias, teve até uma invasão da reitoria por conta da precária assistência estudantil [...] Eu acho que a assistência estudantil, de fato, é um problema seríssimo a ser enfrentado, um desafio. (ENTREVISTADO 5)

> Eu acho também que um ponto que tem que ter mais cuidado, a evasão tem a ver com isso a assistência estudantil. Acho também que tem recursos, as universidades têm recebido recursos, eu não sei também quanto, mas eles têm que ser investidos totalmente na assistência [...] Então eu acho que essa estrutura estudantil deixou a desejar também, ela não acompanhou com a mesma velocidade. Isso aí no momento em que você democratiza você traz pessoas com mais dificuldade financeiras, isso aí é inevitável. (ENTREVISTADO 6)

Salientados todos esses pontos, consideramos que a questão nevrálgica foi a forma como se deu essa reestruturação e expansão nas IFES, pois não houve um debate para discutir quais as particularidades e necessidades de cada região em que a instituição foi instalada. Podemos observar isto, no caso da UnB, na escolha dos cursos que foram criados e na distribuição dos mesmos nos diversos campi, cursos estes que acabam contribuindo para que ocorra mais evasão, como um dos entrevistados apontou:

> [...] ela [a Universidade] começa a implantar cursos, que eles têm muito mais a características de tecnólogo, [...] e esses cursos eles não são muito demandados dentro da universidade, então isso acaba havendo uma sobra de vagas muito grande, isso também ocasiona um problema que eu acho que hoje é um problema que é gravíssimo na expansão: você investiu uma quantidade de recursos muito alta nesses novos campi, novos cursos e você não tem um retorno social, sendo que não existe uma demanda." (ENTREVISTADO 7)

Essa é uma tendência do capitalismo contemporâneo, o forte investimento em carreiras que estejam em sintonia com áreas mais "atrativas" à absorção dos futuros profissionais. Isso vai ao encontro do objetivo do governo federal de impor à sociedade um conceito de

universidade condicionado pelo mercado [169] . Os dados extraídos do *Relatório de Acompanhamento do REUNI* (ANDIFES, 2010) mostram a evolução de vagas no período 2006-2010 (Tabela 3) e o curso que disponibilizou o maior número de vagas foi o de Tecnólogo (756,08%).

O REUNI terminou e uma questão precisa ser feita: Como serão mantidas estas estruturas que foram construídas e como serão mantidos os estudantes que recebiam auxílio pelas verbas do programa? Um entrevistado assim se posiciona:

> Ao longo da vigência do REUNI, a gente ainda conseguiu porque tinha verba, tinha bolsa, tinha mais bolsa, bolsa REUNI para pós, bolsa REUNI pra participação em congresso, tinha uma série de questões, é preciso que o governo sinalize com uma continuidade, REUNI 2, REUNI 3, de uma maneira mais que dê suporte. A fonte secou e agora...Agora virem-se. (ENTREVISTADO 4)

No relatório da comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, incumbida de acompanhar as ações do MEC, com vistas à consolidação dos programas de expansão das universidades federais, há a perspectiva de que a expansão seja um processo contínuo e cumulativo, até que sejam atingidas as principais metas previstas para o ensino superior pelo Projeto de Lei nº 8.035/2010 – Plano Nacional de Educação (WESKA et. al, 2012). Contudo, problemas orçamentários persistem e, consequentemente, agrava-se a desproporção entre as reais necessidades e os investimentos de recursos financeiros, com reflexos diretos na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão e nas condições de trabalho de docentes e técnicos.

III – Implicações da expansão da UnB no trabalho docente

Em consonância com Kuenzer; Caldas (2009), ressaltamos ser imprescindível que as reflexões acerca do trabalho docente não estejam dissociadas da prática de cada professor, pois são os limites e as possibilidades do seu agir enquanto classe trabalhadora que afiguram como elementos plausíveis de discussão.

> Ou seja, trata-se de compreender e apreender o trabalho docente como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção

[169] Ilustramos essa relação universidade-mercado com a seguinte entrevista: "A Petrobrás tem um programa de redes e que ela está utilizando a estrutura das universidades para desenvolver pesquisa de interesse da Petrobrás. Então aí ela faz o contrato com as universidades, dá equipamentos assim, caríssimos, de milhões. Nós temos um laboratório aqui múltiplo da Petrobrás, então isso rende dinheiro também, mas normalmente são laboratórios caros. Temos alguns contratos com a Vale, mas mais para usar laboratório, pra fazer lâmina, pra fazer análise. (ENTREVISTADO 6)

> e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho [...]. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20)

Por conta disso, as considerações apresentadas a seguir têm como base as entrevistas realizadas com um grupo de docentes da UnB, trazendo para a discussão, a partir do recorte da fala dos professores, as implicações da política de expansão das universidades federais para o seu trabalho.

Durante a pesquisa foi possível observar a unanimidade, por parte dos entrevistados, em apontar que o maior impasse do REUNI é que não houve uma preocupação primeira com a reestruturação das universidades. *"Nós estamos fazendo um serviço muito ruim, expandindo sem filosofia, expandindo sem um debate"*. (ENTREVISTADO 2). Para um dos entrevistados muito tem se falado em expansão do ensino superior, no entanto o que por vezes acaba sendo omitido são as mobilizações referentes à reestruturação.

> Além disso, eu acho que um ponto muito importante que se fala pouco, que nós também aqui trabalhamos fortemente é a Reestruturação. Porque o REUNI é reestruturação e expansão do ensino superior, as pessoas só falam na expansão. A reestruturação que é difícil, que é você [mexer] na estrutura, que é você mexer em concepções [...] (ENTREVISTADO 6)

Essa docente sinaliza que a proposta do governo federal de democratização do ensino superior não se limitou ao aumento de vagas e a criação de novos cursos, pois, como visto anteriormente, as metas também incluíram flexibilização de currículos e criação de novas arquiteturas curriculares. Contudo, em uma análise sobre heteronomia e universidade de ensino, Léda e Mancebo ressaltam (2009, p.55):

> [...] o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros.

O REUNI, seja em sua face de reestruturação quanto de expansão, afetou diretamente o trabalho docente, pois submeteu o professor às precárias condições de trabalho e a intensificação de sua jornada.

De acordo com Rosso (2006) a intensidade do trabalho faz referência ao grau de dispêndio de energias pessoais utilizados para a execução de determinada tarefa, logo se considera uma condição intrínseca a todo trabalho concreto. Em contrapartida, fala-se em

intensificação quando para se cumprir as metas, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, é exigido do trabalhador um consumo de energia maior no exercício das atividades cotidianas.

> Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. (ROSSO, 2006, p. 70)

É importante ressaltar que ao falar de intensificação não se faz menção apenas as atividades que exigem maior esforço físico, mas leva-se em consideração também aos gastos de energia despendidos com acuidade da mente, a afetividade, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização, envolvimento pessoal, relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, e também as relações familiares, grupais e sociais que de alguma forma estão presentes nos locais de trabalho. (ROSSO, 2006)

> Então, houve uma intensificação do trabalho com o REUNI quando houve aumento e alunos em sala de aula e aumento de turmas para se lecionar. Em vez de dar 2 matérias em cada semestre eu tenho que dar 3 ou 4. Isso é que tem que ser medido. (ENTREVISTADO 1)

A partir do relato dos entrevistados, foi possível constatar que as precárias condições de trabalho têm-se tornado um fator preponderante para a sobrecarga do trabalho docente, haja vista que têm exigido dos professores um esforço maior para compensar a falta de estrutura:

> O estresse que eu acho às vezes é desnecessário. Porque acaba tendo uma sobrecarga de trabalho pra mim dar conta. Você lidar, você não ter as condições adequadas de trabalho [...] Então, passei assim por uma situação, que eu chegava pra dar aula, a mesa do professor nunca estava. Porque alguma pessoa tinha pego a mesa, arrastado, e só tinha metade das cadeiras na sala. Então, todo dia de manhã, eu fazia ginástica. Eu ia atrás da mesa, botava de novo na sala, carregava algumas cadeiras. Os alunos, em geral, alunas, ajudavam a carregar as cadeiras de volta. A sala ficava apertadíssima, um puxadinho. (ENTREVISTADO 5)

> [...] eu acho que a tendência do MEC, não só nessa política do REUNI, mas acho que de modo geral, a política é de você dar uma precarizada no trabalho docente [...] (ENTREVISTADO 4).

Para a Psicodinâmica do Trabalho o sofrimento é componente básico nas relações de trabalho, no entanto, esse sofrimento nem sempre se manifesta, pois o sujeito serve-se de mobilizações psíquicas para se defender. (LANCMAN; UCHIDA, 2003) Nesse sentido as organizações precisam possibilitar espaço para que seja possível a elaboração de mecanismos

de defesa, mobilização da inteligência prática, discussão, cooperação e reconhecimento do trabalho. (MENDES; DUARTE, 2013)

Dentre os mecanismos de defesa possíveis de serem mobilizados, destaca-se a busca pelo reconhecimento, que seria uma forma de vivenciar a retribuição dos seus esforços, como pode ser observado em uma das falas, o descontentamento por não visualizar na universidade um espaço de valorização dos docentes.

> [...] Expandindo sem conquistar o coração dos professores, expandindo sem haver um envolvimento do projeto universitário na dimensão do ensino, da extensão, aproveitando os professores no que eles são bons. Quer dizer, que universidade é essa que tem o professor diante de si e não aproveita o melhor desse professor? [...] Então eu, assim, eu tenho me tornado um professor atrativo pra outras áreas, mas na minha não. Então, eu sou um caso triste assim de uma pessoa que não é valorizada na sua própria casa, mas que não para de trabalhar. (ENTREVISTADO 2)

Segundo Lancman; Uchida (2003) para Dejours existem dois tipos de mecanismos de reconhecimento: o reconhecimento dos pares e o reconhecimento de utilidade, possibilitado pelos usuários dos serviços e pela chefia.

Por conta disso, o que nos chama atenção nas entrevistas são discursos que têm demonstrado a difícil relação entre os pares. "*É humilhante ver o professor que quer trabalhar, ser bloqueado pelos colegas porque é assim que as pessoas punem uns aos outros"*. (ENTREVISTADO 2). Além de entrevistados que sinalizam a importância da cooperação, mas indicam também que a obtenção de alguns recursos dentro da universidade, como os editais, por vezes, propiciam a disputa entre os docentes.

> [...] obriga individualmente, a cada um ter seus editais. Sempre que possível, a gente participa juntamente, a equipe, pra ter um trabalho mais cooperativo. Que eu acho que é o melhor caminho. Não essa individuação. Cada professor, um grupo de pesquisa, eu acho maluquice. Tá concorrendo entre a gente. (ENTREVISTADO 5)

Tal constatação nos indica a provável efemeridade das relações estabelecidas entre os mesmos, o que dificulta o estabelecimento de um ambiente amistoso e consequentemente de um ambiente de reconhecimento profissional. "*Eu acho que o que gera muito mais sofrimento são as relações pessoais, conflitos, brigas"*. (ENTREVISTADO 6)

O reconhecimento social é um fator preponderante na construção da identidade do indivíduo. Conforme Dejours apud Lancman; Uchida (2003, p. 85): "Somente depois de ter reconhecida a qualidade do meu trabalho é que posso em um momento posterior, repatriar

esse reconhecimento para o registro da identidade". A partir disso, questionamo-nos acerca das implicações das frágeis relações entre os pares na subjetividade do trabalhador docente.

Mediante a todas essas condições, as atitudes dos professores oscilam entre mobilizações de resistência e/ou desistência. Há aqueles que resistem tentando buscar soluções para o trabalho, mas outros acabam desanimando e desistindo diante o enfrentamento dos desafios do trabalho.

> O ser humano ele foi feito pro combate. Nós somos muito resistentes. E a nossa resistência ela se alimenta do trabalho. (ENTREVISTADO 2)

> Mas nos fóruns, nos espaços, no grupo de pesquisa, eu busco, vamos dizer assim, reagir a essa situação, criando condições adequadas. Mas não é a melhor. Porque o melhor seria se a universidade me desse todas as condições, de trabalho. (ENTREVISTADO 5)

A mobilização do trabalhador, por meio dos mecanismos de defesa, visa estabelecer um equilíbrio psíquico e físico, afastando-o do adoecimento, no entanto, nem sempre isso é possível e a descontinuidade saúde/doença torna-se inevitável. "A patologia surge quando se rompe o equilíbrio e o sofrimento não é mais contornável". (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 82)

> Eu engordei 7 quilos na gestão. Hipertensão, algumas crises, eu acabei me desgastando. [...] Eu não tinha hipertensão, antes de vir trabalhar na universidade. Não tinha os quilos que eu tenho hoje. Tudo isso. Enfim, corria, fazia um exercício físico, sempre. Eu tinha alimentação mais regrada. Mas eu to aqui, acabo comendo qualquer porcaria por aqui, porque fica em reunião direto. Interfere muito. Principalmente quem assume cargo de gestão, é o que mais se desgasta com saúde. Professor que assume cargo de gestão. A única coisa que me fez muito mal, nesse período. Dois anos que eu assumi de gestão, abalou fortemente a minha saúde. (ENTREVISTADO 5)

Uma pesquisa realizada por Sousa (2013) teve como objetivo investigar a composição do perfil epidemiológico das morbidades dos professores ativos da Universidade de Brasília, entre janeiro de 2006 a dezembro de 2011, contando com uma amostra de 2.218 docentes. Foram constatados 490 lançamentos de códigos do CID (Código Internacional de Doenças), a partir da análise dos prontuários de afastamento. A área de Ciências Humanas e Sociais apresentou maior quantitativo contabilizando 199 lançamentos. Foi verificado também que os maiores índices de afastamentos dos docentes estavam vinculados às doenças que se enquadram nos CID's referentes aos Transtornos Mentais e Comportamentais e os CID's pertinentes ao Sistema Osteomuscular e do tecido.

> Os afastamentos motivados por Transtornos Mentais e Comportamentais implicaram no período de 2006 a dezembro de 2011 em 2.238 dias de afastamentos com 68 eventos (de forma isolada ou recorrente no mesmo sujeito) e da categoria Doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo implicaram no afastamento em igual período em 2.527 dias (também se considerando eventos isolados ou recorrentes no mesmo sujeito). (SOUSA, 2013, p.72)

Nessa lida diária do trabalhador docente, do enfrentamento de todo sofrimento propiciado por tal ofício as contradições emanam, pois ao mesmo tempo em que faz sofrer é também o que traz prazer. Para Kuenzer; Caldas (2009, p. 23):

> Essas duas dimensões, de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, e sim guardam uma relação dialética entre si, relação na qual se negam e se afirmam, ao mesmo tempo, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e simultaneamente, desqualificador, explorador e causador de sofrimento.

Finaliza-se essa discussão com o relato de um docente, onde este expõe que a maior garantia da persistência na docência, ou o que mais traz prazer para ele, é a crença no grande valor que seu trabalho possui.

> Eu realmente acho que você ser um professor universitário é um troço, não é um sacerdócio, mas é quase. É uma coisa muito digna, é uma coisa que tem significado, não é um empreguinho qualquer, e essa coisa de você ter contato com gente jovem, com gente que quer futuro, é uma coisa muito boa! É um dos melhores trabalhos que a gente pode ter, humanamente. (ENTREVISTADO 2)

IV - Considerações finais

Percebemos nos documentos que a reestruturação e expansão na UnB já era algo pensado mesmo antes do REUNI, e quando este foi lançado complementou a proposta que a instituição tinha de expandir e tornar a universidade mais acessível. Desta forma, novos campi foram criados e diversas estratégias foram estabelecidas para que as metas apontadas pelo Programa fossem cumpridas. Seis anos após a adesão da UnB ao REUNI o que se observa é uma expansão física e um aumento de vagas muito grande. A falta de uma melhor avaliação e de uma discussão mais aberta para debater as metas que foram estipuladas parece ser uma das principais falhas do REUNI, e atualmente as consequências disso são visíveis.

Obras inacabadas, precária assistência estudantil, superlotação em algumas salas de aula, enquanto em outras há uma grande evasão, são alguns dos problemas observados na

UnB. No final de 2012, o REUNI chegou ao fim e é preciso que novas metas sejam traçadas para atender essa demanda enorme de estudantes que ingressaram e estão ingressando, além de recursos para manter a estrutura que foi criada.

A partir das entrevistas foi possível constatar que tais problemáticas afiguram como elementos de intensificação e precarização do trabalho docente. Diante dessa conjuntura, as mobilizações dos docentes para tentar contornar o sofrimento podem ser qualificadas como de resistência e/ou desistência. Dentre os meios que garantem a persistência no trabalho está a crença no importante valor que o trabalho docente possui para a formação de profissionais e cidadãos críticos e comprometidos socialmente.

Referências:

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Relatório de Acompanhamento do REUNI***,* 2010.

IMBRIOSI, Denise et. al. Reestruturação e expansão da UnB: histórico e reflexões. In: SARAIVA, R.; DINIZ, J. (Orgs.). **Universidade de Brasília**: Trajetória de Expansão nos 50 anos. Brasília: Decanato de Extensão/UnB, 2012.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, et al (Org). **A intensificação do trabalho docente**: Tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-49.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. **Trabalho e subjetividade**: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2003, vol 6, p. 79-80.

LÉDA, Denise B.; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 34, n.1, jan/abr. 2009. p.49-64.

MENDES, Ana Magnólia; DUARTE, Fernando Sousa. Nota sobre o percurso teórico da psicodinâmica do trabalho. In: FREITAS, Lêda Gonçalves (Org.). **Pesquisa e sofrimento no trabalho docente***:* pesquisas brasileiras. Curitiba: Juruá, 2013. p. 13-24.

OLIVEIRA. Fred. Precarização dos cargos para sustentar expansão sem planejamento. In: **Revista Andes Especial**, Abril de 2013. Brasília: Coronário Editora. p. 22 a 33.

ROSSO, Sadi Dal. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. Trabalho, **Educação e saúde**, 2006, v.4, n. 1, p. 65-91.

SGUISSARDI, Valdemar. Prefácio. O que está sendo feito do trabalho do professor na reforma universitária em curso. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. p.11-17.

SOUSA, Adriana Modesto. **O perfil do adoecimento docente na Universidade de Brasília de 2006 a 2011**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)- Programa de pós-graduação em Ciências da Saúde. Universidade de Brasília, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Reuni**: Plano de Reestruturação e Expansão Universidade de Brasília 2008 – 2012.

WESKA, Adriana et. al, **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/analise_expansao_universidade_federais_2003_2012.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2014.

O PROCESSO DE EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

Evelyn Hellen Sousa Costa
evelyn.costa18@hotmail.com
discente UFMA

Lucelma Silva Braga
lucelma@hotmail.com
docente UFMA

Ruan Marcus de Jesus Pinheiro Ferreira
marcusruan@outlook.com
discente UFMA,

RESUMO
Este artigo apresenta alguns elementos para análise do processo de expansão da Universidade Federal do Tocantins e dos impactos sobre o trabalho docente, com o intuito de refletir acerca da especificidade desta instituição que incorporou sete *campi* universitários, 27 cursos de graduação e, aproximadamente, 7.900 alunos da UNITINS, instituição estadual pública, porém não estatal, regida pelas normas de direito privado e constituída como uma *organização social*. Partimos das transformações do mundo do trabalho, visando compreender a transição entre os modelos de produção fordista-taylorista para o toyotista. A análise dos impactos de tais transformações no trabalho docente compreende que as mesmas não estão restritas ao trabalho do professor, mas atingem o conjunto da classe trabalhadora. A precarização e intensificação do trabalho se dão com a incorporação, pela universidade pública dos pressupostos da gestão privada, ocorrida no bojo do Estado neoliberal. Realizamos entrevistas com 8 professores da referida instituição abordando temas que pretendiam compreender a trajetória do docente, o significado do REUNI, os pontos positivos e negativos da expansão e as implicações desse processo na vida do professor em termos de saúde, tempo livre e experiências de prazer e sofrimento.

Palavras - chave: Expansão; ensino superior; trabalho docente.

1 Introdução

O texto que segue é resultado da pesquisa intitulada "Trabalho docente na expansão da educação superior: as repercussões do REUNI no trabalho docente e na cultura das IFES"[170], e apresenta elementos para análise da realidade vivenciada na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

[170] Esse projeto contou com financiamento do CNPq (2012-2013) e está vinculado ao projeto integrado intitulado "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil" desenvolvido por pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país, com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES).

Partimos das transformações do mundo do trabalho, apontando elementos do processo de reestruturação capitalista, visando compreender o trabalho docente a partir das transformações que atingem o conjunto da classe trabalhadora. A precarização e intensificação do trabalho se dão com a incorporação, pela universidade pública dos pressupostos da gestão privada, ocorrida no bojo do Estado neoliberal.

Para a obtenção de dados empíricos, realizamos entrevistas semiestruturadas com 8 professores que atuam em três diferentes campi da UFT, no mês de Abril de 2013. Estas passaram pelo processo de transcrição e análise crítica do conteúdo, relacionada às premissas da psicodinâmica do trabalho. Nas entrevistas abordamos temas que pretendiam compreender a trajetória do docente, o significado do REUNI, os pontos positivos e negativos da expansão e as implicações desse processo na vida do professor em termos de saúde, tempo livre e experiências de prazer e sofrimento.

2 Transformações recentes no mundo do trabalho

Esta seção do artigo visa apresentar alguns aspectos das transformações do mundo do trabalho, bem como alguns elementos para análise da transição entre os modelos de produção fordista-taylorista e toyotista. Dentre essas modificações, situaremos o trabalhador, bem como os fenômenos da precarização e intensificação.

O processo de produção capitalista tem passado por reestruturações que marcam seu desenvolvimento. Alves (2007, p. 155) nos diz: “No século XX, a reestruturação produtiva do capital foi marcada pelas inovações fordistas-tayloristas.”. Esse processo de reestruturação traz uma série de mudanças sociais, organizacionais e tecnológicas, alterando os setores da indústria e de serviços. O fordismo-taylorismo pode ser situado enquanto ideologia orgânica da produção no século XX, isto é, conjunto de valores e regras que embasam as alterações na produção (ALVES, 2007).

O taylorismo propõe métodos científicos de investigação dos problemas complexos da produção e do controle do trabalho, sendo uma de suas ideias centrais, a separação entre elaboração e execução. Assim, partindo da existência do “subtrabalho”, trabalho insuficiente aquém do esperado, Taylor propõe a busca do “máximo de prosperidade para o empregador e empregado”. Para o trabalhador, essa prosperidade seria o máximo de eficiência no trabalho, isto é, mais trabalho; para o empregador, aumento de produção de valor (DAL ROSSO, 2008).

O fordismo moderniza o taylorismo, mesclando-se a este. Apesar de promover o aumento da produção, o taylorismo promove uma estrutura burocrática prejudicial. Tendo isso em vista, Ford mantém a separação entre concepção e execução, peça fundamental do método taylorista, e insere a *esteira de produção*, que marca a velocidade e o ritmo do trabalho do homem. O fordismo-taylorismo promove a racionalização do trabalho, uma vez que a realização de uma tarefa deve otimizar tempo e movimentos (DAL ROSSO, 2008).

O modelo fordista-taylorista possibilitou acumulação e produção em larga escala até a década de 1970, quando ocorre um quadro crítico na economia mundial, a *crise estrutural do capital.*

O toyotismo surge num momento em que a produção em larga escala se desencontra com o mercado, caracterizado, nesse período, pela baixa demanda e baixo crescimento econômico, conforme Dal Rosso (2008). O fordismo-taylorismo é dissipatório, possuí uma estrutura rígida (um trabalhador por máquina, especificidade do trabalho, etc.), isto é, esse modelo é caro e incompatível com um mercado mais restrito.

O toyotismo pode ser considerado com um modelo que enxuga a produção; flexibiliza o trabalho, o salário e os contratos. Produz de acordo com as demandas de mercado, produção *just in time*; sendo um modelo compatível com a era da tecnologia e informação em que vivemos. A redução de pessoal foi um dos primeiros passos para a promoção de uma indústria mais enxuta, assim como o processo de transformação dos sindicatos de indústria em "sindicatos de empresa" foi um passo para neutralização do trabalhador e dos coletivos de trabalho, conforme Dal Rosso (2008); Alves (2007), entre outros.

O toyotismo é, segundo Alves (2007), muito mais que um modelo de produção, é também a ideologia da produção, um conjunto de ideias e valores que organizam o metabolismo da produção, ultrapassando sua gênese histórica, não sendo, portanto, apenas um modelo japonês, mas tomando importância global, a partir tanto da crise do capital, quanto da mundialização do capital.

Outro fator a ser considerado é própria concepção de que o toyotismo supera o fordismo-taylorismo. Na verdade, há prosseguimento de uma racionalização do trabalho, havendo continuidades entre os dois modelos. Temos, portanto, conservações e alterações. Em ambos os casos, tanto para o fordismo- taylorismo como para o toyotismo, a necessidade de incorporar a *racionalidade* dos métodos industriais, visa, sobretudo, impedir a "*irracionalidade" da luta de classes* (TUDE DE SOUSA, 1991, p. 55).

O toyotismo caracteriza-se pela fluidez da produção – a produção flexível. Em seu cerne, temos um investimento na captura da subjetividade do trabalhador, isto é, o trabalhador

deve colaborar, dedicar-se, “vestir a camisa” da empresa. Este é mais um fator que torna esse modelo não só adequado à crise dos anos 70, mas também à atualidade das inovações tecnológicas e informacionais.

Esse processo de captura operado pelo toyotismo é denso e complexo, uma vez que não se dá sem lutas ou resistências do trabalhador; não é apenas uma simples captura, há coerção por parte do capital e submissão por parte do trabalhador. É um processo que atravessa a própria conceituação de subjetividade enquanto uma categoria que, algumas vezes, oculta o sentido social da subjetividade, o sentido coletivo desta, pondo em destaque os valores individualistas tão presentes atualmente, isto é, a subjetividade se resumiria ao individualismo. Através dessa estratégia é possível ao capital a desmontagem dos coletivos do trabalho e de suas lutas de classe (ALVES, 2007; 2010).

Através dessa ideologia temos um trabalhador que dá mais de si, que se mobiliza pelos objetivos e metas, uma vez que ele agora não é mais (apenas) trabalhador; ele é um colaborador. Nesse processo, o sujeito autointensifica seu trabalho, havendo o surgimento de novas queixas, que não são mais apenas somáticas, mas como indica Dal Rosso (2005), tendem assumir diferentes configurações, como estresse, depressão, LER (lesão por esforço repetitivo), hipertensão, gastrite, entre outras. Essas queixas são reflexos de um trabalho que tende a ocupar a pessoa do trabalhador completamente.

Após esses apontamentos, partiremos para reflexão acerca do modo como as transformações ocorridas no mundo trabalho, no contexto da mundialização do capital, impactaram no trabalho docente.

3 A mundialização do capital e os impactos no ensino superior

Como foi demonstrado acima estamos diante de transformações profundas no mundo do trabalho. Vimos que, entre os impactos da mundialização do capital sobre o trabalho, destaca-se a sua *intensificação* e *precarização*. Nesse momento de nosso texto, nos dedicaremos à análise dos impactos de tais transformações no trabalho docente, compreendendo que as mesmas não estão restritas ao trabalho do professor, mas atingem o conjunto da classe trabalhadora (LIMA, 2011).

A intensificação e a precarização do trabalho resultam da crise de acumulação do capital e é analisada por Lima (2011, p.1) “como elemento constitutivo do capitalismo”, e vem “[...] sendo enfrentada pela burguesia internacional através (i) da destruição de parte dos

meios de produção, (ii) da busca de novas áreas de exploração lucrativa e (iii) do aumento da exploração sobre o trabalho".

Desse modo, o ensino superior é chamado a desempenhar o seu papel, transformando-se em espaço de exploração lucrativa, e consequentemente adotando medidas de exploração sobre o trabalho docente que coadunam com as necessidades do capital.

É no contexto de expansão da mercantilização do ensino superior que foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, trazendo impactos significativos para o trabalho docente e criando uma verdadeira "cortina de fumaça", que tem dificultado o desvendamento do seu real significado, uma vez que as muitas análises acabam por considerar apenas a ampliação da estrutura física, sem dar a devida atenção aos impactos variados trazidos por este programa.

Um primeiro elemento que se destaca na análise do Decreto nº 6.096/07 é que este introduz a lógica gerencial na gestão das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), enfatizando a expansão das matrículas por meio de contratos de gestão acordados entre o governo federal (MEC) e as universidades, através de Acordos de Metas.

Em pesquisa à página institucional do REUNI, conforme mencionado por Lima (2011), identificamos que este programa tem como principal objetivo *criar condições para ampliação de acesso e permanência na educação superior*, e tem como meta, aumentar o número de vagas nas instituições de ensino superior, aumentando assim o número de alunos por professor, reduzir a taxa de evasão, flexibilizar os currículos, considerados ultrapassados, otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física, e criar novos campi, elevando assim o número de municípios com instituições de ensino superior.

Por meio do REUNI, o MEC calculou já para o ano de 2009, menos de 2 anos após ser sancionado, que seriam oferecidas mais de 227 mil vagas para a graduação na rede federal de ensino.

O que o MEC não diz é que a massificação do ensino superior nos moldes do REUNI significa reduzi-lo à dimensão do ensino, a partir da lógica da educação terciária, ou seja, *uma educação de 3º grau* (terciária, pós-secundária), conforme Lima (2011), ou uma *educação superior minimalista*, conforme formulado por Barreto e Leher (2011, p. 1), ao tratar das recomendações feitas pelos organismos internacionais para a educação superior.

A expansão do número de vagas e o aumento de alunos por turma têm gerado precarização do ensino, separando-o da pesquisa e da extensão. O aumento na relação aluno-professor (previsto de 1 professor para cada 18 alunos) acarretou ainda mais a precarização e intensificação do trabalho docente, que a partir deste modelo concentra suas atividades no

ensino, podendo se dedicar pouco, ou quase nada, às atividades de pesquisa e extensão, de acordo com Léda e Mancebo (2009).

Sobre a questão da intensificação do trabalho docente, percebemos com Bosi (2007) em estudo realizado sobre *A precarização do trabalho docente no ensino superior nesses últimos 25 anos*, que a proporção professor aluno era de 7:1 em 1980, passou a 8:1 no ano de 1998 e chegou a 11:1 em 2004, o que demonstra que o REUNI coloca o docente diante de uma situação de trabalho não experimentada historicamente em outros contextos.

Até o momento contextualizamos a respeito das modificações do mundo do trabalho, seus impactos na oferta do ensino superior e no interior da universidade pública brasileira, refletindo, preliminarmente, acerca de como tal contexto têm repercutido na vida do profissional docente. Passaremos agora a tratar acerca da realidade da Universidade Federal do Tocantins através da análise dos dados quantitativos apresentados e das entrevistas realizadas.

4 Os percalços da criação e da expansão da Universidade Federal do Tocantins e os impactos no trabalho docente

A UFT foi criada pela lei nº 10.032, em 23 de outubro de 2000. No entanto, suas atividades só se iniciaram em maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos. A UFT incorporou sete *campi* universitários, 27 cursos de graduação e, aproximadamente, 7.900 alunos da Fundação Universidade do Tocantins, instituição estadual de educação superior. Sua institucionalização se deu num contexto em que as universidades brasileiras metamorfoseavam seus paradigmas, bem como sofriam uma reforma que modificou profundamente o papel que as IES passariam a desempenhar na sociedade.

Um estudo acerca de sua especificidade não pode deixar de considerar as contradições que marcaram a sua origem e que, sem dúvida, deixaram marcas na sua constituição como um todo:

> As contradições presentes na trajetória da Unitins, explicitadas nas várias manifestações de alunos, que gradualmente conseguiram a adesão de grande parte da população tocantinense, por meio da realização de significativa mobilização social, com eventos e paralisações dentre outras estratégias, levaram o Governo do Estado de Tocantins a assinar um Compromisso Público suspendendo a cobrança de mensalidades e perdoando a dívida de muitos alunos […] Tem-se, então, a criação da UFT no movimento de reestruturação da Universidade Estadual no Tocantins. [...] é importante destacar que os anseios para a criação de uma universidade federal já se faziam presentes desde antes na história daquele Estado que, já com 12 anos

> de existência, era a única unidade da federação que ainda não possuía uma universidade federal. (KLEIN, 2013, p. 68)

Com vistas a esclarecer acerca da especificidade da UNITINS, "em face ao mal entendido que vem sendo veiculado em torno das mudanças em curso", o governo do Estado, lançou uma nota oficial, afirmando a natureza autárquica da instituição, sendo a mesma pública, porém não estatal, regida pelas normas de direito privado e constituída como uma *organização social* (SOUSA, 2007, p. 152).

Sobre esta questão Souza (2007, p.63) afirma, à luz de Chauí que a universidade pública brasileira vem sendo desde a década de 1970, transformada "[...] de uma instituição social para uma condição de organização social". Trata-se de um processo de adequação da universidade às demandas do mercado, tendo ocorrido no Brasil com a adoção do ideário neoliberal a partir dos anos 1990, voltando a universidade "para si mesma com estrutura de gestão e arbitragem de contratos" (CHAUÍ *apud* SOUZA, 2007, p. 63).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a UFT apresenta uma especificidade, pois foi uma "[...] universidade criada num contexto que, além de mudanças sociais e políticas preconizadas para a educação, também reflete elementos da própria forma de administração desenvolvida pelo governo local" (SOUZA, 2007, p. 135).

Ao apontar elementos para responder a questão de quais modelos e práticas de gestão se fizeram presentes no processo de criação e implantação da Universidade Federal do Tocantins, Souza (2007, p. 133) concluiu que:

> Os dados analisados revelam que a universidade, por um lado, foi concebida num ambiente político em que muitas ações buscavam uma organização centrada na lógica dos padrões de mercado, cujo objetivo era tornar as atividades acadêmicas mais ágeis, flexíveis e eficientes, como evidenciam, por exemplo, as ações desenvolvidas pela primeira comissão de implantação da UFT, quando se objetivava implantar uma nova organização estruturada sob a concepção de uma *universidade multi espacial* (grifo da autora). Fica evidenciado, também, elementos de uma gestão caracterizada pelo patrimonialismo e pelo burocratismo.

Desse modo, a UFT seguiu expandindo-se, apresentando no período de 2004 a 2010, a situação abaixo:

Tabela 1 – Vagas oferecidas nos Vestibulares UFT por ano

Campus	004	005	006	007	008	009	010

Araguaína	40	20	90	20	80	20	10
Arraias	0	40	40	40	60	60	60
Gurupi	0	0	0	05	30	25	00
Miracema	0	0	0	20	20	20	20
Palmas	90	70	70	10	10	090	330
Porto Nacional	00	00	00	00	00	00	00
Tocantinópolis	0	0	0	20	60	60	60
Total	070	870	840	015	160	675	180

Fonte: UFT em números 2008/ 2011.

Além da expansão em termos de vagas oferecidas, demonstrada na Tabela 1, também observamos um aumento do número de técnico-administrativo, alcançando o patamar de 578 profissionais em 2011, e percentual de 44,1% de aumento no período de 2007 a 2011.

Em relação à categoria docente, a UFT teve um aumento de 82% entre 2007 e 2011. Vale destacar, que a análise do percentual de aumento da categoria docente na UFT deve ser relativizada, uma vez que havia um déficit histórico significativo, chegando em 2005 a ser inferior ao quantitativo de técnico-administrativo da instituição, conforme Klein (2013).

Em estudo realizado sobre a *Qualidade de vida no trabalho docente: um olhar sobre os professores da Universidade Federal do Tocantins,* Klein (2013) chama atenção para um aspecto que salta aos olhos de um pesquisador atento, que é a rotatividade dos docentes.

> Deve-se destacar que 930 docentes efetivos foram admitidos na UFT entre os anos de 2003 e 2012, sendo que o quadro atual é composto por 747 docentes efetivos o que aponta para uma rotatividade em torno de 19,6% do pessoal admitido em 9 anos. Fazendo uma breve análise sobre os docentes que deixaram a UFT, percebe-se que 40% saíram do quadro da universidade

> por vacância por posse em cargo inacumulável, 29% por exoneração a pedido, 21% por redistribuição, 3% por demissão e os demais 7% por vacância judicial, aposentadoria compulsória, aposentadoria por invalidez ou vacância por falecimento.

Conforme Klein (2013, p.77), um dos fatores para a rotatividade de docentes na UFT foi o fato de que "[...] a implantação da referida universidade ocorreu concomitantemente ao seu funcionamento [...] sua expansão acompanhou lado a lado a expansão de sua demanda, o que levou a diversas dificuldades na elaboração e implementação de suas políticas e diretrizes", impactando negativamente nas expectativas do docente, como se pode perceber na fala do docente a seguir:

> Estamos abastecendo o avião com ele em pleno voo. Ele nas nuvens está sendo abastecido. Não temos professores ainda pras disciplinas profissionalizantes, estamos conseguindo agora com esses concursos desse ano, mesmo assim abrimos vagas, não tivemos candidatos, entendeu? […] Estamos trocando pneu com o carro andando... (Docente 4–Palmas)

Portanto, considera-se de fundamental importância apreender o que significou o REUNI dentro do contexto apontado para que, consequentemente, se entenda o sentido do trabalho para o docente da UFT.

4.1 O Significado do REUNI para os Docentes da UFT

Entender o significado do REUNI na UFT, requer a compreensão de peculiaridades anteriores que ajudam a explicar os motivos pelos quais levaram a universidade a vivenciar a situação em que se encontra atualmente.

O fato de tratar-se de uma universidade que atravessou um processo de modernização incorporando traços do velho modelo resultou em um modo típico de gestão, o que não deixou de afetar o cotidiano docente, como veremos no relato a seguir:

> Porque como a estrutura da universidade era diferenciada, as normas eram diferenciadas, agora, assim, veio muita coisa da UNITINS. Por exemplo, essa estrutura de colegiado de curso, não existe departamento, de campus, né, em vários campi, muita coisa veio da UNITINS, e, pra gente, pra mim principalmente que vim de outra universidade [...] tivemos que nos adaptar e mudar algumas coisas, porque tinham que ser alteradas por conta da nova política institucional. (Docente 5 – Palmas).

Assim, a UFT viveu um processo de transição entre a herança institucional oriunda da UNITINS e à adaptação da universidade nos moldes requeridos pelo capital. Esse processo de

reajustamento demanda muito trabalho por parte de quem constrói o cotidiano da instituição (e gera muito sofrimento também), pois está longe de ser feito de uma hora para outra, como num passe de mágica.

Sem dúvida, a universidade pública tem um papel fundamental na sociedade. Diferentemente das instituições de ensino médio, na universidade a premissa é a produção e difusão do conhecimento de caráter científico, desenvolvendo intelectualmente profissionais competentes e críticos, capazes de pensar e transformar contextos. Dessa forma, é possível, por um lado, entender quão relevante foi ter uma instituição de ensino superior no território tocantinense, ampliando assim, as possibilidades de formação da população local. Por outro lado, pode-se conceber as dificuldades enfrentadas por toda comunidade universitária – professores, alunos e técnico-administrativos.

Cientes da especificidade do REUNI na UFT, importa-nos compreender como esse processo é visto pelos docentes:

> A UFT precisa de outra leitura do REUNI [...] Uma coisa é o REUNI numa grande universidade que conseguiu sobreviver a toda aquela época de sucateamento bem ou mal, mas sobreviveu, sobreviveu pela sua própria natureza de gestão de conhecimento e **o REUNI que foi colocado como projeto de expansão pra universidade que não tinha quase nada, que é o nosso caso aqui, nós tínhamos muito pouco até o REUNI**. (Docente 1– Araguaína, grifo nosso).

Aqui, o sujeito entrevistado fala de um contexto anterior ao REUNI referente aos anos iniciais do processo de federalização, revelando o grau de dificuldade que havia, e há, e atribuindo ao REUNI, uma possibilidade de avanço para a universidade.

> Eu acho que o programa, não sei como aconteceu nessas universidades, mas eu acredito que pode ser que tenha tido mais sucesso do que aqui. **Porque aqui, por ser uma universidade nova, os cursos sendo novos, não existiam laboratórios, não existia a infraestrutura mínima necessária pra se dar andamento a um curso**. Ainda hoje nós não temos laboratórios (Docente 4 – Palmas, grifo nosso)

Com base no relato acima, percebe-se qual foi o diferencial que o REUNI proporcionou à UFT, pois mesmo diante de suas dificuldades, o REUNI diversificou os cursos e possibilitou a ampliação de oportunidades e desenvolvimento aos tocantinenses, garantindo nessa dimensão, relevância para a sociedade no cumprimento do seu papel.

Este aspecto, inclusive, é mencionado pelo docente a seguir que mesmo afirmando os percalços trazidos pelo REUNI, analisa que o programa deixou saldo positivo:

> […] os novos cursos todos são... a gente não tem como dizer que não foram conquistas da universidade e que, mesmo a gente tendo alguns cursos com vagas ociosas, eles estão prestando um serviço pela sociedade. […] nós temos mais alunos com oportunidades, assim, a sociedade teve mais oportunidades... o número de vagas ter aumentado, esses novos cursos, acho que não tem benefício melhor. Foi um retorno que a sociedade não pode questionar. (Docente 4 - Palmas)

Por outro lado, as modificações advindas do REUNI proporcionaram consideráveis mudanças na cultura universitária. Mudanças estas que abrangem aspectos que vão desde o relacionamento do trabalhador docente com os seus pares, como também no próprio ambiente, em seu aspecto infraestrutural.

Na UFT, por exemplo, observamos nos campi visitados, várias obras sem perspectivas de serem concluídas, devido à falta de recursos. A questão da infraestrutura é considerada pelos entrevistados como um fator comprometedor do REUNI e também um dos principais responsáveis pela precarização e intensificação do trabalho docente. A partir do relato abaixo, podemos perceber de que forma se deu a proposta de expansão e reestruturação da UFT:

> O REUNI foi colocado como projeto de expansão pra universidade que não tinha quase nada, que é o nosso caso aqui, **nós tínhamos muito pouco até o REUNI**. Então é como se você tivesse se afogando e alguém chegasse pra dizer: **Ó tem aqui uma prancha de madeira que você pode subir nela e tentar chegar do outro lado**. Você vai pegar isso aqui ou não. Aí você decide. É uma situação pra universidades novas que não tinha nem fôlego pra fugir dela. (Docente 1 - Araguaína, grifo nosso)

Vimos que na UFT, o REUNI, pelo que é possível depreender da fala de alguns dos entrevistados, foi um programa que se apresentou de forma esperançosa em meio a uma situação desesperadora.

Isso fica evidente quando o entrevistado compara o REUNI na UFT com "*uma prancha de madeira"* em que se *"pode subir nela e tentar chegar do outro lado*", demonstrando que o referido programa se apresentou como uma aposta às cegas, para uma situação desesperadora, que o professor representou na frase *"é como se você tivesse se afogando",* remetendo à situação anterior ao REUNI.

Um estudo feito por Klein (2013) dedicado à compreensão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) junto aos docentes da UFT conclui que, para os sujeitos do estudo, a estrutura física tem grande relevância na determinação da QVT, assim como as relações interpessoais e a questão salarial. Afirma ainda que, mesmo com os investimentos advindos do REUNI em termos de equipamentos e infraestrutura, as condições de trabalho e suporte organizacional da UFT se constituem como fonte de mal-estar no trabalho para os docentes.

Além do mais, essa vivência de mal-estar do docente também interfere no processo de ensino-aprendizagem do alunado. Tal realidade foi constatada através do relato a seguir:

> […] o REUNI, pra mim, foi só uma forma que o governo federal criou de fazer política, de abrir pra falar pra sociedade: "criei tantos números de vagas", mas não deu nenhuma condição de trabalho pra nós. **Nós não temos nenhuma condição de trabalho**. **Essa sala aqui, ela deve ter o que? Pouco mais de dez metros quadrados**. **É uma sala de três professores**. Como eu vou orientar um aluno e meu colega vai orientar outro aluno?. (Docente 2 - Palmas)

Além da questão estrutural que coopera para precarização do trabalho docente, os entrevistados também ressaltaram a forma individualizada na prática do trabalho educativo, não obstante o forte apelo do REUNI em relação à realização de um trabalho pautado na interdisciplinaridade. Analisemos o que afirma o docente:

> [...] acho que é esse o ponto nevrálgico do REUNI, é como trabalhar na perspectiva interdisciplinar, numa perspectiva coletiva dentro das nuances que a universidade coloca, né, que acaba cada professor, ou cada área do conhecimento achando que tem um feudo e esse feudo é seu saber e o seu poder, e nesse saber, esse poder, acaba não socializando, interagindo com os colegas, né, são poucos grupos que fazem essa mediação, então a gente ver que são grupos que trabalham super bem, conseguem mediar, mas é naquele grupo, naquele espaço instituído como seu, é o seu território, saindo do seu território o diálogo é muito difícil. (Docente 5 - Palmas)

Ainda citando Klein (2013) esta constatou que a competitividade entre os pares se configura como um aspecto que tende a estar fortemente ligado ao sofrimento e mal-estar docente. Além do mais, tal quesito pode estar relacionado ao próprio problema da infraestrutura vivida por eles, sentidas através da ausência de um espaço adequado de convivência que promova o conhecimento do trabalho entre os colegas de profissão e os alunos.

A situação da UFT, com corpo docente enxuto diante da enorme demanda de trabalho, excesso de carga horária dos professores e escassez de recursos que garanta a realização de um trabalho educativo adequado, tem feito com que a universidade fique em grande medida, restrita ao ensino, tornando as atividades de extensão, exíguas, e as de pesquisa, praticamente inviáveis.

A secundarização da pesquisa e da extensão dentro da universidade pública descaracteriza a função desta perante a sociedade, que é formar pessoas que sejam agentes de mudanças, passando a ser uma instituição de terceiro grau, priorizando a reprodução de conhecimentos, em detrimento de sua produção.

São muitas as variáveis decorrentes do programa que concorrem para a precarização e intensificação na vida do profissional docente. A respeito dessas variáveis, Zanin, Freitas e Künzle (2012) afirmam que a discussão sobre saúde docente tem se tornado cada vez mais central entre as preocupações sindicais, sendo uma questão analisada a partir da degradação das condições gerais de trabalho incrementadas, no contexto atual, principalmente pelo referido programa federal de ampliação de acesso ao ensino superior, o REUNI.

Este é um exemplo de programa que se firma na exigência do aumento da produtividade, a partir do incentivo à competitividade entre os docentes, o que repercute negativamente na vida deste profissional afetando inclusive, a sua saúde.

Por vezes, essa produtividade é incrementada também pela inexistência de um quantitativo adequado de profissionais para realizar as atividades exigidas pela universidade, como a formação de comissões avaliadoras ou a ocupação de cargos administrativos etc., acarretando assim um volume maior de tarefas e pressionando os profissionais disponíveis na instituição a assumirem funções em que, nem sempre há identificação, como podemos observar na fala abaixo:

> Então eu tive que assumir uma coisa que eu não tinha interesse, **eu não tinha a menor vontade pra assumir naquele momento**, acho que nem vislumbrava assumir aquilo. E eu tive que assumir e foi, assim, um período que eu tinha criança pequena. (Docente 4 – Palmas, grifo nosso)

É interessante sublinhar que o docente cujo relato foi destacado, assumiu a presidência de um órgão importante dentro da universidade, tendo sido pressionado por circunstâncias que fugiram ao seu controle, ligadas à situação dramática de saúde de um colega de trabalho. Cabe ainda destacar que tal órgão era composto por poucas pessoas e com um volume extraordinário de demanda, segundo o entrevistado. Quando questionado acerca dos prejuízos refletidos em sua saúde, o entrevistado afirma: "Eu perdi 40% da audição esquerda e 35 do direito, mas foi estresse de atividade que eu estava." (Docente 4 – Palmas).

Paralelamente a este relato, outros docentes apontaram também já ter prejuízos em sua saúde, vejamos: "Tô fazendo acompanhamento com psiquiatra. Ele disse que **eu estou profundamente triste**. Mas assim, na verdade **é excesso de trabalho**". (Docente 2 – Palmas, grifo nosso).

> [...] tem que carregar o datashow, tem que carregar o notebook porque não tem outra saída, […] a cirurgia foi por um acidente e foi uma coisa crônica que foi se estabelecendo. Na verdade a gente ficava sempre assim, dá para controlar essa dor um pouco mais, você começa a tomar um remédio mais forte, você começa a controlar até a hora que não controla mais e comigo foi

> assim [...] eu não poderia carregar meio quilo na mão, não conseguia carregar meu notebook, pesa 3 quilos, eu carregava da minha sala pra ir dar aula eu não conseguia voltar com ele, então aí travou, agora na cirurgia tem que botar a prótese e aí eu com 40 e poucos anos botando prótese […]. Como coordenadora eu acompanhava e acompanho de fora hoje, a gente tem presenciado quadros de depressão, síndrome de pânico que, às vezes, o professor não consegue chegar quando ele ver a turma sentada pra dar aula ele vira as costas e vai embora e isso acontece. (Docente 3– Araguaína)

Diante do exposto pode-se perceber a relevância do tema saúde na análise acerca da situação de trabalho dos professores, sinalizando a urgência de que novas estratégias sejam criadas a fim de promover qualidade de vida, diminuindo não só taxas de absenteísmo por saúde debilitada, evasão de professores de seus postos de trabalho, mas que também contribuam positivamente com o próprio sentido do trabalho para o docente.

Além das questões apontadas acima, o fator tempo é algo que também tem atravessado a prática docente. Falamos de um tempo destinado para o investimento em outras dimensões da vida do professor que tem sido crescentemente roubado para lidar com as exigências do trabalho. Assim, vemos:

> [...] em virtude do conjunto de coisas que nós precisamos fazer eu devo ser claro. É, nós não temos, eu praticamente já tem uns 3 finais de semana que eu não tenho, por exemplo, final de semana em casa. **Eu trabalho lá, mas não estou lá**. […] Eu preciso ter tempo, **eu acabo utilizando o espaço da família** pra fazer o trabalho que a gente não consegue fazer tudo aqui. A gente não consegue. (Docente 5 – Palmas, grifo nosso)

Klein (2013, p. 87) em seu trabalho com uma amostra maior e abrangendo todos os *campi* da UFT concluiu que 93% dos professores utilizam o seu tempo livre para a realização de alguma atividade relacionada ao seu trabalho. Sem dúvidas, esse é um dado consideravelmente elevado e que necessita de medidas que revertam tal situação.

No entanto, percebemos que as evoluções tecnológicas se constituem como um fator que contribui para a intensificação do trabalho, que furta os momentos de investimento em outras esferas da vida, empobrecendo outras relações e dimensões humanas.

Alguns dos entrevistados identificam essa invasão e adotam medidas de proteção como: desligar o celular; colocar como um compromisso inadiável a realização de exercício físico; sair com os amigos; reservar o domingo para não fazer nada. Por outro lado, outros têm a perspectiva de que essa invasão é inerente à profissão docente e imergem na lógica de que dar conta de uma demanda, que tende a aumentar, é consequência de uma escolha. Reconhece-se que a profissão de ser professor, independentemente do nível de ensino, é

cercada de muitos desafios, estes que têm se apresentado cada vez mais intensificados e por diversas formas.

Neste trabalho, também refletimos acerca de quais seriam os pontos que sustentam o sujeito na carreira docente precarizada, o que, no geral, recai sobre a identidade e o ofício de ser professor: ensinar e ter o privilégio de formar pessoas.

> Eu gosto de sala de aula. Você pode tá cheia de problemas, você chega ali, você esquece. Você desliga, você desconecta. Você deixou um filho doente em casa, mas você esquece. Então acho que é mais assim, se você faz por prazer, se você se identifica com aquilo, se você gosta... e, assim, **eu sou muito de brincar com os meninos, eu me sinto em casa com eles**, as criaturas. (Docente 4 – Palmas, grifo nosso)

> [...] então assim a gente tem essa noção de que é meio que salvador da pátria, no ensino a gente tem isso parece que abraça com a docência, **os alunos viram os filhos**, as coisas tudo, aquela sua família e você esquece que tem vida própria, que você precisa de um tempo (Docente 3 – Araguaína, grifo nosso)

O sentimento de prazer relacionado à prática docente se torna mais evidenciado nos aspectos subjetivos que o exercício convoca, levando em consideração não somente o fato do relacionamento com os alunos, acompanhar o seu desenvolvimento, mas também o reconhecimento por parte deles. Além do que, nesse contato, "[...] não há pressão por produtividade, mas certo deleite e determinada compensação, uma vez que percebem sua importância na vida de pessoas que estão se preparando para o mundo do trabalho" (BORSOI, 2012, p. 13).

5 Considerações Finais

O caráter preliminar de nosso texto permite destacar o quão contraditório tem sido o processo de expansão do ensino superior público que, carregando a lógica empresarial em seu bojo, tem produzido efeitos os mais variados sobre o trabalho docente. O caso da UFT, que vivenciou a transição do velho modelo para a modernização da instituição nos moldes do capital, carrega especificidades que necessitam ser analisadas com mais acuidade, o que desafia os pesquisadores a aprofundarem suas pesquisas, captando a essência das mudanças estruturais no trabalho educativo realizado na universidade na atualidade.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis, 2007.

_____.**Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório:** o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Estudos do Trabalho,** n 8, p. 1-31, 2010.

BARRETI, R. G.; LEHER, R.. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mudial, a educação superior emerge "terciária". **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 39, p. 423-592, set./dez., 2008.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e Produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas do Espírito Santo. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 15, n. 1, p. 81-100, 2002.

DAL ROSSO, S. A construção histórica da noção de intensidade. In:_____. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 45-80.

_____. Intensidade e imaterialidade do trabalho. **Trabalho, educação e saúde,** v. 4, n., p. 65 – 91, 2006. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas /r126.pdf>. Acesso em: 24 mar. de 2014.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília, DF: **O Instituto**, 2010. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 5 fev. 2011.

KLEIN, K. B. **Qualidade de vida no trabalho docente:** um olhar sobre os professores da Universidade Federal do Tocantins. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Tocantins, 2013.

LEDA, D. B., MANCEBO, M. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade,** v. 34, n. 1, p. 49 – 64, jan/abril 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457/4922>. Acesso em: 1 dez. 2011.

LIMA, K. As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil. In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. 5, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t002.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2011.

SOUZA. R. A. **Da UNITINS à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do Estado do Tocantins no limiar do século XXI**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TUDE DE SOUZA, A. M. Sobre o “Americanismo e Fordismo” de Antonio Gramsci. **História & Perspectiva**, Uberlândia, n.º 5, 1991.

ZANIN, F. C., FREITAS, J. A. R. & KÜNZLE, L. A. Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR-SSind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN**. Ano XXII. Brasília, n. 50, jun. 2012.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E NEOLIBERALISMO: AS MUDANÇAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Hellen Cristina Xavier da Silva
hellen.cris@outlook.com
Universidade Federal de São Carlos

Jéssica Cristina da Silva
silva.jessicacristina@yahoo.com.br
Universidade Federal de São Carlos

João dos Reis Silva Júnior
joaodosreisilvajr@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

Alan Victor Pimenta
russo333@hotmail.com
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa "O trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação – o caso da região sudeste", desenvolvida pelo GEPEFH, que aponta o contexto da universidade pública brasileira a partir das mudanças nacionais, iniciadas na década de 90. Para tanto, apresentamos um breve histórico do grupo, do qual as autoras são membros. O texto inicia sua discussão no momento de transformações sociais, em que o país adere ao neoliberalismo e a mundialização do capital. Dentro dessas mudanças, enfoca-se a universidade como atração aos investimentos de ordem privada, sendo esta instituição um bom potencial para o crescimento do país. Dessa maneira, explica-se a expansão e a internacionalização da pós-graduação situando-a ao contexto da predominância financeira. Foi utilizado o caso da região sudeste, tendo como referência a Universidade Federal de Minas Gerais, pela consideração do seu grau de excelência e pioneirismo nas reformas universitárias.

Palavras-chaves: Neoliberalismo; Reforma do Estado; Expansão na universidade pública; Mercantilização do Ensino; Produtivismo.

Um breve histórico - GEPEFH

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Economia Política da Educação, Estética e Formação Humana (GEPEFH), na Universidade Federal de São Carlos, possui uma trajetória longa. Sua recente formação é consequência desse trajeto acadêmico científico, cujo objetivo se constitui na consolidação do campo de pesquisa sobre *a cultura da universidade pública brasileira, o trabalho dos produtores desta instituição e sua contribuição para a formação humana*, sendo assim, o grupo se orienta através de questões centrais que foram formuladas

no presente. Devido a sua história dentro do campo de pesquisa, conseguiu se formar e conquistar princípios teóricos fundamentais para que essa consolidação ocorresse.

As pesquisas desenvolvidas pelo GEPEFH apontam as mudanças da cultura da universidade pública brasileira como parte da mudança que ocorreu no país nas quatro ultimas décadas. Por sua vez, o grupo busca um entendimento melhor no período de transição da década de 80 para a década de 90, até os dias atuais.

Em um primeiro estágio, o grupo abordou as mudanças nas instituições republicanas ocorridas em decorrência da reconfiguração dos fundamentos da economia brasileira, no início da década de 90. A reforma do aparelho de Estado brasileiro e o movimento da reforma da universidade brasileira foram o objeto de investigação do programa nessa fase, do qual resultou a publicação da obra, *Novas Faces da Educação Superior – Reforma do Estado e Mudança na Produção,* (SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. EDUSF, 1999 e Cortez Editora, 2001, 2ª Edição).

Já o segundo estágio, como não possuía elementos necessários que mostrassem a objetivação das políticas para a educação superior, o objeto de pesquisa não se realizou de maneira imediata. Entretanto, durante esse período foram publicados artigos, capítulos de livros e livros de âmbito sociológico, assim como também ocorreram palestras, debates, seminários e congressos nacionais e internacionais. Sendo esse estágio efetivado no final do século XX, quando o novo modelo de avaliação da Capes (1996/1997) foi realizado no plano institucional da universidade em geral, foi posta como meta a compreensão da objetivação das formulações que foram realizadas e analisadas sobre a cultura da universidade pública. Assim, o objetivo desse estágio foi o cotidiano da instituição educacional, na universidade pública.

A partir de um estudo aprofundado da análise marxista do cotidiano, teve-se o livro *Formação e Trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*, (SILVA JR, João dos Reis; GONZALES, J. L. C. Xamã Editora, 2003), assim como também o livro *O institucional, a organização e a cultura da escola*. (SILVA JR, João dos Reis; FERRETI, Celso João. Xamã Editora, 2004, 2006, 2ª reimpressão). Durante esse estágio, buscava-se uma objetivação das políticas para a universidade pública, de forma a responder as questões sobre a mudança da cultura dessa universidade e do trabalho do professor pesquisador, sendo possível encontrar o resultado desse estágio no livro, *Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. (SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Xamã Editora, 2009, 2010, 2ª reimpressão, 2011 3ª reimpressão).

Nesse estágio, foi revelado um cotidiano docente semelhante à negação humana, devido à intensificação do trabalho docente, ocorrendo o adoecimento, o sofrimento,

conforme relatado em depoimentos. Dessa forma, diante desse mal estar e da indignação apresentado nos relatos, surgiu uma nova questão de pesquisa: *Quais são os significados do trabalho do professor da universidade pública?*

Neste período da trajetória do grupo de pesquisa, foi necessária uma avaliação coordenada pelo Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior e a partir desse momento, alguns pontos puderam ser identificados possibilitando uma reorientação do grupo.

No ano de 2013, o Professor, Dr. Alan Victor Pimenta dá início a sua carreira docente na Universidade Federal de São Carlos, mais precisamente no Departamento de Educação, onde passa a fazer parte do quadro de pesquisadores do GEPEFH. Trouxe consigo estudos sobre Educação Visual e, como fundamento, a Estética. Assim, possibilita a criação das categorias teóricas da Estética no estudo das práticas cotidianas na universidade pública brasileira, fazendo possível a criação da linha Estética, Educação Visual e o Cotidiano, que antes não estava sistematizada no grupo.

Introdução

As décadas de 80, 90 foram um momento de dívidas deixado pela ditadura, com alta inflação e diante de uma crise capitalista, tornando o Estado frágil e com um alto endividamento externo. Diante disso, não havia recursos internos e externos suficientes para sanar a crise financeira e alavancar uma recuperação econômica. Para uma reorganização estatal, Fernando Henrique Cardoso, em seu governo, toma a predominância financeira como solução para a crise no Brasil. Objetivando atrair novos investimentos e, em paralelo, com o argumento de desorganização das empresas estatais, FHC as privatiza. Isto possibilita ao Brasil receber um forte investimento externo direto (IED), procedendo uma mercantilização do Estado, com mudanças em diversas esferas sociais.

O Brasil, então, passa a ser mais aberto ao capital estrangeiro e diante de fatores como maior estabilidade econômica, valor agregado, estabilidade de instituições financeiras, entre outros, induzem a adoção cada vez maior ao capitalismo mundial. Dessa maneira, a hegemonia neoliberal toma liderança no Brasil.

Além da dimensão econômica, há transformações na vida humana, no seu modo de produção, devido a adoção da racionalidade da formação econômico-social capitalista. A esfera pública, visando à expansão do setor privado, propiciar as especificidades do capital financeiro. Com a predominância financeira, a reprodução de capital se estabelece com o mercado mundial, através da mundialização financeira.

Na educação, essa mercantilização se reflete como tecnicismo, uma educação que favoreceria o desenvolvimento do país; e na empregabilidade, nos quais os trabalhadores são responsabilizados pela sua capacitação profissional e possível sucesso no mercado de trabalho. Com isso, a educação objetivava fins pragmáticos e racionais.

As políticas públicas ganham caráter de políticas de oferta diante de um novo estatuto estatal brasileiro. A reforma do estado é o primeiro passo para a reforma das instituições republicanas, em particular, para as instituições do Sistema Federal de Educação Superior, nas quais se evidencia a continuidade no plano econômico e institucional de FHC, mas com a criação da emergência do precariado. No Sistema Federal de Educação Superior, a continuidade da ordem se percebe no empresariamento do conhecimento e a inclusão do precariado se reflete na certificação em massa. Ademais, as contribuições da universidade aparecem nas dimensões econômica, cultural e da criação de uma nova forma de sociabilidade na geração do lulismo, o que propicia a expansão e internacionalização da pós-graduação em áreas econômicas prioritárias. Dessa maneira, há uma indução nas pesquisas para o conhecimento potencialmente produtivo e um modo de fazer científico.

Diante dessa abertura da universidade, o grupo objetivou compreender as consequências da expansão universitária sobre o trabalho do professor da pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A instituição participante foi escolhida devido à sua alta densidade histórica e pelo seu pioneirismo na objetivação das diretrizes de mudança para as IFES, apresentando um avançado processo histórico e institucional.

A UFMG e o seu pioneirismo

A UFMG foi criada a partir da Universidade de Minas Gerais (UMG), tendo esta sido fundada em 1927 pela união da Faculdade de Direito, Escola Livre de Odontologia, Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia. Em 1930, no Congresso Internacional de Universidades e no Congresso Inter-Americano de Reitores, Decanos e Educadores, em Havana, evento este que buscava um intercâmbio entre as instituições de ensino superior dos Estados Unidos e América Latina, a UMG iniciou uma fase de reformulação e expansão. Em busca da adesão ao modelo norte-americano, a UMG se amplia, unindo o ensino, a extensão e o desenvolvimento de pesquisas científicas. A UMG passou pelo processo de federalização em 1949, mas confirmou o nome de Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, em 1965. Já a expansão da pós-graduação veio a ocorrer nas décadas de 80 e 90, acompanhando as modificações para a adesão da predominância financeira para solucionar a crise capitalista.

Nas reformas estruturais da educação superior no Brasil, como a Reforma de 68, a UFMG sempre tomou a frente. Tornava-se pioneira principalmente por ter uma força política do reitor, destacando-se a atuação de Aluísio Pimenta, e a busca pela autonomia, pela pesquisa e o fortalecimento da pós-graduação. Assim, objetivava a elevação da cultura científica institucionalizada.

Nesta pesquisa, investigamos a nova constituição das universidades públicas e a sua atual expansão e internacionalização institucional. Hipotetizamos que esse processo expansivo e internacionalizado ocorra devido à predominância das induções das políticas e da densidade histórica de cada instituição.

No Governo do Estado de Minas Gerais, as políticas de fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação estão próximas à política nacional de Ciência, Tecnologia e Informação, que visa uma política industrial de desenvolvimento econômico. Dessa maneira, a predominância financeira se ressalta em Minas Gerais, pois o torna um importante estado para a valorização do capital, abordando também as instituições federais de ensino superior, como a UFMG.

Ainda assim, houve uma diminuição do financiamento do governo federal para as instituições federais de ensino superior, como a UFMG. Hipotetizamos que esta diminuição seja consequência da Reforma do Aparelho do Estado, iniciada em 1995 com FHC e comandada pelo Bresser-Pereira, Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), quando buscava modificar os fundamentos da economia brasileira para a adoção do Regime de Predominância Financeira. Com a intenção de inserir o Brasil na nova lógica econômica mundial, a Reforma do Aparelho do Estado pretendia tornar o país mais atrativo para Investimentos Estrangeiros Direto (IED) e uma plataforma de valorização do capital financeiro.

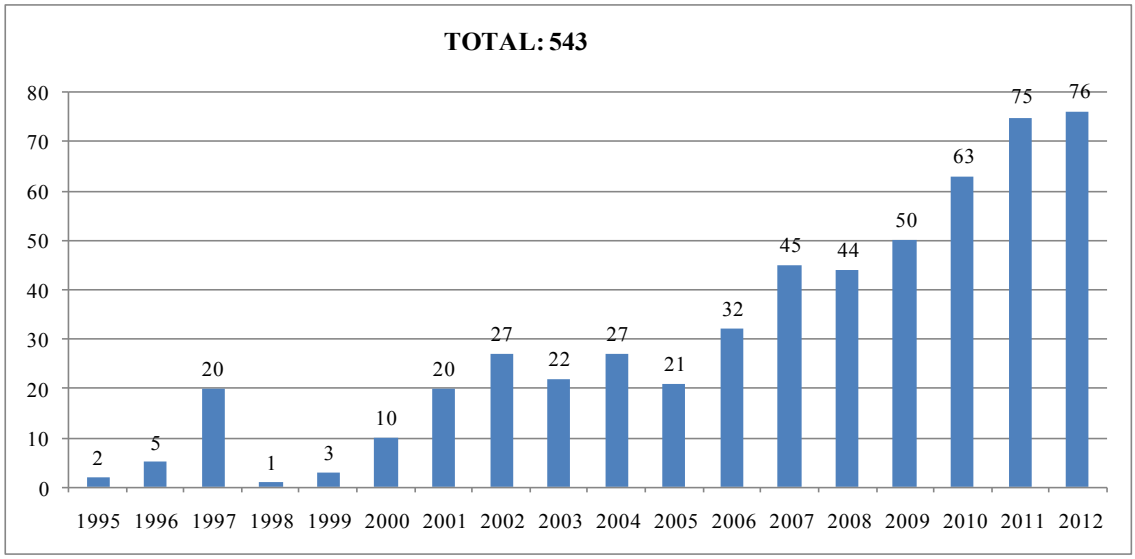
Dentre as mudanças ocorridas com a reforma, o Estado possibilitou a abertura da universidade para a entrada do capital financeiro por intermédio de parcerias Público-Privadas, da lei de inovação tecnológica, dos Fundos Setoriais, a lei do bem, entre outros, ficando responsável apenas pela natureza pública da universidade. Assim, a função social e econômica da universidade altera-se, refletindo também em uma reorientação da pesquisa e alterando o sistema de pós-graduação para a produção de conhecimento.

No processo de expansão da UFMG, juntamente com as mudanças trazidas pela reforma, destaca-se o movimento de internacionalização da universidade. Com o Comitê de Internacionalização e a *UFMG Expandida,* iniciativa da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), a internacionalização se consolida e participa da política institucional da universidade,

o que incide diretamente na produção acadêmica. Atualmente, a UFMG é uma das universidades brasileiras com mais publicações em periódicos estrangeiros.

A expansão da UFMG também alcançou o núcleo de inovação, destacando-se como uma das instituições brasileiras que mais requereu patentes. Além de ser um indicador de inovação, a patente simboliza uma fonte de informação, possibilitando acesso a dados técnicos e jurídicos de invenções que podem ainda não estar disponíveis em publicações. A patente representa um valor científico, tecnológico e econômico, pois demonstra o potencial gerador de inovações pela transferência de tecnologia ao setor produtivo. Segundo os dados do Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), em 2012 houve um aumento de 660% de patentes nacionais em relação ao ano de 2000, conforme demonstração na tabela abaixo.

Gráfico 1 - Evolução do número de patentes nacionais, 1995-2012.



Fonte: Relatório final *O Trabalho do Professor diante da Expansão da Pós-Graduação em Educação – o caso da região Sudeste,* p.57.

Houve ainda a criação da Coordenadoria de Transferência e Inovação Tecnológica – CT&IT, em 2002, para oferecer apoio técnico, logístico, jurídico e financeiro para o registro de patentes. Também disponibiliza assessoria para pesquisadores na união de parcerias de fomento para criação e propagação de conhecimento e tecnologia. Com a INOVA UFMG, a CT&IT estimula a transferência de tecnologias através do surgimento de incubadoras de empresas de base tecnológica na universidade. Dessa maneira, na UFMG há um grande apoio e incentivo ao desenvolvimento do empreendedorismo.

A abertura da universidade para os novos recursos ocorre, então, com o comércio de tecnologia, através de contrato de transferência de tecnologia, pois a instituição recebe

royalties a partir dos resultados da exploração comercial da tecnologia. É desse modo que o Estado se retira da esfera pública e oferece a entrada para o investimento privado e a indução por meio do fundo público.

Com isso, o empresariamento do conhecimento se fortalece na universidade pública, pois esta pratica políticas de competência do Estado sobre a manutenção da ordem que busca o lucro e produz valor com a abertura ao capital financeiro do mercado mundial de capitais. A universidade acompanha, então, a adesão do governo brasileiro por um novo modelo de desenvolvimento econômico, inaugurado nos anos finais da década de 90, trazendo consequências para diversas áreas do conhecimento, como a área da educação. Segundo depoimento do professor A,

> o projeto de universidade que foi pensado é um projeto pensado para fazer pesquisa para o mercado, eu vejo que aí tem uma lógica de implementação dos papéis de pós-graduação vinculada aos interesses do mercado, era esse... A lógica dos anos noventa (90) toda era essa: o que é público não é bom, o que é privado é bom, produz. Portanto, vamos desenvolver um sistema de pesquisa, de desenvolvimento científico que tenha vinculação com as demandas do que é bom, que é o mercado.

Com a reforma, o Estado abre espaço para o investimento privado na universidade pública, havendo uma mercantilização da educação superior pública, agindo de forma estrutural. Com isso, a universidade adere a predominância financeira, permitindo e se tornando dependente da entrada de capitais e sendo inclusa nas transformações econômicas e políticas da década de 90. Neste processo, a pesquisa é orientada conforme a demanda econômica para a valorização do capital e a preparação profissional é realizada a partir de programas como o *Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI) e a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). O país passa por um momento de consolidação das mudanças ocorridas na década de 90, a fim de inseri-lo no âmbito internacional de valorização financeira e sendo marcado por estabilidade econômica, abertura comercial e financeira, internacionalização da estrutura produtiva, desregulamentação, privatizações e ajustes fiscais.

A universidade e a Reforma do Estado: mudanças na produção de conhecimento.

As mudanças na estrutura das instituições federais de ensino superior (Ifes) são concretizadas a partir do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), liderada pelo Luiz Carlos Bresser Pereira, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em dezembro de 1996. Esta determina às Ifes a

contratação de um terço de doutores ou mestres em dedicação integral para pesquisa, impulsionando a pós-graduação no Brasil. Nasce, então, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável por controlar e regular um sistema mais produtivo e flexível de pós-graduação, aproximando de um sistema mercantil.

Entre os novos critérios da reorganizada avaliação do ensino superior, a fim de consolidar os objetivos da Capes, o professor-pesquisador submete-se a novas exigências, como obrigatoriedade de se produzir e publicar uma média anual de artigos científicos em periódicos de renome classificados por agência, ter financiamento em suas pesquisas por agências de fomento com prestígio acadêmico, dar aulas na graduação e na pós-graduação e prestar assessorias e consultorias científicas. É a partir dessas novas exigências passadas ao professor-pesquisador que surge o termo *produtivismo acadêmico*, denominado assim pelos autores Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 44). Segundo os autores, este produtivismo está sendo um dos pilares dessa nova cultura universitária, recebendo a mediação pela Capes e pelo Centro Nacional de Pesquisas (CNPq).

Percebe-se uma concreta intervenção econômica e industrial através dos novos critérios de financiamento de pesquisa, inciados a partir de 2001. Até 1999, o CNPq recebia os projetos de pesquisa via "demanda livre", ou seja, sem prioridades estabelecidas por editais de fomento. Agora, estes novos critérios são indutores que visam um aumento de produtividade do capital e da competitividade econômica do país. É com essa nova configuração que a Capes e o CNPq permitem que a orientação e produção de conhecimento valorizem o capital, pois priorizam projetos que respondam as necessidades de inovação de interesses econômicos privados.

Após a Lei 10.973, de dois de dezembro de 2004, que incentiva a inovação e a pesquisa tecnológica, outras também foram criadas para impulsionarem a produtividade e a competitividade: a Lei 11.196/2005 (Lei do Bem), consolidando incentivos fiscais para pessoas jurídicas que desenvolvam pesquisa e inovação tecnológica; a Lei 8.958/94, relacionando as Ifes e a pesquisa científica e tecnológica com as fundações de apoio; a Lei 11.487/2007, incluindo incentivo à inovação tecnológica e alterando as regras à amortização acelerada de investimentos relacionados à pesquisa e ao desenvolvimento; a Lei 11.079/2004, instituindo normas para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública. Essas mudanças fortalecem a economia do país, situando-o como excelente plataforma em um regime de predominância financeira e sendo um dos principais receptores de fluxos de IED.

Dessa maneira, a mercantilização também induz as políticas educacionais no setor público a participar da competitividade global da ciência aplicada e da inovação. Em consequência da mundialização do capital, há uma exigência de mobilidade acadêmica internacional, já que a educação superior é encarada como uma mercadoria e que também deve ser comercializada livremente, de acordo com a doutrina de livre comércio. Segundo depoimento de um professor pesquisador da UFMG,

> houve um casamento da entrada do período neoliberal com a entrada do sistema de pós-graduação do Brasil e, se num primeiro momento, ao revestir um resquício de um período mais otimista em relação à mudança social que ainda vinha dos anos oitenta (80), período de pós-ditadura no Brasil, [...] A forma do liberalismo que vinha se apresentando nesses anos oitenta (80) para chegar aqui nos anos noventa (90), que a gente convencionou a chamar de neoliberalismo e dá a vez a esse casamento, do início do fortalecimento da pós-graduação no Brasil com esse período neoliberal. (Professor A)

Segundo o GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviço), em 1995, a educação (composta por educação básica, fundamental, educação superior e de adultos) passa a ser vista como uma categoria de serviço a ser comercializada no mercado global. Existem quatro modalidades que esse serviço pode ser comercializado: a educação à distância (e-learning), sem a necessidade do deslocamento físico do aluno e do professor; a mobilidade acadêmica, que é o deslocamento do aluno ou pesquisador para instituições de ensino fora de seu país; a presença de uma instituição que tem um outro campus em país estrangeiro, que favorece parcerias e associações em instituições locais; e a prestação de serviços educacionais, como as consultorias acadêmicas com mobilidade temporária de professores e pesquisadores.

Um outro exemplo aconteceu na conferência anual da Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), em que nove mil educadores de todo o mundo se encontraram em Houston para debater estratégias que tornam mais eficiente este novo mercado, alterado pela lógica da mundialização da educação superior.

Esta mundialização proporcionou uma mudança contínua do planeta e a entrada do Brasil no capitalismo. A predominância financeira criou um ritmo econômico nacional reformulado para atender os fluxos da economia política nacional. Com a internacionalização da educação superior, compreende-se de uma maneira totalizante a organização e o uso da educação pelo capitalismo, sendo que a universidade também entra como um modo de produção em âmbitos local e mundial.

A educação superior, tanto pública quanto privada, passa por um processo de transição em suas funções de formação e produção de conhecimento, de um estatuto de formação

humana para um estatuto de caráter econômico. Principalmente pelo Estado considerar o intercâmbio de alunos e professores e a reforma das universidades públicas como estratégia necessária para um posicionamento do Brasil como potência econômica política mundializada. Assim, a educação superior se torna um meio para um fim pragmático profissional, impulsionada pelo mercado e sendo acelerada pela mundialização do capital. Esse processo também é enfatizado pelo professor A ao se tratar da UFMG, quando este afirma que,

> [...] a cultura do privado, por exemplo, foi muito forte mesmo nos anos noventa (90), para todo mundo e isso aí também vai refletir na universidade. Vai refletir porque a gente já começa debatendo o nosso sistema de pesquisa e pós-graduação dentro desse modelo que, eu diria, que do início, ainda vamos ter esse conflito do otimismo social dos anos oitenta (80) aqui dentro da universidade. E os interesses do mercado que estavam fortes, estavam bastante fortes na sociedade, eu acho que no início ainda há um conflito, mas a predominância do liberalismo foi muito mais forte e isso vai refletir com muita força aqui dentro da universidade. Eu acho que foi um dos locais onde a questão do individualismo mais conseguiu fazer raízes, foi aqui dentro da universidade.

Processo de expansão e internacionalização do programa de pós-graduação em educação (PPGE).

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE-UFMG) possui uma cultura fundamentada na produção de conhecimento, sendo um programa internacionalizado em sua história. Além do mais, o processo de reforma das instituições federais começou com grande articulação e força na UFMG, com destaque na atuação do ex-reitor Aluisio Pimenta.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, o programa de pós-graduação em educação iniciou com a criação do mestrado em 1972, e após quase duas décadas, deu-se o início do doutorado, em 1991. A universidade recebeu nota máxima, ou seja, conceito sete na última avaliação realizada pela Capes, no triênio 2007 – 2009, provando seu alto nível de excelência diante dos demais programas.

As mudanças na cultura e no papel da pós-graduação, realizadas através da atual predominância financeira, geram reformas na política nacional de pós-graduação de forma a obrigar o programa da UFMG a incluir reformulações na sua cultura academica-institucional. A primeira foi devida às exigências da mudança das avaliações trienais da Capes, mas para o PPGE-UFMG isso foi uma continuidade da história da instituição, visto que o Estado de

Minas Gerais contribui com o novo projeto de país e também com as políticas de pós-graduação e pesquisa.

Além do mais, ocorreram mudanças na matriz curricular do curso, assim como também houve uma reestruturação das linhas de pesquisa e uma diminuição no número de créditos para titulação de mestres e doutores, de forma a reduzir o tempo de defesa. Assim, foi possível ofertar aos estudantes de pós-graduação a realização de um doutorado sanduíche. Este, por sua vez, faz parte dos indicadores de internacionalização do programa, o que auxilia manter o conceito sete do programa.

O PPGE-UFMG também ampliou a quantidade de vagas, o que implica também na necessidade do aumento de docentes. A expansão não está apenas associada com a política nacional de ciência e tecnologia brasileira, mas ao programa em si e sua qualidade na área do conhecimento. Em conseguinte, o programa investiu em convênios interinstitucionais, como no âmbito internacional.

Dessa forma, no quadro comparativo abaixo, é possível visualizar como ocorreu a evolução do programa de pós-graduação em determinados períodos, verificando itens como o número de linhas de pesquisa, número de docentes, convênios internacionais, entre outros.

Tabela 1 - Evolução do Programa de pós-graduação da UFMG, 2000 – 2009.

ANO	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**	**2006**	**2010(2007-2009)**	Δ%2000-2009
No. de Linhas de Pesquisa	9	3	2	2	3	3	3	9	0
No. Docentes	39	39	42	40	53	63	63	71	82%
Alunos de Mestrado	102	146	153	117	106	158	158	136	33%
Alunos de Doutorado	54	56	78	88	77	143	143	173	220%
Alunos por docente (Mestrado)	4.2	4.6	4.5	4.3	1,3	2,1	2,1	1,9	-55%
Alunos por docente (Doutorado)	1.7	1.9	1.7	2.1	1,5	2,0	2,0	2,4	41%
Teses e dissertações (titulados)									
Mestrado	31	26	56	87	46	27	27	72	132%

Doutorado	7	11	12	11	24	13	13	40	264%
Bolsistas (mestrado e doutorado)	26	23	44	43	29	0	0	52[171]	100%
Tempo de Titulação (média em meses)									
Mestrado	37.4	36.2	36.8	38.2	31,3	31,8	31,8	30,7	-18%
Doutorado	51.7	52.3	53.6	51.3	52,9	49,7	49,7	49,7	-4%
Atividade de Pesquisa									
Projetos de Pesquisa vinculados	86	48	59	51	73	107	107	109	27%
Convênios Internacionais	4	6	8	14	17	21	26	22	400%

Fonte: Relatório final *O Trabalho do Professor diante da Expansão da Pós-Graduação em Educação – o caso da região Sudeste,* p.65.

Vale ressaltar que, para obter o conceito sete na avaliação da Capes, é necessário um desenvolvimento de alto padrão internacional, isso implica na necessidade de inserção internacional na produção científica cultural, artística ou tecnológica, de acordo com os padrões definidos pela agência. Como o PPGE-UFMG não foi bem avaliado nesse quesito, devido a sua baixa inserção internacional, foi preciso uma reformulação no programa, tais como: publicações de artigos em periódicos e parceria com institutos estrangeiros, criações e ampliações de convênio, realização de colóquios de internacionalização da pós-graduação nas áreas de humanas e sociais. Entretanto, o programa contou apenas com a publicação de artigos em periódicos e congressos estrangeiros.

Portanto, a internacionalização da UFMG incentiva a transação científica com instituições internacionais de excelência, sejam elas dos mais variados campos acadêmicos. Logo, existe também uma relação entre a pós-graduação e a graduação, na qual os alunos de graduação têm envolvimento em eventos da pós, além da possibilidade dos alunos de graduação ser enviados à universidades estrangeiras, relação apoiada e defendida nesse primeiro processo de reestruturação.

[171] Não há uma especificação precisa de quantas bolsas foram atribuídas por cada agência, o que se indica é a presença de 24 de mestrado e 28 de doutorado das agências CNPq, Capes e FAPEMIG.

Já na segunda estruturação pela qual o programa passou, entre os anos de 2006 e 2007, houve uma ampliação significativa nas linhas de atuação, de três para nove linhas de pesquisa, além dos professores do PPGE-UFMG terem superado as deficiências que anteriormente foram destacadas, surgindo um aumento na publicação em periódicos e, também, na inserção internacional. Com isso, houve uma mudança na produção intelectual dos docentes do PPGE-UFMG. Entre 1999 e 2009, de acordo com cada especificidade das seis áreas de conhecimento, houve uma expansão na produção, principalmente no programa de educação. Contudo, essa expansão não acompanhou o crescimento de docentes no programa, gerando mudanças e intensificação no trabalho do professor.

No último triênio avaliado pela Capes, os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG se destacaram pelas coordenações de programas de inserção nacional juntamente ao Ministério da Educação (MEC). Diante das atividades nas quais o programa estava inserido, fica visível que o PPGE-UFMG, além de realizar trabalhos direcionados a uma pesquisa alentada, atua também na dimensão de políticas focais e ações afirmativas. Os docentes participam de comissões nacionais de avaliação, além de diretorias de associações científicas nacionais e internacionais, consultorias em agências de fomento de âmbito nacional e estadual. Sendo assim, os docentes estavam inseridos cientificamente no programa e o PPGE-UFMG estabeleceu convênios de cooperação com outras universidades brasileiras. Desse modo, fica evidente a consolidação do programa, tanto no âmbito nacional quanto internacional na produção de conhecimento.

Vale ressaltar que o programa teve apoio de uma comissão de acompanhamento e autoavaliação. Essa comissão é responsável pelo processo de avaliação interna do programa, de modo a acompanhar as atividades das linhas de pesquisa, do credenciamento dos professores, da produção científica dos professores e alunos, principalmente os periódicos nacionais e internacionais. A comissão fica responsável, também, pela disponibilização de bolsas para novos alunos, além da participação em eventos por parte dos docentes e discentes. Outro aspecto da internacionalização do programa são as pesquisas conjuntas a universidades estrangeiras e também a formação de quadros como, por exemplo, o estabelecimento de uma rede sob orientação da UNESCO de doutoramento em Políticas Públicas e Profissão Docente na América Latina, sendo o PPGE-UFMG pioneiro na implantação do doutorado Latino-Americano em Educação, proporcionando ao programa a qualificação da produção intelectual e de conhecimento. Devido a todos esses aspectos, o programa obtém o conceito sete na avaliação da Capes, sendo considerado um programa de excelência. Ficando enfatizado, quando um professor pesquisador da UFMG diz,

> um ponto que é empírico, que para mim é especifico da UFMG e é histórico, não é de agora. Tem dois traços na cultura que eu só encontro na Universidade Federal de Minas Gerais, que é a busca incessante da excelência, a Universidade Federal de Minas Gerais tem que ser a melhor das federais [...] então isso implica uma pesquisa densa, orgânica pela pós-graduação, mas se espalhando por toda a Universidade e a inclusão social. (Professor L)

Dessa forma, a pós-graduação é considerada o polo irradiador das mudanças na cultura universitária, ocupando um espaço central e relevante para o Estado, sendo o local em que o conhecimento é desenvolvido com maior consistência.

Considerações finais

A Reforma do Estado gerou diversas mudanças políticas e sociais no Brasil a partir da década de 90. Mudanças estas que objetivavam a adesão do país à predominância financeira e à mundialização do capital. Com a vigência do neoliberalismo, o Estado abre espaço de suas instituições para a entrada do capital privado, sendo que a universidade está refletindo essa mudança através da pós-graduação e dos novos critérios de avaliação da Capes.

Assim, percebe-se que a educação superior, tanto pública quanto privada, passa por um processo de transição em suas funções de formação e produção de conhecimento, de um estatuto de formação humana para um estatuto de caráter econômico. Principalmente pelo Estado considerar o intercâmbio de alunos e professores e a reforma das universidades públicas como estratégia necessária para um posicionamento do Brasil como potência econômica política mundializada. Assim, a educação superior se torna um meio para um fim pragmático profissional, impulsionada pelo mercado e sendo acelerada pela mundialização do capital.

Referências

SILVA JUNIOR, J. R.; PIMENTA, A. V.; et al. **O trabalho do professor diante da expansão da pós-graduação em educação:** o caso da região Sudeste. Relatório final, UFSCar/FAPESP, 2014.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. R. **O trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA UFF: ANALISANDO O CASO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

José Renato Bez de Gregório
ddpbezz@vm.uff.br
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Viviane de Souza Rodrigues
vivianerodrigues@vm.uff.br
Universidade Federal Fluminense

RESUMO
Neste trabalho desenvolveremos algumas considerações sobre os impactos do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) sobre o trabalho docente na Universidade Federal Fluminense (UFF), em especial na Faculdade de Educação (FEUFF), passando por uma análise detalhada da evolução do seu quadro de pessoal docente nos anos de 1995 a 2012. Destacaremos a relação entre a ampliação do número de vagas discentes nos cursos de licenciatura e o possível acompanhamento da força de trabalho da unidade em referência para atender essa nova demanda.

Palavras-chave: Trabalho docente; REUNI; Universidade Federal Fluminense.

Introdução

Neste trabalho desenvolveremos algumas análises a respeito da expansão da educação superior no Brasil, em especial nas universidades federais, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e de que forma esta impacta as condições do trabalho docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Nossa pesquisa, desenvolvida no âmbito do Obeduc/Capes (Observatório da Educação Superior/Capes) e da Rede Universitas/Br do GT11 da ANPEd, investiga o trabalho docente na Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sediadas no Estado do Rio de Janeiro, especificamente na UFF e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em virtude de serem as duas maiores universidades federais do Estado (tanto em número de alunos, quanto em número de professores e técnicos), e por possuírem perfis distintos, tendo a primeira uma *vocação* para o ensino de graduação e a interiorização, e a segunda um perfil voltado para a pós-graduação e a pesquisa. Além disso, os estudos que realizamos anteriormente a partir do Relatório de Acompanhamento do REUNI, publicado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 2010, demonstraram

crescimentos distintos das IFES no período entre 2006 e 2010. Enquanto a UFF expandiu suas vagas discentes na graduaçãoem 63%, a UFRJ as aumentou apenas 25%.

Em nossa análise consideramos duas hipóteses: i) a reposição do número de professores nas IFES proveniente do REUNI não foi suficiente sequer para repor as perdas acumuladas entre 1995 e 2005, gerando um crescimento no número de vagas discente muito superior à capacidade destas, para que ofereçam uma educação superior com qualidade, baseada nos princípios constitucionais da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;ii) uma análise inicial do Relatório de Acompanhamento do REUNI,aponta que o Programa se estabeleceu de maneiras diferenciadas nas universidades. As IFES que possuem programas de pós-graduação consolidados e com maior tradição em pesquisa apresentaram um crescimento de vagas discentes inferiores àquelas que focam o ensino de graduação e a interiorização.

Ao nos debruçarmos sob o estudo desenvolvido anteriormente por Gregório (2011), verificamos que a UFF se enquadra no estereótipo de *universidade de ensino* com a chamada *vocação* para a interiorização e para a ampliação de vagas principalmente nos cursos de licenciatura, de maneira precária e insuficiente.

Nesta comunicação além de apresentarmos as análises que já realizamos sobre a expansão das universidades federais nos moldes implantados pelo REUNI, buscaremos focalizar as particularidades desta expansão na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Vale destacar que esta unidade optou por não aderir ao plano, contudo o seu quadro de pessoal foi severamente impactado pela ampliação dos cursos de licenciatura.

1- O sistema educacional brasileiro e sua dualidade estrutural

O sistema educacional brasileiro, desde os primórdios da colonização, quando os jesuítas começaram a introduzir as doutrinas cristãs, até os dias atuais, sempre apresentou uma deflagrada dualidade estrutural, onde a educação se divide na educação das elites e a educação dos mais pobres. Sempre ficou claro que o ensino para os filhos das classes mais abastadas era direcionado para o ensino superior, para a formação de profissionais liberais ou dos quadros dirigentes e os filhos das classes menos favorecidas se dirigia para a formação técnica profissionalizante. Essa estrutura educacional colabora para uma formação desqualificada e alinhada com os interesses do capital, conformando os trabalhadores para serem apenas utilizados pela grande indústria e os privando de uma formação humana completa, capaz de

produzir conhecimentos, analisar criticamente e intervir na sociedade. Apesar dessa dualidade estrutural, o discurso hegemônico sempre atribuiu à educação o papel de mobilidade social.

A história também nos mostra que o capital precisa de novas áreas de exploração para desenvolver plenamente a extração de mais-valia, sempre aliada a difusão do ideário burguês de mundo que fundamente tal exploração. Marx já afirmava que: "A necessidade de mercados sempre crescentes para seus produtos impele a burguesia a conquistar todo o globo terrestre. Ela precisa estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todos os lugares" (2008, p. 14). Esta conclusão de Marx já deixava claro que em meados do século XIX a classe burguesa se estabelecia como hegemônica e que esta sempre teve a necessidade de expandir suas fronteiras por áreas cada vez mais amplas, e que as faces econômica, política e ideocultural estão interligadas todo o tempo em torno da expansão do capital.

Portanto, é importante ressaltar que para analisarmos o REUNI e as condições de trabalho docente no âmbito da FEUFF, devemos considerar que todas as ações do Governo Lula da Silva (2003-2010) assim como toda a contrarreforma da educação superior estão inseridas na totalidade atual de reconfiguração do capitalismo. Por sua vez esta é permeada por fundamentos que incidem na disputa de classe tanto no âmbito interno da burguesia como desta com a classe trabalhadora, configurando novos formatos na expansão imperialista, particularmente nas relações entre os países centrais e os países periféricos.

Os estudos de Rodrigues (2011) nos auxiliam na compreensão de como a conformação da educação superior na atualidade foi construída historicamente em nosso país através da reprodução de um modelo de ensino dependente e atrasado. A partir das analises de Fernandes (1975) pontua como a reprodução do *padrão brasileiro de escola superior*se associou ao *dilema das nações capitalistas dependentes*, que se configurou pela absorção dos avanços modernizantes tanto nas esferas cultural e institucional sob relativo atraso e de forma passiva. Assim, percebemos que o *dilema* do desenvolvimento educacional está circunscrito à totalidade do modo como os fluxos modernizantes ocorrem no âmbito socioeconômico destes países. Fernandes (*ibidem*) ao tratar das conexões entre o papel da universidade e o desenvolvimento nacional clarifica melhor este aspecto no que tange especificamente a situação da educação superior. O autor aponta que a *transplantação* de instituições exteriores ocorreu no Brasil de forma muito *empobrecida* em que:

> De um lado, os modelos institucionais portugueses não puderam ser transplantados em bloco e absorvidos em toda a sua plenitude. Nem como parte da política seguida pela Coroa portuguesa, nem como efeito dos processos histórico-sociais espontâneos chegou a concretizar-se qualquer

> tentativa de transferir para o Brasil o autêntico padrão metropolitano de universidade (FERNANDES, 1975, p. 96).

O que se desenvolvia através do modelo das escolas superiores de ensino importado de Portugal nas três primeiras décadas do século XIX, que já na época era considerado atrasado frente à totalidade europeia, assumia ainda em nosso país um caráter marcadamente arcaico pelo ritmo imposto internamente de desenvolvimento institucional voltado para as profissões liberais através da transmissão de técnicas sem qualquer conteúdo pragmático. A este processo Fernandes (1975) denominou de *senilização institucional precoce*, pois o que brotava como novo tinha sua origem no atraso cultural dos modelos portugueses e ainda era utilizado internamente pela sociedade brasileira de forma altamente conservadora e precária. Nesse sentido, a história da educação superior que falseadamente se desenvolveu sob o ideário do progresso cultural denuncia, na verdade, a sua desvinculação com o desenvolvimento do país capaz de contribuir para a independência cultural.

O que se apresenta a partir da década de 1990, é o modelo de diversificação de instituições de ensino superior, propagadas pelos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial (BM). É estimulada a formação de centros de excelência voltados para a pesquisa e a pós-graduação e a expansão de modelos de instituições direcionadas a reprodução de conteúdos e massificação do *ensino terciário*, com certificação em massa.

O Banco Mundial em documento de 1994, afirma que o modelo europeu de universidade de pesquisa é *muito custoso e pouco apropriado* para os países do *capitalismo em desenvolvimento*. Deve-se fomentar um novo modelo de ensino superior, mais diversificado, com maiores investimentos privado, que atenda a crescente demanda social e se adapte as constantes mudanças do mercado de trabalho. Em outras palavras podemos afirmar que o BM tenta difundir de fato em suas diretrizes que o padrão a ser seguido é o modelo estadunidense de universidade, baseado na diversificação de instituições e cursos e que os países periféricos não devem desenvolver pesquisa e desenvolvimento a fim de alcançar novas tecnologias, mas apenas se moldarem as mudanças do mercado de trabalho a fim de atenderem as necessidades do capital. Para tal oferece como alternativa a expansão de faculdades isoladas, centros universitários, cursos politécnicos, institutos profissionais e técnicos de curta duração e a elaboração de cursos à distância.

> O modelo tradicional de universidade europeia de pesquisa, com sua estrutura de programa de um só nível, tem demonstrado ser custoso e pouco apropriado no mundo em desenvolvimento. A maior diferenciação na educação superior, o desenvolvimento de instituições não universitárias e o fomento de estabelecimentos privados, pode contribuir para satisfazer a

> crescente demanda social por educação pós-secundária e fazer os sistemas de nível terciário serem mais sensíveis às necessidades mutantes do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 5, tradução nossa).

Além de defender a diversificação de instituições, o BM deixa claro que as instituições de ensino caracterizadas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não devem ser mais predominantes. Poucas universidades devem se dedicar a pesquisa e atender exclusivamente à elite intelectual do país, relegando aos trabalhadores as instituições que enfoquem apenas o ensino. As primeiras seriam financiadas prioritariamente com verbas públicas, já as segundas caberiam ao setor privado.

Neste caso o objetivo que se deixa transparecer é o de controlar com maior facilidade o cotidiano das salas de aulas, padronizando os conteúdos através de currículos e avaliações, engessando a pesquisa nacional, tornando países como o Brasil ainda mais dependentes tecnologicamente dos países centrais e, consequentemente, os forçando a consumir pacotes educacionais e tecnológicos produzidos por esses países.

Em outro documento do BM de 1999, os *países pobres* devem desenvolver pesquisas apenas em áreas onde possuem alguma vantagem comparativa, e, dessa forma, jamais atingirão patamares de tecnologia de ponta, garantindo aos países do capitalismo central a vantagem nas relações comerciais, na medida em que estes produzem mercadorias com um valor agregado infinitamente superior às mercadorias oferecidas pelos países periféricos, em geral produtos agropecuários, ou no máximo agroindustrializados.

Quando passamos a analisar a maneira como esse projeto foi implantado no Brasil, principalmente no governo de Lula da Silva (2003-2010), observamos que o próprio Ministério da Educação (MEC) deixa claro suas intensões. Segundo este Ministério, o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que tem como premissa respeitar a autonomia universitária e a diversidade das instituições, como também preconiza o BM. Os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas e em novas unidades a serem criadas (expansão), desde que, ao final do período de cinco anos (2012), a meta estabelecida seja alcançada. Aqui também podemos apreender as diretrizes do BM, visto que, a criação de centros de excelência em pesquisa nos grandes polos regionais e a interiorização de cursos de graduação sem nenhuma associação com a pesquisa e a extensão universitária, é uma realidade nos marcos do REUNI, como analisaremos adiante.

O MEC afirma que junto com a ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e o aumento do qualificado contingente de recursos humanos existente nas

universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. O Ministério afirma que isto é fundamental para que os "(...) diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida (MEC, 2007, p. 5)". Não é o que parece ao verificarmos que o REUNI prepara todo o caminho para a desestruturação do modelo atual de universidade para a implantação de um modelo de instituições diversificadas, quebrando o tripé ensino-pesquisa-extensão, contribuindo para uma formação aligeirada, acrítica e voltada para a conformação dos futuros profissionais a nova realidade imposta pelo capital. Isso pode ser verificado no supracitado Relatório de Acompanhamento do REUNI publicado pela ANDIFES com descrição pormenorizada das ações implementadas pelas IFES nos três primeiros anos do Programa.

Tal Relatório, segundo Lima (2010, p.7), aponta como eixo principal do REUNI a ampliação do número de vagas no ensino superior, principalmente nos cursos noturnos e nas licenciaturas, baseadas em quatro temáticas principais: i) O aumento do número de vagas;ii) A reestruturação acadêmico-curricular;iii) A política de assistência estudantil; e iv) O suporte da pós-graduação para o desenvolvimento da graduação.

Essa ampliação está sendo implementada através do aumento do número de vagas nos cursos já existentes e da criação de novos cursos, diminuindo a evasão e o número de vagas ociosas, nos moldes abaixo:

> Reestruturações acadêmicas e curriculares, busca por novas metodologias e carreiras, modernização do fazer universitário, incorporação de experiênciasinternacionais e formação de profissionais demandados pelo mercado de trabalho contemporâneo completam e qualificam o programa (ANDIFES, 2010, p. 8).

Segundo dados analisados por Lima (2010, p. 9), em 2006 foram ofertadas 122.003 vagas nos cursos de graduação presencial das universidades federais. Já em 2010 foram ofertadas 199.282, representando um incremento de 77.279 vagas, aumentando 63% no período de 2006 a 2010.

Na UFF estão sendo introduzidas novas metodologias a partir de recursos didáticos como vídeo aulas, oferta de disciplinas semipresenciais, monitoria *online*, reformulação do sistema acadêmico e reformulação curricular. Segundo o documento da ANDIFES essas mudanças caracterizam-se por promover "(...) maior flexibilização curricular e pela redução

do tempo de permanência do aluno" (ANDIFES, 2010, p. 19), apesar disto não ter se concretizado na prática.

Em resumo, o documento da ANDIFES, ressalta que:

> (...) o REUNI respeitou a autonomia universitária na medida em que cada universidade pode elaborar seu projeto próprio de expansão, partindo da consideração de que o REUNI expressa o apoio, por parte do governo federal, a demanda de expansão apresentada pelos reitores das universidades federais em 2003 (LIMA, 2010, p.2).

Para ilustrarmos essa expansão na UFF em tempos de REUNI apresentaremos algumas tabelas abaixo, comprovando o foco da ampliação nos cursos noturnos e nas licenciaturas:

Tabela 1 - Vagas ofertadas na graduação presencial UFF

ANO	GERAL	NOTURNO	LICENCIATURA
2006	4573	1115	1341
2007	4628	970	1631
2008	5433	1315	1746
2009	6090	1429	2204
2010	7442	2093	2476

Fonte: Andifes, 2010.

Tabela 2 - Cursos de graduação Presencial UFF

ANO	GERAL	NOTURNO	LICENCIATURA
2006	56	18	21
2007	59	20	25
2008	70	22	27
2009	77	24	32
2010	90	27	32

Fonte: Andifes, 2010.

Tabela 3 – Número de Cursos de pós-graduação UFF

ANO	MESTRADO	DOUTORADO
2006	40	24
2007	42	24
2008	42	26
2009	50	32
2010	50	32

Fonte: Andifes, 2010.

Atualmente, o REUNI tem se desenvolvido com alterações substanciais na formação profissional dos estudantes e no trabalho docente. A reestruturação político-pedagógica, a expansão do número de vagas e o maior quantitativo de alunos por turma têm produzido uma maior precarização do ensino pela formação acelerada e pela sua desvinculação com a pesquisa. Além disso, a criação do banco de professores-equivalentes em consonância com a política do REUNI e o aumento do número de alunos por docente gerou ainda mais a intensificação/precarização do trabalho e a impossibilidade de dedicação às demais atividades de pesquisa e extensão pelos docentes e, por conseguinte, a interlocução destas atividades com o ensino.

Para exemplificar o impacto da expansão no trabalho docente, apresentamos o quadro abaixo, com os dados da UFF:

Tabela 4 – Comparativo da ampliação via REUNI na UFF– 2007 e 2012

DADOS	UFF		AMPLIAÇÃO
	2007	2012	
Docentes	209	3091	**39%**
Vagas Graduação Presencial	628	9481	**104%**
Cursos de Graduação Presencial	9	130	**120%**
Cursos de Pós-Graduação		88	**33%**

Strictu Sensu	6		
Doutorado	*4*	*34*	***41%***
Mestrado	*2*	*54*	***28%***

Elaboração própria. Fonte: Andifes, 2010; Gregório, 2012; UFF, 2013.

Percebemos claramente que o aumento no número de docentes do quadro fica muito aquém da ampliação do número de cursos de graduação e pós-graduação, assim como das vagas oferecidas nos cursos de graduação presencial. Na UFF o quadro de pessoal docente foi incrementado em 39%, o número de cursos de graduação subiu cerca de 120% e o quantitativo de vagas na graduação cresceu 104% no período entre 2007 e 2012.

Outro dado importante que podemos observar é o crescimento concentrado na graduação. Na UFF, o número de cursos de graduação cresceu 120%, os de pós-graduação cresceram apenas 33%.

2- Contexto histórico e os impactos do REUNI na FEUFF

A criação da Faculdade de Educação da UFF remota ao ano de 1946, quando um grupo de professores da Associação de Professores Católicos apresentou uma proposta de criação de uma universidade para o Estado do Rio de Janeiro, onde se originou a Faculdade Fluminense de Filosofia, com sede na Rua Aurelino Leal, no Centro de Niterói. Em 1947 foi autorizado o funcionamento dos cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Geografia/História e Pedagogia. Já em 1950 foram iniciados os cursos de Ciências Sociais e de Didática, e em 1953, Matemática e Línguas Anglo-Germânicas (MOTA, 2009).

Em 1960 a Faculdade passou a funcionar de maneira provisória na Rua Presidente Pedreira no Ingá.

Com o advento da Lei nº 3.484 de 1960, foi criada a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ), hoje Universidade Federal Fluminense (UFF), incorporando assim a Faculdade Fluminense de Filosofia. A Faculdade, que até então funcionava como uma instituição particular, foi federalizada e passou a se denominar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1963 a Faculdade foi completamente reorganizada, com a criação dos departamentos de ensino, descentralização da administração e mudanças nos currículos, o que facilitou bastante a implantação da reforma universitária de 1967, que teve como desdobramento a divisão em várias unidades que integraram os Institutos de Letras, Matemática, Geociências, Ciências Humanas e Filosofia.

Passados alguns anos, hoje a FEUFF funciona no Bloco D, do Campus Gragoatá, e conta com um dos cursos de Pedagogia mais respeitados do Brasil, além de Mestrado e Doutorado muito bem avaliados pela CAPES (conceito 6). Nos últimos anos houve uma grande expansão na área de pesquisa com a criação de diversos grupos de estudos e pesquisa como o NUFIPE (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Filosofia Política e Educação), o NEDDATE (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação) eo NEPES (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior), por exemplo. Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* também se expandiram em áreas como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Psicopedagogia, entre outras.

A Faculdade é formada por dois departamentos distintos: o Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP) e o Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE).

Este breve histórico da FEUFF nos auxilia na apreensão do contexto em que a contrarreforma da educação superior começou a ser implantada nas IFES durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O desmantelamento do aparato estatal e, em especial das universidades públicas, foi sentido por todas as áreas do saber e em todas as instituições federais de ensino superior.

Cabe aqui destacar que a UFF e, particularmente a FEUFF, não passaram incólumes por toda essa turbulência. Sem dúvida a FEUFF foi uma das unidades mais prejudicadas durante o período de 1995 a 2005, que apesar de não ter aumentado a oferta de vagas no Vestibular para o curso de graduação em Pedagogia, teve suas atividades bastante intensificadas devido ao aumento de vagas em cursos de outras unidades, como os de licenciatura em História, Ciências Biológicas, Química e Física, pois oferece disciplinas a todos esses cursos (totalizando 17 cursos de graduação).

Ao analisarmos o quadro docente da FEUFF à época, chama-nos a atenção a grande proporção de professores em regime de dedicação exclusiva, mesmo depois de perder 32,13% do seu quadro total (passou de 147 para 99) e 29,51% do seu quadro efetivo (122 para 86). Isso se deveu a grande resistência interna imposta pelos professores nas reuniões de colegiado de curso. O número de professores titulares caiu vertiginosamente de 13 em 1995 para apenas

3 em 2005. A Faculdade Educação desde 1998 não conta com docentes em nível de Auxiliar. Mesmo mantendo uma grande proporção de professores em DE, o número destes caiu de 114 para 80 no período analisado. Salta aos olhos também a diminuição no número de professores substitutos ao final do período (25 para 13), com uma queda de 48%. Cabe ressaltar que neste período os professores atendiam também ao curso de Pedagogia de Angra dos Reis sem direito a complementação salarial através de *bolsas por fora*.

Tabela 5 – Quadro de Pessoal da FEUFF 1995-2005

FACULDADE DE EDUCAÇÃO																		
	EFETIVOS													SUBST.				
	AUX.			ASS.			ADJ.			TIT.								
ANO	20	40	DE	20	40	DE	20	40	DE	20	40	DE	Total Efetivos	20	40	DE	Total Subst.	Total Depto.	% Substitutos
1995	1	0	3	2	1	64	2	1	35	1	2	10	**122**	23	0	2	**25**	**147**	17,01%
1996	1	0	1	1	0	67	2	1	29	1	2	9	**114**	7	0	0	**7**	**121**	5,79%
1997	1	0	0	0	0	60	2	1	31	0	1	9	**105**	24	0	0	**24**	**129**	18,60%
1998	0	0	0	1	0	44	2	1	43	0	1	8	**100**	8	0	0	**8**	**108**	7,41%
1999	0	0	0	1	0	34	2	1	50	0	1	8	**97**	7	0	0	**7**	**104**	6,73%
2000	0	0	0	1	0	19	1	1	64	0	1	6	**93**	13	0	0	**13**	**106**	12,26%
2001	0	0	0	1	0	16	1	1	67	0	1	6	**93**	13	0	0	**13**	**106**	12,26%
2002	0	0	0	1	0	13	1	1	72	0	1	6	**95**	11	0	0	**11**	**106**	10,38%
2003	0	0	0	1	0	10	1	1	72	0	1	2	**88**	13	0	0	**13**	**101**	12,87%
2004	0	0	0	1	0	10	1	1	70	0	1	2	**86**	14	0	0	**14**	**100**	14,00%
2005	0	0	0	1	0	9	1	1	71	0	1	2	**86**	13	0	0	**13**	**99**	13,13%
Δ1995/2005													**-29,51%**				**-48,00%**	**-32,65%**	

Fonte: Gregório (2011)

Com o fim do Governo FHC, havia por parte da maioria da população brasileira certa expectativa de que, com um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), houvesse uma reversão na tendência de desmantelamento do aparato estatal e precarização das relações

trabalhistas entre governo e servidores públicos federais. No entanto, o que vimos foi um governo calcado nos parâmetros neoliberais, que se estruturou na continuidade da contrarreforma do Estado e da educação superior, com algumas novidades em relação ao governo anterior.

O fundamento teórico da contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva passa por alguns pontos básicos como a noção da educação como *bem público*, a diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos e do financiamento e as concepções de desenvolvimento, expansão e avaliação da educação superior brasileira (LIMA, 2007).

Como a privatização das universidades e a submissão da produção acadêmica à configuração atual do capitalismo não poderiam ser realizadas, de um só golpe, por meio de alterações constitucionais, essa intensificação da contrarreforma da educação superior no Brasil ocorreu a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, como: a) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) – Lei nº 10.861/2004; b) o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, a fim de captar recursos privados para financiamento de atividades acadêmicas; c) a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias e convênios entre instituições públicas de pesquisa e empresas; d) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP) - Lei nº 11.079/2004 - que compreende uma gama enorme de atividades governamentais, e) o Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 – que trata da isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas; f) a política de educação superior a distância, com a criação da Universidade Aberta do Brasil; g) o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI; e h) o Banco de Professor-Equivalente (LIMA, 2009).

Isso se verifica de maneira mais clara a partir da publicação do Decreto Presidencial nº 6096/07, que estabelece o REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. E na UFF, a contrarreforma da educação superior também progredia a todo vapor, tendo sido este processo acentuado com o REUNI em 2007, ao qual esta aderiu de maneira bastante controversa.

Depois de uma série de protestos organizados pelos estudantes e pelas entidades sindicais representativas dos docentes e dos servidores, uma reunião do Conselho Universitário foi marcada para que fosse decidido que a "(...) UFF não iria aderir ao REUNI e elaboraria um projeto próprio de expansão, autônomo, a partir do trabalho de uma comissão de representantes do conselho universitário (MATTOS, 2009, p. 198)".

As indicações dos representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) não foram aceitas, e foi proposto um *novo projeto autônomo* de expansão, que era o mesmo projeto apresentado anteriormente, suprimindo-se apenas a palavra REUNI. Após algumas reuniões sem sucesso, algumas trocas de empurrões e cenas lamentáveis, a adesão da UFF ao REUNI foi aprovada no Palácio da Justiça de Niterói sob forte escolta policial, onde estudantes e sindicalistas foram barrados(*ibidem,* p. 198-199).

No caso específico da Faculdade de Educação, esta decidiu em reunião extraordinária por unanimidade contra à adesão da UFF ao REUNI e se posicionou a favor da revogação do decreto que o institui, por entender que a faculdade tem como "dever de ofício discutir, avaliar e propor políticas educacionais" e que, portanto,"(...) não pode compactuar com um projeto antidemocrático, baixado por decreto, que fere a autonomia universitária e que visa o desmonte do sistema universitário federal (FEUFF, 2007)".

Neste documento os professores da FEUFF criticaram o baixo gasto público com educação no país, que segundo eles era de apenas 3,5% do PIB, e com o ensino superior de apenas 0,7%. Lembraram ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a expansão da oferta de vagas no ensino superior público, estabeleceu que se destinasse 7% do PIB, e que este item foi vetado pelo presidente FHC e mantido pelo governo Lula da Silva (*ibidem*).

Salientaram o fato do REUNI propor R$2 bilhões para investimento, em 5 anos, para as 52 IFES, o que segundo eles era muito pouco ante o que o próprio governo retirava anualmente do orçamento da educação via Desvinculação das Receitas da União (DRU), que estava por volta de 5 bilhões anuais (*ibidem*).

Destacaram o fato deste aumento no aporte de recursos ter sido apenas um engodo para os reitores e gestores das universidades, e que este *fere frontalmente não só a autonomia universitária*, já que as universidades devem fazer o projeto para "(..) atender as metas do Decreto, além de todas as diretrizes (flexibilização, aligeiramento da formação com oferta de cursos gerais e ou de tecnólogos - ambos de fato de caráter não universitários) (*ibidem*)".

Questionaram as metas estabelecidas e as fórmulas propostas para efetivar os cálculos das mesmas. Afirmavam queas fórmulas apresentadas seguiam "(...) números mágicos (por que 18:1? por que 90%? por que o fator de retenção média? por que a divisão por 6 na dedução da pós-graduação? por que o 1,5 também na fórmula da DPG, etc....) (FEUFF, 2007)". Segundo os docentes da FEUFF:

> não foi feito qualquer estudo sobre as especificidades de cada curso; sua reais necessidades seja em relação ao tamanho da turma, seja sobre retenção,

> seja sobre conclusão, seja sobre o que significa uma formação de caráter universitário e seu distanciamento de um mero adestramento ou formação superficial ampliada para o mercado flexível e precarizante(*ibidem*, p. 1).

Concordamos que, "(...) ampliar o acesso sem recursos e com precarização do trabalho docente (mais turmas e mais alunos) é o caminho para oferta de ensino de baixa qualidade para os novos ingressantes (*ibidem*)" sob a bandeira da ampliação do acesso à educação superior pública.Relembraram ainda que, na UFF, foram criados novos módulos com salas para 50 e 80 alunos, *reversíveis,* isto é, que poderiam ficar ainda maiores. Apontavam a crescente utilização dos recursos tecnológicos para ampliar a educação à distância (EAD) e os exames de proficiência, ao invés de aulas presenciais, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desqualificaram o projeto apresentado pela UFF, pois este acreditava ser possível contratar mais de 400 professores, todos em regime de DE, sem alterar a relação aluno-professor. Defendiam que seria impossível construir cerca de 15 novos prédios em Niterói e no interior, bem como reformar todos os demais, sem qualquer estudo efetivo de custo de obras em distintos terrenos; equipar todos os prédios, antigos e novos, dobrar os alunos da pós-graduação e aumentar a avaliação dos mesmos na CAPES. (FEUFF, 2007, p. 2). E, por fim, se colocavam contra adesão da unidade ao REUNI.

Estava claro que, ao assumir postura contrária aos interesses do Ministério da Educação e da Reitoria, a FEUFF teria que enfrentar dificuldades ainda maiores, tendo em vista que a UFF aderiu ao Programa como instituição e, além disso, assumiu metas agressivas a serem alcançadas até 2012. Cabe aqui salientar que, mesmo não tendo aderido ao REUNI, a FEUFF sofreria os impactos de uma expansão desordenada, pois teria que absorver a ampliação de vagas em todos os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade.

Logo em seguida, em abril de 2008, a FEUFF apresentou à Reitoria o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), onde esta apresenta suas atividades, mencionando que atendia a dois cursos de graduação (Niterói e Angra dos Reis – o segundo foi separado da FEUFF em 2010, passando a integrar o Instituto de Educação de Angra dos Reis – unidade autônoma), Mestrado, Doutorado, Especializações diversas (todas gratuitas), além de atender a 14 cursos de graduação da Universidade.

Além disso apresentava suas demandas de infraestrutura e pessoal, em face da expansão da UFF (apresenta o número de 20% de crescimento na demanda da FEUFF), dizendo necessitar de mais 15 professores e 6 técnicos, além de 1 novo laboratório de

informática e 1 de áudio visual, além de 18 novas salas de aula com capacidade para 60 alunos cada.

É mais do que fácil concluirmos que esta demanda não foi atendida e a FEUFF teve que se desdobrar para atender de maneira ainda que precária, ao Plano de Expansão da UFF, como veremos a seguir.

Embora tenha recebido três vagas de docentes relativas ao REUNI e tenha aumentado seu quantitativo de professores efetivos no período recente (2006-2010) em 13,48% (de 89 para 101), a Faculdade de Educação também se vê bastante prejudicada quando tomamos para análise o período total da pesquisa (1995-2012).

No início do período do desmonte neoliberal a Faculdade contava com 122 docentes do quadro permanente, sendo 13 titulares e 112 em regime de DE. Ao final do ano de 2012, esse quantitativo caiu para 101 docentes efetivos, sendo apenas 1 titular e 97 em dedicação exclusiva. Isso significa uma queda de 17,21% no número de professores estatutários.

A situação torna-se mais grave a medida que incluímos na análise os professores substitutos, que diminuíram 88% no período 1995-2012, caindo de 25 em 1995 para apenas 3 em 2012, elevando o déficit da força de trabalho docente da unidade para 26,53% em relação ao ano de 1995 (147 para 104).

Embora o curso de Pedagogia tenha se mantido inalterado entre 1995 e 2010 (160 vagas no Vestibular UFF), a demanda por disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação aumentou muito nos últimos anos, visto que a unidade é responsável pelas disciplinas didáticas de todas as licenciaturas como Matemática, Física, Geografia, História, Letras, entre outras, que são o foco principal da expansão de vagas discentes do REUNI.

Tabela 6 – Quadro de Pessoal da FEUFF 2006-2012

FACULDADE DE EDUCAÇÃO																						
	EFETIVOS																**SUBST.**				**Total Depto.**	**Subst.**
	AUX.			**ASS.**			**ADJ.**			**ASSOC.**			**TIT.**									
ANO	**0**	**0**	**E**	**0**	**0**	**E**	**0**	**0**	**E**	**0**	**0**	**E**	**0**	**0**	**E**	**otal Efetivos**	**0**	**0**	**E**	**Total Subst.**		
1995						4			5						0	**22**	3			**5**	**47**	7,01%
2006									3							**9**	6			**6**	**05**	5,24%
2007																						

									0			6				**7**	8			**8**	**05**	7,14%
2008									0			6				**6**	6			**6**	**02**	5,69%
2009									1			6				**01**					**10**	,18%
2010									9			1				**02**					**08**	,56%
2011									7			3				**8**					**05**	,67%
2012									8			4				**01**					**04**	,88%
Δ 2006/2012																**3,48%**				**50,00%**	**0,95%**	
Δ 1995/2012																**17,21%**				**88,00%**	**26,53%**	

Fonte: Gregório (2011) e SIAPE.

Considerações finais

A análise pretendida buscou aprofundar de que maneira atualmente se configura o padrão dependente de educação superior brasileiro, particularmente através da aproximação do processo de expansão da universidade pública através do REUNI. Em suma podemos perceber em termos de continuidade o aprofundamento da reprodução dos laços de dependência e a tendência à reconfiguração do papel da universidade para atendimento às novas demandas da relação entre os países de economia central e periférica.

Em termos empíricos, os dados apresentados referentes à evolução do quadro docente demonstram em grande parte as hipóteses apresentadas neste trabalho, o que nos permite considerar que os mecanismos anunciados pelo governo de reposição das vacâncias sequer suprem a demanda recente originária da expansão pelo REUNI e muito menos as perdas no quadro acumuladas no governo FHC.

A apuração mais detida do quadro de docentes da FEUFF relacionado à totalidade do atendimento das licenciaturas, sobretudo a partir da expansão do REUNI, apontam um aprofundamento do processo de intensificação, precarização e flexibilização do trabalho docente, considerando as atribuições em geral do cargo e a falta de condições de infraestrutura da unidade para atendimento de toda esta nova demanda. Tais questões incidem em certa medida na configuração atual do padrão de dependência da educação superior.

Referências bibliográficas

ANDIFES. *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): o Brasil e sua gente estão nas Universidades Federais*. Brasília: ANDIFES, 2010.

BANCO MUNDIAL. 1994. *La Enseñanza Superior – Lãs Lecciones derivadas de La Experiência.* Washington, 1994. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf ndial.org.br>. Acesso em: 9abr 2014.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia para o Setor Educacional*. Washington, D.C. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Gerais do REUNI – Agosto de 2007*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 17ago2008.

_____.*Análise Sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. Brasília, 2012.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil. Ensaio de interpretação sociológica*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FEUFF.*Carta da FEUFF*. Niterói, 2007. Disponível em:<http://www.anped11.uerj.br/doc19.htm>. Acesso em 29jun2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In:MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. *Universidade e Mundo do Trabalho*. Brasília: INEP, 2006.

GREGÓRIO, José Renato B. *Política de pessoal docente do governo Lula: uma análise do REUNI na UFF e seus desdobramentos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.

_____. Contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva. *Ver a Educação*, Belém: UFPA, 2011, v. 12, n. 1, p. 29-64,jan/jun 2011.

_____.O Reuni na UFF e os impactos no quadro de pessoal docente.*Universidade e Sociedade*, Brasília: Andes-SN, n. 50, p. 96-105, jun. 2012.

LIMA, Kátia. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. In:*Universidade e Sociedade*, Brasília, Andes-SN, nº 44, p. 147-157, jul. 2009.

_____.*Análise do Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Niterói: 2010 (mimeo.).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.*Manifesto do Partido Comunista***.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Reorganizando em meio ao refluxo: ensaios de intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MOTA, Magaly Lucinda Belchior da.*Memória da Faculdade de Educação1946-2007*. Niterói: EDUFF, 2009.

RODRIGUES, Viviane de Souza.*O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *UFF em números*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/pgiproplanuff/numeros>. Acesso em 08 abr 2013.

TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RELAÇÃO PRAZER/SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DAS CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Juliana Souza Leite - UFMA
Juliana.s.leite@hotmail.com

Denise Bessa Léda – UFMA
denisebl@uol.com.br

RESUMO
As mudanças ocorridas nos sentidos do trabalho têm impulsionado a Psicologia a pesquisar cada vez mais a forma como tais mudanças repercutem nas relações de trabalho e principalmente, na subjetividade e na saúde física e psíquica dos indivíduos. O número crescente de professores com sofrimento psíquico e adoecimento chama atenção para uma análise específica do trabalho docente na pós-graduação, quando devem ser analisados aspectos como: o produtivismo acadêmico e as mudanças no mundo do trabalho docente, ocasionadas pelas reformas institucionais e do Estado e as modificações de critérios nas agências de fomento à pesquisa no Brasil. A relação prazer-sofrimento ganha aqui papel de destaque, uma vez que essas relações podem servir como indicativo do nível de conformismo e alienação no trabalho desses profissionais. Através de pesquisa qualitativa, com material coletado em entrevistas individuais, foi possível, com suporte da Psicodinâmica do Trabalho, analisar comparativamente as relações prazer-sofrimento em professores das áreas humanas e sociais, e das áreas tecnológicas. O presente estudo originou-se no subprojeto Trabalho docente na expansão da educação superior, integrante do projeto integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós- LDB", da Rede Universitárias-Br.

Palavras-chave: Trabalho docente. Produtivismo. Prazer. Sofrimento.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de estudo realizado em 2012, como fruto de trabalho monográfico, que advém do projeto Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil pós-LDB, mais especificamente do subgrupo 4: Trabalho Docente na expansão da Educação Superior. As proposições de tal projeto recorrem de um conjunto de experientes pesquisadores, de todas as regiões do Brasil e de várias universidades, pertencentes ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11 - ANPEd), que desde 1993, reúne-se em torno de um projeto integrado de pesquisa e com isso potencializa suas análises, produções e ações acadêmicas.

A escolha do tema a ser investigado se deu como fruto dos estudos que já vinham sendo realizados no grupo de pesquisa "Sociedade contemporânea, mundo do trabalho e

processos de subjetividade" e concretizou-se com o desejo de aprofundar a investigação sobre a temática ora em análise pelo grupo: Trabalho docente na expansão da educação superior. Pareceu apropriado então, e ainda mais interessante, tomar como campo de pesquisa a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que desde 2008 já vinha sofrendo os impactos da expansão da educação superior, através da implementação do REUNI, juntamente com um conjunto de leis e decretos, que trouxeram impactos ao cotidiano do trabalho docente da educação superior.

Essas mudanças também impactam o mundo do trabalho como um todo, e têm impulsionado a Psicologia a pesquisar cada vez mais a forma como tais mudanças repercutem nas relações de trabalho e principalmente, na subjetividade e na saúde física e psíquica dos indivíduos. Analisando o trabalho docente, especificamente o trabalho docente na pós-graduação, o número crescente de professores com sofrimento psíquico e adoecimento chama atenção para as razões que têm levado a esse sofrimento e de que forma esse conjunto de procedimentos repercutem na relação prazer-sofrimento e ecoam na subjetividade dos professores-pesquisadores envolvidos no contexto da pós-graduação.

Seguindo uma vertente da macro análise realizada por todo o grupo de pesquisa já referendado, procurou-se, neste estudo, aprofundar a apreciação crítica sobre o trabalho docente, dedicando-se à investigar as repercussões psíquicas advindas dos seguintes fatores: o produtivismo acadêmico e as mudanças no mundo do trabalho docente, ocasionadas pelas reformas institucionais e do Estado, bem como as modificações de diversos critérios nas agências de fomento à pesquisa no Brasil.

A opção por investigar os professores-pesquisadores das áreas sociais, em comparação com os professores das áreas tecnológicas surgiu da hipótese de que a área tecnológica estaria mais propensa a desenvolver em seus pesquisadores um nível mais alto de estresse e adoecimento, não em razão da própria área de estudo, mas como consequência dos critérios adotados pelas agências de fomento à pesquisa, e da forma como as relações prazer-sofrimento tem se construído para os profissionais de cada área específica.

Assim, com auxílio da Psicodinâmica do Trabalho, de estudos já realizados por pesquisadores de referência nessa área no Brasil, de teorias psicológicas sobre adoecimento, sofrimento psíquico, tendo sempre em mãos as leis já promulgadas no Brasil que afetam diretamente o trabalho dos professores-pesquisadores, discute-se a relação prazer/sofrimento no trabalho de professores-pesquisadores das áreas tecnológicas e humanas/sociais da Universidade Federal do Maranhão.

1.1 Questões da Pesquisa

Para participar da pesquisa de campo foram selecionados professores-pesquisadores com nível de doutorado da UFMA, contemplados com bolsas de iniciação científica, no processo de seleção de bolsas PIBIC quota 2011-2012, tanto na área Social quanto na área Tecnológica, e contemplados ainda com bolsas de produtividade do CNPq, sendo que dois são coordenadores de programas de pós-graduação e um é vice-coordenador.

Somaram-se ao todo 5 entrevistados, três das áreas sociais e dois das áreas tecnológicas, identificados ao longo do trabalho com as siglas EAS e EAT (Entrevistado da área Social e Entrevistado da área Tecnológica, respectivamente). Houve muitas tentativas no sentido de entrevistar mais um professor da área tecnológica, porém, após insistentes contatos por parte da pesquisadora, não foi possível realizar a entrevista.

A importância do estudo se revela na medida em que a necessidade de refletir sobre os processos mentais relacionados ao trabalho aumenta, na mesma proporção em que crescem as transformações no mundo do trabalho. O trabalho dos docentes, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais desenvolvida social e estruturalmente, não pode estar isento de reflexões sobre suas formas de concretização. É fundamental aos professores refletir sobre sua prática e buscar caminhos de emancipação (mesmo que apenas da consciência, e não dos atos). Acredita-se ainda que, a partir das reflexões aqui propostas, seja possível elaborar estratégias defensivas e de mobilização coletiva, visando a atenção à saúde dos professores pesquisadores, além de suscitar a reflexão e à crítica aos atuais subsídios da pós-graduação no Brasil.

2 REFORMAS DO ESTADO E REFORMAS INSTITUCIONAIS: as relações com as transformações no trabalho do professor universitário

Entendemos que é preciso analisar as mudanças políticas ocorridas na pós-graduação, desencadeadas pelas agências de financiamento que surgem no cenário nacional na última década do séc. XX e na primeira do século XXI, fundamentalmente para compreender outra série de mudanças ocorridas no modo de pensar e trabalhar do professor universitário das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, e mais ainda do chamado professor-pesquisador. As mudanças nas políticas de pós-graduação têm forte repercussão nas políticas de ensino, pesquisa e extensão no Brasil.

No Brasil, as reformas das instituições geralmente estão associadas diretamente as reformas do Estado. Segundo Cislaghi (2010), os primeiros marcos de uma nova legislação, que pode-se apontar como marco do início da reforma universitária, são: a Lei de Diretrizes e Base, projeto elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, promulgada em 1996, o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado em 1997, mas somente lançado em 2001, que estabelece uma série de metas para a educação brasileira, e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo governo em 2007, contendo um conjunto de programas, decretos, resoluções e portarias apresentando um "plano executivo" para atingir metas do PNE (2001-2011).

No tocante ao PNE, os programas mais relacionados ao ensino superior são: REUNI, lançado quase concomitantemente com o PDE; o PROUNI e o FIES, programas de financiamento e crédito estudantil, respectivamente; o SINAES, um sistema de avaliação para a educação superior; a UAB, programa de ensino a distância; o Plano Nacional de Assistência Estudantil; além de outras referentes à extensão, à pesquisa, por exemplo.

Em uma análise macro social, inclui-se ainda na discussão das reformas implementadas, a mundialização do capital e a acentuação do capitalismo contemporâneo, com o crescimento exacerbado de empresas multinacionais de grande porte, que vêm influenciar diretamente a forma como as reformas institucionais e as políticas públicas serão conduzidas.

Com a mercantilização, descentralização e flexibilização, características desse novo momento, nota-se que o Estado nacional perde sua hegemonia, e então podemos começar a compreender de que forma as reformas institucionais, através de um complexo campo jurídico têm possibilitado ao Estado engajar também as universidades federais na nova lógica do mercado.

Caminha-se então, em direção a uma nova universidade, com um caráter muito mais voltado à pesquisa e ao desenvolvimento de novas tecnologias, pois além da já citada LDB, do PNE e do PDE, temos ainda os programas de incentivo a essas atividades tanto no campo industrial como dentro das próprias universidades. À exemplo, temos a Lei do Bem (Lei 11.196/2005), que beneficia empresas de capital nacional e internacional que investem em tecnologia e inovação com o abatimento de Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro; e a Lei da Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004), a primeira lei brasileira que trata do relacionamento entre as universidades e as empresas.

Segundo Romero (2002), a Lei 10.973/2004 possibilita uma interação entre a esfera governamental, a comunidade científica (universidades e institutos de pesquisa) e o mundo

empresarial. Porém, é dessa forma que o Estado vai permitindo ao mercado "sugar" as inovações e tecnologias das universidades federais, com indução financeira por meio de recursos originários do fundo público estatal. Podemos ver isso de forma clara nas universidades, quando, por meio de um contrato estas firmam convênios com instituições privadas que financiarão suas pesquisas e lhe darão apoio. Dessa forma, o sistema capitalista contemporâneo trata de submeter as pautas e as pesquisas ao mercado e ao sistema produtivo. Conforme aponta Sguissardi e Silva Junior (2009), as práticas universitárias reorganizam-se conforme a matriz teórica e ideológica da Reforma do Estado.

Para compreender como tais mudanças repercutem no terreno da pós-graduação, uma importante preconização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a ser observada, no âmbito da educação superior, é a imposição da contratação de um terço de doutores ou mestres em regime de dedicação integral para realizar pesquisa, impulsionando assim os programas de pós-graduação em todo o país, diante da necessidade de professores com a formação exigida.

Essa nova regra de contratação, segundo a CAPES, órgão responsável pelo controle, regulação e avaliação do sistema de pós-graduação no país, justifica-se na necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo e regulamentado. Assim, inicia-se também um processo de reconfiguração da pós-graduação no Brasil.

Sguissardi e Silva Junior (2009), apontam três principais processos colocados no movimento de reconfiguração da pós-graduação no país: (1) o CNPq (Estado) e seus convênios, seus editais de pesquisa aplicada (que visam a produtividade); (2) a CAPES (Estado), que regula o sistema de programas de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (portanto, funciona articulada a ele), bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico, ao qual nos dedicaremos adiante neste trabalho; e (3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que acaba por também conduzir à reforma universitária.

A partir de então, mudam também muitas metas dos programas de pós-graduação e seus critérios de avaliação (estes últimos serão tratados com maior profundidade mais adiante).

2.1 A carreira acadêmica, a ideologia do produtivismo e a construção de uma "sociabilidade produtiva"

É possível refletir ainda sobre a forma como historicamente foi construída a carreira acadêmica de um professor-pesquisador em uma instituição federal de ensino superior.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) apontam para a construção de uma carreira universitária baseada na expectativa de encontrar um ambiente instigante e desafiador na pesquisa, a partir de uma experiência também desafiadora e instigante, experimentada durante o período da formação; além da boa imagem que a carreira desfrutava algumas décadas atrás.

Além do status conferido a profissão, levemos em conta, ainda, o valor e o significado desse trabalho. Podemos cogitar que a diferenciação do trabalho de um professor-pesquisador e de um trabalhador de uma empresa privada, supostamente reside na possibilidade criativa e na relevância social envolvida no exercício da docência.

Entretanto, o desvirtuamento da finalidade da pesquisa científica para o chamado "*produtivismo acadêmico*", no qual a preocupação maior está situada no próprio produto do trabalho intelectual (artigos, publicações, etc.) e não na produção do conhecimento científico em si, tem "desvirtuado" o trabalho do professor-pesquisador.

Com relação ao produtivismo acadêmico, Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 45) nos falam das suas múltiplas formas de concretização:

> [...] da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada a 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[...] É uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva a heterogestão institucional, tendo a geri-la, de um lado, o Estado, e, de outro, o mercado, predominantemente pela mediação do CNPq e da Capes.

Podemos considerar o produtivismo acadêmico como uma consequência da modernização das universidades federais e da mercantilização das atividades de pesquisa da universidade. Ao que parece, muitos professores que hoje se encontram imersos na lógica do produtivismo não tem consciência de que estão cooptados. Muitos professores têm "aderido" ao modelo produtivista, que é pragmático e mercantil, de maneira deliberada, sem reflexão, ou simplesmente como uma consequência do individualismo envolvido nessa nova forma de pensar, naturalizando-se assim essa forma de trabalho e internalizando uma nova identidade enquanto profissional.

Este modo de pensar e de viver nesta nova lógica, acabamos por encontrar um professor dotado do que Sguissardi e Silva Junior (2009) chamam de *sociabilidade produtiva* – a internalização de outra natureza de sociabilidade, "uma nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão, que, com as formas atualizadas de exploração da mais valia relativa e absoluta, leva o professor à exaustão por vontade própria". Porém, entendamos que o termo "por vontade própria" não quer dizer necessariamente de forma consciente. Essa nova forma

de ser do professor está muito mais ligada à produção de resultados, a produção de estudos e pesquisas de valor por demais efêmero. Dá-se muito mais valor a quantidade do que a qualidade na produção da ciência. A alienação que toma forma de sociabilidade produtiva, predomina de forma silenciosa e, por isso, faz-se mais intensa. "Em outras palavras, a alienação, como estado, e a utilidade, como valor, que predominam no cotidiano, tornam-se elementos fundamentais da heterogestão do docente e da intensificação e precarização de seu trabalho, assim como do adoecimento do professor" (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p. 56).

Com tantas reformas e mudanças na legislação, além das mudanças ideológicas ocorrendo concomitantemente, a atividade prática do professor-pesquisador sofre sérias transformações. O impacto sobre a vida, o trabalho e a saúde dos pesquisadores, decorre principalmente do empenho em atender as exigências das agências de financiamento, exigências estas ligadas principalmente às formas de avaliação dos programas de pós-graduação.

3 AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO COMO MECANISMOS DE CONTROLE DA SUBJETIVIDADE: indissociação entre tempos e espaços de vida pessoal e de trabalho

3.1 A Avaliação a serviço do Estado e o Estado a serviço do mercado

Por mais que venhamos a pensar a avaliação apenas de forma técnica, ela tem demonstrado cada vez mais ser um fenômeno político. Nenhuma avaliação é neutra – não está isenta de um contexto ideológico e social, e segundo Dias Sobrinho (2004), a idéia de avaliação como um instrumento neutro, capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom e o que não, é simplista e redutora. Ao pensar em avaliação, é preciso ir além da simples ideia de julgar ou classificar. No contexto da educação, nem sempre a avaliação é aplicada com função pedagógica. Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação pode ser formativa ou diagnóstico-formativa, ou pode exercer papel de controle e restrição à autonomia.

Nota-se que o Estado é hoje um dos principais interessados e um dos principais aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Partindo desta perspectiva, a avaliação cumpre um papel que não deveria, isto é, está completamente a serviço do aparelho do Estado. De forma condizente com as reformas operadas, as mudanças produzidas também visam aumentar a capacidade operacional do sistema educacional em relação às transformações da sociedade e em especial do mercado.

Dentre as formas de avaliação utilizadas no ensino superior, as agências brasileiras parecem se adequar à um modelo de avaliação controladora e reguladora do Estado. A CAPES, desde a sua fundação em 1951, recebeu do Estado a coordenação do "sistema" de pós-graduação na condição de agência financiadora, para auxílios de diversas naturezas - incluindo sistemas de bolsas (SGUISSARDI, 2006).

A função de controle, "acreditação", "garantia de qualidade" e regulação da produção científica da CAPES articula-se ao papel de indução do CNPq, que por meio dos convênios, editais, e fundos de diversas naturezas, tem possibilitado e mobilizado atividades de "integração" entre o setor produtivo e as universidades (e os professores pesquisadores). Segundo Silva e Silva Júnior (2010) prevalecem as práticas universitárias voltadas aos ditames e problemas de crescimento e rentabilidade econômicos sobre aquelas (focalmente) dirigidas aos problemas sociais.

Em seu papel de indução, o CNPq concede também bolsas de produtividade, um sistema cujo propósito é "promover o desenvolvimento de atividades de pesquisa de maneira regular e contínua, possibilitando aos pesquisadores condições e estímulos para o desenvolvimento de projetos individuais ou integrados de pesquisa" (NIEDERAUER, 1998, p.25).

Porém, o que se têm é um modelo baseado na competitividade e no individualismo, em que cada pesquisador e cada programa são responsáveis por sua própria "qualificação" e "acreditação", respectivamente, além dos equipamentos de seus laboratórios, que geralmente são conseguidos através da concorrência em editais.

A avaliação, portanto, está atrelada ao fomento, e o fomento segue o caminho das pesquisas que se organizam conforme a matriz teórica, política e ideológica da Reforma do Estado, de maneira que se valoriza muito mais os conhecimentos práticos e úteis. É nesses moldes que o trabalho do professor-pesquisador vai se contornando, sob normas exógenas que afetam de forma prática o trabalho docente na pós-graduação.

3.2 O papel da Avaliação nas transformações das relações de trabalho dos docentes

Como vimos, o padrão de acumulação flexível, os modelos baseados na competitividade e o individualismo invadem o espaço acadêmico e vão aos poucos transformando o modo de trabalho do professor.

Somado a isso, e contribuindo na solidificação destas características, no modelo de avaliação da CAPES o professor-pesquisador necessita se adequar a muitos critérios que, por sua vez, têm implicações nas avaliações dos programas de pós-graduação. Por exemplo, para alcançar a sua "qualificação" e ter os programas das universidades das quais fazem parte aprovados e "bem avaliados" - sendo estes dois aspectos interdependentes. Para obter uma boa qualificação, o professor necessita ser participante de um programa bem avaliado, e para ser bem avaliado, é preciso ter uma boa qualificação. Assim, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências.

São exigências como: a produção e publicação, de determinada média anual de "produtos científicos", em periódicos ou editoriais bem classificados (classificados pela agência ou editoras de renome), pesquisa financiada por agências de fomento que tenham prestígio acadêmico, aulas na graduação e na pós-graduação, assessorias e consultorias científicas, entre outras. A avaliação positiva dos programas de pós-graduação passa a depender do atendimento desses critérios, pois todas têm repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas em que estiverem envolvidos. Essa pressão é sentida e relatada pelos professores como foi registrado na fala dos entrevistados quando perguntados sobre sua opinião com relação ao modelo de avaliação vigente na pós-graduação no Brasil.

> "Uma coisa que eu não concordo é a quantidade de publicações por ano que é preciso ter. Não concordo com a exigência de tantos artigos publicados. Eu mesmo procuro não publicar em tantas revistas e sim nas melhores. Tento priorizar a qualidade ao invés da quantidade, mas nem sempre isso é suficiente para corresponder ao exigido." (EAT1).

> "Mas eu percebo uma carga de exigência de produção científica, de sempre produzir mais artigos. Além da necessidade de resolver questões de ordem burocrática que envolve a pesquisa e tentar driblar as condições estruturais, temos que pensar continuamente em produzir e produzir, você produz um certo capítulo de livro, um artigo em um ano, e já tem que pensar onde e quando você vai publicar outro pra poder garantir um certo nível da avaliação da pós graduação." (EAS2).

Todos os entrevistados relataram sentir os impactos do produtivismo e da Avaliação da Capes. Exceto um entrevistado, da área tecnológica, não demonstrou nenhuma inconformidade com o sistema de avaliação vigente e o avaliou positivamente:

> "Qualquer avaliação é sempre bem-vinda, e no caso da Capes é uma forma de avaliação que eu acho razoável. Por quê? Porque eles estão investindo, então eles têm que monitorar. Acho bom porque eles pelo menos entendem que é necessário investir não apenas em recursos humanos, e na remuneração desses recursos humanos, mas no que esses recursos humanos

> vão produzir. A forma de avaliação é razoável. Não se pode querer que eles afrouxem." (EAT2).

Tal avaliação pode ser uma demonstração da cooptação do seu pensamento pela lógica produtivista do capital. O que importa é o que vai ser produzido - como ou para quem se tornam aspectos secundários. Sobre o modelo de avaliação da CAPES, todos os entrevistados reconhecem a necessidade da avaliação dos programas e dos pesquisadores, mas identificam as exigências como sendo parte contribuinte na diminuição da qualidade da produção. Quanto a essa questão, a fala do entrevistado EAS3 é bem significativa:

> "Eu acho que às vezes pode comprometer a qualidade do que se produz, porque eu acho que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. A gente tem que produzir não sei quantos artigos, tem que publicar livros, tem que ter um numero x de publicação, um numero x de orientandos, de participação em eventos, eventos nacionais, eventos internacionais. Então tudo isso conta como produção e é importante para avaliação do programa. Então um docente que integra um quadro permanente num programa de pós-graduação, se ele não produzir essas metas, ele pode inclusive ser desligado do programa." (EAS3).

A fala do entrevistado EAS3 demonstra ainda a forma como a avaliação atua como mecanismo de controle, na medida em que até mesmo a permanência do professor-pesquisador no programa de pós-graduação depende da sua produção científica.

Outro fato importante, é o fato de que todas as exigências e critérios que até agora foram vistos, têm que ser cumpridos em um tempo reduzido, uma vez que o prazo para o cumprimento das metas está cada vez menor, e com a redução dos limites de tempo, os prazos para a realização de mestrado e doutorado foram reduzidos para dois e quatro anos, respectivamente.

Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009), as agências de financiamento passam a considerar de grande importância também que o professor obtenha algum tipo de bolsa (principalmente a bolsa de produtividade do CNPq), que profira palestras e conferências e que participe de eventos nacionais e internacionais, tudo isso em um cenário de crescente competitividade e individualismo, já que é crescente também a competição por publicações e financiamentos (estes estão sempre abaixo da demanda).

Quanto às bolsas de produtividade o entrevistado EAS3 fez referência à estas, citando-a como sendo importantes como forma de estímulo, mas de difícil acesso e contribuindo para o aumento do trabalho.

> "Elas [as bolsas de produtividade] tem um papel fundamental para estimular o pesquisador. Eu como bolsista do CNPq, recebo um incentivo, que é uma bolsa, que é pequena, mas que é um incentivo, para produção, para participação em eventos... Agora tudo isso a gente consegue a duras penas. [...] para conseguir auxílio pesquisa - além de você trabalhar muito para concorrer e para conseguir ganhar nessa concorrência, você ainda tem que prestar contas depois, com relatórios... Isso significa muito mais trabalho." (EAS3).

Os entrevistados EAT2 e EAS2 citaram as bolsas de produtividade (e o financiamento de diversas ordens) como alternativa de complemento salarial para os professores-pesquisadores, que recebem baixos salários, e o entrevistado EAS2 fala ainda da captação de recursos como alternativa à "carência de recursos" da universidade.

> "Isso [os baixos salários] obriga que os professores se sobrecarreguem, fazendo alguns projetos que levam benefícios para a universidade e de alguma forma também complementam salarialmente os professores. Mas isso não deveria acontecer... Deveria haver uma política salarial que assegurasse pessoas competitivas dentro da universidade." (EAT2).

> "[...] o pesquisador acaba tendo que transcender o espaço da universidade no que desrespeito à captação de recursos. É importante estar muito atento aos editais da Fapema, do CNPQ, porque são esses recursos que a gente vai estar se valendo pra poder driblar a carência da universidade no que se refere à infraestrutura." (EAS2).

Dessa forma, instala-se uma forte concorrência pelos recursos financeiros. Pode-se perceber nas duas falas citadas acima, a forma como a concorrência por tais recursos têm invadido o espaço da universidade e da pesquisa. Ademais, o Estado, por meio do CNPq, induz um movimento em direção ao produtivismo acadêmico, uma vez que os recursos advindos tanto do setor produtivo, quanto do próprio Estado, serão destinados àqueles pesquisadores com melhor Currículo Lattes – outro instrumento que assume uma forma bastante objetiva do produtivismo acadêmico e do individualismo. A citação abaixo é significativa desse tipo de mecanismo:

> O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores [...] 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", sem saberem bem para onde ela caminha [...] (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Segundo Ozaí da Silva (2005) esse tipo de relação se estabelece e os docentes acabam por se submeter a exigências que não ousam questionar. Assim como no mercado, todas as atividades são avaliadas e tem seu valor de troca quantificado em pontos – somar pontos e

exibir títulos que o permitam superar os "concorrentes". Os meios transformam-se nos fins (e é nesse contexto, dar aulas torna-se uma "perda de tempo", já que na prática, não conta pontos) no sistema do produtivismo científico.

Dessa forma, a competência dos docentes é quantificada. Ao que parece, por mais consciente que seja o posicionamento de um professor, uma relação mecânica se impõe: quanto maior o currículo, maior a competência. Não importa muito a relevância da publicação para a ciência, nem as estratégias utilizadas para publicar, muito menos o tempo necessário para construção deste (suposto) novo conhecimento, pois o que se impõe é o discurso e a prática do produtivismo, fundados em critérios quantitativos e mercantis.

Como vimos, cada vez mais se intensifica e prolonga-se a jornada de trabalho dos docentes. Tal intensificação tem como conseqüências a precarização do ensino e do trabalho dos professores-pesquisadores, com forte repercussão sobre a vida pessoal e profissional dos mesmos.

4 INTENSIFICAÇÃO E ADOECIMENTO: Tempos e espaços de vida pessoal e de trabalho.

As repercussões na vida pessoal e profissional dos professores, ocasionadas pelas transformações citadas no subcapítulo anterior, têm sido cada vez mais notórias, e têm demonstrado ser de suma importância para a reflexão sobre a forma como a cooptação do trabalho docente pela lógica do capital tem afetado a saúde dos professores, e acentuado as relações prazer-sofrimento no trabalho docente. Na pós-graduação, têm-se notado como consequências o crescente o número de professores estressados e melancólicos, sofrendo principalmente de depressão e insônia.

Segundo Bianchetti e Machado (2007), uma das medidas de profundo impacto sobre a vida/trabalho dos pesquisadores foi a redução dos prazos para realização do mestrado e doutorado (dois e quatro anos, respectivamente, difundida em meados dos anos 90). Segundo os autores, a redução dos prazos exerceu na época uma forte pressão sobre os Programas (PPGs) e pesquisadores, gerou resistências, queixas, adesões, revoltas e até desacatos, mas foi sendo paulatinamente aceita, já que o atrelamento da avaliação ao fomento pune ou recompensa os PPGs, com diminuição ou acréscimo de bolsas e financiamento, como já foi visto.

A redução dos prazos pode ser considerada uma das ferramentas básicas da intensificação do trabalho, já que pode ser facilmente traduzida na expressão "produzir mais em menos tempo", umas das fórmulas centrais do modelo de produção capitalista.

A intensificação do trabalho atinge a saúde do trabalhador, sua vida familiar e seu tempo de lazer. Segundo Silva e Silva Júnior (2010, p.232), um dos aspectos mais presentes relacionados ao adoecimento é a indissociação entre tempos e espaços da vida profissional e tempos e espaços da vida pessoal e familiar. Tem sido comprovado que um grande número de professores faz uso de medicamentos ansiolíticos para atenuar sintomas de ansiedade e dores estomacais, sintomas psíquicos e físicos típicos do estresse, que indicam o grau de sofrimento gerado pela intensificação e precarização do trabalho.

Em resposta a questão relacionada a distribuição do tempo entre as esferas do trabalho, social e familiar, os entrevistados da área tecnológica fizeram associação entre a época do ano e a forma com que dividem o tempo e o espaço na vida cotidiana.

> "Isso depende da época do ano. Há épocas em que eu tenho um pouco mais de tempo e há outras em que fico totalmente sem tempo pra nada, como em época de avaliação, ou de atividades mais intensas, como agora, com a realização da Semana do Curso X... A gente tem que receber professores, levá-los para conhecer a cidade, os pontos turísticos, e essa acaba sendo a única atividade social nessas épocas... Mas de maneira geral minha vida social é muito restrita [...] Essa dissociação [de tempos e espaços] não existe." (EAT1).

> "Tem épocas em que me sobrecarrego mais com atividades da universidade, acaba chegando mais tarde mas normalmente tiro dias para ficar com a minha família. [...] Nos finais de semana eu me organizo para reservar para as atividades de casa. Quando tem períodos de sobrecarga, quando tem trabalhos científicos para fazer, tenho que pegar um pedacinho do final de semana, não tem como não fazer isso, mas ai sempre tem uma negociação que dá para resolver." (EAT2).

A forma como os entrevistados fazem a dissociação entre as esferas: profissional, familiar e social, chama a atenção pela relação direta que têm com a "época do ano", ou seja, com os períodos de avaliação das agências de fomento e de entrega e preparação de trabalhos científicos.

Os professores da área social, ao responderem a questão sobre a separação do tempo e espaço entre as esferas do trabalho, social e familiar, disseram:

> "Tenho muitas amigas que tem filhos e vejo que elas se movem de um modo diferente do meu, que não tive filhos, e isso não tem a ver com o fato de eu ser solteira. Eu posso dizer que o prazer para mim está ligado ao meu trabalho, é uma dimensão intrínseca à minha própria vida. [...] Tive o privilégio de escolher fazer o que gosto e escolher esse espaço de trabalho tão prazeroso para mim [...] que considero fundamental na vida [...] muitas vezes passo madrugadas fazendo isso. Eu penso que é fundamental disciplinar o tempo para o lazer, mas isso para mim acaba sendo mais fácil por eu ser solteira." (EAS1).

> "Isso é complicado. Acabo me sacrificando muito. No final de semana, acabo lendo as teses, orientando, levando os alunos para minha casa para fechar as dissertações, as teses. Mas mesmo sendo sacrificado esse lado pessoal e familiar, quando você tem um grupo familiar que entende o que você faz, acaba sendo mais tranquilo. E tenho muito essa compreensão na minha família, as minhas ausências são justificadas por algo que eu gosto. Pois o que eu faço é prazeroso, pois se não fosse, eu nem estaria mais." (EAS2).

Podemos identificar nas falas, a forma como a vida social está distribuída em função do das atividades do trabalho. Apenas um entrevistado da área social disse conseguir fazer dissociação entre o tempo e o espaço pessoal e de trabalho, mas ainda assim, o mesmo professor, em outro momento da entrevista, disse sobre o trabalho como professor-pesquisador: "é um trabalho que a gente leva para casa, acaba trabalhando muitas horas além das horas destinadas ao trabalho" (EAS3).

Na fala dos outros entrevistados pode-se perceber a forma como a vida e o tempo pessoal foram invadidos e diluíram-se os limites entre local de trabalho e lar. É possível perceber ainda a forma como o prazer está impingido na fala dos professores-pesquisadores, servindo como justificativa para o envolvimento extremo e para o "sacrifício" da vida pessoal e familiar.

São as transformações relacionadas à intensificação do trabalho que acentuam a relação prazer-sofrimento, e vão aos poucos atingindo até mesmo a saúde do professor-pesquisador. Silva (2011) lembra-nos que o mal que hoje vemos se instalando na saúde do professor é uma contra face do mal instalado na universidade e nas suas potencialidades crítico-transformadoras, que acabam tendendo a serem sufocadas pelo pragmatismo das agências de fomento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando compreendemos as mudanças políticas ocorridas na pós-graduação, geradas pelas reformas institucionais e do Estado, podemos compreender também muitas das alterações ocorridas no modo de pensar e de trabalhar dos professores das IES brasileiras, em especial do professor-pesquisador. Tais mudanças, também são reflexo da acentuação do capitalismo do mundo contemporâneo, assim como da mundialização do capital.

No que diz respeito às políticas de pesquisa, as transformações geradas no âmbito das agências de financiamento da pós-graduação, acabam por intensificar e precarizar o trabalho dos professores-pesquisadores, que se tornam cada vez mais envolvidos pelo sistema capitalista – com suas pautas de pesquisa submetidas às demandas mercadológicas, e pelo

produtivismo acadêmico – que desvirtua a finalidade da pesquisa, da produção de conhecimento em si para uma preocupação maior e essencial com o próprio produto intelectual (artigos, teses, publicações...).

Assim, se o *produtivismo acadêmico* é consequência da "modernização" das universidades federais e da mercantilização das atividades de pesquisa da universidade, não se pode dizer que os professores-pesquisadores que hoje se encontram imersos na lógica do produtivismo têm consciência de que estão cooptados. Além disso, a instauração de fatores como: a flexibilidade, a competitividade e o individualismo no trabalho docente nas IES públicas contribuem com a comparação naturalizada do trabalho docente ao trabalho mercantil, perdendo de vista assim sua função social.

A sociabilidade *produtiva* contribui para a difusão desse pensamento. Na fala de todos os professores entrevistados nesta pesquisa, foi possível identificar elementos que levam a compreender que os professores chegam à exaustão por vontade própria. Ninguém os "mandou" estar ali. Trata-se de uma escolha pessoal, pela qual cada um deve responsabilizar-se. Dessa forma, aspectos com o individualismo e a competitividade vão sendo naturalizados, e vai se internalizando uma nova identidade do docente enquanto profissional e enquanto ser humano.

A posição de centralidade assumida pelo trabalho remete à reflexão sobre o sentido da vida e do trabalho num contexto em que é preciso ir buscar para além da intensificação e da precarização o sentido dessa atividade humana tão essencial, e que tanto poder exerce sobre a saúde e a qualidade de vida do homem.

Fica claro neste estudo a forma como os professores-pesquisadores na UFMA, tanto das áreas sociais quanto das áreas tecnológicas, têm vivenciado experiências pessoais ou se não, em seu ambiente de trabalho, onde o sofrimento e o adoecimento têm prevalecido na relação prazer-sofrimento, tão presente na fala de cada entrevistado, mesmo dos que de alguma forma tentaram negar o seu mal estar.

Se a dinâmica prazer-sofrimento é responsável pelos processo de subjetivação, de construção de identidades no trabalho e pelo adoecimento dos trabalhadores, então cabe a cada professor-pesquisador, e cabe a sociedade acadêmica como um conjunto, a busca pelo uso bem-sucedido de estratégias que visem o equilíbrio, a ressignificação e a transformação - do sofrimento em prazer, e do conformismo em uma consciência crítica e uma atitude de mobilização coletiva.

Se a busca por uma vida cheia de sentido e dotada de autenticidade, encontra no trabalho seu lugar de plena autorealização individual e coletiva, então o trabalho tem também o poder de aprisionar ou emancipar o sujeito em suas relações de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **"Reféns da produtividade":** sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. GT- 09. ANPED, 2007.

CISLAGHI, Juliana Fiúza. **Análise do REUNI:** uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, 2010.
DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**, v.25, n.88, p.703–725. Campinas: Cedes, out 2004.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma a educação superior**: de FHC à Lula. São Paulo: Editora Xamã, 2007.

NIEDERAUER, Carlos Alberto Pittaluga. **Avaliação dos Bolsistas de produtividade em pesquisa da Engenharia de Produção utilizando Data Envelopment Analysis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1998.

ROMERO, Carlos Cortez. **Lei de Inovação Tecnológica**: Críticas e contribuições. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.28, p.34-43, 2002. Disponível em: http://www.senac.br /BTS/282/boltec282d.htm. Acesso em: 22 set 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? Florianópolis: **Revista Perspectiva**, v.24, n.1, p.49-88, jan/jun 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública**. Campinas: Histedbr Online, n. especial, p.223-238, ago 2010.

SILVA, Eduardo. **A dimensão oculta das metas heterônomas do PNE**: competitividade, individualismo e adoecimento do professor. Texto apresentado na reunião do subprojeto 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2011.

SILVA, Antonio Ozaí da. **A Corrida pelo Lattes**. In: RAMPELLI, W. J., ALVIM, V., RODRIGUES, G. Universidade: a democracia ameaçada. p.87– 96. São Paulo: Xamã, 2005.

O TRABALHO DOCENTE NO EAD: O CASO DO CEDERJ – PARTE I

Deise Mancebo
deise.mancebo@gmail.com
UERJ/PPFH/OBEDUC/CAPES

Andréa Araujo do Vale
andreaavale@ig.com.br
UFF - UERJ/PPFH/OBEDUC/CAPES

Carla Christina Imenes de Morais
carlaimenes@gmail.com
UFV/OBEDUC/CAPES

Sueli de Fatima Ourique de Avila
suavila@ig.com.br
UERJ/PPFH/UVA/OBEDUC/CAPES

Priscila Andreza Meireles
prisvoice@gmail.com
UERJ/OBEDUC/CAPES

Lidiane Mattos
diannymattos@gmail.com
UERJ/OBEDUC/CAPES

RESUMO:
O presente trabalho é a 1ª parte de uma exposição que apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada sobre o trabalho docente no ensino a distância (EaD), a partir do caso do Consórcio CEDERJ. Suas análises subentendem: (1) o movimento de aceleração do processo de mundialização do capital que se relaciona, de forma significativa, com a reestruturação e ressignificação dos espaços educacionais, principalmente de educação superior; (2) o papel central que as tecnologias da informação e da comunicação e o EaD passam a ocupar na agenda da expansão da educação superior e (3) a reorganização por que passa o trabalho docente neste contexto. Compõe-se de duas seções nas quais se apresenta, sinteticamente, o Consórcio CEDERJ e se enumera parte dos diversos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, como: a revisão bibliográfica; o levantamento documental e a análise estatística. Conclui, registrando que (1) a expansão e interiorização promovidas pelo Consórcio não pode ser analisada como uma real democratização na oferta da educação superior, pois não garante a continuidade e terminalidade dos cursos; (2) a qualidade fica comprometida com uma expansão que não conta com uma contrapartida financeira e (3) o trabalho docente desenvolvido no âmbito do CEDERJ é precarizado e intensificado, com a emergência de vínculos precários de trabalho e de uma aproximação com a lógica gerencial que modifica a cultura das instituições universitárias e as aproxima do mercado. (PPFH/UERJ; OBEDUC/CAPES).

Palavras-chave: Trabalho Docente; Ensino a distância; CEDERJ

Introdução

O objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados parciais de pesquisa realizada sobre o trabalho docente no ensino a distância (EaD), a partir do caso da Fundação *Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro* (Consórcio CEDERJ). Esta investigação insere-se organicamente na Pesquisa Integrada "Políticas de expansão da educação superior no Brasil", realizada no âmbito da Rede Universitas/BR e financiada pelo Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), cujo projeto em andamento procura demarcar as linhas-mestras que conduziram à expansão da educação superior brasileira no contexto político que se seguiu à Reforma de Estado, em 1995.

Na análise ora proposta, faz-se fundamento a ideia de que as mudanças na educação superior só podem ser apreendidas tendo como ponto de partida um olhar crítico sobre as transformações mais amplas nas relações entre capital, Estado e trabalho, oriundas da crise do capitalismo da década de 1970. Subentende-se, portanto, um movimento de aceleração do processo de mundialização do capital que se relaciona, de forma significativa, com a reestruturação e ressignificação dos espaços educacionais, principalmente de educação superior nos mais diversos países e, destacadamente, na América Latina. Ressaltam-se as mudanças tecnológicas e organizacionais ocorridas, através das quais o capital busca conter a crise, aumentar a produtividade e criar novos produtos, mercados e nichos. É nesse contexto que a ciência, a tecnologia e a inovação tornam-se, cada vez mais, um elemento decisivo na concorrência tipicamente capitalista, lógica que produz novas demandas para os sistemas de educação superior.

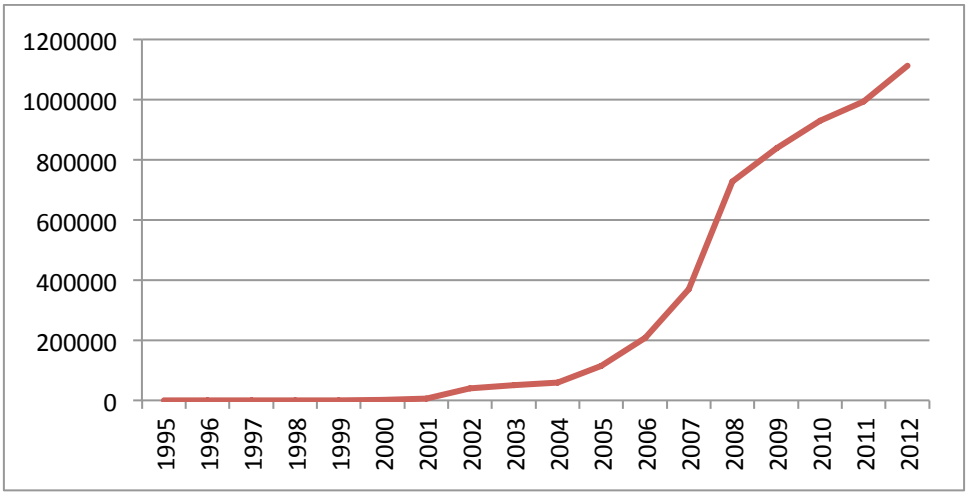
No âmbito do presente escrito, toma destaque uma das feições tomada pelas reformas educacionais, implementadas mundo afora e também no Brasil: o papel central que as tecnologias da informação e da comunicação e o EaD passam a ocupar na agenda da expansão da educação superior, no diapasão das "recomendações" dos organismos internacionais para países periféricos, como pauta para as reformas educacionais, especialmente no sentido da certificação em massa, e os impactos que trouxeram para o trabalho docente desenvolvido nesta seara.

De acordo com Lima (2006), para os países periféricos, as "recomendações" dos organismos internacionais apresentam uma teia discursiva composta: 1) por uma "promessa integradora da educação", segundo a qual os países ditos periféricos podem superar sua dívida educacional, adotando uma escolaridade mais pragmática e organizada para a integração

competitiva em uma economia globalizada; 2) por "sugestões" de reconfigurações, que devem promover: acesso à educação como política de inclusão social dos segmentos mais pobres, a diversificação das instituições, dos cursos e das fontes de financiamento; e 3) pela ideia de que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), pela via do EaD, operam como uma espécie de senha que abre as portas para a "sociedade da informação", pois, em um novo modelo de sociedade, permitem capacitar tecnologicamente cada indivíduo para nela atuar (LIMA, 2006, p. 147-148).

Na América Latina, e no Brasil, especificamente, essas transformações ganharam consistência e sistematicidade na década de 1990, quando da implantação dos ajustes de cunho neoliberal e da lógica da universidade gerencial. No Brasil, os primeiros dados sobre o uso do EaD passam a fazer parte das estatísticas oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2000, com um número, naquele momento insignificante, de 1.682 matrículas, em sua totalidade na rede pública. Desde então, o ensino a distância não parou de crescer, chegando em 2012 a um total de 1.113.850 matrículas, ou 15,83% do total (BRASIL; INEP, 2000, 2013), cuja evolução pode ser observada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas a distância no ensino superior brasileiro (2000-2012)

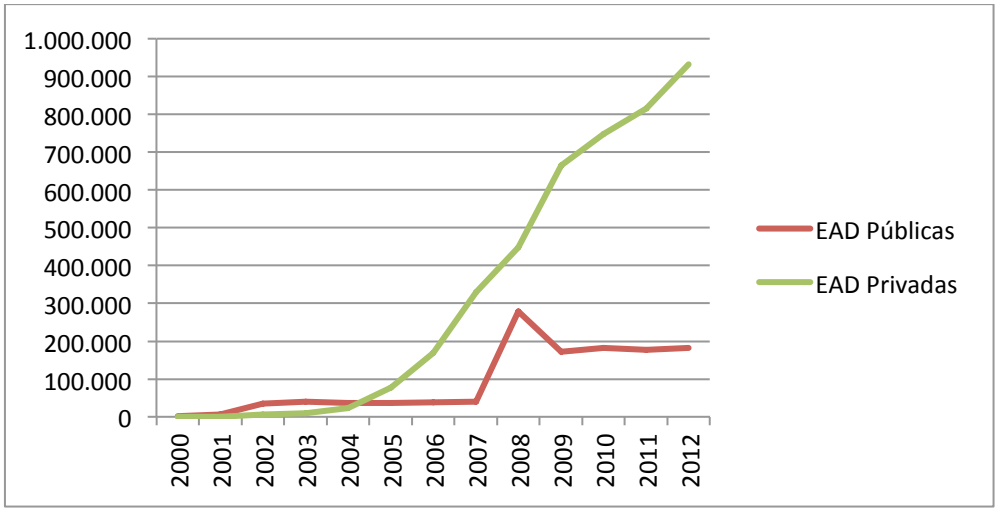


Fonte: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013**.

Estes dados revelam a presença de significativo investimento – público e privado – na expansão do ensino a distância, o qual, a se julgar pelo texto do Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado no Senado Federal, será estendido ao âmbito da pós-graduação *stricto sensu*

(Meta 14; estratégia 14.4)[172]. Contudo, tal investimento se concretiza, ao longo da década de 2000 até os dias atuais, em ritmos e composições diferenciados para os setores público e privado.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação a distância no Brasil, por organização acadêmica - 2000-2012



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013**.

Como se pode observar no Gráfico 2, até 2002, basicamente, as instituições credenciadas junto ao MEC para ofertar cursos de graduação a distância pertenciam, ao segmento público. Somente a partir de 2002-2003 é que as instituições privadas aumentam sua participação na oferta de cursos e matrículas, revertendo-se a tendência anterior, em 2005, com as instituições privadas superando, em muito, as instituições públicas na oferta de EaD. Todavia, deve-se evitar a impressão equivocada de que o crescimento do EaD no setor público é insignificante. Pelo contrário, o caso da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do próprio Consórcio CEDERJ aqui analisado são emblemáticos do EaD como um eixo no qual se realiza a expansão da educação superior no segmento público (MANCEBO; MARTINS, 2012)[173].

[172] Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem), votado em 17 de dezembro de 2013.

[173] Pode-se supor que o CEDERJ foi uma das experiências-piloto que inspirou a própria UAB. Primeiramente, porque o professor Carlos Bielchowsky – Secretário de Educação a Distância do MEC, entre 2007 e 2010, e que teve, em decorrência, uma participação direta na criação da UAB – era, nos anos precedentes à sua gestão em Brasília, presidente do CECIERJ/CEDERJ, sendo bastante razoável supor que tenha levado a experiência carioca para o Planalto. Além disso, a ideia de consórcio (aproveitamento das IES públicas consorciadas, com a participação dos municípios, estados e União), um modelo dito descentralizado, foi adotado no plano estadual e, depois, no federal.

O EaD entra em cena trazendo consigo novas configurações para a educação superior e também para o trabalho docente, incluindo-se aí a figura de novos professores (tutores, conteudistas, coordenadores a distância), seja em cursos semi-presenciais ou a distância. Aliás, é importante ressaltar que o trabalho docente na educação superior tem sido reorganizado, modificado, intensificado e precarizado no bojo das transformações por que passa a educação superior, com a emergência de vínculos precários de trabalho, de uma aproximação com a lógica gerencial que modifica a cultura das instituições universitárias e as aproxima do mercado. Assim, o EaD parece se configurar como mais uma via de precarização das condições de trabalho e intensificação do trabalho do professor, especialmente no que se refere ao professor-tutor, que merece ser analisada.

Na impossibilidade de se apresentar o conjunto da pesquisa já realizada num único texto, optou-se por dividir o material coletado e analisado em duas partes. Na Parte I, que compreende o presente texto, apresenta-se, sinteticamente, o Consórcio CEDERJ e enumera-se parte dos diversos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, como: a revisão bibliográfica; o levantamento documental, incluindo os marcos regulatórios do EaD e do Consórcio CEDERJ e a análise estatística, a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP. Na Parte II, são discutidos os procedimentos de coleta de dados da análise empírica, desenvolvidos a partir de questionário já aplicado e analisado, bem como o planejamento de entrevistas a serem realizadas em futuro próximo.

I - O Consórcio CEDERJ

Pioneiro na oferta de EaD e vinculado ao setor público, o CEDERJ é um consórcio formado por sete instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro – 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) – 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 assinado pelo governador e reitores das universidades em 26 de janeiro de 2000. Vinculado ao setor público, o CEDERJ hoje conta com mais de 30 mil alunos em cursos de graduação.

Foram ofertadas no último vestibular (2014.1) 6.589 vagas em 14 cursos**,** distribuídos em 34 polos. Os cursos são oferecidos de forma semipresencial, ancorados pelo uso das tecnologias da internet, do telefone e do fax. Na proposta do Consórcio, reafirmam-se discursos baseados na inevitabilidade da presença tecnológica, nas novas oportunidades e modalidades de aprendizagem possibilitadas pelas tecnologias e sobre seu papel na concretização da democratização da educação superior.

Cabe ainda ressaltar a presença da figura da tutoria. Sabe-se que ela ocorre na modalidade a distância e presencial, e é apresentada como "mediação acolhedora" entre os professores das universidades consorciadas e os alunos matriculados em cursos de EaD. Sua função é apresentada em termos de organização dos estudos do aluno, esclarecimento de dúvidas e orientação de aulas práticas nos laboratórios ou em campo, além da organização de grupos de trabalho virtual ou a distância. Todavia, a tutoria não é definida pelo Consórcio, exatamente, como trabalho docente, revelando uma inflexão que se faz interessante problematizar.

II - Procedimentos metodológicos

A organização da pesquisa está baseada em dois grandes movimentos articulados: o estudo diligente e exploratório das produções acadêmicas e documentos referentes ao tema e a aplicação de instrumentos diversificados para investigar empiricamente a formação e atuação docente na modalidade de educação a distância no ensino superior oferecido pelo CEDERJ, a ser apresentada na Parte II.

II.1 - Revisão da bibliografia

Preliminarmente, foi realizada revisão bibliográfica referente às políticas de expansão da educação superior, de um modo geral, na tentativa de se compreender as continuidades e descontinuidades ocorridas no período posterior à Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, de 1995. No mapeamento que se fez da literatura crítica escrita neste período sobre a expansão da educação superior, concluiu-se que algumas estratégias se destacaram: na graduação, a certificação em massa, que se desenvolveu (1) por meio da expansão da rede privada e (2) na rede pública, através do Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do crescimento numérico dos Institutos Federais de Tecnologia (IFETs). Na pós-graduação, percebeu-se uma articulação, cada vez mais estreita, entre a produção científica e tecnológica e o mercado.

No caso da graduação, destaca-se, ainda, a diversificação da oferta de ensino, com destaque para o uso do EaD, que assim se tornou um eixo fundamental de nossas análises e que exigiu uma revisão bibliográfica própria.

A revisão da base teórico-metodológica sobre o EaD também foi bastante significativa, contemplou a leitura de livros e artigos, envolvendo a análise de fontes sobre as novas tecnologias, seu papel na formação humana, as intersecções entre estes dispositivos e o processo educacional, bem como sobre as políticas públicas que envolvem a implantação do mesmo.

De modo mais sistemático, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o EaD no Brasil, que teve como base o material existente no Banco de Dados da Pesquisa Integrada[174] e no *Scielo*, alcançando um total de 139 documentos escritos.

Pode-se afirmar que a maior parte dos textos consultados trabalhavam com uma visão demasiadamente otimista acerca da apropriação das tecnologias da comunicação e da informação pelo campo educativo, bem como sobre o modelo da expansão da educação superior através do EaD. Não raras vezes, o uso dessa estratégia de ensino é apresentado como inevitável ou como necessário à educação do novo milênio.

Outros textos – poucos – trabalham com uma matriz crítica, questionando a expansão da educação superior baseada no EaD, seja pela adoção de um modelo de substituição tecnológica (por exemplo: BARRETO, 2004; SILVA JÚNIOR, 2003), ou a desigualdade educacional que o EaD aprofunda (por exemplo, GIOLO, 2008; HELENE, 2012)[175]. Poucos autores fazem referência ao tutor (cabe destaque a duas exceções: SEGENREICH, 2009; ZUIN, 2006), indicando a natureza docente de sua atividade, bem como sua desvalorização e, com ela, do trabalho docente *tout court*.

II.2 – Levantamento documental

Foi realizado um levantamento documental relativo ao CEDERJ – estatutos, normativas, regras, dados, informações em geral –, bem como dos dispositivos jurídicos e das políticas que envolvem o EaD como campo de pesquisa específico.

Realizou-se a análise dos documentos sob duas perspectivas (CELLARD, 2008): 1) o acesso a fontes primárias de pesquisa, isto é, dados originais que ainda não sofreram análises acadêmico-científicas e que serão apreendidos por meio da reflexão dos pesquisadores envolvidos no processo de investigação daquela realidade (uma vez que a revisão teórico-

[174] Este Banco de Dados pode ser consultado em: http://www.anped11.uerj.br.
[175] Mancebo, Vale, Meireles e Jacintho (2013) também elaboraram um texto nesta linha, ainda no prelo.

metodológica já representou o contato com fontes secundárias); e 2) a análise da escrita dos documentos que possibilita perceber objetivos reais e proclamados das políticas instituídas, as mentalidades e comportamentos que se quer estabelecer como padrão, os conceitos e procedimentos que se busca oficialmente empregar naquele contexto específico e, localizadamente, num determinado momento histórico, além de viabilizar a identificação de semelhanças e articulações entre documentos (no estudo em questão, documentos do CEDERJ e os produzidos pelo Governo Federal).

O objetivo declarado pelo CEDERJ vai ao encontro da ideia de que se trata de uma das estratégias da expansão da educação superior que combina o EaD e a interiorização. A formação de professores compreende a maior parte dos cursos, corroborando a afirmação de Barreto (2010) de que o que está em jogo neste modelo de EaD é um projeto de formação de professores que, entretanto, permanece obliterado. Essa hipótese se baseia em alguns dados objetivos. Até 2002, as matrículas estão todas localizadas na grande área da Educação, segundo o Censo da Educação Superior. Dos 14 cursos propostos no último vestibular pelo CEDERJ, nove eram licenciaturas. E, ainda, tanto no Decreto de criação da Fundação CECIERJ, quanto em seu Estatuto, são objetivos declarados a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior. Entretanto, percebeu-se, nos últimos anos, o acréscimo de novos cursos ligados a certas áreas de desenvolvimento estratégicas para o governo do Estado do Rio, especialmente no contexto dos grandes eventos (Turismo e Segurança Pública, por exemplo).

A primeira legislação sobre o CEDERJ disponível no banco de dados do governo do Estado do Rio (SILEP) é de 2002. Isso pode significar que, entre 1999 e 2002, não existia legislação para o Consórcio CECIERJ/CEDERJ. Mas, também se pode deduzir que, embora a iniciativa do Consórcio tenha partido da SECT, em sua etapa inicial – como é o caso da primeira turma em 2001, na UFF – os atores centrais na construção dos cursos eram as próprias universidades, ou seja, suas ações precederiam a do alicerce da Fundação CECIERJ.

A Lei de criação da Fundação CECIERJ (Lei complementar n. 103, de 18 de março de 2002), seu Estatuto (Decreto n. 31.114, de 01 de abril de 2002) e seu Regimento Interno (Decreto n. 42.765, de 22 de dezembro de 2010), bem como depoimentos do então presidente do Consórcio trazem outros elementos que merecem análise. Um primeiro destaque se faz sobre a ênfase dada à expansão e à interiorização da educação superior pública gratuita e de qualidade, defendida pelo Presidente Bielchowsky em inúmeras ocasiões. Esta linha de argumentação é usada como justificativa para a expansão do CEDERJ que, segundo

Bielchowsky (2011)[176], estenderia a mesma qualidade apresentada pela educação presencial, a um amplo território, o que se prova com os bons resultados dos egressos no ENADE e nos concursos públicos. Aliás, para o Presidente do CEDERJ, essa mesma qualidade seria uma das principais causas da evasão, na medida em que o aluno, que tem, em média, 30 anos e que não tem o hábito de estudar, acaba encontrando tanta dificuldade que evade.

Na Lei Complementar n. 103 que cria a Fundação CECIERJ (2002), previa-se a implementação de um quadro permanente de pessoal e de cargos em comissão com regime estatutário. No entanto, essas previsões originais estão muito distantes do que vem ocorrendo. Concretamente, não se conseguiu localizar nenhum edital para concurso público, até 2013, mas apenas seleções para contratos temporários, que são periodicamente prorrogados[177]. O Decreto n. 43.100, de 25 de junho de 2011, justifica a autorização de contratação temporária de pessoal, face ao "pequeno número de servidores para a realização e execução das atividades relativas à manutenção e expansão do Ensino Superior a Distância, dos cursos de Pré-Vestibular Social - PVS, da Formação Continuada de Professores e das ações referentes à Divulgação Científica".

Essa situação é agravada pela racionalidade expansionista que, entre 2005 e 2006, criou vários polos, todos sem aumento de despesa, ou seja, dentro do orçamento já previsto anualmente. Esta expansão sem contrapartida financeira, certamente, se configura problemática, na medida em que aumenta o número de polos, de matrículas, de produção de material didático nos múltiplos suportes, a necessidade de pessoal sem, entretanto, previsão orçamentária específica para tal. O reflexo – a precarização das relações e das condições de trabalho – aparece, com clareza e quase na mesma época, por meio do Decreto n. 41.371, de 27 de junho de 2008. Segundo o Decreto, face ao crescimento da estrutura da Fundação e diante da impossibilidade de se aguardar a realização de concurso público, fazia-se urgente e necessária a contratação temporária de pessoal (contrato de um ano renováveis até o total de 05 anos). Vale ainda ressaltar que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Fundação CECIERJ foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) apenas em 04 de junho de 2013 e sancionada pelo governador alguns dias depois (Lei n. 6.476, de 17 de junho de 2013), depois de muita luta dos trabalhadores desde 2000, ou seja, desde sua reorganização. Portanto, nunca houve plano de carreira até 2013.

[176] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=x4DFMuCOMX0>. Acesso: 29 abr. 2013.
[177] Ver Portarias Fundação CECIERJ n. 87, de 24 de junho de 2008; n. 123, de 29 de setembro de 2009 e n. 150, de 29 de setembro de 2009.

Em 2013, é realizado o primeiro Concurso para a Fundação CECIERJ, de acordo com o plano de Cargos e Salários, recentemente aprovado. Todavia, isto não significou a estabilidade de conteudistas e coordenadores de disciplina e, ainda menos, dos tutores. Estes não foram contemplados por concurso, continuando a receber e trabalhar no sistema de bolsas de estudo, além de apresentarem vários problemas no âmbito da infraestrutura (SINTUPERJ, 2013).

A Lei n. 5.805, de 20 de agosto de 2010, responsável pelo novo regulamento de concessão de bolsas de estudo e pesquisa para conteudistas, coordenadores de área, de curso, de disciplina e tutores, postula que as bolsas serão concedidas para o cumprimento dos objetivos sociais da Fundação. Elas destinam-se a graduandos, graduados e pós-graduandos atuantes em curso ou projetos de pesquisa organizados em torno dos objetivos sociais do CECIERJ, com duração de 12 meses, renováveis por até 4 vezes, ou seja, num máximo de 5 anos.

Especificamente em relação aos tutores, foram estabelecidos dois pontos: 1) graduandos podem ser tutores de outros graduandos (!!!), tanto no ensino presencial como a distância; 2) existem bolsas de tutoria cujo valor pode ser aumentado em até quatro (a distância) ou cinco vezes (presencial) em função do número de alunos e/ou disciplinas. Todavia, a Lei n. 5.805, bem como o Decreto n. 42.810, de 19 de janeiro de 2011, que a regulamenta, não fixam a proporção de discentes ou disciplinas que caucionaria o aumento do valor das bolsas. Além de relativo controle quanto à performance dos profissionais, tal como postula a legislação, em edital para o ano de 2012, pode-se vislumbrar melhor as condições de trabalho. A seleção para bolsistas de produtividade acadêmica para coordenadores de tutoria e de disciplina (PA2) nos cursos de graduação do CEDERJ tem os seguintes valores: bolsa de R$ 1.706,00 para doutor sênior e R$ 1.374,00 para doutor. Para os conteudistas de material didático (PA3) tem-se bolsas de R$ 1.312,00 para doutor sênior e R$ 1.057,00 para doutor .

Como se pode apreciar, os valores das bolsas são menores do que os das bolsas de pós-graduação em vigor no país, os bolsistas (docentes) são submetidos a uma enorme quantidade de atribuições e exigências e a um regime de remuneração que aponta para a complementação de remuneração – especialmente no caso dos conteudistas[178]. Já para os tutores a distância, o edital de 2012.2 determina: "O valor mensal da bolsa varia de acordo com a titulação do tutor, sendo: R$ 513,00/mês para Graduado, R$ 544,00/mês para

[178] O edital postula que para se candidatar a uma bolsa de Produtividade Acadêmica (PA), o candidato tem que ser *vinculado* a uma das IES participantes do Consórcio CEDERJ.

Especialista, R$ 575,00/mês para Mestre e R$ 638,00/mês para Doutor, para 10 horas semanais de tutoria".

Por fim, cabe registrar que, embora o CEDERJ possua estrutura consorciada, são colegiados diferentes que decidem sobre temas diferentes (estratégias acadêmicas, coordenadores de curso, comissão de tutoria), e os tutores não têm participação ou representação nem no Conselho Superior, nem no Conselho de Estratégia Acadêmica. Somente o diretor de tutoria possui assento na comissão de coordenadores de curso. Certamente, essa configuração das relações e condições de trabalho permite entrever, ao menos, uma das razões dos números tão altos de evadidos encontrados nesta pesquisa.

Realizamos, ainda, importante e significativa análise da legislação nacional pertinente ao EaD, tanto no que diz respeito à regulação quanto à avaliação. Chegamos a uma análise comentada de 48 textos legislativos de imensa complexidade, não apenas pelo tipo de texto, mas, também, pelo emaranhado de normas, de regras e de detalhamento a ser estabelecido. Na impossibilidade de se apresentar um número tão extenso de documentos, optou-se por analisar um único texto: o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, de maio de 2012, que "subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância". O Instrumento é o mesmo tanto para cursos presenciais como para cursos a distância, o que nos leva a pensar que as exigências são as mesmas para as diferentes modalidades. Porém, o Instrumento traz alguns indicadores específicos para o ensino a distância. Em relação ao corpo docente, por exemplo, o indicador 2.13, avalia a relação entre o número de docentes e o número de alunos, definindo que para um curso obter conceito 5 neste indicador faz-se necessário 1 docente de 40 horas para 130 vagas previstas/implantadas. O indicador 2.18, que avalia a relação entre docentes e tutores (presenciais e a distância) e o número de alunos, afirma que para um curso obter conceito 5, é necessário que a "relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados [seja...] menor ou igual a 30". Sempre é bom recordar que até o percentual indicado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), demasiadamente alto se considerarmos todas as atividades a cargo dos docentes das instituições federais, é de 18 alunos por docente. Portanto, bem menor do que é indicado pelo Instrumento para os cursos a distância.

Na redação do indicador 2.18, observa-se que professor e tutor são equalizados. Cabe, portanto, a pergunta: seria o tutor um docente também? Pelo que o Instrumento sinaliza, não. O Indicador 2.16, por exemplo, que trata sobre a titulação e formação dos tutores, apresenta a

possibilidade de haver tutor que não seja graduado (!!!). Para se obter conceito 5, seria apenas necessário que "todos os tutores previstos/efetivos [sejam] graduados na área, sendo que, no mínimo, 30% [tenham] titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu"*. Muito diferente das exigências feitas para os professores de cursos presenciais que indicam que para se obter conceito 5, é preciso, pelo menos, 75% do percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* (indicador 2.7) e no indicador 2.8 é exigência para a obtenção do conceito 5 que 35% dos docentes sejam doutores.

Outro fator importante para a análise é o indicador que se refere ao regime de trabalho. Para um curso obter conceito 5, é necessário que "o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral [seja] maior ou igual que 80%". Em contrapartida, não existe nenhuma exigência quanto ao regime de trabalho do tutor. Por fim, no glossário do Instrumento, as definições de docente e tutor são apresentadas em separado, o que, discursivamente, implica que docente é uma coisa e tutor é outra, mesmo que, praticamente, todas as atividades dos tutores sejam tipicamente docentes:

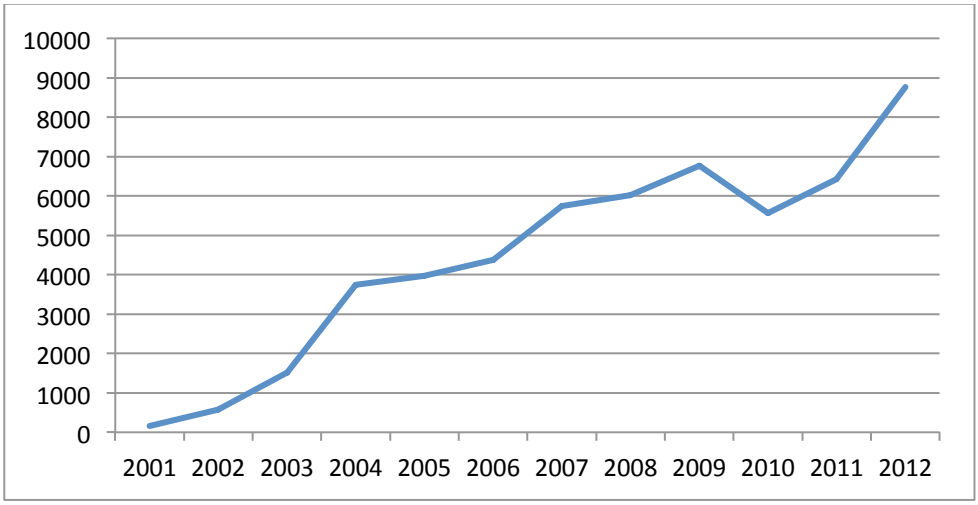
> **Docente:** Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação *in loco*, esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
>
> **Tutoria a distância:** O tutor a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
>
> **Tutoria presencial:** O tutor presencial atende aos alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam (BRASIL, 2012).

Uma análise mais detida do texto do glossário remete ao centro da questão. O que define um e outro profissional não é, propriamente, o desempenho ou não de atividades docentes, mas o fato de que somente o docente é legalmente contratado pela instituição. Aos tutores, é reservado um trabalho mais barato e precarizado!!!

II.3 – Levantamento estatístico

A análise quantitativa do Consórcio foi feita a partir das estatísticas produzidas pelo INEP no Censo da Educação Superior. Os dados indicam que, da criação do primeiro curso, em 2001, por iniciativa da UFF, a 2012 (data do último Censo) houve franca expansão dessa estratégia de ensino no âmbito do CEDERJ, em número de cursos, oferta de vagas e ingressos, que saltaram de 160 para 8.761, cuja evolução pode ser acompanhada no Gráfico 3[179].

Gráfico 3 – Evolução dos ingressos no CEDERJ, 2001-2012



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013**.

Todavia essa expansão não pode ser mecanicamente analisada como uma real democratização na oferta da educação superior, pois garante o acesso, mas não a continuidade e terminalidade dos cursos. Os dados fornecidos pelo Censo, expostos na Tabela 1, ilustram este aspecto. Na primeira linha, a Tabela apresenta a série histórica do número de ingressantes, de 2001 a 2008; na segunda linha, a série histórica do número de concluintes, 4 anos depois, e na última linha, o percentual de concluintes/ingresso.

Tabela 1 – Evolução do número de ingressantes (2001-2008) e concluintes (2005-2012)[180]

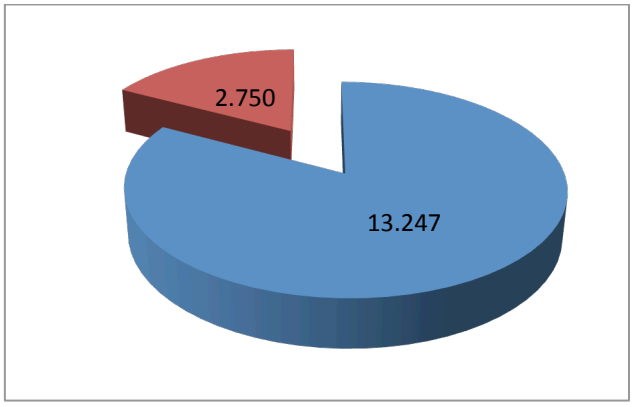
Ingressantes	**t. 2001**	**t. 2002**	**t. 2003**	**t. 2004**	**t. 2005**	**t.2008**	**Totais**

[179] A pequena queda no número de ingressos, nos anos de 2010 e 2011, deve-se ao fato da UERJ não ter fornecido os dados para o Censo nestes anos.
[180] Eliminamos neste cálculo os ingressantes das turmas de 2006 e 2007, que deveriam ter concluído seus cursos em 2010 e 2011, pelo fato da UERJ não ter fornecido os dados para o Censo nestes últimos anos.

	160	575	1514	3.746	3.978	6.024	15.997
Concluintes	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2012**	
	13	208	524	563	639	803	2750
% Concluintes/Ingressantes	8,1%	36,2%	34,6%	15,0%	16,1%	13,3%	17,2%

Em síntese, entre 2001 e 2008, somente 17,2% dos estudantes que ingressaram no CEDERJ, conseguiram concluir seus cursos, como se pode visualizar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Percentual de estudantes concluintes e não concluinte no CEDERJ – turmas 2001-2008



Fonte: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013**.

Trata-se do que Gentili (2009, p. 1064) denominou de "universalização sem direitos", pois o acesso é garantido, mas a expansão do sistema de ensino superior ocorre, mediante a constituição de instituições ou modalidades de ensino heterogêneas, uma "intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais" (GENTILI, 2009, p. 1064), em suas condições de acesso a recursos, no perfil dos docentes que neles atuam, no tipo de estudantes que convocam, na distribuição desigual das oportunidades e dos bens simbólicos, tanto quanto ocorre na distribuição dos bens econômicos em toda sociedade capitalista (p. 1070).

Por fim, deve-se registrar que não foi possível apresentar dados sobre os docentes (tutores, coordenadores ou conteudistas), pois tais informações não se encontram disponíveis no Censo.

Considerações finais

O caminho até aqui percorrido na pesquisa apresenta resultados importantes de serem observados.

Em primeiro lugar, é inegável que o EaD organizado em torno do CEDERJ tem remetido à expansão e à interiorização da educação superior pública no Estado do Rio de Janeiro. A análise quantitativa do Consórcio feita a partir das estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP comprova este fato, no que tange ao número de cursos, oferta de vagas e ingressos. Todavia essa expansão não pode ser mecanicamente analisada como uma real democratização na oferta da educação superior, como o discurso oficial alardeia, pois garante o acesso, mas não a continuidade e terminalidade dos cursos. Como se viu, a mesma fonte indica que somente 17,2% dos estudantes que ingressaram no CEDERJ, conseguiram concluir seus cursos.

Outro registro marcante no discurso oficial busca legitimar o Consórcio e o EaD pelo fato de que sua qualidade é garantida pela presença das instituições públicas e de seus docentes na elaboração do conteúdo dos cursos. Assim, a qualidade dos cursos oferecidos a distância pelo Consórcio manteria a mesma qualidade dos cursos presenciais das universidades públicas participantes. Não se pôde aferir isto com maior cuidado, qual seja, em relação aos conteúdos que são apresentados aos estudantes, como são desenvolvidos e apropriados pelos mesmos. Todavia alguns dados levantados pela pesquisa põe essa afirmação em cheque.

Primeiramente, como manter a qualidade com uma expansão que não conta com uma contrapartida financeira?

Como se pode manter uma aprendizagem de alta qualidade quando inexistem concursos para a seleção dos profissionais, quando os contratos são temporários e precários, as atribuições dos profissionais são múltiplas e em grande número, o número de estudantes sob a responsabilidade de docentes e docentes-tutores é altíssima e, tudo isto, com salários, isto é, com bolsas de baixíssimo valor?

Adicionalmente, verificou-se – e isto é gravíssimo – que tanto na legislação estadual quanto no Instrumento de Avaliação (federal) as exigências quanto à formação dos docentes (tutores, professores e conteudistas) é bem mais frouxa do que nos cursos presenciais e que, no limite, até graduandos podem ser tutores de outros graduandos!

Terminada estas etapas preliminares da investigação, partiu-se para a análise empírica que, em última instância, significava o encontro com os sujeitos da investigação. Em especial, instigava-nos conhecer os tutores. Diante da análise precedente, imaginávamos um profissional desinteressado, com baixa formação, um jovem recém-formado, que fazia do

EaD simplesmente uma ponte para “empregos” melhores, o que remeteria a uma alta rotatividade... A Parte II do texto apresenta o início deste encontro, no qual surpresas nos esperavam...

Referências bibliográficas:

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: 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. Ministério da Educação. INEP/DAES/SINAES. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**, de maio de 2012. Brasília: 2012. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/ default.asp>. Acesso em: 25 jan. 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Lei complementar n. 103,** de 18 de março de 2002. Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ, e dá outras providências. **Disponível em: <**http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=135:lei-da-criacao-fundacao-cecierj=1:noticias&Itemid=7**>. Acesso em: 25 Abr. 2012.**

_____. **Decreto 31.114,** de 01 de abril de 2002. Dispõe sobre o estatuto da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2002. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=137:estatuto-fundacao-cecierj=1:noticias&Itemid=7>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. **Decreto nº 41.371**, de 27 de junho de 2008. Autoriza a Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro – Cecierj a realizar, na forma do art. 37, IX da Constituição da República e da Lei nº 4.599/2005, processo seletivo simplificado para a contratação temporária, por prazo determinado, de 193 (cento e noventa e três) profissionais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2013.

_____. **Lei n. 5.805**, de 20 de agosto de 2010. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ. Disponível em: < http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm>. Acesso em: 29 de jan. 2014.

_____. SUNOP/SILEP. **Decreto n. 42.765**, de 2 de dezembro de 2010. Aprova o regimento interno da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=136:regimento-interno=1:noticias&Itemid=7>. Acesso em: 25 de Abr. 2012.

_____. **Decreto n. 42.810**, de 19 de janeiro de 2011. Regulamenta a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ e dá outras providências. Disponível em: < http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTExODE=&ip=MTA=&s=YjZiMjY0NDNkMzZmYjMwNDNhMDI0NjBkYTViNDdkNTU=>. Acesso em 29 de jan. 2014.

_____. **Decreto n. 43.100**, de 25 de junho de 2011. Autoriza a Fundação Centro de Ciências e Educação do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ a contratar temporariamente profissionais por prazo determinado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/>. Acesso em: 29 de jan. de 2014.

_____. SECT. CECIERJ/CEDERJ. **Edital de seleção pública de tutores a distância Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ – Graduação 2012/2**. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/tutoria/editaiseanexos_distancia2012/Editaldistancia.pdf>. Acesso: 29 abr. 2013.

_____. **Edital DAC-CECIERJ n. 06 /2012**. Edital de Seleção Pública destinada à concessão de bolsas de produtividade acadêmica para coordenadores de tutoria e de disciplina (PA2) e conteudistas de material didático (PA3) nos cursos de graduação oferecidos pelo Consórcio CEDERJ. Disponível em: < http://www.uenf.br/dic/wp-content/uploads/sites/4/2012/12/edital_06_dac-cecierj_2012-1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2014.

_____. **Lei n. 6.476,** de 17 de junho de 2013. Estrutura o plano de cargos, carreiras e remuneração da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação Cecierj e dá outras providências. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/9ed71104fa54650f83257b8200714227?OpenDocument>. Acesso em: 30 jul. 2013.

GENTILI, P. Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v.30, n.109, p.1059-1079, 2009.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008.

HELENE, O. Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado. **Revista da FEPESP**, São Paulo, 22 maio 2012. Disponível em: <http://www.fepesp.org.br/revista_corpo2.asp?id=2098&moda=013&contexto=&area>. Acesso em: 6 jun. 2012.

LIMA, K. R. S. A educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147-174.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância. In: MANCEBO, D; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). **Trabalho docente e expansão da educação superior**

brasileira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 117-136.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MEIRELES, P.; JACINTHO, S. F. Desigualdade educacional: o caso do EaD no Brasil. In: BOCK,A. (Org.). **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um velho problema e um novo tema para a Psicologia Social**. 2014. (no prelo).

SEGENREICH, S. C. D. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições***,* Campinas, SP, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p. 78-94, 2003.

SINTUPERJ. Após plano, CECIERJ mira concursados e sede. **Jornal do SINTUPERJ**. – Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais. Ano VIII, n. 46. Rio de Janeiro, set. 2013.

ZUIN, A. A. S, Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, n.96, v.27, p.935-954, 2006.

Vídeo consultado:

BIELSCHOWSKY, Carlos. **O papel da educação a distância na democratização do ensino superior**. 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=x4DFMuCOMX0>. Acesso: 29 abr. 2013.

O TRABALHO DOCENTE NO EAD: O CASO DO CEDERJ – PARTE II

Deise Mancebo
deise.mancebo@gmail.com
UERJ/PPFH/OBEDUC/CAPES

Andréa Araujo do Vale
andreaavale@ig.com.br
UFF UERJ/PPFH/OBEDUC/CAPES

Carla Christina Imenes de Morais
carlaimenes@gmail.com
UFV/OBEDUC/CAPES

Sueli de Fatima Ourique de Avila
suavila@ig.com.br
UERJ/PPFH/UVA/OBEDUC/CAPES

Priscila Andreza Meireles
prisvoice@gmail.com
UERJ/OBEDUC/CAPES

Lidiane Mattos
diannymattos@gmail.com
UERJ/OBEDUC/CAPES;

RESUMO
O presente trabalho é a 2ª parte de uma exposição que apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada sobre o trabalho docente no ensino a distância (EaD), a partir do caso do Consórcio CEDERJ. Parte do pressuposto que o EaD entra em cena trazendo consigo novas configurações para a educação superior e também para o trabalho docente, incluindo-se aí a figura do professor-tutor, seja em cursos semi-presenciais ou a distância. O EaD é apresentado, então, como mais uma via de precarização das condições de trabalho e intensificação do trabalho do professor, especialmente no que se refere ao professor-tutor. A categoria teórica que se destacou para a análise das novas configurações encontradas na docência envolvida no Consórcio foi a categoria do precariado, retomada no texto a partir dos sentidos expostos por Alves (2013) e Braga (2012, 2013). O trabalho divide-se em quatro seções: primeiramente, apresenta de modo sintético, um questionário já aplicado e analisado. Em seguida, expõe os resultados obtidos por este instrumento e tece considerações sobre a figura dos professores-tutores pensados, em suas relações e condições de trabalho, a partir do conceito de precariado. Por fim, apresenta os desdobramentos que se pretende dar à investigação. (PPFH/UERJ; OBEDUC/CAPES).

Palavras-chave: Trabalho Docente; Ensino a distância; CEDERJ; Tutores; Precariado.

Introdução

Pretende-se, neste texto, apresentar os resultados parciais da pesquisa empírica que se realiza sobre o trabalho docente no ensino a distância (EaD), a partir do caso da Fundação *Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro* (Consórcio CEDERJ).

A pesquisa organiza-se em dois grandes movimentos articulados: o estudo diligente e exploratório das produções acadêmicas e documentos referentes ao tema, cujos resultados principais foram apresentados na Parte I, e a aplicação de instrumentos diversificados para investigar empiricamente a formação e atuação do docente que atua na modalidade de educação a distância no ensino superior oferecido pelo CEDERJ, aqui apresentados.

Assim, na Parte I, apresentaram-se as principais conclusões a que se chegou com a revisão bibliográfica; o levantamento documental, incluindo os marcos regulatórios do EaD e do Consórcio CEDERJ e a análise estatística, organizada a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP.

Em linhas gerais, concluiu-se que o EaD entra em cena trazendo consigo novas configurações para a educação superior e também para o trabalho docente, incluindo-se aí a figura do professor-tutor, seja em cursos semi-presenciais ou a distância. Ressaltou-se que o trabalho docente na educação superior tem sido reorganizado, modificado, intensificado e precarizado no bojo das transformações por que passa a educação superior, com a emergência de vínculos precários de trabalho e de uma aproximação com a lógica gerencial que modifica a cultura das instituições universitárias e as aproxima do mercado. O EaD é apresentado, então, como mais uma via de precarização das condições de trabalho e intensificação do trabalho do professor, especialmente no que se refere ao professor-tutor.

O tutor surge nos documentos, tanto aquele que atua à distância, como o presencial, como uma figura capaz de estabelecer uma "mediação acolhedora" entre os professores das universidades consorciadas e os alunos matriculados em cursos de EaD. Sua função é apresentada em termos de organização dos estudos do aluno, esclarecimento de dúvidas e orientação de aulas práticas nos laboratórios ou em campo, além da organização de grupos de trabalho virtual ou a distância. Todavia, a tutoria não é definida pelo Consórcio, exatamente, como trabalho docente, revelando uma inflexão que se faz interessante problematizar.

Terminada a Parte 1 da investigação, partiu-se para a análise empírica que, em última instância, significava o encontro com os sujeitos da investigação. Em especial, instigava-nos conhecer os tutores. Diante dos dados coletados até então, imaginávamos um profissional desinteressado, com baixa formação, um jovem recém-formado, que fazia do EaD

simplesmente uma ponte para "empregos" melhores, o que remeteria a uma alta rotatividade... Neste texto, apresenta-se o início deste encontro, no qual surpresas nos esperavam...

Uma categoria teórica que se destacou, já que esclarecedora das configurações encontradas na docência envolvida no Consórcio – conteudistas, coordenadores e tutores – foi a categoria do precariado aqui retomada nos sentidos expostos por Alves (2013) e Braga (2012, 2013).

Este texto divide-se em quatro seções: primeiramente, apresenta de modo sintético, um questionário já aplicado e analisado. Em seguida, expõe os resultados obtidos por este instrumento e tece considerações sobre a figura dos professores tutores pensados, em suas relações e condições de trabalho, a partir do conceito de precariado. Por fim, apresenta os desdobramentos que se pretende dar à investigação.

I – O questionário e sua aplicação

Os questionários foram respondidos por uma amostra de 59 profissionais, envolvendo tutores (presenciais e a distância), conteudistas, coordenadores (de curso, de disciplina e do próprio CEDERJ) e webdesigns. Este número corresponde a aproximadamente 15% de todos os 409 profissionais que atestam, no seu currículo Lattes, a realização de algum trabalho no Consórcio atualmente ou no passado.

Infelizmente, não se conseguiu localizar os e-mails dos 409 profissionais, de modo que o contato só foi estabelecido com 211 pessoas, das quais 59 responderam o questionário.

O questionário foi aplicado através do software Survey Monkey, uma plataforma que permite desenvolver e aplicar, por correio eletrônico, um rol de perguntas, objetivas e discursivas e que possibilita o acompanhamento em tempo real dos questionários que foram respondidos e dos que ainda não foram, emitindo lembretes ao sujeito que ainda não respondeu às perguntas sempre que os pesquisadores julgarem pertinente.

O software disponibiliza análises estatísticas das respostas objetivas e torna possível a separação das respostas por grupos específicos, como, por exemplo, analisar separadamente as respostas de coordenadores, professores conteudistas e tutores, procedimento que se adotou para a análise.

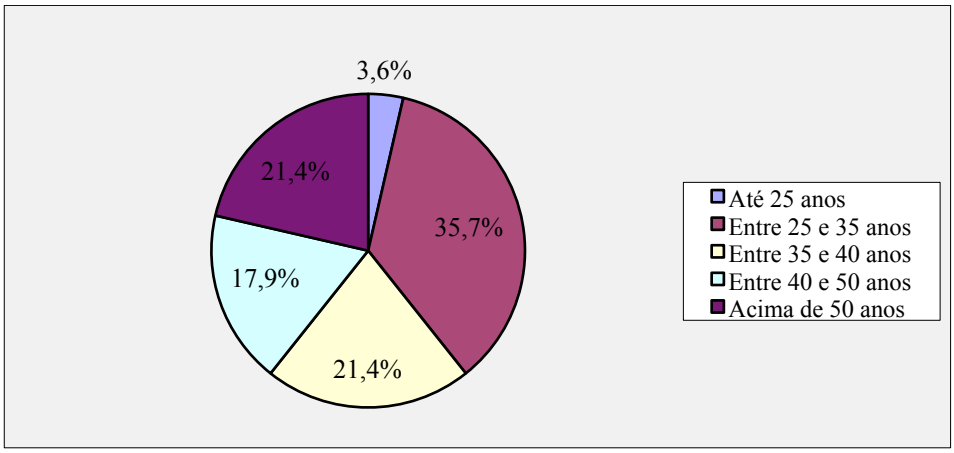
O questionário aplicado foi composto por trinta e uma perguntas, das quais vinte e seis eram objetivas e cinco discursivas. A análise das respostas foi extremamente rica para a compreensão do universo docente que atua no CEDERJ e para o planejamento preciso da última etapa da investigação: as entrevistas.

II – Resultados encontrados

Na impossibilidade de uma análise detalhada de todas as categorias de trabalhadores do CEDERJ que responderam ao questionário (tutores, conteudistas, coordenadores e *webdesigns*), apresenta-se a seguir tão somente os dados referentes às respostas dos tutores (presenciais e a distância).

Em relação à idade, pôde-se identificar que a faixa etária que concentra maior número de tutores é a de 25 a 35 anos (35,71% dos respondentes). Chama atenção, no entanto, o grande número de respondentes na faixa de 35 a 45 anos (21,42%). Em síntese, para nossa surpresa, os tutores não são tão jovens como supúnhamos, ao menos em nossa amostra, podendo-se localizar, inclusive, 21,43% dos respondentes com mais de 50 anos.

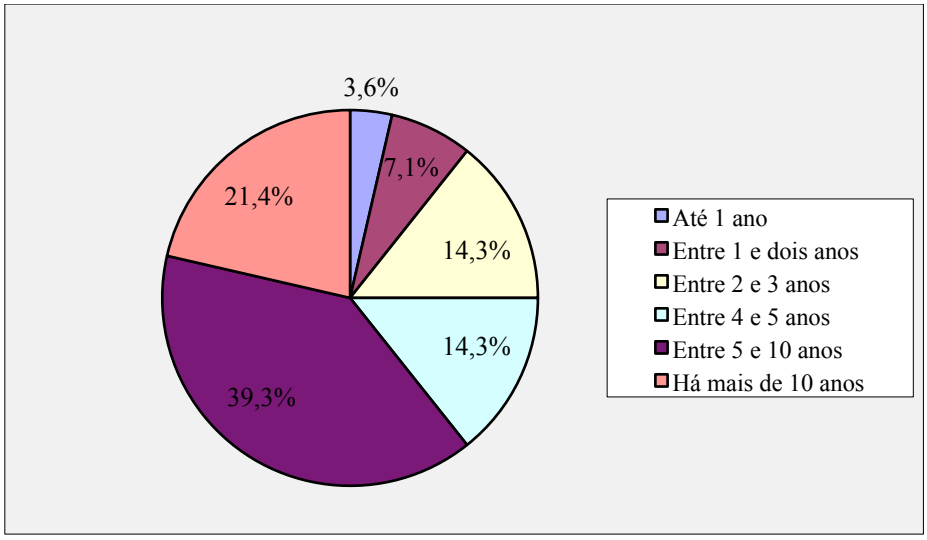
Gráfico 1 – Distribuição da idade dos tutores



Quanto ao gênero, não foram notadas discrepâncias. Sujeitos do sexo feminino e masculino atuam equilibradamente na função de tutoria.

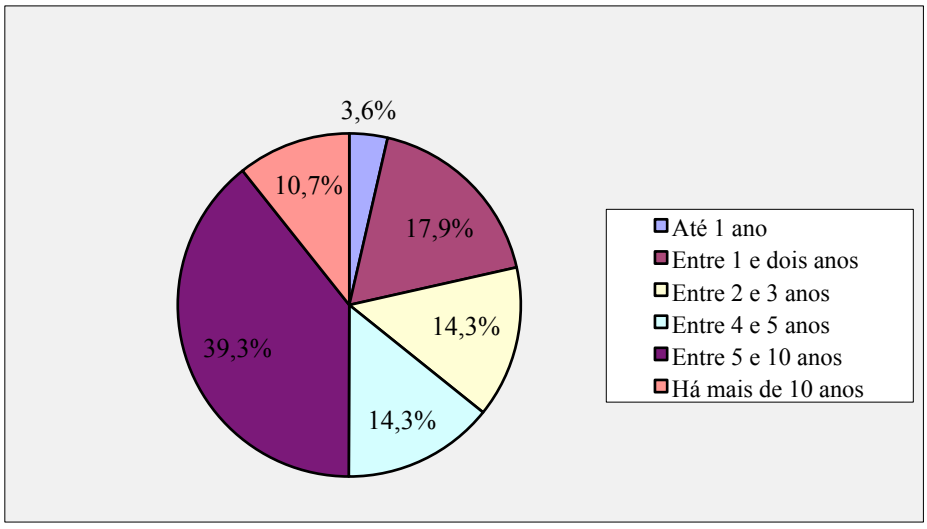
A maior parte dos tutores atua em EaD há mais de 5 anos. O grupo que atua entre 5 e 10 anos é o maior e corresponde a 39,29% do total de respondentes, mas também há um montante significativo (21,43%) que atua há mais de 10 anos neste ramo do ensino.

Gráfico 2 – Tempo de atuação no EaD



Especificamente no caso do CEDERJ, a atuação entre 5 e 10 anos também é a principal resposta dos tutores - 39,29%, bem como registrou-se um número significativo de tutores que atuam há mais de 10 anos: 10,71%.

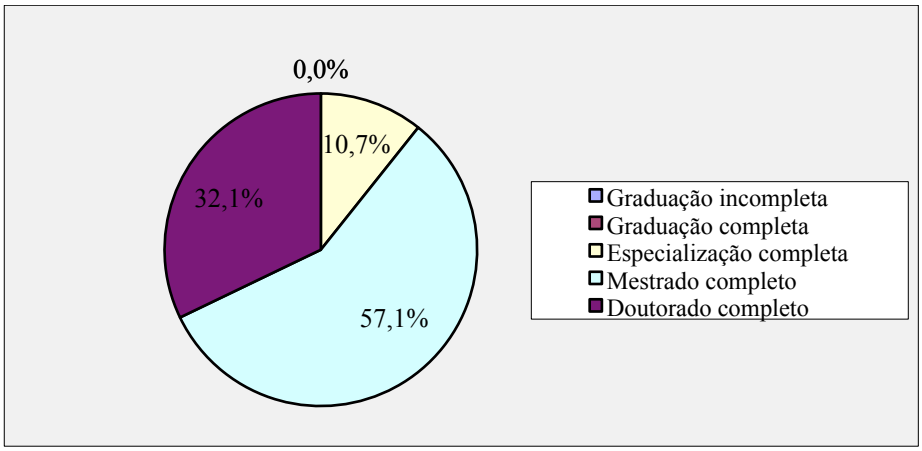
Gráfico 3 – Tempo de atuação no CEDERJ



Muitos tutores (64,29%) já exerceram ou exercem, atualmente, outras funções no EaD (são ou já foram conteudistas e coordenadores, por exemplo).

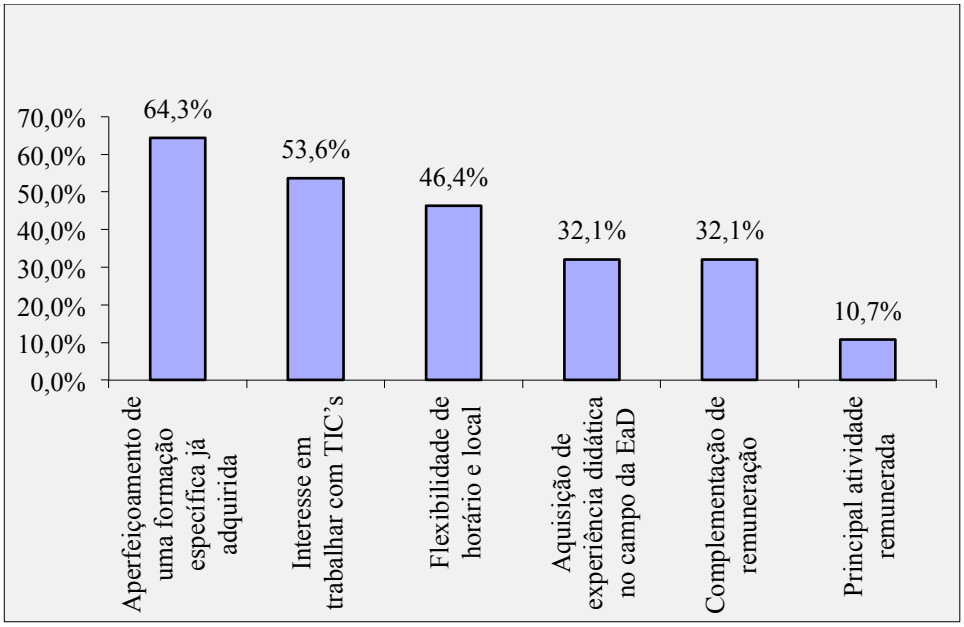
No que tange à qualificação novas surpresas nos aguardavam, 78,57% dos respondentes indicaram que possuem algum tipo de qualificação para atuar no EaD. Este aspecto merecerá aprofundamento nas entrevistas, contudo, já foi possível identificar que 57,14% dos tutores têm mestrado completo e que 32,14% têm o doutorado completo.

Gráfico 4 – Formação dos tutores que atuam no CEDERJ



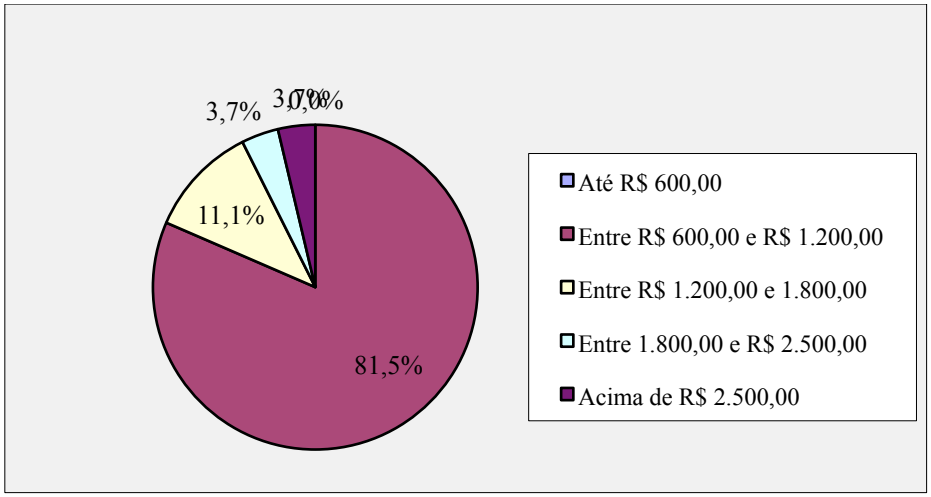
O questionário ofereceu seis respostas como possibilidade à pergunta: o que o(a) levou ao EaD? E cada respondente poderia escolher livremente as opções que fossem pertinentes. Obtivemos a seguinte ordenação de motivos:

Gráfico 5 – Motivação para o EaD



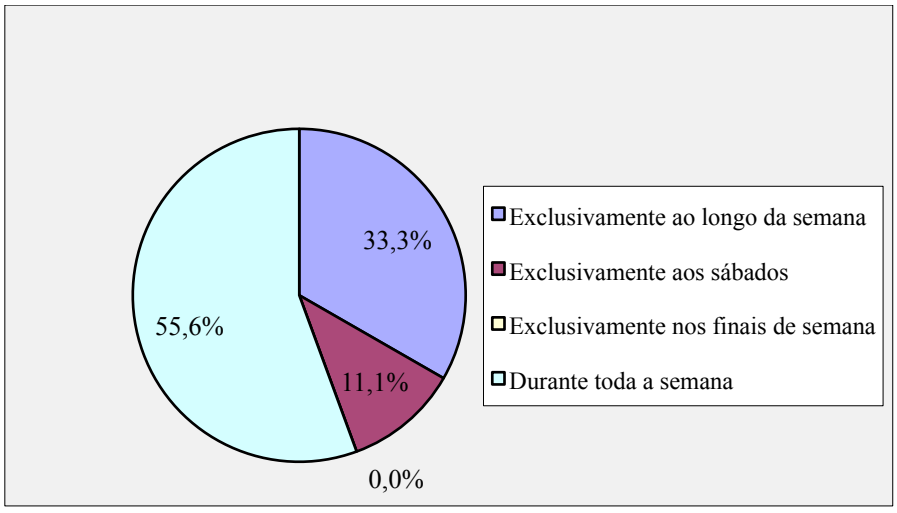
É oportuno salientar que 81,48% dos tutores recebem entre R$600,00 e R$1.200,00 e que somente 7,40% indicam ter remuneração acima de R$1.800,00.

Gráfico 6 – Remuneração mensal



Detectou-se que a jornada semanal de trabalho não se concentra num momento específico do dia e que mais de 55% dos tutores desenvolvem as atividades laborais inclusive nos fins de semana. Apenas 33,33% concentram suas atividades exclusivamente durante a semana.

Gráfico 7 – Jornada de trabalho



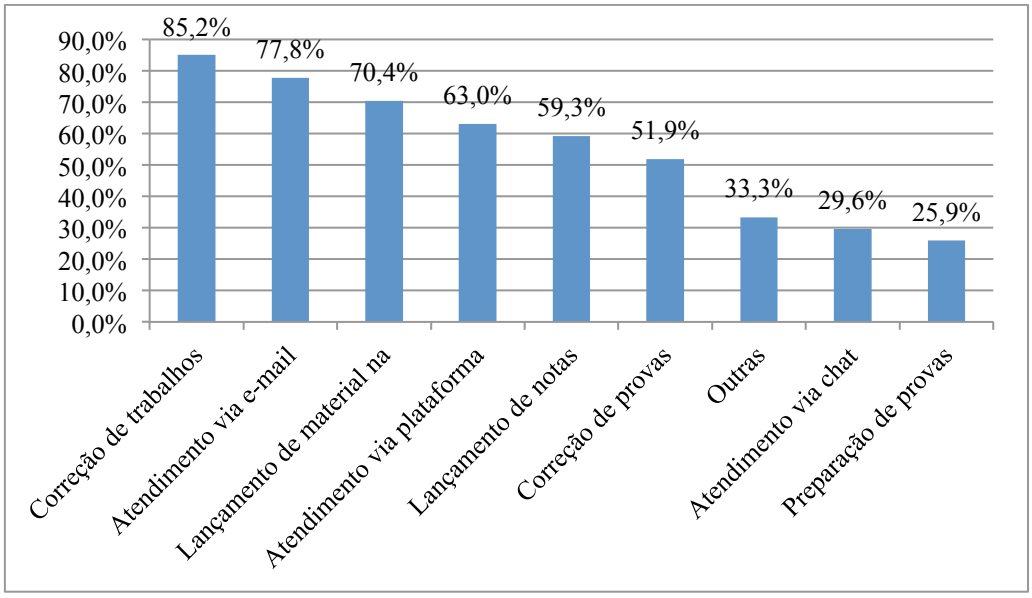
A maioria dos tutores atende, numa disciplina, durante um semestre, uma média de até 50 alunos (42,31%), mas foi registrado que 26,92% atende a mais de 200 alunos e que 19,23% atende entre 50 e 100 alunos. Contudo, este dado merecerá atenção durante as entrevistas para que se possa compreender como ele se articula ao fato de 57,69% dos tutores trabalharem entre 1 e 3 disciplinas por semestre e 34,62% trabalharem entre 3 e 6 disciplinas, bem como, a variedade de cursos em que ocorre tal atuação.

Ao questionamento sobre a tutoria ser realizada simultaneamente no CEDERJ e em outros lugares, encontramos equilíbrio entre as respostas: 48,15% atuam ou atuaram simultaneamente e 51,85% não desenvolvem ou desenvolveram tutoria concomitantemente em outros lugares. Destacamos que parte significativa dos tutores (92,31%) tem ou teve algum outro vínculo de trabalho que não o CEDERJ.

Em relação à participação na elaboração das decisões pedagógicas, as respostas também deverão ser verificadas por meio das entrevistas, uma vez que não ficou claro nos questionários o diagnóstico que o tutor faz sobre sua participação no curso de maneira mais geral e nas disciplinas, especificamente. O que se pode constatar é que o diálogo pedagógico se efetiva mais diretamente com a coordenação de disciplinas (51,85%) do que com a coordenação do curso (37,04%). Pretende-se analisar mais detidamente o conceito de participação e autonomia na perspectiva do tutor, pois, ao mesmo tempo em que 77,78% indicam existir instâncias para o diálogo, 77,78% afirmam possuir mediana autonomia para construir suas práticas de tutoria. A temática se torna ainda mais instigante quando se verifica que 37,04% apontam que participam **ativamente** da elaboração didático-pedagógica das disciplinas, no entanto somadas as respostas "participo pouco da elaboração didático-pedagógica das disciplinas e dos cursos" (18,52%) e "participo pouco da elaboração didático-pedagógica das disciplinas" (18,52%) teremos idêntico percentual (37,04%) dizendo exatamente o oposto, isto é, asseverando que **participam pouco** deste processo de elaboração. Outra resposta que contribui para potencializar o debate é que 50% dos tutores se dizem satisfeitos com o grau de autonomia que usufruem em seu trabalho e que 31,82% se colocam como medianamente satisfeito, apenas 13,64% se apresentam como insatisfeitos.

As principais atividades desenvolvidas na tutoria do CEDERJ são: correção de trabalhos (85,19%), atendimento via e-mail (77,78%), lançamento de material na plataforma (70,37%), atendimento via plataforma (62,96%), lançamento de notas (59,26%) e correção de provas (51,85%). Durante as entrevistas pretende-se verificar que tipo de atendimento é realizado pelo tutor, se este corresponde a dúvidas sobre conteúdo, sobre aspectos organizacionais, sobre procedimentos metodológicos ou outros. Cabe ressaltar que 77,27% dos tutores consideram a tutoria como um tipo de trabalho docente, que 50% a consideram como trabalho de apoio pedagógico e que 22,73% como trabalho de natureza técnica (a pergunta permitia marcar mais de uma resposta).

Gráfico 8 – Atividades desenvolvidas pelos tutores



Por fim, surpreendentemente, todas as respostas foram positivas à pergunta: "você gosta ou gostava da atividade por você desenvolvida?".

Considerações finais

O caminho até aqui percorrido na pesquisa apresenta resultados importantes de serem observados. Privilegiou-se neste texto o trabalho dos professores envolvidos no Consórcio, especialmente, o trabalho dos tutores. Neste, detecta-se dois conjuntos de questões muito significativas que merecem discussão envolvendo: a) as condições e relações de trabalho e, articuladamente a estas, b) os sentidos que apontam as profundas transformações que afetam o trabalho docente na educação superior em sua totalidade, implicando questões referentes à autonomia e às implicações subjetivas.

Segundo Rodrigues (2007), as transformações no mundo do trabalho, em virtude das mudanças tecnológicas e organizacionais, trouxeram a demanda, por parte do capital, da intelectualização do trabalho e, em consequência, uma elevação quantitativa e qualitativa da educação escolar dos trabalhadores. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas são ajustadas ao modelo de competência, no qual a prioridade é preparar o trabalhador para se adaptar às novas exigências tecnológicas e cognitivas. Todavia, ao contrário do que se deveria esperar, a exigência de melhor formação não tem melhorado a vida dos trabalhadores, o modelo tecnologicamente orientado tem intensificado e precarizado as condições de trabalho, além de haver carreado a perda de direitos trabalhistas conquistados historicamente.

O capital visa à subsunção da educação superior às necessidades do processo produtivo, "vendendo" o conhecimento necessário para que o trabalhador possa competir no

mercado de trabalho. Todavia, essa competição é cada vez mais perversa, visto que o aumento de profissionais graduados através da expansão do ensino superior favorece à criação de um exército de reserva que leva à desvalorização salarial das categorias profissionais (AVILA, 2013).

É preciso, portanto, ressaltar que é particular ao desenvolvimento capitalista a desigualdade e a heterogeneidade, ou seja, a "exclusão" é uma característica interna desse processo de ação do capital. Limoeiro-Cardoso (2001) sinaliza que os efeitos do desemprego ou da precarização do trabalho não são dissociados dos lucros do capital, muito pelo contrário, são eles que possibilitam sua estruturação, a desigualdade é estrutural ao sistema que não apenas marginaliza, mas exclui socialmente. "[...] A disponibilidade de determinado 'excesso' de mão-de-obra como 'reserva' faz parte da integração mesma do sistema produtivo em moldes capitalistas" (p.110). Esse crescimento da mão-de-obra de reserva traz consequências para quem trabalha, como o rebaixamento dos salários e a precarização das relações de trabalho, eliminando-se garantias e direitos trabalhistas (AVILA, 2013).

Parece-nos, com base no obtido até aqui, que o EaD corresponde, no quadro da expansão da educação superior, a uma política que, claramente, concretiza uma modalidade marcada pela intensa precarização das condições de trabalho e o caso do CEDERJ é, neste sentido, extremamente expressivo. Além de qualquer consideração sobre a estrutura material do Consórcio e, sobretudo, acerca da Fundação CECIERJ, o Consórcio se alicerça em IES públicas – tanto no sentido da estruturação dos cursos, quanto no que diz respeito à presença de seus docentes nestes mesmos cursos. Todavia, conteudistas, coordenadores de curso/disciplina e principalmente os tutores apresentam modalidades de trabalho docente que, no limite, apontam para um conceito que nos foi precioso nesta análise: o de precariado.

Tal categoria tem sido alvo de incessantes debates, em especial, no caso brasileiro, daquele travado entre Ruy Braga e Giovanni Alves. Para este, "[...] precariado é a camada média do proletariado urbano constituída por jovens-adultos *altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social*". (ALVES, 2013*, grifos nossos*). Já Ruy Braga (2013, *grifos nossos*) assim define a mesma categoria:

> É o proletariado precarizado. Trata-se de trabalhadores que, *pelo fato de não possuírem qualificações especiais*, entram e saem muito rapidamente do mercado de trabalho.
>
> Além disso, devemos acrescentar jovens trabalhadores à procura do primeiro emprego, indivíduos que estão na informalidade e desejam

> alcançar o emprego formal, *além de trabalhadores subremunerados e inseridos em condições degradantes de trabalho*. Uma população que cresceu muito desde a década de 1990.

Segundo Alves (2013), nos últimos anos houve um crescimento da camada média escolarizada, aumentando o número de trabalhadores com ensino médio e superior. Com a maior oferta de trabalhadores assalariados escolarizados, ocorreu uma redução no ganho médio dessa população e um aumento da competição pelas posições de mercado, o que tem levado a uma frustração de expectativas e insatisfação social. "Ou seja, a escola adquiriu cada vez maior centralidade nas chances de inserção dos jovens, mas *essas chances tornaram-se muito mais restritas e de acesso mais lento* em comparação com os jovens de gerações anteriores (grifo do autor)." Houve uma ascensão social pela educação, porém, as expectativas que se tinha de que a alta escolarização traria um bom lugar no mercado de trabalho não vem se realizando e não parecem que possam vir a se realizar.

O perfil médio do nosso tutor confirma *in totum* as análises de Alves e Braga. Como se pôde apreciar, nosso tutor é um homem ou mulher, com idade entre 25 e 35 anos, que atuam no ramo há mais de 5 anos. São hiperqualificados (aproximadamente 90% tem Mestrado ou Doutorado completo), além de possuírem qualificação específica para atuar no EaD. Em contrapartida, são pagos com bolsas, que não lhes garantem direitos trabalhistas básicos, e que variam entre R$ 600,00 e R$1.200,00, em média.

No Brasil, segundo Pochmann (2006), a menor oferta de emprego tem gerado um mercado cada vez mais competitivo, que exige cada vez mais uma mão de obra especializada. Não que essa mão de obra seja necessária em virtude de uma significativa mudança nos conteúdos dos postos de trabalho, mas tendo em vista o excedente de mão-de-obra que disputa as raras ofertas de trabalho, os empregadores elevam os requisitos para a contratação. Com isso, acentuam, cada vez mais, a discriminação na contratação laboral. Para o autor, apesar da desigualdade na dinâmica do desemprego brasileiro, que afeta mais intensamente a classe de rendimento mais baixo, os negros e as mulheres, o desemprego também tem afetado as camadas de profissionais com maior escolaridade e em postos profissionais superiores, como é o caso do trabalho do tutor.

O conjunto dos trabalhadores docentes inseridos no CEDERJ, especialmente os tutores, é um bom exemplo do precariado brasileiro. Mesmo que não sejam hoje tão jovens, como precisa Alves (2013) em sua definição do conceito, entraram no ramo muito jovens e de lá não conseguiram sair. Pertencem à camada social média do proletariado urbano, são

altamente escolarizados, mas com inserção precária no âmbito do CEDERJ – afinal, recebem por meio de bolsas, destituídas das garantias sociais relativas ao vínculo empregatício, da segurança no emprego, da segurança da renda, de representação política e, consequentemente, remetem o trabalhador deste ramo a uma precariedade não só das condições de trabalho, como também de vida, particularmente, no que tange à perspectiva de projeto para o futuro.

De acordo com Alves (2013) e Braga (2013), a precariedade não se expressa somente no plano salarial, mas existencialmente, afetando as condições de vida dos trabalhadores. De certo modo, algumas respostas recebidas, especialmente nos itens referentes à autonomia e participação no trabalho, tangenciaram as tais questões existenciais, todavia isto deverá ser motivo de aprofundamento nas entrevistas que se seguirão. De antemão, entende-se que a precarização que se expressa tanto nas condições e relações de trabalho dos docentes, como nas vidas dos tutorespassa pelos contínuos ataques ao exercício da autonomia docente e institucional, pelo enclausuramento do sujeito-professor isolado em suas atividades, pelo esvaziamento dos espaços coletivos da universidade – bem como de seus espaços democráticos. A rigor, pelo esvaziamento da própria universidade!

Desdobramento da pesquisa: as entrevistas

O questionário aplicado foi um instrumento precioso (e surpreendente) para o conhecimento do universo do trabalho que é desenvolvido no CEDERJ. Todavia, ele próprio apontou para questões merecedoras de aprofundamento, algumas das quais já citadas no texto. Para suprir essas lacunas e, com toda certeza, levantar novas questões, decidiu-se pela realização de entrevistas.

As 17 entrevistas que se pretende realizar serão semi-estruturadas, compreenderão todas as classes de profissionais (tutores, conteudistas, coordenadores e *webdesigns*) e seguirão roteiros previamente preparados.

Pretende-se com elas, compreender um pouco mais das ações integradas entre o Consórcio CEDERJ, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e a Fundação CECIERJ. Desta forma, as entrevistas com os representantes institucionais dessas entidades serão indispensáveis na busca de um melhor entendimento dessa articulação, os papéis desempenhados pelos atores e os projetos de EaD expressos nas concepções dos gestores em questão.

Entretanto, o trabalho docente será o foco central das entrevistas. A partir das inferências desenvolvidas com base nos questionários, serão selecionados interlocutores qualificados que possam operar como informantes da pesquisa. A ideia é abordar, por meio de

entrevistas, os diversos tipos de interlocutores ligados, de alguma forma, ao trabalho docente, ou melhor, diferentes classes de docentes: conteudistas, tutores e coordenadores de cursos, mas, também, abordá-los em suas múltiplas inserções: polo no interior ou na capital, por exemplo. Pretende-se investigar a admissão no Consórcio, o trabalho prescrito e o trabalho real, as relações que os profissionais estabelecem com a universidade, com a fundação, com os alunos e com os colegas. Destaque especial será dado à análise da autonomia e participação nas decisões, às condições de trabalho e à representação político-sindical. Por fim, considerando que a precariedade não diz respeito somente à seara do trabalho, pretende-se inquirir nossos sujeitos sobre suas condições existenciais e de vida.

Além disso, com base em uma concepção interessada em apreender a concretude dos processos sociais, serão realizadas visitas a alguns polos na tentativa de conhecer suas múltiplas e complexas realidades, suas condições materiais e locais, formas de acesso aos polos, sua eficácia como base de apoio, dentre outros aspectos.

Referências bibliográficas:

ALVES, G. 2013. O que é o precariado? **Blog da Boitempo**. 22 de setembro de 2013. Disponível em: < http://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/> . Acesso em: 10 mar. 2013.

AVILA, S. F. O. A expansão da educação superior privada no Estado do Rio de Janeiro. **36ª reunião anual da ANPED**, GT11, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BRAGA, R. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. A política do precariado. **Blog da Boitempo**. 14 de janeiro de 2013. Disponível em: < http://blogdaboitempo.com.br/2013/01/14/a-politica-do-precariado/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.** Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/ default.asp>. Acesso em: 25 jan. 2014.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 96-127.

POCHMANN, M. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006, p. 59-73.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

O REDESENHO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: REGIONAL CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Doutoranda - Maria José da Silva
majsilva7@gmail.com
UFSCar

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior
joãodosreissilvajr@gmail.com
UFSCAr

RESUMO
Esta pesquisa é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, ao nível de Doutorado, está vinculada ao GEPEFH – Grupo de Economia Política, Educação, Estética e Formação Humana. Entendemos que as políticas públicas para a Educação Superior, dos últimos dez anos, foram emblemáticas na história das Universidades Federais. Nas tendências de mudanças nas universidades públicas no Brasil, em razão da reforma do Aparelho do Estado, que por sua vez, assim se fez, porque o Brasil aderiu à predominância financeira, os Programas de Expansão das Universidades Federais - Fase I (2003-2006) e o Reuni[181] – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007-2012) impulsionaram a expansão com a criação de novas Universidades e de *Campi* no interior – Regionalização. Nesse sentido o objeto desta pesquisa é o trabalho docente no âmago da estrutura acadêmica-administrativo da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

Palavras-chave: Expansão, Regionalização, Interiorização, Trabalho Docente.

Sobre processo denominado mundialização do capital uma incursão analítica em François Chesnais (2005) e David Harvey (1992) nos possibilita uma contextualização fundamental para entendermos a dinâmica da predominância financeira. Assim sendo, explica Chesnais (2005) que "foram as medidas de liberalização e de desregulamentação nos anos 1979-81 que deram nascimento ao sistema de finança mundializado [...]. Elas puseram fim ao controle do movimento de capitais com os estrangeiros (entradas e saídas), abrindo assim os sistemas financeiros nacionais para o exterior". (idem, p. 44).

Harvey (1992) analisando o capitalismo elucida que a histórica tensão entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico tem se colocado de "modos fundamentalmente novos", no entanto, isto não indica que o capitalismo esteja mais desorganizado. Pelo contrário, são modos de organização alicerçados numa lógica que passa pela dispersão, pela mobilidade geográfica e pelas respostas flexíveis nos mercados

[181]. O Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, foi criado pelo Decreto n. 6.096/2007.

de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo e, ainda, com o adentro de tudo isso ser "acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional".

Nesse sentido, dois fatores são identificados por Harvey (1992) como fundamental nesta organização mundial do capital financeiro, um é com relação ao desenvolvimento dos meios de informação, na medida em que:

> O acesso à informação, bem como o seu controle, aliado à uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações das taxas de câmbio, mudanças das modas e dos gostos e iniciativas dos competidores tem hoje um caráter mais crucial para a sobrevivência corporativa que teve o fordismo. [...] Ela também criou uma situação em que vastos lucros podem ser realizados com base no acesso privilegiado às informações , em particular nos mercados monetários e financeiros, em particular nos mercados monetários e financeiros (Harvey, 1992, p. 151).

Desde então, serviços especializados de consultorias tenderam a se estruturar, haja vista os interesses competitivos do mercado. Com relação ao fator dois, é referente ao conhecimento científico e técnico, cujo interesse tomou uma dimensão maior devido "as rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis".

Conforme observa Harvey (1992), por ser ele o oposto do que era o fordismo padronizado, relativamente estático, o conhecimento assentado nas ciências tecnológicas do universo da informática, das engenharias robóticas passou a interessar ao capital na totalidade de sua dimensão produtiva. Assim:

> O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear novas descobertas científicas. [...] A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo de do capital corporativo) (Harvey, 1992, p. 151).

O desenvolvimento das ciências e tecnologias (usos de computadores e as comunicações eletrônicas) é compreendido como o que criou as condições históricas de reorganização do sistema financeiro mundial, bem como a ampliação de poderes de coordenação financeira. Harvey explica que foi um movimento dual na medida em que, de um lado, "a formação de conglomerados e corretores financeiros de extraordinário poder global";

e, de outro, “uma rápida proliferação e descentralização de atividades e fluxos financeiros por meio da criação e instrumentos de mercados financeiros totalmente inéditos” (idem, p. 152).

Inferimos que o movimento de reestruturação do capitalismo em que o seu redesenho passa da hegemonia da forma de acumulação rígida, para a forma de acumulação flexível, portanto, para a predominância financeira, se realiza igualmente no movimento do desenvolvimento das ciências tecnológicas. Conforme mencionamos acima, indicou Harvey (1992) que para a organização mundial do capital financeiro a informação e o controle que se pode ter sobre ela, enfim, todos os recursos do conhecimento tecnológico que podem ser usados para se trabalhar com as informações somam-se produtivos para o mundo das finanças. Tal feito redundou na mudança de interesse do capital para com as instituições públicas que produzem o conhecimento científico, técnico e tecnológico, ou seja, o olhar capitalista voltou-se para as pesquisas.

Assim, o capital financeiro, mediado pelos Organismos Multilaterais, passou a tecer um eixo político-econômico com diretrizes a conformar os países ricos, os emergentes e demais, à mundialização do capital financeiro. Dessa feita, Documento Consenso de Washington (1989) é uma expressão emblemática da conjugação de forças política do capital financeiro.

O Consenso de Washington (1989) ratificou a liberalização e a desregulamentação como diretriz norteadora da economia política do capital financeiro mundial. Um conjunto de medidas passam pelo ajuste fiscal, privatização, liberação e ajuste de preços, desregulamentação do setor financeiro, liberação do comércio, incentivo ao investimento externo, reforma do sistema de previdência/seguridade social e reforma do mercado de trabalho. Posto isto, adesão ao Consenso de Washington implicava em realização de reformas nas instituições republicas, passando pelo aparelho de Estado e, em cascatas nas universidades.

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, através do MARE – Ministério de Administração e Reforma do Aparelho de Estado, o então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, em 1995, apresentou a proposta de reforma das instituições republicanas brasileiras, partindo das reformas no Aparelho de Estado, dentre elas, as Universidades Federais. Sobre tais reformas, analisam Sguissardi e Silva Júnior (1999):

> [...] embasa-se o MARE em um conceito de administração pública gerencial, por oposição/diferenciação aos conceitos de administração pública patrimonialista e burocrática. Por administração pública gerencial entende-se a que surgiu como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do

> Estado, ao desenvolvimento tecnológico e a globalização da economia mundial [...] (Sguissardi e Silva Júnior, p. 40-41, 1999).

Ao que toca a Educação Superior, os autores chamam atenção sobre os aspectos que perpassam pelos princípios fundantes da instituição Universidade, pois, na proposta de reforma foi defendido pelo MARE e MEC que as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam ser extintas para serem transformadas em organizações sociais, assim sendo, passariam a fundações públicas de direito privado. Nesta perspectiva organizacional o caminho para a diferenciação institucional estava aberto, pois, "Significava, em essência, o fim da unicidade de carreira do pessoal, da isonomia salarial" (Sguissardi e Silva Júnior, p.54, 1999). Enfim, desta reforma matriz, a do Estado, decorreram as da instituição universidade que:

> [...] Dentre os traços característicos dessa cultura institucional universitária, destacam-se: a pesquisa aplicada, os cursos aligeirados oferecidos mediante modalidades apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação; os processos avaliativos ou de regulação e controle externos; a gradativa perda de autonomia universitária, indissociada da emergência de uma heteronomia de gestão e de nova relação entre universidade e setor empresarial, sob indução e o apoio do governo, tal como há tempos já se observa nos países de economia central, cuja acentuação ocorreu no caso da União Européia, especialmente com o *Processo de bolonha* (Spears e Silva Júnior, p.7, 2012).

Enfim, o que se colocava como intento da Reforma do Aparelho de Estado e Educação Superior no âmbito do MARE, na forma de redesenho institucional, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Organismos Multilaterais, foi se materializando. Posto isso, durante o segundo mandato do Governo Lula, uma das ações do MEC/SESu, na perspectiva de ampliar a oferta de vagas e cursos, bem como, promover a reestruturação nas Instituições Federais de Ensino Superior, foi instituir os Programas de Expansão das Universidades Federais - Fase I (2003 – 2006), na sequencia, o REUNI[182] – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007-2012).

Numa compreensão crítica ao Contrato de Gestão do Reuni, Lima (2008) inferi:

> Ao aderir ao Reuni, efetivar este contrato de gestão com o MEC significa: 1) aligeirar e desqualificar a formação profissional; 2) intensificar a precarização do trabalho docente; 3) alterar profundamente as funções das universidades federais, transformadas em centros universitários, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária (Revista Universidade e Sociedade, ano XVII – N. 41 - ANDES-SN, P. 76. janeiro/2008.)

[182]. Pelo Decreto n. 6.096/2007 foi criado o Reuni.

Sobre a autonomia das Universidades, a autora complementa fazendo referencia ao documento que trata das "Diretrizes Gerais do REUNI" - em que "apresenta as estratégias de controle e acompanhamento impostas pelo MEC e que condicionam a (possível) alocação de verbas" a um mecanismo de "acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI" – ou seja, pela Plataforma Ping IFES um "acompanhamento" se faz junto às universidades.

No primeiro Programa de Expansão das Universidades Federais – (2003-2006) foram criadas 10 Universidades e consolidadas 2, criados e consolidados 56 (cinqüenta e seis) Campus no interior, sendo: Região Nordeste, 19, Região Norte 10, Região Sudeste, 11, Região Sul, 3, Região Centro-Oeste 6 e, na Amazônia Legal, 6. Portanto, nesse Programa, a ênfase foi para a interiorização:

> Chamando as IFES a interagir com as vocações e as culturas regionais, repartindo o saber e a tecnologia como toda a sociedade, no Programa de Expansão, iniciado em 2003, a interiorização passa a ser uma das principais diretrizes norteadoras da configuração das universidades brasileiras (Expansão das Universidades Federais – o sonho se torna realidade! Período 2003 a 2006. MEC – SESu).

Assim, do universo das universidades federais que aderiram ao Programa de Expansão – Fase I (2003-2006), a Universidade Federal de Goiás (UFG), em dezembro de 2005, assinou com o MEC/SESu[183] convênio de adesão com seus Campi dos municípios de Jataí e de Catalão.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), partícipe das políticas dos Programas de Expansão do Governo Lula, desde o ano 2005, vem escrevendo o seu texto institucional na perspectiva do modelo de Universidade Regional, ou seja, oficialmente, a partir de janeiro de 2014, a configuração da UFG passou para a estrutura ad administrativa multirregional:

Da personalidade e Autonomia

> Art. 1º A Universidade Federal de Goiás, Instituição Pública Federal de Ensino Superior na modalidade de autarquia, criada pela Lei Nº 3.834C, de 14 de dezembro de 1960, é uma instituição pública federal de educação superior, laica, com sede em Goiânia, capital do Estado de Goiás, composta de múltiplos câmpus, com estrutura administrativa multirregional (Estatuto da Universidade Federal de Goiás, Capítulo I, p. 3-4, 2014).

A Estrutura acadêmica e administrativa da UFG, na seguinte conformação:

> Da Estrutura Acadêmica e Administrativa

[183]. Convênio n. 261/2005 MEC/SESu/UFG.

> Art. 7º A UFG estrutura-se da seguinte forma:
>
> I – Administração Central da Universidade;
>
> II – Regionais da UFG e seus Câmpus;
>
> III – Unidades Acadêmicas e Unidades Acadêmicas Especiais (Estatuto da Universidade Goiás, Capítulo III, p. 5, 2014).

Na década de 1980, com o Programa de Interiorização da UFG - 1980[184], na região sudeste, município de Catalão e na região sudoeste, município de Jatai, foram implantados dois Campi Avançados – o Campus Avançado de Jatai - CAJ (1980) e o Campus Avançado de Catalão - CAC (1983). Nestes *Campi* a UFG deu início a ampliação de vagas em cursos de Licenciaturas plenas na forma de extensão de turmas dos Cursos de Goiânia, os cursos dos Departamentos da UFG sede, no Processo Seletivo, ofereceram vagas nos Campi, assim, da primeira turma criada, decorreu uma sucessão que resultou na estruturação dos cursos nos respectivos Campi. A título de explicitação, Silva (2009):

> [...] visando a implantação do Curso de pedagogia em Jataí e de outro, ainda a ser definido, em Catalão, (cuja proposta de inclusão no Edital, aprovada foi a do Curso de Geografia). Passa-se a discussão sobre remanejamento de vagas (Ata da reunião extraordinária do Egrégio Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFGm aos 07/12 de 1980:91. [...] Após prolongado debate em trono da questão, ficam aprovados, por unanimidade de votos, as propostas de remanejamento de 10 vagas do Curso de Filosofia, 20 de Letras Modernas-Frances, 10 de Letras Modernas-Inglês, 10 de Letras Vernáculas, 20 de Artes Visuais, 30 de Licenciatura em Educação Artística [...] (Ata da Reunião Ordinária do Egrégio Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, aos 07/12 de 1980, p. 92). (Silva, 2009, p.69).

A Reitoria da UFG, em tal Programa, adotou uma modalidade jurídica-institucional fundada em parcerias com as Prefeituras locais, de sorte que, se criou as condições efetivas na realização do dado Programa. Na história da Regional Catalão a década de 1990 foi germinadora no plano institucional e do movimento sindical, pois nesse período, a partir de um movimento da sua comunidade acadêmica, se criou um Regimento Interno (1992)185 que mudou o formato acadêmico e administrativo do CAC. Também, nessa década, inclusive no ano anterior a aprovação do dado Regimento Interno, em 1991, o corpo docente do CAC criou

---

184. Análise precisa sobre a Expansão e Interiorização da UFG ver SILVA (2005), (2009).

185. Regimento Interno do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás – 1992.
Até a criação desse Regimento Interno (1992), o Regimento do CAC era: "Regimento do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás/Pró-Reitoria de Extensão. 1985". Ocorre que o Regimento oficial era o de 1985, entretanto, desde a criação do outro Regimento (1992) que no CAC a comunidade acadêmica, por meio de resoluções, criou para o CAC outra configuração estrutural.

a sua Associação Sindical: ADCAC ((Associação dos Docentes do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás) que, em 1993, passou a Seção Sindical do ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), logo, ADCAC-SS- ANDES-SN.

Estes dois movimentos que ocorreram no CAC foram emblemáticos no âmbito da relação entre o CAC e a UFG, isto porque, o primeiro está associado à configuração estatutária e regimental da UFG, em relação a sua política para os Campi do interior na modalidade do CAC e, também do CAJ. O segundo, referente ao sindicato local, associado à forma embrionária, sui generis, da constituição do corpo docente na política de interiorização da UFG nos anos 1980 aos anos 2005.

Conhecer como se formou o quadro docente dos Campi da UFG, das cidades de Catalão e de Jataí, é o caminho para uma compreensão orgânica do paradoxo jurídico da parceria a UFG e Prefeituras locais. Nos Convênios celebrados entre as partes convenentes (UFG e Prefeituras), no processo de implantação de cursos nos respectivos Campi, constavam que a Prefeitura local seria a responsável pela contratação dos professores. A Prefeitura publicava os editais de concursos, mas estes editais eram redigidos pelos Departamentos de origem dos cursos que a Universidade, gradativamente, implantava nos Campi de Catalão e de Jataí. A realização dos concursos, conforme regia os convênios, era também responsabilidade dos Departamentos dos Cursos. Logo, decorrente desse processo, se deu a formação de um quadro docente efetivo municipal nestes Campi da UFG.

Dessa feita, a criação do Regimento Interno (1992) representou, no interior do CAC, bem como, na UFG sede, a objetivação dos docentes do CAC como força política. A aprovação deste Regimento nas instâncias consultivas e deliberativas da UFG implicaria em a Universidade rever o seu Estatuto e Regimento Geral, porquanto, poderia rever a sua política de interiorização. No entanto, a proposta não encontrou apoio no CONSUNI, dentro das questões basilares consideradas, a política de orçamento geral da universidade e as formas de participação e representação. Portanto, manter os Campi do interior, por exemplo, o CAC, estatutária e regimentalmente, como um Campus Avançado, portanto, Órgão Suplementar da Universidade, e não Unidade ou Campus assegurou, na totalidade da UFG, a manutenção da mesma política orçamentária.

Tangente às formas de representação, o Regimento Interno (1992) dispôs estar o CAC participante com um número maior de representantes nos Conselhos, tais como CONSUNI (Conselho Universitário) e CEPEC (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), Conselhos de Curadores, outros, pois, o único representante era o Diretor da instituição. Certamente, no contexto dos anos 1990, o texto institucional da UFG no que tange a sua política de expansão

e interiorização não foi o da forma mais democrática para os Campi do interior. Desde então, na esfera das relações entre a UFG-Sede e seu Campus de Catalão, controvérsias político-jurídicas foram uma constante. Tais controvérsias foram analisadas por Silva (2009) como características paradoxais da política de expansão e interiorização da UFG nos anos 1980 e 1990.

Este Regimento Interno do CAC (1992), embora não fosse "oficial", dado as circunstâncias políticas contrárias, ele se materializou dentro do CAC e, durante esses anos, a fim de ser atualizado, passou por reformulações. Porquanto, a Universidade se viu condicionada ao seu reconhecimento moral à medida que o diálogo institucional, entre as partes, tendeu a se realizar dentro da conformação estrutural do referido Regimento Interno. Somente, aos 11 de novembro de 2005, a UFG, mediante a Resolução n. 19/2005/UFG/CONSUNI, o Campus Avançado de Catalão – UFG foi transformado em Campus Catalão – UFG e, em 2007, com a Resolução n. 023/2007/UFG/CONSUNI foi aprovado o Regimento do Campus Catalão. Dessa feita, a Resolução n. 19/2005 apresenta aspectos que nos chamam atenção:

> O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, reunido em sessão plenária realizada no dai 11 de novembro de 2005, tendo em vista o Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, o que consta no processo nº 23070.012554/2005-4 e CONSIDERANDO:
>
> a necessidade de consolidar a atuação da UFG na região do Sudeste do Estado;
>
> a necessidade de melhor estruturar a prática do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura no Câmpus Catalão da Universidade Federal de Goiás, dotando-o de condições de trabalho e de um corpo docente e técnico-administrativo pertencentes ao QUADRO DE PESSOAL DA UNIVERSIDADE;
>
> a possibilidade de aumentar o número de vagas dos cursos existentes;
>
> a possibilidade de implantar novos cursos;
>
> os pressupostos contidos no Art. 2º da Resolução CEPEC n. 189, em suas alíneas I, II e III,
>
> R E S O L V E:
>
> Art. 1º - Transformar em CÂMPUS CATALÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS o Câmpus Avançado de Catalão, na cidade de

> Catalão, Estado de Goiás (MEC – Universidade Federal de Goiás. Resolução CONSUNI N. 19/2005).

O texto da Resolução nº 19/2005 deixa claro a relação entre transformar o CAC/UFG em Câmpus Catalão da UFG com a adesão da Universidade ao Programa de Expansão das Universidades Federais - Fase I, da mesma forma, explicita uma demanda estrutural que perpassa pelas condições de trabalho no ensino, na pesquisa, na extensão e na cultura, bem como, de um corpo docente e técnico-administrativo "pertencentes ao QUADRO DE PESSOAL DA UNIVERSIDADE". Há indícios que para a UFG e, consequentemente, para o CAC, este Programa de Expansão das Universidades Federais veio ao encontro de dadas demandas, por exemplo, a formação de quadro docente e de técnicos-administrativos federais para o CAC.

Ademais, por quase trinta anos a interiorização da UFG se estruturou com um quadro de pessoal docente municipal, este fato é emblemático no processo de expansão e interiorização da UFG nos anos 1980 aos anos 2005. Posto isto, conforme já mencionamos, a UFG em dezembro de 2005, assinou com o MEC/SESu[186] Convênio de adesão ao Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Fase I), com seus Campi dos municípios de Jataí e de Catalão.

É fato que mediante este Programa de Expansão das Universidades Federais a UFG, de acordo com o orçamento pactuado em Convênio, recebeu recursos de custeio e de capital para se investir nos Campi de Catalão e de Jataí. Também, embora não mencionado na citação, dentro da proposta de ampliação e criação de vagas no processo seletivo e, consequentemente de cursos, também a criação de vagas para realização e concursos para docentes e técnico-administrativos. Destarte, o texto histórico-institucional da expansão e interiorização da UFG é substantivamente marcado pela precarização, nesse sentido, referente à Regional Catalão, o Convênio da UFG e MEC/SESu considerou os cursos já existentes na projeção orçamentária e de vagas? O orçamento de custeio e de capital, assim como, o número de vagas para os concursos docentes e de técnico-administrativos atenderam as demandas dos cursos criados pelo Programa e dos já existentes?

Uma vez que as políticas de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES - se firmaram como metas do Governo Lula, com o lançamento do REUNI[187] - Plano de

---

[186]. Convênio n. 261/2005 MEC/SESu/UFG.

[187]. Reuni - Criado pelo Decreto Lei n. 6.096/2007 - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. MEC/SESu/DIFES. Outubro/2009.
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais – Plano de Desenvolvimento de Educação. Agosto/2007. (Portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf).

Apoio a Projetos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –, em 2007, a UFG assinou com o MEC/SESu o Contrato de Gestão. Dentre as metas pactuadas entre as universidades e o Reuni, a necessidade de uma maior oferta de vagas em cursos de graduação, nesse sentido, a UFG, em seu processo seletivo de 2007, a oferta foi de 3.813 vagas, mas, com projeção de 6.695 vagas para o ano 2012. A oferta de cursos de graduação que em 2007 foi de 77 cursos, com projeção de 122 cursos até o ano 2012. Também a Pós-Graduação strito senso que, no ano 2007, somavam 32 programas de mestrado e 13 de doutorado, para o período 2008-2012, projetou-se mais 21 novos programas que, somando os programas existentes e os novos, devem atingir 750 novas matrículas (UFG – Relatório de Gestão – p. 4, 2007).

Com relação às políticas de expansão e reestruturação das universidades federais, avaliou um Grupo de Assessor do MEC/SESu que a dotação inicial de 2007 foi superior em comparação a do ano 2002:

> Em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade (Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais – Plano de Desenvolvimento de Educação, p. 9. Agosto/2007. (Portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf).

Nesta mesma vertente, em outubro de 2013 o MEC publicou[188] o resultado de uma pesquisa que aponta que as matrículas na Educação Superior, nos últimos dez anos (2002-2012), dobraram de 3,5 para 7,0 milhões de alunos. Desse percentual:

> A rede pública superior de ensino cresceu 74% nos últimos dez anos. Neste período, as matriculas na rede federal dobraram e, entre 2011-2012, cresceram 5,3% e já tem uma participação de 57,3% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhão de matrícula.
>
> Os 7.037.688 alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil estão distribuídos em 31.866 cursos, oferecidos por 2.416 instituições – 304 públicas e 2.112 particulares. O total de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2012 chegou a 2.747.089. O número de concluintes a

[188]. Matrículas em Universidades Federais dobram nos últimos dez anos no País – Censo da Educação Superior 2012 mostra que o Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas o ano passado. www.brasil.gov.br

> 1.050.413 (Matrículas em Universidades Federais dobram nos últimos dez anos no País - www.brasil.gov.br).

Na referida publicação do MEC a avaliação foi positiva em relação ao crescimento das matriculas em instituições públicas de educação superior, destacando que na rede federal duplicou e que, entre 2011-2012, cresceu 5,3%.

Em documentos (2013)189 da UFG, identificamos um quadro comparativo, entre os anos 2005-2012, numa explicitação de que houve um aumento expressivo na configuração da UFG, atuais Regionais (Regional Goiânia, Regional Catalão, Regional Cidade Ocidental, Regional Goiás e Regional Jataí) em relação ao seu contingente populacional, também uma ampliação espacial. Tais mudanças são quantitativamente demonstradas com relação ao número de professores, de técnico-administrativos, Alunos, cursos de graduação, cursos de pós graduação strito senso, projetos de pesquisa e professores mestres e doutores.

O objetivo em demonstrar que entre 2005-2012 a UFG passou por mudanças significativas faz parte do texto que justifica a necessidade de a UFG promover mudanças em seu Estatuto e Regimento Geral, então elaborado pela Comissão190 de Atualização do Estatuto e Regimento Geral da UFG. Em outro documento verificamos que no processo da formação desta Comissão o Conselho Universitário –CONSUNI - da Universidade encaminhou aos membros da dada Comissão um Documento (2011)191 em que expõe as razões da necessidade em se realizar mudanças no Estatuto e Regimento Geral da UFG. Versa o documento (2011) que a implantação dos dois programas de expansão das universidades federais tenderam a promover "grande mudança" na estrutura da UFG, nesse sentido, a necessidade de atualização do Estatuto e Regimento Geral desta instituição.

> Nos anos recentes (2006-2009) a UFG sofreu novamente uma grande mudança em sua estrutura devido à implantação de dois programas de expansão do Governo Federal; o primeiro expandiu os Câmpus de Catalão e de Jataí, tendo seu início em 2006 e o segundo, e o segundo, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que se iniciou em 2008 e se estenderá até 2012. O REUNI além de permitir a implantação do Câmpus da Cidade de Goiás, expandirá todos os outros Câmpus da UFG. A grande expansão que ocorrerá no Câmpus Catalão, passando de 8 cursos de graduação em 2005 para 21 cursos em 2012, no Câmpus Jataí, de 11 cursos de graduação em 2005 para 24 cursos em 2012 e

---

189. Atualização do Estatuto da UFG – Versão dos três Conselhos em novembro de 2013 – Universidade Federal de Goiás – Gabinete da Reitoria.

190. Portaria nº 0104 de 11 de janeiro de 2011 – Comissão de Atualização do Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás. MEC – Universidade Federal de Goiás – Secretaria dos Órgãos Colegiados Superiores.

191. Documento: Aos membros da Comissão instituída pelo Conselho Universitário para atualização do Estatuto e do Regimento Geral da UFG – MEC – UFG – Gabinete da Reitoria, 2011.

> a implantação do Câmpus de Goiás com quatro cursos até 2012, exigirá atualizações estatutárias e regimentais importantes pois a UFG, dessa forma, passou a se constituir em uma instituição multicampi (Documento: Aos membros da Comissão instituída pelo Conselho Universitário para atualização do Estatuto e do Regimento Geral da UFG – MEC – UFG – Gabinete da Reitoria, p. 5-6, 2011).

Assim, o cenário na UFG estava "circunstacialmente vocacionado" para mudanças institucionais, dessa feita, a Comissão de Atualização do novo Estatuto, convencida da premente mudança inferi que a "UFG com um perfil muito diferente daquele existente em 2005", pois em 2012 é uma "universidade multicâmpus, com estruturas administrativas multirregionais", tais como: Regional Goiânia, Regional Catalão, Regional Goiás e Regional Jatai, para 2013, a Regional Cidade Ocidental (Atualização do Estatutuo e Regimento Geral da UFG – Versão dos três Conselhos, em novembro de 2013. UFG – Gabinete da Reitoria.

Identificamos que na esfera da Reitoria se forjou a criação da Comissão para a "Atualização do Estatuto e Regimento Geral da UFG", mas na Regional Catalão (antigo Campus Catalão/CAC), em 2010, uma comissão trabalhou na elaboração de um projeto voltado para a transformação deste Campus da UFG em outra Universidade Federal, portanto, seria a Universidade Federal do Cerrado (UFCer). Na Proposta de Criação da Universidade Federal do Cerrado – UFCerr, a Comissão[192] assim inferiu:

> Todas as informações citadas anteriormente indicam que os próximos passos para se alcançar novos patamares de excelência em ensino, pesquisa e extensão e cumprir com o papel de indutora de desenvolvimento social e econômico que o Campus Catalão vem em meio a inúmeras dificuldades e desafios exercendo é se projetar a criação da Universidade do Cerrado que buscará habilitar, desenvolver e difundir, por meio do ensino, todas as formas de conhecimento laico, de modo teórico e prático, em suas múltiplas áreas do conhecimento e formas de atuação (Proposta de Criação da Universidade Federal do Cerrado – UFCerr – Pré-Projeto de Criação e Implantação, p. 11. Março de 2010).

A referida proposta tomou uma dimensão política na medida em que contou com apoio de parlamentares goianos e lideranças políticas do município. Em uma audiência com o Ministro da Educação e Cultura, Fernando Haddad, o projeto de autonomia do Campus Catalão foi apresentado, eis a divulgação:

> Thiago Peixoto articula criação da Universidade Federal do Cerrado

[192]. Dados extraídos da "Proposta de Criação da Universidade Federal do Cerrado – UFCerr – Pré-Projeto de Criação e Implantação – apresentado ao Conselho Diretor do CAC/UFG aos 17 de março de 2010 - Comissão Especial de elaboração do Projeto de Criação da nova Universidade.

> O deputado federal eleito Thiago Peixoto esteve em audiência com o ministro da Educação, Fernando Haddad, nesta quinta feira (16), em Brasília. Em pauta, o projeto de autonomia do campus da Universidade Federal de Goiás (UFG) em Catalão e a consequente criação de cursos da Universidade Federal do Cerrado (UFCer).
>
> O pedido de desmembramento se baseia no forte crescimento que o campus de Catalão apresenta desde a implantação do programa de expansão do Ensino Superior, em 2006. Nos últimos quatro anos, a oferta de cursos na instituição praticamente triplicou.
>
> "A transformação do campus em universidade garantirá mais recursos para a instituição e a oportunidade de se expandir e se desenvolver ainda mais. A criação da Universidade Federal do Cerrado, sem dúvida alguma, fortalecerá o Ensino Superior em Goiás", destacou Thiago Peixoto.

Vimos que em 2010 o Projeto: Universidade Federal do Cerrado (UFCer) foi encaminhado ao MEC, com a participação da Reitoria da UFG, Diretoria do CAC e representações políticas. Também nesse período, na esfera da Reitoria, já se planejava a criação da dada Comissão com o objetivo de se atualizar o Estatuto e Regimento da UFG que, conforme já mencionamos, se objetivou em janeiro de 2011 (Portaria 0104/2011/UFG). Decorrente desse processo, no CAC, foi instituido um Grupo de Trabalho - "GT Multicampi do Campus Catalão[193]" – dando início as discussões sobre proposta da UFG em se estruturar no modelo multicampi.

As ações dos docentes, seja como Dirigentes, em se buscar a forma de existência institucional foram, ora numa perspectiva de emancipar, ora pelo redesenho, mas, de fato, as ações, pareciam estar embrenhadas por desejos traduzidos em necessidades e, vice-versa.

Destarte, os Dirigentes de *Campi* Federais Fora de Sede se mobilizaram para, entre eles, suas vozes serem ouvidas, nesse sentido, na Regional Catalão se realizou o "Primeiro Encontro de Dirigentes de Campus da Rede Federal de Ensino Superior", nos dias 06 e 07 de dezembro de 2011. Esse encontro de dirigentes de Campi teve como objetivo promover uma discussão sobre os múltiplos problemas enfrentados nos *Campi.* Nas falas dos dirigentes foram explicitadas as incertezas com relação à continuidade de políticas para se consolidar qualitativamente os *Campi* criados. Com a expectativa em se ter o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, uma Carta foi produzida para ser encaminhada aos Reitores de todos os *Campi* ali representados. Nesse encontro foi instituído o Fórum Nacional de Dirigentes de Campus Fora de Sede da rede

[193]. O GT-Multicampi do Campus Catalão teve início no final de 2010, mas foi em 2011 que se configurou com representações dos cursos, dos professores pelo Conselho Diretor (CODIC), dos Técnicos Administrativos, dos alunos e da direção do CAC.

Federal de Ensino superior – FORCAMPI BRASIL. Abaixo excertos da carta: I encontro Nacional do Dirigentes de Campus da Rede Federal de Ensino Superior - Carta de Catalão:

> 2 - Os *Campi* da rede federal de ensino superior ganham visibilidade nesse sistema e protagonizam situações diversas e adversas por este vasto território brasileiro. Alguns ainda sob o conceito de campo de extensão e identificados administrativamente como órgãos suplementares; outros organizados estatutariamente como unidades de ensino; Outros já possuem uma relativa autonomia administrativa e orçamentária, nominados como Campus. Contudo, todos têm em comum a centralidade acadêmica vinculada à sede. Do ponto de vista de suas constituições históricas os "Campi fora de Sede", também possuem uma variação considerável, até mesmo por falta de critérios mais claros para a sua instalação.
>
> 3 - As pactuações feitas pelos diferentes projetos e processos de expansão da última década são diferenciadas no tempo e no espaço. Configuram proporções divergentes nas matrizes orçamentárias, na demarcação estrutural, na distribuição de pessoal docente e técnicos administrativos, na logística estrutural e acadêmica necessária para uma expansão quantitativa e qualitativa, consideradas no âmbito do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e da Gestão universitária.
>
> 4 - Temos consciência do papel estratégico que os Campi desempenham e ocupam nesse processo de expansão. Este é o momento de buscarmos a unidade e inaugurarmos uma nova forma de articulação para a defesa de interesses comuns de nossas instituições reconfiguradas no modelo MULTICAMPI BRASIL da Rede Federal de Ensino Superior.
>
> 5 - Na condição de dirigentes, motivados pelas discussões que tiveram lugar nesta primeira Reunião Nacional, apresentamos a pauta para a criação do Forum Nacional de Dirigentes de Campus Fora de Sede da Rede Federal de Ensino Superior – FORCAMPI BRASIL - a ser acolhida e formalizada pela ANDIFES, reconhecida como instância legítima para a instituição de uma via de discussões e debates, tendo em vista o fortalecimento dessa nova estrutura que se desenha no cenário brasileiro.

Identificamos que nos *Campi* do Interior, então criados nos últimos dez anos, pelos Programas de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais, a intensificação do trabalho docente vem ocorrendo de forma mais acentuada, haja vista, dentre as demandas, é concreto a necessidade de se construir a estrutura básica para a existência orgânica dos respectivos *Campi*. Os docentes das Universidades Federais, conforme instituído no âmbito da produção acadêmica, estão imersos numa estrutura na qual eles devem organizar o seu trabalho circunstanciado as atividades do ensino, pesquisa, extensão e cultura. Entretanto, o trabalho docente não se limita ao ensino, pesquisa, extensão e cultura, pois o conjunto de atividades na esfera da administração e gestão são atribuições que os docentes também devem

desenvolver. Inclusive, nos “Planos de Trabalho Docente” e nos “Relatórios de Avaliação Docente” estão previstas carga-horária no cumprimento de atividades administrativas, coordenações, comissões, outras do gênero.

Nos *Campi* Federais do interior, tende a uma demanda maior na assunção do trabalho docente, portanto, maior intensificação. Nesse processo, a UFG, em sua adesão ao Programa de Expansão Fase I e ao Reuni, tendeu a mudanças em sua configuração estrutural, nesse sentido, o objeto desta pesquisa é o trabalho docente no âmago da estrutura acadêmica-administrativo da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás.

Problema: O trabalho docente no processo de estruturação acadêmico-administrativo - da Graduação, da Pesquisa e Pós-Graduação, da Extensão e Cultura - nas Regionais Fora de Sede da UFG, no caso, na Regional Catalão, tende a maior intensificação?

Objetivo: Compreender, no bojo do processo de expansão e regionalização/interiorização das universidades públicas, por sua vez, no redesenho institucional da Universidade Federal de Goiás, mediante a configuração estatutária Multirregional, como se configura o trabalho docente nas esferas da estrutura acadêmica-administrativo da Graduação, da Pesquisa e Pós-Graduação, da Extensão e Cultura.

Objetivos Específicos:

1. Analisar a natureza do trabalho docente nas esferas do ensino, pesquisa, extensão e cultura, bem como no desenvolvimento das atividades administrativas e de gestão na Instituição Universidade;
2. Identificar os aspectos de intensificação do trabalho docente no processo de estruturação da instituição;
3. Analisar trabalho docente no contexto da Predominância Financeira;
4. Compreender em que medida a expansão e reestruturação, mediante a Regionalização/Interiorização das Universidades Federais, cria a diferenciação no âmago das instituições;

REFERENCIAS:

CHESNAIS, François. A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequenciais, 2005.

HARVEY, David. A Transformação Político-Econômica do Capitalismo do Final do Século XX. In: Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

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: Reformas do Estado e mudanças na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Maria José da. A História do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás:1983 – 2003. Goiânia: Ed. UCG. 2009.

Revista Universidade e Sociedade. Ano XVII, Nº 41 – Janeiro de – ANDES, 2008.

O DESENHO DO REUNI NA UFES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Raisa Maria de Arruda Martins
UFSCar
raisamartins@gmail.com

João dos Reis Silva Júnior
UFSCar
joaodosreissilvajr@gmail.com

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo verificar em que medida o REUNI se efetivou na Universidade Federal do Espírito Santo. Recorreu-se, então, ao plano de expansão produzido pela UFES com vistas à adesão ao Programa, o qual contém as metas estabelecidas pela Instituição, assim como as estratégias para alcançá-las. Também foram utilizados dados divulgados pelo INEP no Censo da Educação Superior, pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN/UFES) e outras fontes documentais produzidas pela UFES, no intuito de constatar o que foi objetivado no período de 2008 a 2012. Compreende-se o REUNI como parte das mudanças pelas quais as instituições republicanas, dentre elas a universidade pública, vem passando desde a Reforma do Estado, e, em boa medida, enquanto política pública de caráter focal que emerge no contexto do *lulismo*.

Palavras-chave: Educação Superior; Expansão do Ensino Superior Público; REUNI; UFES.

INTRODUÇÃO

Um dos principais dilemas vivenciados no campo da Educação Superior é a ampliação do acesso a esse nível de ensino, um problema presente já há algum tempo na história da educação brasileira. Se analisados os mais recentes momentos de expansão, o ano de 2007 pode ser tomado como um marco, uma vez que neste ano, o governo federal, por meio do Decreto n° 6.096 de 24 de abril, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual teve por objetivo *criar condições para 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* (BRASIL, MEC, 2007).

A exemplo do que aconteceu com todas as universidades do país[194], a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) aderiu ao Programa apresentando ao Ministério da Educação (MEC) seu projeto de expansão, contendo as estratégias que a instituição

[194] No ano de 2007, existiam 54 universidades federais, das quais 53 aderiram ao Programa. "A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni" (Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano (2009).

estabeleceu para alcançar as metas propostas, bem como a contrapartida orçamentária que seria necessária para a objetivação do referido projeto.

As dimensões do REUNI na UFES: o projetado e o concretizado

A leitura do Plano de Reestruturação e Expansão da UFES possibilitou acessar as metas que foram pactuadas pela instituição com o MEC. Buscando saber em que medida tais metas se efetivaram, foram utilizados dados obtidos junto à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), os quais apresentavam os números da UFES no período 2008-2012. Em alguns momentos, os dados do Censo da Educação Superior foram utilizados.

A Tabela 1 traz os números referentes à contratação de docentes que foram pactuados para o período de 2008 a 2012 e o número total de docentes que, de fato, fizeram parte do quadro de funcionários da instituição.

Tabela 1 – Contratações docentes pactuadas no REUNI e evolução do número de docentes do quadro efetivo em atividade e substitutos/visitantes (2008-2012)

no	Docentes pactuados	Número total de docentes	
		Efetivos em atividade	substitutos/visitantes
008	10	1.116	223
009	76	1.274	245
010	70	1.408	72
011	107	1.433	208
012	78	1.419	152

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (2007) e PROPLAN (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

A partir dessas informações, percebe-se que o projeto REUNI-UFES almejava, até o final de 2012, a contratação de um total de 341 professores. Considerando a evolução do número de docentes efetivos em atividade, percebe-se um aumento de 303 novos professores (crescimento de 27,1% em relação a 2008), o que significa que, ao final de 2012, nem todos os professores pactuados haviam sido contratados.

Considerando que esses dados revelam a situação da UFES como um todo, não se pode assegurar que, em alguns centros, as contratações previstas não tenham se efetivado completamente. No CCA, por exemplo, diante das contratações já realizadas até o ano de

2011, a expectativa era de que os 102 professores pactuados com o MEC chegassem ao *campus* de Alegre[195], como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Distribuição das vagas de docentes do Centro de Ciências Agrárias por ano

Ano	N° de docentes (pactuação inicial)[1]	N° de docentes (pactuação efetivada)[2]
2008	06	-
2009	14	27
2010	10	50
2011	25	-
2012	47	25[3]
Total	102	102

Fonte: UFES (2012).

[1] Distribuição pactuada inicialmente com o MEC em 2007.

[2] Distribuição efetivada, após negociações com o MEC e antecipação de vagas.

[3] A autorização para realização de concurso estava prevista para 2011. Há expectativa de que esta autorização aconteça este ano [2012].

Além disso, segundo o professor Amarílio Ferreira Neto, algumas obras e contratações ainda estavam sendo finalizadas no ano de 2013. E, como a PROPLAN ainda não liberou os dados da UFES referentes ao referido ano, não é possível afirmar categoricamente que os professores prometidos pelo MEC não foram disponibilizados.

Como já mencionado anteriormente, a política instituída, o que foi produzido como proposta nas instituições e o que de fato se objetivou, são dimensões importantes e que não podem ser desconsideradas. As especificidades regionais, por exemplo, influenciaram até mesmo as contratações docentes:

> Então isso só demonstra a complexidade que é a situação, tá?! Você fazer concurso com data marcada. É diferente um concurso da Universidade Federal do Espírito Santo, é diferente de um concurso da Universidade do ABC e assim é diferente em cada localidade. Então a portaria saiu, você tem 40 dias para fazer o concurso e se você não fizer vou dar a chamada pra outro. Isso é pouca pressão para quem tá gerindo?! Eu presenciei reitores dizendo o seguinte: "não vai ter candidato, porque é diferente de região para região." Presenciei outro reitor falando "gente, na Universidade do ABC eu não posso fazer assim. Porque é uma universidade em São Paulo, em São Paulo eu vou ter 50 candidatos." É diferente. Enquanto em uma região você não tem nem candidato, em São Paulo você tem 50 candidatos em cada área que você quer. Então o título de doutor é apenas um critério elementar. (fala do professor Amarílio Ferreira Neto)

[195] Informação presente na publicação "Realizações e avanços: relatório de atividades do CCA: gestão 2008-2012" (2012).

No que se refere à contratação de funcionários técnico-administrativos, previa-se que, ao final de 2012, 295 novas contratações fossem realizadas, como mostra a Tabela 2. O que se notou, no entanto, é que houve uma sensível diminuição do número de funcionários no decorrer do período considerado[196].

TABELA 2 – Número de contratações de funcionários técnico-administrativos pactuadas no REUNI e evolução do número de funcionários técnico-administrativos efetivos da UFES – 2008 a 2012

no	Funcionários Técnico-administrativos pactuados	Número total de Funcionários Técnico-administrativos efetivos
008	48	2.169
009	43	2.158
010	55	2.079
011	18	1.987
012	131	2.136

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (2007) e PROPLAN (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

No âmbito da graduação, a proposta inicial era de que fossem criados 20 cursos de graduação, passando dos 60 existentes em 2008, para 80 ao final de 2012. O que ocorreu, no entanto, foi uma ampliação acima da meta prevista, uma vez que foram criados 23 novos cursos, totalizando uma oferta de 83 cursos ao final do período (vide Tabela 3).

Dos 23 novos cursos, 15 são ofertados no período noturno, e desses, 10 são licenciaturas. A criação dos cursos ficou distribuída da seguinte forma:

[196] No dia 17 de março de 2014, foi deflagrada uma greve nacional dos servidores técnico-administrativos. O SINTUFES (Sindicato do Trabalhadores Técnico-Administrativos na UFES) acatou as determinações da FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Adminsitrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil) e também aderiu à greve. A seção sindical do CCA encaminhou email à comunidade acadêmica no dia 02 de abril de 2014 explicando os motivos da greve e falando da construção de uma pauta interna. Um dos problemas colocados nessa pauta era exatamente o número reduzido de técnicos-administrativos no centro, já que os números previstos nas Resoluções n° 43/2005 e 38/2007 – *Expansão Fase I* e REUNI, respectivamente – não condizem com o quadro atual de servidores e que, atualmente, o CCA tem uma proporção de 2 professores para cada técnico administrativo, sendo que em algumas instituições a proporção é de 3 técnicos por professor. De acordo com o email, tal situação vem contribuindo para a sobrecarga de trabalho, bem como com as mudanças nas relações de trabalho no *campus*.

Quadro 2 – Vagas ofertadas nos cursos criados pelo REUNI, por centro e turno e ano – 2008 a 2012

Centro	Curso	Turno	2008	2009	2010	2011	2012
CAR	Artes Visuais (Licenc.)	Noturno			60	60	60
CAR	Música (Licenc.)	Noturno			30	30	30
CCA	Ciências Biológicas (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Física (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Matemática (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Engenharia Química	Diurno		40	40	40	40
CCA	Química (Licenc.)	Noturno		45	45	70	70
CCA	Farmácia	Noturno		45	45	50	50
CCA	Ciências da Computação	Diurno		40	40	40	40
CCA	Sistemas de Informação	Noturno		50	50	70	70
CCJE	Administração	Noturno		50	90	90	95
CCJE	Ciências Contábeis	Diurno		100	100	100	100
CCJE	Gemologia	Diurno		90	90	90	90
CCS	Fisioterapia	Diurno		50	50	50	50
CCS	Terapia Ocupacional	Diurno		50	50	50	50
CCS	Nutrição	Diurno			50	50	50
CCS	Fonoaudiologia	Diurno			50	50	50
CEFD	Educação Física (Bach.)	Noturno	80	80	80	80	100
CEUNES	Ciências Biológicas (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Física (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Matemática (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Química (Licenc.)	Noturno		50	50	50	50
CEUNES	Ciências da Computação	Noturno				50	50
TOTAL			80	975	1.205	1.380	1.405

Fonte: site PROPLAN.

A partir desses dados, infere-se que o projeto apresentado pela UFES estava de acordo com as diretrizes do REUNI, em especial aquela que versa sobre o aumento de vagas ofertadas nos cursos, especialmente no período noturno (BRASIL, MEC, 2007).

Sendo assim, o número de cursos criados no período de 2008 a 2012 foi além do que estava previsto no projeto. Da mesma forma, o número de vagas ofertadas superou as metas previstas no projeto inicial, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 3 – Graduação – Cursos presenciais – Vagas ofertadas, alunos matriculados, alunos diplomados – o projetado e o concretizado (2008 a 2012)

Ano	Graduação (projetado)				Graduação (concretizado)							
	Número de cursos	Vagas ofertadas	Matrículas projetadas	Alunos diplomados	Número de cursos	Vagas ofertadas	Alunos matriculados			Alunos diplomad		
							1° sem.	2° sem.	Média	1° sem.	2° sem.	
2007	60	3.095	14.952,56	2.310	63[1]	3.255[1]	13.723[12]	-	-	-	-	
2008	60	3.175	15.378,96	2.334	64	3.295	14.213	13.898	14.055	1.211	1.063	
2009	76	4.525	21.972,86	2.422	80	4.550	14.509	15.314	14.911	1.125	1.091	
2010	79	4.755	22.979,86	2.617	84	4.948	16.002	16.459	16.230	843	1.013	
2011	80	4.930	23.876,99	2.704	85	4.946	16.669	17.416	17.042	942	1.022	
2012	80	4.930	23.876,99	3.332	83	5.010	18.218	18.164	18.191	1.018	1.195	

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (2007), PROPLAN (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012) e MEC/INEP (2007).

[1] Dados obtidos no Censo da Educação Superior (2007).

[2] Em 30/06.

No ano de 2007 foram ofertadas 3.255 vagas em cursos de graduação presenciais e, no ano de 2012, esse número chegou a 5.010 vagas. Esse aumento se deveu à criação de novos cursos através do REUNI e também pela ampliação do número de vagas em cursos já existentes. Isso representou um crescimento de 53,9% do número de vagas ofertadas anualmente.

Apesar do expressivo aumento do número de cursos e vagas, a média do número de alunos matriculados entre os anos de 2008 e 2012 ficou abaixo do que era esperado. Enquanto no projeto previa-se um aumento de 8.498 novas matrículas, ao final de 2012 esse número era de apenas 4.136, menos da metade do projetado. A propósito do número de diplomados, esperava-se, ao final de 2012, que 1.022 novos alunos se diplomassem. O que se registrou, no entanto, foi uma queda no número de diplomados.

Assim como no caso do número de matrículas, as metas de ampliação do número de diplomados não se concretizou. Ao contrário, 2.213 se diplomaram em 2012 frente os 3.332 que eram esperados no projeto REUNI-UFES.

Diante desses fatos, algumas questões merecem reflexão:

1. se o número de cursos, assim como o número de vagas foi ampliado, por que motivo o número de matrícula não acompanhou esse crescimento?
2. Quais fatores influenciaram a diminuição do número de diplomados no período 2008-2012? Para onde estão indo os alunos que não estão se diplomando?

A despeito da última questão, faz-se necessário tocar no assunto da evasão, ainda que não se disponha de dados mais refinados e suficientes para se chegar a conclusões definitivas. A redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas estão colocadas entre as principais diretrizes do REUNI.

Ao realizar o diagnóstico da situação das taxas de evasão na UFES, o projeto elaborado com as metas para o REUNI define em quais situações um aluno é considerado evadido.

> No período de 2002 a 2006, a UFES apresentou uma taxa de evasão de 26,57% (vinte e seis vírgula cinquenta e sete por cento), correspondente a 4.117 (quatro mil, cento e dezessete) alunos entre os 15.493 (quinze mil, quatrocentos e noventa e três) ingressantes no período. Alunos ingressantes são considerados aqueles que foram aprovados no vestibular, neste caso

> 91,91% (noventa e um vírgula noventa e um por cento) (14.241 – quatorze mil, duzentos e quarenta e um – alunos), e alunos que ingressaram por outras formas (convênio, mobilidade estudantil, novo cursos e transferência interna e externa), que correspondem a menos de 10% (dez por cento) dos alunos ingressantes na UFES no período. Considera-se aluno evadido os que desistiram do curso, que foram desligados por abandono, desligados por três reprovações em uma mesma disciplina, desligados por não cumprir plano de estudos e aqueles alunos que foram jubilados. A maior proporção está entre aqueles que foram desligados por abandono (48,50% - quarenta e oito vírgula cinquenta por cento). (Projeto REUNI-UFES, folha 106 do processo)

Em certa medida, o decrescimento do número de diplomados no período que se esperava seu crescimento, pode sugerir a existência de vagas ociosas ou até mesmo a elevação do número de alunos evadidos.

O Quadro a seguir retrata a realidade do CCA ao final do período 2013/1.

QUADRO 3 – Números da evasão no CCA-UFES – 2013/1

Curso	Alunos matriculados, ano/semestre 2013/1	Alunos que não realizaram solicitação de matrícula 2013/1	Alunos trancados no curso	Número ideal de alunos 2013/1 *
Agronomia	188	26	8	222
Engenharia Florestal	131	11	2	144
Zootecnia	79	14	1	94
Medicina Veterinária	195	19	2	216
Geologia	175	11	2	188
Engenharia Industrial Madeireira	49	27	2	78
Ciências Biológicas – Bacharelado	128	14	4	146
Nutrição	98	9	-	107
Engenharia de Alimentos	93	12	1	106
SUBTOTAL	**1.136**	**143**	**22**	**1.301**
Licenciatura em Matemática*	65	63	4	132
Licenciatura em Física*	52	53	3	108
Licenciatura em Química*	131	43	3	177
Licenciatura em Ciências Biológicas*	125	36	1	162
Ciência da Computação*	82	32	-	114
Sistemas de Informação*	104	47	1	152
Engenharia Química*	148	6	1	155
Farmácia*	85	26	3	114
SUBTOTAL	**792**	**306**	**16**	**1.114**
TOTAL GERAL	**1.928**	**449**	**38**	**2.415**

Fonte: Dados disponibilizados pela Secretaria Acadêmica de Graduação do CCA (2013).
* Cursos criados pelo REUNI.

O Quadro 3 foi elaborado pela Secretaria Acadêmica de Graduação do CCA a partir de informações extraídas de relatórios fornecidos pelo SIE/UFES[197] – Acadêmico em 24 de julho de 2013.

No que se refere aos cursos que já existiam no CCA antes da criação do REUNI, o semestre letivo 2013/1 contava com um total de 1.136 alunos matriculados, o que representava 87,3% do número ideal de alunos que deveriam estar matriculados (1.301).

[197] Sistema Integrado de Ensino.

Nos cursos do REUNI, a situação tende a se agravar. Apenas 792 alunos, de um total de 1.114, estavam matriculados ao final do semestre letivo 2013/1. Se analisada a situação nos cursos de licenciatura, nota-se que apenas 64,4% do total de alunos esperados encontra-se matriculados nos cursos, enquanto que nos demais cursos (criados pelo REUNI) esse valor é de 78,3%.

Ainda que as ações do REUNI tenham-se direcionado de forma mais incisiva à graduação, a pós-graduação também foi ampliada. No caso da UFES, desde o Projeto encaminhado ao MEC já estavam previstas metas para a pós-graduação, como é possível identificar na Tabela a seguir.

TABELA 4 – Pós-Graduação - Número de cursos (mestrado e doutorado), alunos matriculados – o projetado e o concretizado (2008 a 2012)

Ano	Pós-Graduação (Projetado)					Pós-Graduação (Objetivado)								
	Número de cursos			Matrículas		Número de cursos			Matrículas					
	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Total	Mestrado			Doutorado		
									1° Sem.	2° Sem.	Média	1° Sem.	2° Sem.	Média
2007	25	5	30	1.119	147	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	26	5	31	1.115	154	33	08	41	1.300	1.199	1.249	212	202	207
2009	29	8	37	1.125	185	34	10	44	1.373	1.277	1.325	248	246	247
2010	42	14	56	1.547	277	37	13	50	1.569	1.349	1.459	376	379	377
2011	42	18	60	2.047	521	44	14	58	1.723	1.655	1.689	481	467	474
2012	42	18	60	2.522	770	47	16	63	1.985	1.912	1.948	517	561	539

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da UFES (2007), PROPLAN (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Projetava-se, em 2007, a criação de 17 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. Isso significaria dobrar o número de cursos de pós-graduação no período de 5 anos. A meta prevista foi superada. De 33 cursos de mestrado existentes em 2008, a pós-graduação da UFES passou a ofertar 47[198]. Ao final de 2012, entre mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, foram ofertados 63 cursos de pós-graduação pela UFES, superando a meta inicial de que era 60.

Ainda no contexto da pós-graduação, considerando a média de alunos que estavam matriculados entre os anos de 2008 e 2012, nota-se que as metas não foram alcançadas. No mestrado, por exemplo, projetava-se, em 2012, 1.407 matrículas a mais do que em 2008. Na realidade, esse aumento foi de apenas 699, menos da metade esperada.

No caso do doutorado, apenas 332 novas matrículas efetivaram-se nesse período, enquanto o número esperado era de 616.

[198] Do total de cursos de mestrado criados em 2011, 5 eram mestrados profissionais, que foram criados nesse ano. Em 2012, mais dois mestrados profissionais foram criados, totalizando sete.

Finalmente, analisados os dados gerais da UFES, percebe-se que uma série de mudanças ocorreu em virtude da adesão ao REUNI.

TABELA 5 – Dados gerais – 2008 a 2012

Ano	Campi	Centros Universitários	Departamentos de ensino	Área de Laboratórios (m²)	Área Territorial (m²)	Área Construída (m²)	Orçamento Executado
2008	04	10	57	13.066,45	4.335.964,00	231.782,10	429.409.076
2009	04	10	57	13.066,45	4.335.964,00	247.093,71	538.919.571
2010	04	10	63	15.907,44	4.335.964,00	255.679,00	609.232.551
2011	04	10	64	18.324,87	4.843.364,00	278.801,25	-
2012	04	10	73	20.082,50	4.895.254,36	291.046,54	-

Fonte: PROPLAN (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

A instituição se modificou, inclusive esteticamente: novos prédios e novos laboratórios, os quais ampliaram sua área construída, ampliação do número de departamentos e um orçamento executado que contou com mais recursos (ainda que não os valores referentes a 2011 e 2012 não tenham sido divulgados).

Os dados apresentados até o presente momento permitem afirmar que, em certa medida, os objetivos do REUNI se cumpriram na UFES. Entretanto, diante dessa breve síntese, duas questões se evidenciaram de forma especial.

A primeira delas é a constatação de que o expressivo aumento de cursos e vagas na graduação presencial não tenha garantido um aumento no número de alunos matriculados.

Em segundo lugar, os números da evasão e sua expressão nos cursos criados pelo REUNI, em especial as licenciaturas. O que aconteceu no CCA pode ser generalizado para a UFES em sua totalidade?

O REUNI e as mudanças na Educação Superior

A expansão da Educação Superior durante o primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), teve o setor privado como protagonista através do Programa Universidade Para Todos[199]. A criação do PROUNI, no final do primeiro mandato, aparece como uma das mais importantes políticas de democratização do governo Luiz Inácio Lula da Silva. No decorrer

[199] O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei n° 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e garantiu a destinação de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. A contrapartida às instituições que aderem ao PROUNI é o benefício da isenção tributária, uma vez que a União deixa de recolher os seguintes impostos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

do segundo mandato (2007-2010), ganha destaque a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O REUNI foi instituído pelo Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007 e tem por finalidade a ampliação do acesso ao ensino superior através de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existem nas universidades federais (BRASIL, MEC, 2007). Naquele momento, a criação do REUNI foi justificada, oficialmente, como uma estratégia para se atingir a meta de expansão da oferta de educação superior prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n° 10.172/2001. O objetivo presente no PNE era de que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem matriculados em cursos de nível superior num prazo de dez anos, possibilitando o aumento da taxa de escolaridade no que se refere ao ensino superior.

Lançando mão da mesma retórica utilizada à época da criação do PROUNI, o discurso oficial do governo apresentou o REUNI à sociedade como uma política capaz de assegurar a democratização do ensino superior e a justiça social, uma vez que o crescente número de oferta de vagas e matrículas no ensino superior público significaria igualdade de oportunidades para o contingente cada vez maior de estudantes. Assim como o PROUNI, a dimensão da democratização aparece como aspecto fundamental no REUNI.

O Decreto do REUNI, em seu primeiro artigo, aponta que, dentre os principais objetivos, esse Programa tinha por finalidade a ampliação do acesso à Educação Superior através de um melhor aproveitamento da infraestrutura física e de pessoal que já existia nas universidades federais (BRASIL, MEC, 2007). Além disso, o REUNI tem como metas a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação para 90% e a relação aluno-professor para 18/1. Às IFES que "optaram" por aderir ao Programa, foram destinados recursos financeiros para que, num prazo de cinco anos, as metas propostas por cada instituição fossem atingidas.

No Relatório de Gestão[200] do exercício de 2012, foi apresentado pela UFES um quadro contendo uma série de indicadores de gestão, dentre eles, a Taxa de Sucesso na Graduação e a relação do número de alunos matriculados em cursos de tempo integral por professor. A Taxa de Sucesso na Graduação equivale à taxa de conclusão média nos cursos de graduação presenciais e é resultado da razão entre o número de diplomados e o número total de alunos ingressantes. Já o cálculo da relação de alunos de graduação presencial por professor, que

[200] O Relatório de Gestão é um documento produzido pelas universidades com o objetivo de apresentar os atos políticos e administrativos realizados ao longo de um exercício. Ou seja, é um instrumento que pretende mostrar as ações desenvolvidas pela universidade, em suas diferentes áreas de atuação.

ficou definido pelas Diretrizes Gerais do REUNI, consideraria as matrículas projetadas nos cursos de graduação presenciais, com base no número de vagas oferecidas nos processos seletivos de cada instituição.

QUADRO 4 – Taxa de sucesso na graduação e relação aluno tempo integral por professor – 2007 a 2012

Ano	Taxa de sucesso na graduação (%)	Relação aluno tempo integral/professor
2007	69,87	13,35
2008	71,44	12,94
2009	75,43	12,46
2010	65,00	11,67
2011	58,44	11,01
2012	64,14	11,97

Diante dos dados expressos no quadro acima, observa-se que a taxa de sucesso na graduação, cuja meta estipulada pelo REUNI visava atingir o índice de 90%, não foi alcançada na UFES. Apesar das variações ocorridas nos 5 anos de vigência do Programa, nota-se uma sensível queda ao final de 2012, quando a taxa registrada era de 64,14%, se comparada àquela de 2007 (69,87%).

A respeito da relação aluno/professor, os dados disponibilizados no Relatório de Gestão consideram o número de alunos matriculados em tempo integral, diferentemente do cálculo proposto pelo REUNI. Ainda assim, pressupõe-se que esses dados não estejam muito distantes da realidade da instituição, haja vista que o número de matrículas nos cursos de graduação presencial não tenha sofrido expressiva ampliação. Sendo assim, a meta presente no projeto REUNI-UFES de aumento do número de alunos por professor não foi alcançada, ainda que esses números tenham variado no período considerado (71,44% em 2009 e 75,43% em 2010).

A adesão ao Programa foi condicionada à apresentação, por parte das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), de seus planos de expansão e reestruturação aprovados por seus respectivos Conselhos Universitários. Tais planos mostraram-se, na prática, verdadeiros contratos de gestão, ou seja, contratos pautados no paradigma da eficiência celebrados entre as instituições e o MEC, nos quais aquelas, diante dos objetivos traçados pelo Decreto do REUNI, estabeleceram suas metas e estratégias. A liberação dos recursos financeiros passou, então, a estar vinculada ao cumprimento dessas metas.

Os dados obtidos junto ao Censo da Educação Superior, referente ao período de vigência do REUNI, não deixam dúvida de que o Programa proporcionou mudanças expressivas no Sistema Federal de Educação Superior.

TABELA 5 – Dados gerais do REUNI no Brasil – 2007 a 2012

Ano	Número de cursos	Vagas ofertadas	Matrículas	Número de docentes[1]	Número de técnicos	Recursos orçamentári
2007	2.660[3]	139.875	578.536	56.440	88.801	440.031.70
2008	2.822[3]	150.869	600.772	58.732	90.413	937.432.34
2009	3.868	186.984	696.693	63.972	90.975	1.616.607.4
2010	4.327	218.152	763.891	68.335	94.143	1,745.705.6
2011	4.506	231.530	842.606	70.710	96.208	2.813.153.6
2012	4.672	239.942	885.716	71.247	98.364	1.991.826.1

Os dados da Tabela acima permitem um desenho geral dessas mudanças.
[1] Compreende professores efetivos, substitutos e visitantes.
[2] Custeio + investimento.
[3] Em 30/06.

Nos cinco anos de REUNI, 2.012 novos cursos foram ofertados, bem como foram criadas 100.067 vagas. No entanto, diante de expansão tão expressiva, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais em 2012 superou o de 2007 apenas em 30.718 matrículas. Esta situação, identificada no âmbito nacional também pode ser observada no caso específico da UFES. Nesta instituição, o número de novas matrículas registrado no período (4.136) foi menor não só em relação ao número de vagas criadas no período (5.010), mas especialmente em relação às matrículas projetadas no plano apresentado ao MEC (8.498).

Com relação ao número de docentes, o período registrou um crescimento de 26,2% com relação ao ano de 2007, garantindo a contratação de 14.807 docentes. O quadro de funcionários técnico-administrativos recebeu 9.563 novas contratações, um crescimento pequeno (10,7%) se se considera que a expansão tenha imposto novas demandas às instituições, fato que exigiria um número de técnicos maior, com vistas ao seu bom funcionamento.

Finalmente, quanto aos recursos orçamentários, 2009, 2010 e 2011 foram os anos em que as instituições mais receberam recursos do REUNI, pelo fato de ter sido esse o período em que maior volume de obras foi iniciado, assim como a compra de equipamentos.

A partir da expansão induzida pelo REUNI, passou-se a pensar políticas que, atuando juntamente com o Programa, pudessem garantir a permanência dos alunos em situação de

vulnerabilidade social matriculados na Educação Superior. Nesse sentido, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), instituído pelo Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010.

No escopo do Pnaes, estão compreendidas as ações para moradia estudantil, alimentação, transporte, cultura, creche, entre outros. No período de vigência do REUNI, o volume de recursos no Pnaes aumentou 300%.

Este fato sugere que, para além de uma dimensão pedagógica e política, o REUNI possa também ser dotado de uma dimensão ideológica. Ainda que precocemente e sem empiria suficiente que possibilite sustentar uma assertiva desse calibre, são muito recorrentes falas de alunos, por exemplo, que apontam as críticas e os "efeitos colaterais" do REUNI nas instituições. Entretanto, quando solicita-se aos mesmos que avaliem o Programa, como um todo, não raramente ouve-se em uníssono: "os problemas existem. Mas, se não fosse pelo REUNI, eu não teria condições de estar aqui!". Nesse sentido, a hipótese de que o REUNI tenha também uma dimensão ideológica ganha força quando constata-se que, atrelado a ele, são instituídas políticas de caráter assistencialistas, como o Pnaes.

O contexto no qual se desenvolve o REUNI

O REUNI não pode ser considerado de forma isolada. Em outras palavras, se analisado o histórico dos processos de expansão vividos pela Educação Superior brasileira, constata-se que tal Programa faz parte do rol de mecanismos que vêm nos últimos vinte e cinco anos, aproximadamente, modificando a estrutura, o funcionamento e a própria cultura da Educação Superior no Brasil.

Entretanto, tal assertiva não sugere que existiu uma linearidade histórica que possibilitou o surgimento do REUNI. Ao contrário, compreende-se que, de uma forma geral, a educação brasileira desenvolveu-se/desenvolve-se *por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos* (CUNHA, 2007, p.810). No caso específico da Educação Superior, analisado a partir da década de 1970, é possível constatar a existência de períodos em que o setor privado teve subsídios que o proporcionaram intenso crescimento, e períodos em que o setor público foi priorizado.

Nesse sentido, analisa-se o REUNI como expressão/instrumento, no campo das políticas públicas para a Educação Superior, de um intenso movimento que vem transformando a própria cultura dessas instituições. A compreensão desse movimento exige retroceder à década de 1990, onde foram lançadas suas bases.

No decorrer dessa década, principalmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, notou-se uma grande expansão do ensino superior privado brasileiro.

Naquele momento, o discurso governamental defendia que era necessário expandir a oferta de vagas nesse nível de ensino, devido às baixas taxas de escolaridade apresentadas pelo Brasil, principalmente se comparadas às de outros países da América Latina.

Além da baixa taxa de escolaridade superior da população entre 18 e 25 anos, a necessidade de redução de custos excessivos com o ensino superior – segundo o governo – foram as principais razões apontadas como justificativa para a crescente privatização deste nível de ensino.

Um aspecto que não passou despercebido nos oito anos de governo Fernando Henrique é o aprofundamento do processo de privatização do ensino superior. O número de IES privadas aumentou, bem como o número de alunos que recorreram a essas instituições com vistas a uma formação.

Para se ter uma ideia, os dados do Censo da Educação Superior apontam que, no ano de 1994, as instituições privadas representavam 74,38% do total de instituições de ensino superior do país. Ao final do governo FHC, em 2002, esse número subiu para 88%, enquanto que a representatividade das IES públicas caiu de 25,62% (1994) para 12% (2002). Também o número de matrículas nas IES privadas passou de 970.584, em 1994, para 2.428.258 em 2002. Em termos de porcentagem, o crescimento do número de matrículas nas IES privadas foi de aproximadamente 150% em relação ao número de matrículas nesse setor no ano de 1994. Em 1994 as matrículas no setor privado respondiam por 58,43% do total das matrículas no ensino superior, em 2002 elas passaram a representar 69,7%.

Naquele momento, a expansão da rede privada de ensino superior foi impulsionada pelos incentivos provenientes do Estado, como os créditos financeiros destinados aos alunos interessados. Nesse período, não foram realizados investimentos que pudessem aumentar o número de vagas oferecidas na rede pública de ensino superior, o que, por sua vez, contribuiu para um processo que deterioração das universidades federais.

O relatório resumido da execução orçamentária do ano de 2002 permite confirmar o "descompromisso" com a educação, uma vez que o gasto do governo Cardoso com a educação foi bem menor que a quantia destinada a saldar a dívida pública (LIMA, 2006). A utilização do fundo público com vistas a honrar o pagamento da dívida externa exige, especialmente a partir dos anos 1990, que políticas estruturais sejam pensadas para gestão monetária e financeira. Essa exigência está relacionada à aderência do Brasil ao modelo de predominância financeira[201].

[201] Em texto intitulado *Mundialização Financeira e Vulnerabilidade Sistêmica*, François Chesnais (1998) deixa claro que, atualmente, o capitalismo apresenta-se sob um modelo de predominância financeira, no qual o capital

A adesão do Brasil ao modelo de predominância financeira impôs a necessidade de um novo modelo de administração pública e, em consequência, um novo pacto social. Assim, no ano de 1995 foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), à frente do qual Luiz Carlos Bresser-Pereira liderou uma reforma que proporcionou profundas transformações às instituições republicanas, as quais foram exigidas pela capital financeiro mundializado.

> Um dos componentes ideológicos por trás desse tipo de proposta é a ideia de que o setor público caracteriza-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma "racionalidade" e uma "vocação" capazes de levar ao crescimento econômico. As possibilidades de sucesso da proposta privatizante estariam assim garantidas desde que o Estado não interferisse. (SOARES, 2002, p. 40)

A questão da universidade pública também estava prevista na pauta da Reforma e as universidades foram impactadas com a adoção desse modelo econômico (e também político): a cultura da instituição universitária pública se modificou. A partir de então, muitas diretrizes provenientes do mercado adentraram a academia, influenciando, inclusive, e de forma contundente, a produção do conhecimento.

Ao final do governo FHC, a eleição de Lula criou expectativas de profundas transformações quanto aos rumos do país. Entretanto, Francisco de Oliveira, analisando o governo Lula, afirma que muito se enganam aqueles que entendem que a chegada de um proletário à presidência tenha *borrado para sempre o preconceito de classe e destruídas as barreiras da desigualdade* (OLIVEIRA, 2010, p. 25). Segundo esse autor, as ações realizadas nos oito anos de governo, em nenhum momento, indicaram que o objetivo era colocar em prática um novo projeto de país, com base em uma ideologia diferente daquela que vinha orientando, até então, os governos do Brasil. O que se viu, entretanto, foi um governo que quis manter a ordem instituída.

Por outro lado, Singer (2012), em sua tese de livre-docência que foi publicada em forma de livro, busca compreender o fenômeno ao qual ele denomina *lulismo*. De acordo com o autor, a escolha do modelo de predominância financeira, cuja semente foi plantada nos anos do governo FHC, teve condições propícias para o pleno desenvolvimento e consolidação no

---

portador de juros, que não necessariamente possui uma base de riqueza real (lastro), vem orientando as políticas, tanto econômicas quanto sociais, desde as duas últimas décadas do século XX, não só dos países centrais do capitalismo, como também dos chamados países emergentes, dentre eles o Brasil. É assim que o capital financeiro torna-se, também, mundializado.

governo Lula, haja vista que, em nenhum momento esse governo atentou contra a ordem. Entretanto, este *pacto conservador* ocorreu com características muito específicas, proporcionando, assim, a origem do *lulismo*.

O trabalho de Singer (2012) contribui para o entendimento da grande aceitação social das políticas adotadas, em especial daquelas direcionadas ao ensino superior, sempre apresentadas, nos discursos oficiais, com caráter democrático, ainda que se tenha observado continuidade em relação às políticas conservadoras gestadas no governo FHC.

A tese defendida por Singer (2012) aponta três grandes elementos que contribuíram de forma imprescindível para que tal realinhamento das bases sociais de apoio de Lula fosse possível, bem como sua reeleição no pleito disputado em 2006.

O primeiro elemento destacado pelo autor é o Programa Bolsa Família (PBF), lançado ainda no primeiro mandato de Lula, em setembro de 2003. Mesmo diante de todas as críticas plausíveis que podem ser direcionadas a esse programa, é inegável que para um grande número de famílias, que viviam em situação de extrema pobreza, a garantia de recebimento de uma renda mínima mensal trouxe uma significativa melhora nas suas condições.

De todo modo, a expressiva votação recebida por Lula nas regiões Norte e Nordeste, onde antes os votos eram destinados a candidatos de partidos conservadores, teve, incontestavelmente, influência da execução do PBF.

O aumento real do salário mínimo e, consequentemente, do poder de compra pelos grupos mais pobres é apontado como segundo – mas não menos importante – elemento que influenciou o processo de realinhamento das bases sociais de apoio de Lula. Os dados indicam que, somente no primeiro mandato, esse aumento foi de 24,25%. O PBF e o aumento do salário mínimo foram acompanhados, ainda, de um terceiro elemento: a concessão do crédito consignado. Por meio deste, os aposentados e assalariados passaram a ter a possibilidade de tomar empréstimos e, como os descontos eram feitos direto de suas folhas de pagamento, os juros acabaram por baixar.

É o cenário delineado anteriormente que dá condições materiais tanto para a reeleição em 2006, por meio da conquista de votos que antes eram destinados a políticos da ala conservadora, quanto para o surgimento do lulismo: um fenômeno político, cultural e antropológico que significou a *representação de uma fração de classe que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as próprias formas de organização* (SINGER, 2012, p. 52).

De outro lado, como indica André Singer, a própria trajetória de vida de Lula, no plano das ideias, contribui para o surgimento e a consolidação do referido fenômeno.

> (...) o que estava em curso era a emergência de *outra* orientação ideológica, que antes não se encontrava no tabuleiro político. O lulismo, ao executar o programa de combate à pobreza dentro da ordem, confeccionou via ideológica própria, com a união de bandeiras que não pareciam combinar. (SINGER, 2012, p. 74)

No caso do ensino superior, o foquismo das políticas destinadas a esse nível de ensino ocorre tanto no setor privado, por meio de programas como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), quanto no setor público, através da expansão do sistema federal de ensino superior que, a partir do ano de 2007, vem ocorrendo via REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Assim, compreende-se o REUNI, objeto dessa investigação, como instrumento que contribui para a consolidação do *lulismo* em sua dimensão ideológica.

Este último Programa cumpre o papel de atender as classes sociais que nunca tiveram sequer a expectativa de acesso ao ensino superior, destinando-as, na maioria das vezes, a cursos socialmente desprestigiados; e, ao mesmo tempo, garante uma formação de qualidade em cursos tradicionais e conceituados às classes socialmente favorecidas, o que contribui, em última instância, para o aprofundamento das desigualdades entre as carreiras, das desigualdades sociais e, finalmente, para a manutenção da ordem socialmente estabelecida, pondo em xeque o discurso de democratização. A análise é de que as universidades públicas tornaram-se agências executoras de políticas de competência do Estado, atribuição que vem se revelando em duas dimensões, a saber: (i) por meio do empresariamento da educação (atendimento das demandas do mercado) e (ii) através da certificação em massa possibilitada pelas políticas de cotas, pela educação à distância e também pelo REUNI.

Tais fatos, especialmente no que se refere ao REUNI, ficam evidentes nos novos papéis e funções que são atribuídas às universidades públicas. Como bem afirmam Silva Júnior, Ferreira e Kato,

> (...) o país experimenta uma radical transformação e as universidades públicas são colocadas em posição estratégica. A autonomia universitária em geral, especificamente a científica, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão gradativamente passam a ter sua sustentação numa equação em que a demanda econômica delineada torna-se a diretriz das investigações, cabendo ao governo criar as condições de financiamento e de reconstrução da cultura institucional da universidade pública, para que a universidade se transforme na agência executora de tais demandas, sobretudo na área de Ciência, Tecnologia e Inovação (C&T&I). (SILVA JUNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 6-7)

Diante desse quadro, nota-se que o REUNI é também um dos instrumentos através dos quais as mudanças na educação superior pública tem se objetivado. Espera-se que o desenvolvimento da pesquisa possibilite verificar em que medida as relações de trabalho dos docentes universitários foram modificadas no contexto no REUNI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. 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: <www.reuni.mec.gov.br>. Acesso em 03 jul. 2012.

_____. Decreto nº 7.234, 19 de julho de 2010. Institui **o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-10/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 23 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Reuni 2008 – Relatório do Primeiro Ano**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Sinopses estatísticas da educação superior**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 20 mar. 2014.

CHESNAIS, François. A mundialização financeira e vulnerabilidade sistêmica. In: _____. **A mundialização financeira**. São Paulo: Xamã, 1998. p. 249-294.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc**. v. 24, n. 82, p. 37-61. Abril 2003. Disponível em http://www.scielo.br Acesso em 10 de abril de 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos anos de neoliberalismo. Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da Anped. Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de., BRAGA, Ruy. e RIZECK, Cibele. (orgs.). **Hegemonia às avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-27.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do Professor Pesquisador diante da Expansão da Pós-Graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**. 2013.

SINGER, André Vitor. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. In: _____. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 51-83.

SINGER, André Vitor. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. In: _____. **Os sentidos do lulismo:** reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 51-83.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-45.

UFES. Realizações e avanços: relatório de atividades do CCA: gestão 2008-2012/Waldir Cintra de Jesus Junior, José Tarcísio da Silva Oliveira. Alegre, ES: CAUFES, 2012.

UFES. Plano de Reestruturação e Expansão da UFES. 2007.

Site: Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional/UFES (www.proplan.ufes.br)

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNESP DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Talita Marques Mendes
(UFSCAR)
talitamarquesm@hotmail.com

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada "A intensificação do trabalho docente no ensino superior: o caso da UNESP de São José do Rio Preto", iniciada no ano de 2013, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e financiada pela CAPES. Tal pesquisa busca compreender como tem se dado o processo de intensificação do trabalho docente na UNESP após o processo de expansão de tal instituição, ocorrido entre 2003 e 2013. Para tanto, até o presente momento, foram realizadas análises dos documentos institucionais que pautam a expansão da referida universidade e dos dados estatísticos presentes nos anuários institucionais dos últimos dez anos, sendo que tais análises são feitas com base em estudos nos campos da educação, da economia política e da sociologia do trabalho, sendo que, considerando o referencial teórico utilizado, os dados apontam que se desenvolve um possível processo de intensificação do trabalho docente, hipótese esta que será averiguada por meio da realização de entrevistas junto ao corpo docente da instituição.

Palavras Chaves: trabalho docente; ensino superior, intensificação do trabalho docente.

I- Introdução

Atualmente, conforme aponta Antunes (2004), assistimos ao debate sob desemprego e precarização do trabalho. Entretanto, como podemos observar, o discurso veiculado apresenta a tese do fim da centralidade do trabalho. Alguns dos formuladores das teses que defendem o fim da centralidade do trabalho no mundo capitalista se recusam a reconhecer a centralidade da classe trabalhadora na transformação da sociedade contemporânea.

Segundo Antunes (2000), as teses que procuram invalidar a centralidade do trabalho se fundamentam na afirmação da perda de sentido da teoria do valor, na tese que propõe a substituição do valor-trabalho pela ciência ou na proposição de que vivemos sob a vigência de uma logica societal intersubjetiva e interativa, informacional, que estaria em posição de superioridade em relação à formulação marxiana da centralidade do trabalho e da teoria do valor.

Partimos do pressuposto de que, como aponta Marx, ao passo que o homem constrói a sociedade e a si mesmo enquanto indivíduo e categoria genérica a partir do trabalho, o trabalho deve ser entendido como ato originário do ser social, sendo que, ao modificar a natureza para construir o mundo objetivo, o homem também se transforma. Dessa forma,

podemos definir o trabalho como processo de produção da base material da sociedade através da transformação da natureza, sendo que o trabalho, enquanto mediação entre o homem e a natureza se caracteriza como materialização da condição humana, logo, através do trabalho, o homem se liberta de sua condição exclusivamente natural e se torna um ser social que produz sua existência, logo o trabalho deve ser compreendido como uma atividade que objetiva um fim.

Ao passo que permite o transcender a condição meramente natural, o trabalho pode ser entendido como uma atividade libertadora, porém, para que o trabalho seja realmente libertador, faz-se necessário que tanto as finalidades quanto os meios de execução sejam definidos pelo homem, ao qual deve pertencer o produto do trabalho realizado.

Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho se configura como expressão da opressão da liberdade e da independência do trabalhador, o qual passou a ser um anexo da maquinaria. Nesse sentido, o trabalho torna-se um fim em si mesmo e o trabalhador livre passa a estar formalmente subsumido ao capital. Ao passo em que o trabalhador não pode mais determinar os fins de seu trabalho e se apropriar do produto do mesmo, fica evidente que o trabalho, nesse contexto, não se constitui mais como possibilidade de construção da liberdade de quem o realiza, sendo que a própria força de trabalho foi convertida em mercadoria.

Ao ser mercantilizado, o trabalho passa a ser a base para a exploração do homem e para sua reificação, sendo que esta ultima está intrinsecamente ligada à alienação, caracterizada pela indiferença do homem em relação ao seu objeto de trabalho. O estranhamento, para Marx, ocorre quando o trabalhador não se reconhece mais em seu trabalho; ocorre quando o trabalho deixa de ter um caráter criativo e passa a servir ao capital.

Assim sendo, podemos inferir que a divisão social do trabalho aprofunda ainda mais a degradação da capacidade criativa do homem, pois, a partir dela, o trabalho foi simplificado e o trabalhador deixou de participar do processo total do trabalho. Diante disso, ao final do processo de trabalho, ocorre a materialização de um produto alheio ao trabalhador, que é propriedade do capitalista, pois, no capitalismo, nem o produto nem o processo de trabalho pertencem ao trabalhador.

Conforme aponta Antunes (2004), podemos observar na atualidade, o desenvolvimento de um processo de metamorfose no mundo do trabalho, o que faz com que seja necessário que tenhamos uma concepção ampliada de trabalho e de classe-que-vive-do-trabalho. Tais mutações tem aumentado o número de trabalhadores que desenvolvem

trabalhos parciais, precários, temporários ou estão desempregados. Conforme aponta Antunes (2007):

> Há, então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez *menos* homens e mulheres *trabalham muito*, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase industrial que conformou o capitalismo do século XX. Como, entretanto, os capitais não podem eliminar *completamente* o trabalho vivo, conseguem reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho. No outro lado do pêndulo, cada vez *mais* homens e mulheres trabalhadores encontram *menos trabalho*, esparramando-se pelo mundo em busca qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global (...) sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta. (ANTUNES, 2007, p.13)

Neste contexto, segundo Antunes (2007), desenvolve-se uma nova "morfologia do trabalho", a qual tem como traço característico o seu "desenho multifacetado", resultante das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho nas últimas décadas. Nesta nova configuração do mundo do trabalho, observamos, ainda segundo Antunes (2007), uma diminuição do operariado tayloriano- fordista e a ampliação do número de trabalhadores do setor de serviços, que tem o seu trabalho pautado pela lógica toyotista. De acordo com Antunes (2007), no Brasil:

> Durante nossa década de *desertificação neoliberal*, pudemos presenciar, simultaneamente, tanto a pragmática desenhada pelo Consenso de Washington (com suas desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção), quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços, consequência da nova divisão internacional do trabalho que exigiu mutações tanto no plano da organização sociotécnica da produção, quanto nos processos de reterritorialização e desterritorialização da produção, dentre tantas outras consequências. (ANTUNES, 2007, p. 15)

Atualmente, a classe-que-vive-do-trabalho, a qual deve ser compreendida com a "totalidade dos trabalhadores assalariados que vivem da sua força de trabalho, composta por aqueles que não possuem os meios de produção" (Antunes, 2007), sofre com a ampliação do desemprego, a precarização, o aumento do trabalho temporário e a perda dos direitos trabalhistas, sendo que, no atual contexto, o trabalho deve ser mais polivalente e multifuncional, executado por trabalhadores que se caracterizam pela desespecialização. Este trabalhado é marcado pela intensificação de seu ritmo e pela ampliação do trabalho imaterial, o qual, ligado ao trabalho material, contribui para o aumento da produção de valor.

Entretanto, podemos observar um aumento do trabalho no setor de serviços, dentre os quais podemos destacar a saúde e a educação, sendo que como aponta Antunes (2000):

> A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 2000,p.13)

Ainda a esse respeito, Antunes (2000) coloca que:

> (...) é necessário acrescentar também que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. (ANTUNES, 2007, p. 20)

Conforme aponta Antunes (2004), em decorrência das práticas flexíveis de contratação, podemos notar o aumento da precarização dos empregos e dos salários, contribuindo para o processo de desregulamentação do trabalho e para a redução dos direitos sociais dos empregados em geral e, especialmente, para os trabalhadores terceirizados. Para o capital financeiro, estas formas de contratação de trabalhadores são extremamente vantajosas, já propiciam uma maior lucratividade às empresas e atingem a capacidade de resistência dos trabalhadores em razão de sua fragmentação e da dificuldade de organização sindical. Essas mudanças observadas no mundo do trabalho expressam a reestruturação produtiva e seus movimentos de tecnificação e racionalização do trabalho, sendo que os programas de qualidade total e de remuneração variável se colocam como meios de dominação do trabalho. Nesse sentido uma das principais tendências dos mercados de trabalho é reduzir o numero de trabalhadores centrais e aumentar o número de trabalhadores empregados em tempo parcial e/ou temporariamente, que podem ser demitidos sem custos às empresas:

> (...) enquanto vários países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de subproletarização, através da expansão dos trabalhadores parciais, precários, temporários e subcontratados etc. (p.53)

Assim sendo, conforme aponta Antunes (2000), paralelamente à redução do operariado industrial e fabril, há á expansão do trabalho precário e do assalariamento no setor de serviço, por meio da heterogeneização, da fragmentação e da complexificação da classe trabalhadora, já que há a inclusão de mulheres no mundo do trabalho e a exclusão dos mais jovens e mais velhos são cada vez maiores. Ademais:

> Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de *intelectualização do trabalho manual*. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma *desqualificação* e mesmo *subproletarização* intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado. (...) tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, *o que é fundamental*, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho*. (ANTUNES, 2000, p.62)

Partindo de tais considerações, podemos inferir que, ao concebermos o trabalho de acordo com sua morfologia contemporânea, as teses que minimizam ou até mesmo propõem o fim da centralidade do trabalho não se corroboram, sendo que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de produção, necessitando cada vez mais do trabalho intensificado, que permita a extração de uma quantidade cada vez maior de mais-valia em menos tempo, seja por meio do trabalho parcial, do trabalho parti-time, terceirizado, temporário, etc.

Frente às inúmeras mutações no mundo do trabalho, coloca-se a questão sobre como se configura o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sobre quais são as influências da nova morfologia do mundo do trabalho sobre o trabalho do professor universitário.

Na atual fase do capitalismo, a ciência e a tecnologia se tornaram fundamentais para a ampliação da riqueza, levando à alteração da sociabilidade no sentido da constituição de uma sociabilidade produtiva, caracterizada pelo reducionismo e pela coisificação. Nessas circunstâncias, conforme aponta Antunes (2000):

> (...) as novas dimensões e formas de trabalho vem trazendo um alargamento, uma ampliação e uma complexificação da atividade laborativa, de que a expansão do trabalho imaterial é exemplo. Trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados á lógica da produção de mercadorias e de capital. (ANTUNES, 2000, p.14)

Em meio a essa nova sociabilidade, conforme apontam Silva Jr, Sguissardi e Silva (2010), o trabalho do professor, que é imaterial e superqualificado, se torna central, já que a ciência e a tecnologia foram transformados em meios de produção. De acordo com os autores, essa mudança: "(...) produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior (IFES) e alterou qualitativamente o trabalho do professor pesquisador". (SILVA JR, SGUISSARDI, SILVA, 2010, p.4).

Segundo Bosi (2007), a transferência de serviços públicos para a esfera privada, dentre eles a educação, tem contribuído para a definição do trabalho docente no Brasil, já que introduziu nas IES públicas, como já foi mencionado, a tendência da mercantilização da

educação superior, uma vez que a educação passou a ser concebida como integrante do setor de serviços não-exclusivos do Estado.

A mercantilização da universidade pública, que já se tornou um movimento naturalizado, é caracterizada pela utilização do serviço publico pela esfera privada, como evidenciam as Parcerias Público-Privadas (PPP's), e intensifica e precariza o trabalho do professor, o que faz com que as universidades públicas passem a estar submetidas à tutela do capital. Neste contexto, ocorre a alteração do trabalho intelectual e imaterial dos professores e, consequentemente, a sua alienação. A esse respeito, Silva Jr e Silva (2010) demonstram que:

> Pela mediação do fetiche da paixão, produz-se o professor que é seduzido a compactuar com a exploração, extensão, intensificação e precarização do trabalho e que tende a moldar a sua identidade à atual cultura da instituição universitária, produzida no interior de um movimento cujo foco é o da valorização do capital. (SILVA JR; SILVA, 2010, p.230)

Dessa forma, segundo Bosi (2007), podemos definir como principais fatores de precarização do trabalho docente: a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa eextensão, a precarização das condições de trabalho,a adoção de critérios quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente, a intensificação e a desvalorização do trabalho docente, a pouca estabilidade e a redução dos direitos trabalhistas. Nesse sentido, Bosi (2007), indica que a flexibilização dos regimes de trabalho se evidencia pela diminuição do numero de professores trabalhando em regime de dedicação exclusiva, a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, a contratação de professores substitutos por contratos temporários, etc.

Frente a isso, o trabalho precarizado se converte em modelo, buscando-se, do ponto de vista do capital, aumentar o trabalho docente tanto em intensidade quanto em extensão, submetendo-o as necessidades do mercado, sendo que uma das principais formas de intensificação do trabalho dos professores é a prestação de serviços ao capital através das PPP's, dos fundos setoriais e da inovação tecnológica. A prestação de serviços por meio de fundações como a Fundação para o desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) faz com que o trabalho docente concebido como extensão universitária seja mercantilizado.

Outra forma de intensificação do trabalho docente é o expressivo aumento do número de alunos por docente. Tal aumento foi ocasionado pelo significativo crescimento no número de matrículas, nos níveis de graduação e pós-graduação, o qual não foi acompanhado pelo aumento na contratação de professores efetivos, devido ao que Bosi (2007) chama de

"represamento de concursos públicos", impondo aos docentes das IES públicas uma sobre carga de trabalho. A esse respeito, sobre o caso da UNESP, Bosi (2007) destaca que:

> Mesmo em universidades consolidadas como a UNESP, a expansão deu-se, principalmente, pela "extensão" dos docentes já efetivos para os novos campi e pela contratação de docentes por períodos de três meses, regime de trabalho chamado de professores "conferencistas". (BOSI, 2007, p. 1510)

O modelo produtivista e de avaliação, caracterizado pela punição e discriminação e posto em curso pelas agencias de fomento, modifica qualitativamente o trabalho do professor, o qual é colocado no papel de refém dos critérios de produtividade. Ao passo que os recursos financeiros são distribuídos de acordo com as notas conquistadas pelos Programas de Pós Graduação (PPG's) nas avaliações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), coloca-se em curso uma brutal competividade entre os pesquisadores da mesma área, já que a posição do professor em sua área de pesquisa é medida de forma quantitativa, aumentando a "pressão" sobre docentes e alunos. A esse respeito, Bosi (2007) coloca que:

> (...) a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser "mais produtivos", correspondendo à "produção", a quantidade de "produtos" relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos e fomento à produção científica. Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio á pesquisa tem convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados. O perfil de pesquisa que escorre caudalosamente desses editais termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral. Uma das consequências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salario e à própria instituição. (BOSI, 2007, p.1513)

A adoção do modelo produtivista, segundo Bosi (2007), significa a perda da autonomia intelectual e do controle sobre o processo de trabalho, o que configura a subsunção do trabalho intelectual à logica do capital, sendo que os professores que se colocam contra este sistema são vistos como "improdutivos". Sobre essa questão, Silva Jr e Silva (2010) apontam que: "Sofrimento, mal-estar, estranhamento: eis o que rsultou da incorporação da teleologia com valores instituídos pela CAPES". (SILVA JR; SILVA, 2010, p. 225); sendo

que “as consequências do trabalho intensificado não se limitam às restrições ao lazer e a vida familiar, atingindo, também, a saúde do trabalhador”. (SILVA JR; SILVA, 2010, p. 234).

Considerando tudo o que foi exposto, o acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir, no plano teórico, para a compreensão do processo de intensificação do trabalho docente dentro das universidades publicas, contribuindo para a problematização, o questionamento, a reflexão acerca de tal processo, de modo a permitir sua compreensão e objetivação críticas.

II- Resultados Preliminares e Conclusões

Os resultados aqui apresentados são resultados parciais, uma vez que a pesquisa sobre a qual versa o trabalho e se encontra em desenvolvimento, sendo que tais dados são frutos da análise de documentos oficiais da UNESP, disponíveis no site da reitoria da universidade.

O processo de expansão da UNESP, que se iniciou em 2003 e continua em desenvolvimento, se deu tanto pela criação de novos campi (chamados, à época de Campi Experimentais e, hoje, como Unidades Diferenciadas), como pela criação de novos cursos de graduação nos campi já existentes. No caso da implantação de novos cursos nos campi já existentes, a mesma se deu sem que houvesse a ampliação do corpo docente de tais campi.

Considerando os dados apresentados pelo último Anuário Estatístico da UNESP, lançado em 2013, tendo como base de dados o ano de 2012, podemos notar que realmente houve um grande crescimento na oferta de ensino de graduação e pós graduação, no período que vai de 2002 a 2012. Entretanto, os dados demonstram que não houve uma reposição, e muito menos uma ampliação dos quadros de servidores técnicos administrativos e de docentes na mesma proporção, de modo a acompanhar o crescimento no número de unidades, cursos e alunos.

Segundo os dados do Anuário, em 2022, a UNESP ofereceu 5685 vagas em seu vestibular. Já em 2012, foram oferecidas 7139 vagas, o que representa um aumento de 25,5% no numero de vagas durante o período.

Com relação ao número de cursos de graduação oferecidos pela UNESP, no período de 2002 a 2012, houve um aumento de 31,2% no geral, sendo que, a área de humanidades foi a que apresentou o maior crescimento- 43,3%, enquanto a as áreas de ciências exatas e ciências biológicas cresceram, 33,3% e 16,6%, respectivamente.

No que tange ao numero de alunos matriculados em cursos de graduação, considerando apenas os cursos de graduação presenciais, ou seja, desconsiderando os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e os

alunos matriculados nos cursos da Plataforma Freire (semipresencial), ao longo da década considerada- 2002/2012-, ainda que com variações ao longo dos anos e algumas quedas em alguns períodos, houve um aumento de 37, 87% de alunos matriculados neste nível de ensino:

Acerca dos alunos formados em nível de graduação pela UNESP, podemos observar um aumento de 36% entre 2002 e 2012, sendo que 2007 foi o ano que apresentou maior crescimento durante esta década- 12%, coincidindo com a formatura dos alunos ingressantes no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004, nos cursos criados no processo de expansão de 2002, os quais são, em sua grande maioria, cursos de licenciatura e bacharelado com duração de 4 anos.

Analisando os dados apresentados pelo anuário, podemos observar que não só a graduação, mas também a pós-graduação passou por um grande crescimento dentro da UNESP. Entre os anos de 2002 e 2012, houve um aumento de 25,7% no número de Cursos de Mestrado ofertados pela instituição; e um aumento de 37,1% no número de Cursos de Doutorado oferecidos.

Com o crescimento dos cursos de pós-graduação, houve, consequentemente, um grande crescimento no número de alunos matriculados nesse nível de ensino, bem como no número de alunos formados. Entre 2002 e 2012, o aumento no numero de alunos de cursos de graduação na UNESP, considerando-se mestrado e doutorado, foi de 28,1%, sendo que, nos cursos de mestrado, houve um aumento de 7,2%, enquanto nos cursos de doutorado, o aumento foi de 68%. Já o número de alunos formados nos cursos de pós-graduação da UNESP, o aumento foi de 45,5%, sendo que, houve um aumento de 40,2% no número de alunos formados nos cursos de mestrado e de 57,7% no número de alunos formados nos cursos de doutorado da instituição.

Considerando os dados apresentados, podemos ver que a UNESP passou por um intenso processo de expansão, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Entretanto, o crescimento no número de docentes, tanto que Regime de Dedicação Exclusiva (RDIDP) quanto em Regime Parcial de Trabalho ou Regime de Trabalho Contratado, não cresceu na mesma proporção, apresentando um crescimento bastante inferior. Entre 2002 e 2012, o número de professores da UNESP (RDIDP + RTP/RTC) subiu 13,5%; e o número de professores em RDIDP (efetivos com dedicação exclusiva) subiu 9,5%, ou seja, um crescimento bastante inferior ao crescimento do numero de alunos matriculados em cursos de graduação e de pós graduação na Universidade. Além disso, durante este período, houve um aumento de 43,4% no número de professores contratados em RTP ou RTC na Universidade. Ademais, vale ressaltar que, conforme mostram os dados do Anuário, na criação das Unidades

Diferenciadas, não foi contrato nenhum professor em caráter efetivo para estas Unidades, as quais começaram a funcionar contando apenas com professores contratados em regime de trabalho temporário.

Com relação à reposição e à ampliação do corpo de servidores técnicos – administrativos, o quadro é ainda mais preocupantes, pois, entre os anos de 2002 e 2012, houve um crescimento de apenas 3% no numero destes funcionários.

Diante de tal quadro, podemos observar que, no que diz respeito às metas de expansão do Ensino de Graduação e de Pós Graduação, a UNESP tem cumprido os objetivos propostos em seu PDI, apresentando um grande crescimento no número de campi, de cursos de graduação, de programas de pós graduação e no número de alunos. Entretanto, as metas de reposição e ampliação dos quadros de servidores docentes e servidores técnico-administrativos não se foram alcançadas com tanto êxito, apresentando um déficit considerável em relação ao crescimento do numero de alunos atendidos pela universidade, bem como do numero de cursos e campus.

Com base em tudo que foi apresentado, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar como tem se dado o processo de intensificação do trabalho docente na UNESP, após a expansão de tal universidade, observada na última década. Como objetivos específicos, são propostos: investigar e analisar o processo de expansão da universidade objeto deste estudo; investigar e analisar as características e contradições do suposto processo de intensificação do trabalho docente de professores desta universidade; investigar e analisar se e como as metas de expansão de tal universidade colocadas através de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tem contribuído para uma possível intensificação do trabalho docente; investigar e analisar como a normatização do trabalho dos professores através das avaliações desenvolvidas por intermédio dos Relatórios Trienais pode contribuir para a intensificação do trabalho docente na referida instituição.

Entretanto, considerando o tempo de duração de um curso de mestrado e a singularidade que a UNESP apresenta enquanto universidade multicampi, fica evidente que seria impossível realizar tal pesquisa em as unidades universitárias da UNESP. Frente a isso, optamos por realizar tal estudo em um campus específico, no caso, o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas- IBILCE-, campus localizado na cidade de São José do Rio Preto.

A partir do processo de expansão da UNESP, iniciado em 2003 e em desenvolvimento até a atualidade, foram implantados no referido campus os cursos de Física Biológica, no ano de 2003, Química Ambiental e Pedagogia, no ano de 2004.

Até 2002, o IBILCE oferecia 5 cursos de graduação, atendendo a 1534 alunos neste nível de ensino; e 10 programas de pós-graduação, os quais atendiam a 523 alunos, atendendo, no total, a 2057 alunos. Para tanto, a unidade universitária contava com 180 professores ativos, dos quais 167 trabalhavam em Regime de Dedicação Exclusiva (RDIDP). Em 2012, segundo os dados do ultimo anuário estatístico da instituição, publicado em 2013, o IBILCE oferece 9 cursos de graduação, atendendo, neste nível, a 1954 alunos; e 11 cursos de pós-graduação, atendendo a 915 alunos; ou seja, entre graduação e pós-graduação, são 2869 alunos atendidos, por um efetivo de 208 professores, dos quais 178 trabalham em RDIDP. Assim sendo, podemos notar que, de 2002 a 2012, enquanto houve um aumento da ordem de 27,3% no número de alunos de graduação e de 27,4% no numero de alunos de graduação, considerando os professores que trabalham em RDIDP, ou seja, aqueles que tem jornada de trabalho completa, o aumento, durante este período, foi de 6%, e, se considerarmos o numero de professores em RTP/RTC, o aumento foi da ordem de 13, sendo que, no o aumento foi de 15,5%, ou seja, o aumento no numero de docentes foi bastante inferior ao aumento no numero de alunos. Da mesma forma, durante o período de 2002 a 2012 o aumento no numero de servidores técnico administrativos de tal campus foi de 9,3%, o que vem a justificar a escolha de tal campus para a realização da pesquisa de campo, uma vez que, seguindo, seguindo a tendência geral da Universidade, o IBILCE também apresentou um grande aumento no número de cursos e alunos, não acompanhado por um aumento condizente no número de docentes e servidores técnico-administrativos.

Diante do que foi exposto ao longo da revisão bibliográfica feita na introdução deste trabalho e nos dados acima apresentados, temos como primeira hipótese a de que as relações de produção vigentes na atual configuração social tem sido transpostas ao sistema educacional, balizando o trabalho realizado pelos docentes que dele participam. Considerando a primeira hipótese, podemos pensar que, à medida que a sociedade capitalista se consolidou, deu-se a proletarização do professor, por meio da alienação do mesmo em seu ambiente de trabalho e sua consequente reificação. Ainda considerando o que foi acima exposto, também podemos supor que o grande aumento no número de alunos após a expansão da universidade, ao passo que não foi acompanhado por um aumento significativo no número de professores e de servidores técnico-administrativos, tenha levado à intensificação do trabalho docente, tanto por meio do aumento do número médio de alunos atendidos por docente, quanto pelo aumento do número de aula ministradas e trabalho burocrático realizado pelos docentes.

III- Referências Bibliográficas

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho.** 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK G.; Franco T. (Orgs). **A perda da razão social do trabalho terceirização e precarização.** São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Orgs.) **O avesso do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-27

Anuário Estatístico. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". – vol. 1(2001) -. – São Paulo: UNESP, APE, 2011.Diponível em: http://www.unesp.br/ape//mostra_arq_multi.php?arquivo=9453 Acesso em; 15 de jul. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**.3.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p.61-74.

GRADELLA JR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. São Paulo, 2010, v. 13, n. 1, p. 133-148.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, Livro 1, 1v.

_____. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Centauro, 2005. Tradução: Silvio Donizete Chagas.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri.

SILVA, E.P.; SILVA JR, J.R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR *On-line***. Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010.

SILVA JR, J. R.; SUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Disponível em: http://xa.yimg.com/kq/groups/18803735/1077811862/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE Acesso em: 20 de jul. de 2012.

UNESP/ REITORIA. Parecer 08/11 CCD. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.unesp.br/pautas/Sessao/00647/23/1/proc_2177_2010_fcavj.pdf Acesso em: 15 de jul. de 2012.

AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRANSIÇÃO DOS CEFETS PARA OS IFETS

Carla Vaz dos Santos Ribeiro
UFMA
carlavazribeiro@uol.com.br[202]

Valéria Maria Lima Cardoso
UFMA
val_limacardoso@yahoo.com.br[203]

RESUMO
O presente artigo apresenta como tema central a discussão sobre a transição dos CEFETs para os IFETs como produto das transformações do mundo trabalho. Dessa maneira, discorremos sobre o papel da educação para o trabalho, expomos um breve histórico da educação profissional, destacando o processo de transição dos CEFETs para o IFETs e, por fim, trazemos algumas reflexões sobre a Educação Profissional na atualidade, tal como as dificuldades enfrentadas na prática docente. Ressaltamos que a metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico acerca da temática.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho, Educação Profissional, IFETs

INTRODUÇÃO.

As transformações do mundo do trabalho promovem ao longo da história impactos no estilo de vida dos indivíduos que necessitam lidar com os novos parâmetros ditados pelo capitalismo. Para que tais mudanças sejam absorvidas pela sociedade é necessário que as instituições sociais possam transmitir a lógica do novo funcionamento promovida pelo sistema produtivo com o intuito de adequar os indivíduos. Portanto, as mutações do mundo do trabalho na contemporaneidade proporcionadas pela reestruturação produtiva, associadas com os avanços tecnológicos, imprimiram diferentes demandas e significados para as instituições educativas. Assim, afirmam Gomes e Marins (2004, p. 23):

> A competitividade, restruturação produtiva, articulada à profunda revolução do conhecimento requer novas maneiras de relaciona-se, politica, econômica, social e culturalmente, demandando que a educação institucionalizada responda as essas novas formas inserindo os sujeitos no mundo do trabalho para exercício em sua condição de cidadania.

[202] Professora doutora do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão
[203] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, bolsista OBEDUC

Portanto, as instituições educacionais reorganizaram-se para atender as essas novas mudanças através de olhares diferenciados para que os indivíduos pudessem adquirir informações e construir novos conhecimentos, atendendo os novos padrões do mundo do trabalho.

A Educação Profissional na contemporaneidade é atravessada por essa lógica e tem passado por diversas transformações juntamente com as relações sociais e econômicas. Observa-se que seu percurso histórico é constituído por diferentes perspectivas desde a visão compensatória e assistencialista voltadas para a educação para os pobres até a forma de educação focada na racionalidade técnico-instrumental, direcionada às mudanças e inovações do sistema produtivo e também pensada como educação tecnológica para formação de trabalhadores a partir de uma formação técnica e com uma sólida base científica, integrando a preparação para o trabalho com o ensino médio. (MANFREDI, 2002)

Assim, o propósito desse artigo é discorrer sobre a transição dos CEFETs para os IFETs como produto das transformações do mundo trabalho. Expomos as transformações econômicas, bem como um breve histórico da educação profissional no país desde a chegada da família Real no Brasil que exigiu mudanças administrativas até a criação das escolas de Educação Profissional Tecnológica Federal perpassando pela transição dos CEFETs para o IFETs, como também levantamos algumas reflexões sobre a Educação Profissional na atualidade.

1 AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: DO TAYLORISMO/ FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O processo de formação e consolidação do capitalismo compreendeu diversos ciclos de crescimento e crises. Na contemporaneidade vivencia-se mudanças na economia em decorrência da reestruturação produtiva que vem acarretando impactos na subjetividade dos trabalhadores. Hoje o mundo do trabalho possui uma configuração bem distinta daquela existente no final do século do XIX para o século XX.

Nesse período destaca-se a implementação da eletricidade no cotidiano das cidades e nas fábricas, e o surgimento do taylorismo como uma nova cultura do trabalho, em um momento que o conhecimento científico torna-se importante para o desenvolvimento da indústria dentro da atuação monopolista do capital.

O precursor do taylorismo, o engenheiro Frederick Taylor, observou que os empregadores não dominavam o conteúdo do trabalho e o tempo necessário para confecção de cada atividade, em contrapartida, os operários detinham o conhecimento de uma parte

importante do trabalho, assim não seria possível diminuir o tempo ocioso tão prejudicial para produtividade. Dessa forma, buscou métodos e objetivos de produção que deveriam ser uniformes, sistemáticos e prescritos pela gerência. (MERLO; LAPIS, 2007).

Nessa forma de gestão, o trabalho é parcelado, com vigilância rígida, estrutura organizacional hierarquizada. Nota-se a cisão entre o fazer e o saber, entre o trabalho manual dos operários e o trabalho intelectual da gerência. Assim, o taylorismo prioriza a intensificação do trabalho através de sua racionalização científica (estudos dos tempos e movimentos na execução da tarefa), eliminando dessa forma, qualquer tempo ocioso por meio de instrumentos de trabalho mais adaptados à tarefa. (CATTANI, HORZMANN, 2006). Observa-se, portanto, que a preocupação de Taylor era resolver os problemas organizacionais e não do trabalhador.

O modelo taylorista ganha maior reforço ao consolidar-se e associar-se com os métodos e com a tecnologia utilizada por Henry Ford. Este criou a esteira rolante para que as peças passassem pelos trabalhadores colocados, lado a lado, na linha de montagem, unindo tarefas individuais sucessivas, fixando uma cadência regular de trabalho e reduzindo o transporte entre as operações. "Observa-se que os trabalhadores ficaram mais submetidos ao ritmo automático, à candência das máquinas, à rotina, executando, várias vezes, um mesmo movimento em uma linha de montagem" (MERLO; LAPIS, 2007, p. 67).

O fordismo consolida, portanto, o novo modelo de desenvolvimento priorizando a produção e o consumo em massa, para tanto era necessário expandir mercados e estabelecer um novo patamar de rendimentos. Assim, Henry Ford, introduziu a recompensa de cinco dólares a cada oito horas trabalhadas com o intuito do trabalhador adquirir a experiência e a disciplina necessária à operação de linhas de montagem de alta produtividade, além de organizar o tempo para que o trabalhador pudesse usufruir dos produtos produzidos em massa. (HARVEY, 1993)

Portanto, o que Henry Ford percebeu foi que para o modelo de produção sustentar-se era necessário que houvesse uma correspondência das transformações, tanto das condições de produção, quanto das condições de reprodução de assalariados, ou seja, a existência de uma consistência entre comportamentos individuais que necessitavam interiorizar os modos de regulamentação do modelo de reprodução.

Assim, o fordismo foi marcado por uma familiarização do trabalhador com o sistema de produção rotinizado com longas horas de trabalho, exigindo poucas habilidades manuais tradicionais e concedendo controle quase inexistente ao trabalhador sobre o ritmo e a organização do processo produtivo. Ocorreu a intensificação da divisão do trabalho e da

parcelização das tarefas. "O trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina." (CATTANNI E HOLZMANN, 2006, p. 134)

Porém no período entre 1965-1973 fica evidente a incapacidade do fordismo de conter a crise econômica. Instaura-se um período de reestruturação e intensificação do controle do trabalho, além das mudanças proporcionadas pela "mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado, a dispersão para zonas de mercados de controle fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo" (HARVEY, 1993, p.140)

Antunes (2009) ressalta que a crise do fordismo consiste na estrutura do capital que expressa o seu aspecto destrutivo contido na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrabilidade do sistema do capital.

Em decorrência de tal conjuntura, inaugura-se uma nova forma de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político expressa pelo Neoliberalismo, com as privatizações estatais, a desregulamentação dos direitos do trabalho e o desmonte do setor produtivo do Estado. Tais mudanças ocorridas representam a passagem para um sistema de acumulação novo, que se contrapunha à rigidez do fordismo, cuja principal marca é a flexibilidade.

Consiste no momento de novos processos e mercados de trabalho, de produtos e padrões de consumo e, ainda, pelo surgimento de setores de serviços financeiros e, sobretudo, pela geração de taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, bem como pela expansão dos setores industriais por regiões diversas em busca de novos nichos de produtividade.

A tentativa de recuperação da crise financeira ocorre por meio de uma lógica perversa ao repercutir nas forças humanas de trabalho que se encontram em relações precárias ou estão a margem do sistema desempregadas. (ANTUNES, 2009)

Salienta-se o papel da revolução tecnológica com a difusão da microeletrônica desenvolvendo a informática, automação, a robótica que poderiam contribuir para a diminuição da jornada de trabalho, porém promoveram a intensificação das horas trabalhadas.

> Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e da degradação crescente do meio- ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2009, p. 36)

As novas formas de organização tiveram como fonte inspiradora o modelo japonês denominado de toyotismo, uma vez que a Toyota foi a primeira a implementar os princípios dessa forma de gestão. O toyotismo mostrou novos métodos e princípios de relações humanas e de participação no interior das empresas, diferentes dos utilizados até o momento, como o just- in –time, Total Quality Control. (MERLO, LAPIS, 2007).

É dessa maneira, a partir dos anos de 1970 que o toyotismo é difundido em países diferenciados como uma proposta de solucionar os problemas enfrentados pelo capitalismo no ocidente. Por meio da eficiência sob as condições de demanda restrita e com oscilações constantes no mercado, a concorrência alicerçou-se na criação de novas necessidades, no aprimoramento da qualidade, na diversificação e na personalização da oferta.

Foi um período de mudanças, não somente políticas e econômicas, mas também com grandes repercussões na subjetividade e nos ideais da classe trabalhadora. Para Antunes (2009) a reorganização do capitalismo busca gestar não apenas a esfera produtiva, mas também outros âmbitos da sociedade através do culto a um subjetivismo e a um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo, opondo-se às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Assim, o toyotismo caracteriza-se por uma produção baseada na demanda, diferentemente da produção em série do fordismo; por trabalho em equipe e pela exigência da polivalência estruturando dessa maneira, o processo produtivo flexível, além do princípio do melhor aproveitamento do tempo- o just in time. Além disso, organiza os Círculos de Trabalho de Qualidade (CCQs) formados por grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital a discutir se trabalho e desempenho com vistas a melhorar a produtividade, apropriando, desse modo, da intelectualidade do trabalhador.

Ocorre que esse padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado caracteriza-se por utilizar técnicas de gestão da força de trabalho, com o intuito de envolver os trabalhadores, exigindo um trabalhador polivalente qualificado. Portanto, isso possibilita a intensificação das condições de exploração da força de laboral por meio da incorporação de várias funções para um mesmo trabalhador, além de empregar menor número de funcionários, desenvolvendo assim, o padrão de empresa enxuta do modelo japonês.

Verifica-se que o novo modelo de produção é o resultado de uma opção econômica e política feita pelos governos e empresas, escolhendo os menores custos no processo de transição para a nova economia informacional, principalmente com a utilização dos aumentos de produtividade para a lucratividade a curto prazo que ocasiona simultaneamente a

integração de processos de trabalhos e a desintegração da força de trabalho (CASTELLS, 2003)

Complementa Alves (2006), a irrupção de acumulação flexível não tende a amenizar ou extinguir a luta de classes e os conflitos entre capital e trabalho no interior da produção ou mesmo na sociedade civil. Pelo contrário, o toyotismo tende a assumir novas formas sociais, se deslocando para dimensões invisíveis. É dessa forma que a sociedade vai moldando-se diante dessas transformações por meio das instituições sociais como as instituições educacionais.

É dentro dessa lógica que a Educação Profissional passa por um redimensionamento para atender ao novo padrão produtivo que demanda uma nova postura dos trabalhadores mediante as modificações do mundo trabalho. Dessa maneira, para adaptar-se ao contexto das exigências profissionais mais polivalentes é necessária uma educação profissional que irá além do domínio operacional, e que também compreenda de maneira global o processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, da valorização da cultura do trabalho e da mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BATISTA, 2013)

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A origem da Educação Profissional remonta uma origem assistencialista para atender os órfãos e os desvalidos, pois a compreensão acerca do trabalho estava associada a uma atividade menor vinculada ao esforço manual e físico, indigna de homens livres e destinada aos escravos. Tal herança escravista deixou marcas na concepção da educação e na formação profissional. A formação intelectual e acadêmica era desconsiderada para a maioria da população, porém, na década de 1910, a Educação Profissional passa a ser reconsiderada quando o ensino profissional passou a ser uma atribuição do Ministério da Indústria. (GOMES, MARINS, 2004)

A história da Educação Profissional está relacionada com a chegada da família Real no Brasil que exigiu mudanças administrativas educacionais, uma vez que a educação jesuítica, caracterizada como elitista e excludente, direcionava todo o processo educativo. Com a chegada do príncipe regente inaugura-se o colégio das fábricas e os primeiros cursos voltados para educação. Assim, o quadro educacional do período monárquico brasileiro era marcado por poucas escolas primárias, por liceus provinciais em cada capital de província e por colégios particulares em algumas cidades importantes, alguns cursos normais, o liceu de artes e ofícios criado em 1856, e alguns cursos superiores com predomínio do ensino jurídico.

O crescimento da classe média constituída por comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas, fez com que o governo criasse novas escolas, pois via na formação uma oportunidade de ascensão social. Com a Constituição de 1891 são instituídas escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores para a classe dominante, e escola primária e escola profissional voltada para a educação do povo, formalizava-se, portanto, oficialmente a distância entre as classes.

Em 1906 a Educação Profissional passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em virtude da política de incentivo ao desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial e agrícola para a preparação e prática profissional dos operários. Dessa maneira, são instalados nos países 19 escolas de aprendizes que almejavam o ensino profissional para os menos favorecidos e algumas escolas e oficinas destinadas à formação de ferroviários. (MANFREDI, 2002)

Foi somente com a Constituição de 1937 que a Educação Profissional é reconhecida por meio de um documento oficial, determinando o trabalho manual como parte da educação, porém fazendo referência às camadas menos favorecidas. Essa Constituição decide, também, sobre regime de cooperação entre Estado e indústria, originando assim, várias escolas técnicas no território brasileiro.

O surgimento de escolas públicas profissionalizantes está vinculado com a política de desenvolvimento econômico da época, marcada pelo avanço industrialização no país, portanto a educação profissionalizante tinha o intuito de qualificar mão-de-obra, além de manutenção e controle social dos excluídos dos processos de produção. Prediger (2010) comenta que a Constituição de 1937 não trata somente de dois modos diferenciados de educação, pois a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual expressa a fragmentação de classes da qual a colocação destes modos diversos de educar tornar-se mantenedora de tal condição.

Já durante a década de 1960 a nova Lei de Diretrizes e Bases –LDB- a partir da Lei n° 4024/61 demonstrou articular os cursos propedêuticos com os cursos profissionalizantes passando haver dois tipos de ensino médio equivalentes. Isso mostrou uma tentativa de articular e extinguir a divisão entre educação manual e a educação intelectual, atribuindo o caráter propedêutico a profissionalização, sendo que esta não necessariamente demarca um fim em si mesmo de parte da Educação formal. (PREDIGER 2010)

Durante o período dos governos militares houve a reforma do ensino fundamental e médio com a Lei 5.692/71 que equiparou o curso secundário com os cursos técnicos, pois se almejava fazer a opção pela profissionalização universal de segundo grau, mudando o modelo humanístico/científico para um científico/tecnológico. Porém, a proposta dessa lei não pode

ser viabilizada, uma vez que muitas escolas públicas não puderam possibilitar o ensino profissionalizante por falta de recursos. Tendo em vista superar tais limitações foram criados os Centro Federais de Educação e Tecnologia.

Os Centros Federais de Educação e Tecnologia – CEFETs- surgiram em 1978 a partir da lei 6.545 que transforma as escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de janeiro em centros. Em 1999 foram criados outros dois nos estados da Bahia e do Maranhão. Tais centros foram criados para oferecer cursos profissionais em diferentes graus e níveis juntamente com o ensino médio articulados com o padrão produtivos.

Já em 2003, segundo a Secretaria de Educação Tecnológica, o governo federal sinaliza a questão da responsabilidade social como fator propulsor da expansão da educação profissional tecnológica. Assim, o desenvolvimento local e regional com vistas à inclusão social passa a ser centralidade dessa modalidade de ensino assumindo o ideário da educação como direito e da afirmação de cidadania expandido em todo território brasileiro. A partir dessa concepção, resolve-se ampliar os números das escolas federais de educação profissional e tecnológica. (MEC, 2008)

Em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. No ano de 2005, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre , uma universidade tecnológica e seus campi escolas técnicas e agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

No ano de 2006, a primeira fase da expansão, focou na implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos de educação tecnológica, nas periferias das metrópoles e nos interiores dos estados, ofertando cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. A segunda fase da expansão foi marcada pela previsão de 150 unidades de ensino em cada cidade polo do país, cujo tema era “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” consolidando o investimento do governo federal com a rede federal de educação profissional.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, com a lei 11. 892, de 29/12/2008, por meio da qual a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a ser estruturada a partir dos antigos Centro Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais.

A Lei 11.892/08 que integrou um conjunto de medidas normativas tinha como objetivo implementar o Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE - do governo Lula,

como um dos elementos educacionais do Plano de Aceleração Educacional, incluindo a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o Programa Brasil Alfabetizado.

Os IFETs foram criados com o discurso de justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável com a visão de inclusão social, bem como, a geração de novas tecnologias para responder de maneira rápida e ágil às demandas do mercado que exigem formação profissional com a difusão de conhecimentos científicos de suporte aos arranjos produtivos locais.

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CONTEPORANEIDADE

Percebe-se, que a passagem dos CEFETS para os IFETs por meio de um discurso de desenvolvimento social e comunitário está atravessada pela lógica econômica de formação de trabalhadores alinhados com o contexto da reestruturação produtiva. Ou seja, somente através de uma educação profissional os indivíduos conseguirão estar qualificados, com diplomas de curso técnicos e, por conseguinte conquistarão um lugar no mercado de trabalho e assim, diminuir as desigualdades sociais. “Esse mundo é apresentado pela nova ideologia da educação profissional como uma coisa idílica e paradisíaca, no qual os homens precisam trabalhar para ganhar a subsistência, para tanto, terão que possuir um bom nível de escolarização e de competência.” (BATISTA, 2013, p. 428)

Dessa forma, é necessário transmitir que a flexibilidade, a adaptabilidade e a polivalência garantirão a empregabilidade desses indivíduos. Acontece que, os cursos oferecidos são de acordo com as especificidades empregatícias de cada região, ressaltando que tais localidades em que foram comtemplados pelo processo de expansão/ interiorização dos IFETs possuem índices socioeconômicos bastante baixos que devem ser considerados, pois implica em um aluno bastante vulnerável socialmente que teve um percurso escolar com déficits, que almejam uma educação de qualidade e colocação no mercado de trabalho , que tem inúmeras dificuldades de aprendizagem, acrescentando-se ainda, a falta de identificação dos alunos com os cursos que realizam.

Vê-se, pois, que as repercussões na nova Educação Profissional Tecnológica podem está promovendo o que Kuenzer (2002) denomina de empurroterapia que consiste em estratégia de promover curso aligeirados que supostamente irão garantir a empregabilidade, mas na verdade aumentam somente as estatísticas educacionais.

Ressalta-se também que os compromissos listados na reformulação da Educação Profissional capturam a subjetividade dos indivíduos através de promessas de um lugar no

mercado de trabalho. Ocorre também que a expansão e, por conseguinte, a interiorização da Rede Federal de Educação Tecnológica atinge diretamente o trabalho docente, já que tal expansão ocorreu de maneira rápida sem estrutura de trabalho, principalmente nos campi dos interiores dos estados brasileiros.

Os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais (OTRANTO 2010). Porém, as antigas escolas não estavam preparadas para nova configuração. Continua a autora:

> As antigas escolas não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Como podemos perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária. Cada uma das antigas instituições passou a ser um campus do IF (OTRANTO, 2010, p. 12)

Dessa forma, o não estar preparado refere-se desde a estrutura organizacional de trabalho até as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que os textos legais colocam como prioridade. Esse contexto atinge diretamente os docentes que se deparam com condições laborais precárias, principalmente aqueles que exercem sua função nos interiores dos estados.

Destaca-se, que a expansão dos IFETs repercute em diferentes âmbitos da vida dos docentes que afastam-se de suas famílias em busca de uma estabilidade financeira, tendo que estabelecer uma nova lógica de funcionamento familiar, possuindo assim duas casas, ou com mudanças completas para outras cidades ou estados que irão impactar em suas atividades profissionais.

Vivencia-se, um expressivo déficit de professores. Isto gera a sobrecarga de trabalho dos docentes ativos, os quais ministram disciplinas que não correspondem a sua formação ou têm a carga horária intensificada, sem contar as horas de planejamento, pesquisa e extensão. Comenta COSTA (2013, p. 14) que "a carga horária do professor pode interferir negativamente na qualidade do trabalho oferecido pelo profissional, principalmente, no que diz respeito a atividades ligadas à própria docência".

Outro aspecto a ressaltar, consiste na criação de uma carreira docente para os professores que atuam na Educação Profissional a trabalhar nas modalidades de ensino do

médio ao superior - a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, lei 11.784 de 22.09.2008.

Diante desse quadro, verificam-se significativos agravos à saúde do docente, provocando afastamento deste do trabalho. Alves (2013) afirma que os adoecimentos laborais expressam as precárias condições de trabalho, nas condições do capitalismo global e, que a crise estrutural do capital é a crise de (de) formação do sujeito de classe.

Os agravos à saúde do docente não são apenas de ordem física, mas também psíquicas, cujo sofrimento é banalizado, exigindo a essa categoria processos de adaptação, assujeitamento às condições precárias de trabalho.

Acrescenta-se também que o trabalho do docente é capturado pela lógica capitalista, porém contribui para a transformação dessa mesma realidade acreditando na construção de relações sociais mais justas e igualitárias. (KUENZER, CALDAS, 2009).

Diante dessa dialética é que devemos refletir sobre as criação/ expansão dos IFETs enfatizando a importância do fazer docente para a educação na perspectiva da formação profissional considerando, também o cenários das modificações do mundo do trabalho na égide do sistema capitalista.

Constitui um dilema da prática docente transmitir à formação de um homem novo incapaz de desintegra-se, formando um novo profissional flexível, que possam ser empreendedores, enfim que consigam um lugar no mercado de trabalho de maneira imediata em locais marcados por uma precariedade de oportunidades profissionais e com estruturas deficitárias de trabalho. Como os docentes têm sido afetados nesse contexto corresponde a um desafio a ser investigado.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

CATTANI, D. HOLZMANN, L. Fordismo e pós-fordismo. In: _____ **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

CASTELLS, M. A Transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores coma jornada flexível. In: _____**A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

BATISTA, R L. **A ideologia da nova educação profissional no Brasil no contexto da reestruturação produtiva.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2013.

COSTA, E. A criação e expansão dos institutos federais e a intensificação do trabalho do professor: uma análise preliminar**.** In: XXI Seminário Nacional UNIVERSITAS/ Br, São Carlos. **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br**, 2013.

GOMES, H M; MARINS. H O. O contexto histórico e legal da educação profissional no Brasil. In: _____. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004. p 65-96.

HARVEY D. A transformação político-economica do capitalismo do final do século XX. In: _____ **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 117-162.

KUENZER, A Z. Exclusão Includente e inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBADI, S (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, 2002.

KUENZER, A. CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. OLIVEIRA, M A. FIDALGO, L (ORGs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009.

MERLO, A R C; LAPIS N L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: Reflexões na interface da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia do Trabalho. **Psicologia e Sociedade**, p. 61-68. jan/abr. 2007.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Concepções e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Junho de 2008.

MANFREDI, S M. História da Educação profissional no Brasil. In:_____ **Educação de Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. p 63-108.

OTRANTO, C. A política de educação profissional do governo lula: novos caminhos da educação superior. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd**.** Natal, RN**,** 2001. **34ª Anais da Reunião Anual ANPED,** 2011. Disponível em**:** <http://www.anped11.uerj.br> Acesso em : 06. 05.2013

PREDIGER, J. Interface da Psicologia na atuação da Educação Profissional e Tecnológica: quereres e fazeres. 2010. 86f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010

EIXO 5 – ACESSO E PERMANÊNCIA NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

AS LICENCIATURAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE: ACESSO E PERMANÊNCIA

Ana Lídia Braga Melo Cunha
analidiaead@gmail.com
Mestranda IFRN

Erika Roberta Silva de Lima
erika_limma@hotmail.com
Mestranda IFRN

Lenina Lopes Soares Silva
lenina.lopes@ifrn.edu.br
Orientadora PPGEP/IFRN

RESUMO
Este é um estudo bibliográfico e documental que trata da expansão da educação superior no Brasil, com ênfase nas licenciaturas e nas políticas adotadas para o acesso e permanência de alunos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Objetiva-se refletir sobre os cursos de licenciatura, bem como sobre as condições de permanência da clientela que ingressa nesses cursos. Parte-se dos seguintes questionamentos: A criação de licenciaturas no IFRN tem considerado a necessidade emergencial de professores para as áreas das Ciências e da Matemática? Como o Instituto tem se organizado para garantir o acesso e a permanência dos alunos nesses cursos? No texto, aborda-se a questão do bacharelismo e a criação das licenciaturas no Brasil na década de 1930. Em seguida, dá-se continuidade à história e chega-se ao Século XXI com a criação da Rede Federal de Educação Profissional que demandou a instituição de Licenciaturas nos Institutos Federais. Por fim, observa-se que o IFRN vem tentando atender a demanda emergencial, ofertando licenciaturas em doze de seus *Campi* no Rio Grande do Norte e adotando novas políticas de acesso e permanência de alunos.

Palavras-chave: IFRN; Bacharelado; Licenciatura; Acesso e Permanência na educação superior.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, empreendem-se esforços para discutir a expansão da educação superior no Brasil com ênfase nos cursos de licenciatura e nas políticas voltadas para o acesso e a

permanência dos alunos nesses cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),

Têm-se como objetivo refletir sobre os cursos de licenciatura, dentro de um enfoque histórico-político,compreendendo-os como aqueles voltados para a profissionalização de professores, e sobre as condições de acesso e permanência da clientela que ingressa nesses cursos no IFRN, dentro de uma perspectiva histórica situada na educação brasileira e nas políticas para formação de professores.

Parte-se dos seguintes questionamentos: A criação de licenciaturas no IFRN tem considerado a necessidade emergencial de professores para as áreas das Ciências e da Matemática? Como ocorre o acesso dos alunos aos cursos de Licenciatura no IFRN? Como este Instituto tem se organizado para garantir a permanência dos alunos nesses cursos?

Aborda-se, inicialmente, a questão do bacharelismo no país até a criação das licenciaturas no Brasil na década de 1930. Em seguida, coloca-se em discussão a continuidade do encadeamento entre bacharelados e licenciaturas, bem como a constituição de cursos tecnológicos, atéchegar ao Século XXI com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que demandou a institucionalização de Licenciaturas nos Institutos Federais, entre esses o IFRN foco desta comunicação, e *leitmotiv* de nossos questionamentos.

Reconhece-se de antemão que o Estado do Rio Grande do Norte tem registrado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação a necessidade emergencial de professores para as áreas de Física, Matemática e Química em todas as suas regiões. (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO BACHAREL AO LICENCIADO

A história da educação superior no Brasil sinaliza que a formação de professores para o ensino nas séries iniciais, e/ou de primeiras letras foi introduzida em 1835. Vê-se que isto ocorreu após a Proclamação da Independência. Registra também a história quea criação da primeira Escola Normal, se deu em Niterói, no Rio de Janeiro. De acordo com Aranha (2006), essa Escola parou de funcionar em 1849. Todavia, outras Escolas Normais haviam sido criadas em Minas Gerais, Bahia e em São Paulo.

Ainda no século XIX, a chamada Reforma Couto Ferraz, como ato legal político, em termos de formação de professores nesse período, é considerada um marco, pois segundo Saviani (2007, p. 133) essa previa “a substituição das Escolas Normais pelos professores

adjuntos". Ficava, assim, a formação de professores vinculada à prática pela atuação desses professores como auxiliares de um professor público em exercício docente.

Para Saviani (2007) coexistiam, nesse contexto histórico, ideias pedagógicas permeadas pelas vertentes leigas e religiosas, pautadas na pedagogia tradicional. Contudo, a "nova" maneira de formação pela prática, não foi adiante porque as províncias deram seqüencia às Escolas Normais e até a de Niterói que havia sido fechada foi reaberta em 1859.Essas Escolas foram regulamentadas pelo Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, na Reforma Leôncio de Carvalho.

Não se pode esquecer que desde 1808, havia no Brasil ensino superior, nas escolas fundadas em Salvador e no Rio de Janeiro, criadas com a chegada da família real ao país, e que já existiam também os Colégios Imperiais que formavam bacharéis para diversas atividades burocráticas do Estado.

Com a Proclamação da República essa realidade não vai se modificar e até o início do século XXI é ainda, motivo de debates e de pesquisas, alimentados por informações que dão conta de que existe no país, a predominância de formação de bacharéis de acordo com dados do Ministério da Educação tendo em vista que,até 2010, tínhamos registrados oficialmente, 79 cursos de bacharelado e apenas 18 de licenciatura (BRASIL, 2010, p.5-7). Mesmo reconhecendo-se que as licenciaturas só tenham surgido no país nos anos de 1930, essa diferença não se justifica se colocada diante da demanda emergencial por professores no País. Isso demonstra que a preferência pelo ensino bacharelesco é atendida pela quantidade de cursos oficiais em detrimento da demanda e das necessidades apresentadas no país por formação de professores em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais, aquelas que têm espaço nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, como Física, Matemática, Química e Biologia entre outras. E, nos dias atuais Sociologia e Filosofia.

Sendo assim, pode-se afirmar que a quantidade de bacharelados continua configurando a tendência ao "bacharelismo" apresentada por sociedades pós-coloniais em processo de modernização e desenvolvimento como a do Brasil.

2.1 BACHARELISMO

Para Manuel Bomfim (1993) as sociedades latino-americanas têm como característica de formação em nível superior o que ele denomina de fenômeno bacharelesco. Esse fenômeno segundo o autor pode ser verificado em um grupo social típico das sociedades pós-coloniais, como a brasileira, no qual a formação noensino superior ocorre tendo como prerrogativa

cultural obacharelismo que se destaca por ser uma das atividades intelectuais que ganhou força com o processo de modernização capitalista e excludente dessas sociedades. Para ele quando essas saem da "rotina irracional, caem nas aplicações eruditas" (BOMFIM, 1993, p. 170). Seguindo essa lógica se formaram bacharéis médicos, juristas e engenheiros todos com formação em bacharelado, saídos do modelo do império à república, sem nenhuma modificação.

Essa visão bacharelesca e erudita, no Brasil, vai perdurar, chegando aos anos 1930-40, quando aqui havia uma espécie de reinvenção do país como nação moderna, e seus ideólogos "buscavam ocupar os espaços socialmente disponíveis, de forma autoritária e ditatorial, política e economicamente falando; era o momento do Estado Novo (1937-1945) e nesse afã ocorreu também imposição de novas ideias", para Silva (2010, p. 60).

Nessa perspectiva de modernidade essas profissões ganharam *status* em todo processo civilizatório brasileiro e começaram a ser regulamentadas também por federações profissionais, conselhos e ordens tais como o Conselho de Medicina, Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho de Engenharia e Arquitetura entre outros que, procuram além de manter a coesão bacharelesca, legitimar socialmente essas profissões, criam uma espécie de regulação primeva da atuação dos profissionais "bacharéis" egressos dos cursos a eles agregados. Isto significa que perdura o elitismo e a agregação de valores vinculados à razão capitalista na formação bacharelesca da maioria desses profissionais.

Gilberto Freyre na interpretação de Menezes (2009, p. 95) ajuda a compreender o que ela denomina de "as matrizes culturais da intelectualidade brasileira", pela inserção social dos bacharéis nessa sociedade, bem como pela identidade social desses como grupo no comando hierárquico da nação brasileira e na política.

Tal fenômeno vem transversaliza à história da educação superior do Brasil desde os tempos da Colônia, e de variegadas formasamolda as escolhas dos estudantes para o ensino superior, por ter se tornado culturalmente aceito pela sociedade como a formação necessária à modernização do país.

2.2 LICENCIATURAS

Quando se trata de refletir sobre educação superior no Brasil, não se pode desconsiderar o papel, a natureza e a finalidade das licenciaturas. Essas tiveram origem no Brasil nos anos 1930 com a criação dos cursos de formação de professores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse momento histórico, foram criados nas Universidades diferentes projetos voltados, prioritariamente, para tal formação. No item anterior, observou-

se que esse era um momento no qual o país se reinventada como nação moderna e a educação deambulava conforme Saviani (2007) pelos caminhos que a configurariam dentro de um modelo equilibrado entre o tradicional e o novo em termos pedagógicos.

Durante a ditadura civil-militar (GERMANO, 1995), em 1968, foram criados Faculdades e Centros de Educação nas universidades brasileiras como espaço de formação e de discussão permanentes. Mas, de acordo com Pereira (1999, p. 110), "as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo".

Ressaltamos que, o licenciado em qualquer área, assim como o bacharel pode ser professor em nível superior, recomendando-se para isto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) formação *stricto sensu* em níveis de Mestrado e Doutorado. Essa Lei segundo Pereira (1999, p. 110) foi

> responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Como conseqüência, depois de acirrada oposição de interesses, prevaleceram, no texto da LBD, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar.

Esse era o momento da abertura política após a ditadura militar e o país buscava se reestruturar como Estado democrático. Mas, foi no século XXI que os Referencias Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura elaborados pelo Ministério da Educação, consolidaram o que foi historicamente construído para os Bacharelados e as Licenciaturas, acrescentando-se à educação superior, cursos superiores de formação tecnológica, seguindo as demandas por tecnologias do mercado globalizado.

Contudo, a licenciatura se apresenta até os dias atuais com as características originais de sua criação na década de 1930 com competências e habilidades voltadas para a atuação na educação básica, com a finalidade de formar os quadros de professores necessários ao desenvolvimento do país. (BRASIL, 2010, p. 5). Contraditoriamente, os bacharéis também tem se constituído como professores ao longo da história da educação brasileira, notadamente, no ensino médio e superior, e na educação profissional, mesmo sem formação docente.

Em síntese,a formação de professores no Brasil tem sua história distribuída em cinco momentos, a saber:

a)1939 – sãocriados cursos de Licenciatura com a finalidade de formarprofessores especialistas para as séries finais, o equivalente ao ensino médio. Sendo que, os cursos de Pedagogia formariam docentes para as Escolas Normais, responsáveis naquele momento pela formação de professores polivalentes;

b) 1969 – o perfil dos cursos de Pedagogia é modificado após a Reforma das universidades, ocorrida em 1968. Estes passam a formar especialistas em Educação - diretores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais;

c) 1971 – o curso Normal é substituído pela habilitação em Magistério, também de nível Médio, visando à formação de professores polivalentes;

d) em 1996 – com a LDB vigente, vem à exigência de formação superior, extinguindo a formação no Magistério em nível Médio e criando o curso Normal Superior;

e) 2006 – encerra-se a oferta de vagas para o curso Normal Superior e os cursos de Pedagogia passam a acumular a formação de professores polivalentes para os cinco primeiros anos do ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

A Educação Básica é assim, o espaço para o qual é dirigida a formação de professores como se essa formação fosse necessária apenas nesse nível, notadamente, para as séries iniciais, esquecendo-se de que os ensinos: Fundamental e Médio e a Educação Profissional, bem como as outras modalidades de ensino, reconhecidamente, são os que tem mais carências de professores com formação qualificada para o ensino, sejam esses licenciados e/ou bacharéis.

Nos últimos anos, pesquisadores brasileiros tem se dedicado a essa questão da não visibilidade da formação de professores para todos os níveis de ensino. Observa-se também que,muitas ações têm sido desenvolvidas pelas universidades e institutos federais com o intuito de discutir a problemática sempre atual da formação e da profissionalização docente, principalmente neste momento histórico de expansão da educação superior.Nessa direção, destacamos o trabalho de Pimenta e Anastasiouacerca do ensino superior que afirmam:

> Na maioria das instituições de Ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005a, p. 37).

As pesquisas e estudos têm demonstrado a necessidade emergencial de formação docente, não apenas para professores da educação básica, mas também para o ensino superior como sugerem as autoras supracitadas.

Nesse sentido é que, a história da formação de bacharéis e licenciados inserida na expansão da educação superior traz contributos para a compreensão de questões políticas e culturais do Estado e da sociedade, que por não conduzirem suas ações de forma crítica e situada histórico-socialmente, tem se refletido negativamente na educação básica, pela falta, entre outros problemas, de formação e profissionalização docente, basta verificar os últimos índices de desempenho das escolas brasileiras em indicadores nacionais e internacionais.

3 A CRIAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS LICENCIATURAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, estabelece no Art. 62 que duas instituições são autorizadas a promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil, quais sejam as Universidades e os Institutos Superiores de Educação.

Pode-se entender esses institutos como uma novidade no âmbito educacional brasileiro, é tanto que no Art. 63 da referida Lei, há três Incisos, destinados aos programas de formação inicial e continuada de profissionais para a educação básica, em todos os níveis. Após sua promulgação foram vários os pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE), sugerindo diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE). Contudo, esses Institutos não vigoraram como o esperado, o que era novidade foi logo esquecido.

Em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/2008 que, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, agregando nesta Rede as antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação entre outras escolas de excelência como espaços educativos no país, muitas delas são escolas centenárias. Esta Lei no Art. 6º Inciso III - trata das finalidades e características desses Institutos Federais. Neste podemos ler, conforme transcrito a seguir, que os IFs devem:

> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

No Art. 7°, Incisos II e IV - os objetivos dos Institutos Federais pressupõem como ações, o seguinte:

> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da

> educação profissional e tecnológica;
> VI - ministrar em nível de educação superior:
>
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
>
> 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;
>
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2008).

Em uma breve análise, verifica-se que os IFs são parte da política nacional de expansão da educação superior e tem responsabilidade formativa que vai além dos ensinos técnicos e tecnológicos, tanto com os bacharelados, quanto com as licenciaturas, assim como,a tem as universidades. Nesse sentido, pode-se compreender que essa é uma das políticas educacionais implantadas no país com vistas a promover de maneira estrutural, em todo território nacional, a qualificação profissional de professores para a educação básica, técnica e tecnológica e a expansão da educação superior.

Todavia, é preciso chamar a atenção para a questão levantada por Pimenta e Anastasiou (2005) acerca da predominância do que denominam de despreparo científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem por parte de professores no ensino superior, que conseqüentemente, se reflete nos demais níveis de formação. Reconhecendo, de igual modo que, como os IFs ampliaram a Rede Federal e sua atuação já se faz notar em todo território nacional é possível pensar que essa ampliação poderá, em um futuro próximo, tanto acentuar a problemática apontada pelas autoras, quanto contribuir com a formação docente em todos os níveis de ensino, seja capacitando bacharéis com saberes docentes, seja formando licenciados em áreas nas quais há carência de professores, e ainda tecnólogos para atender a demanda por serviços do mercado capitalista globalizado.

Assim, também se pode esperar que sejamevitados os improvisos na formação docente, bem como os debates que não consideram o âmago da problemática, qual seja: os saberes docentes, necessários aqueles que têm como profissão educar/ensinar - como nos ensina Tardif, (2002; 2004), Libâneo (2000) e Paulo Freire (1996) e as condições de acesso e permanência de alunos de classes sociais menos favorecidas na educação superior.

3.1 O IFRN E OS CURSOS DE LICENCIATURA

Os Institutos Federais tem como função social a oferta de educação profissional e tecnológica, a partir de um referencial político-pedagógico que articulaciência, cultura, trabalho e tecnologia, objetivando uma formação humana integral dos sujeitos, para a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.(IFRN,2012. p.23).

A Rede Federal expandiu-se pelo Estado do Rio Grande do Norte, pois além do *Campus* Natal Central, a partir dos anos de 1994 com a inauguração da Unidade de Mossoró, doze anos após, vieram as Unidades de Ipanguaçu e Currais Novos. Em 2007 foram criadas as Unidades de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Em 2008, mediante a Lei nº 11.892 os CEFETs passaram a ser Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e assim, o IFRN expandiu-se para outras cidades do Estado, como: *Campus* Cidade Alta em Natal (2009), Nova Cruz (2009), Parnamirin (2010), *Campus* Educação a Distância em Natal (2011), *Campi* de São Gonçalo do Amarante (2011), Ceará-Mirim, Canguaretama e São Paulo do Potengi (2013).De acordo com o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012a,p. 30)

> A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica está pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado.

Dentre os *Campi*citados acima dozeoferecem cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura ofertados pelos IFRN são cursos superiores de graduação voltados para a formação de professores para a Educação Básica e obedecem às diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A oferta dos cursos superiores do IFRN é regida por regulamentações procedentes da política nacional para o ensino superior e por diretrizes internas da Instituição.As licenciaturas são organizadas de acordo com as determinações legais presentes na Lei n.º 9.394/96, na Resolução nº CNE/CP 01, de 18/02/2002 e nos pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, respectivamente de 08/05/2001 e 02/10/2001, entre outras, os quais instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, bem como na Resolução nº CNE/CP 2, de 19/02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;e no Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e

demais atos normativos pertinentes de caráter geral ou específicos de cada licenciatura. (IFRN, 2012a,p. 24).

Quadro: 01- *Campi*que ofertam cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

CAMPI DO IFRN	CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRN
Apodi	Química
Caicó	Física
Currais Novos	Química
Ipanguaçu	Informática Química
João Câmara	Física
Macau	Biologia
Mossoró	Matemática
Natal Campus Central	Espanhol Física Geografia Matemática
Natal Campus Zona Norte	Informática
Pau dos Ferros	Química
Santa Cruz	Física Matemática
Campus Ead Natal	Espanhol

Fonte: Portal do IFRN: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos

Vê-se que o IFRN tem instalados 7diferentes cursos de Licenciaturas que são ofertados em 12 *Campi*, conforme Quadro 01. A oferta é distribuída da seguinte forma: 4 cursos de licenciatura em Química, 4 em Física, 3 em Matemática, 2 em Espanhol, 2 em Informática, 1 em Biologia e 1 em Geografia. Nesta oferta predominam cursos da área das ciências exatas e matemática o que coaduna com a necessidade emergencial do Estado do Rio Grande do Norte.

Essas licenciaturasofertadas pelo IFRN visam à formação do professor de forma integral. São cursos que se desenvolvem de forma presencial, semipresencial e/ou a distância. Seus projetos de curso e a matriz curricular ensejam promover a integração entre os conhecimentos científicos específicos de cada área e os conhecimentos didático-pedagógicos. Estão organizadosem regime seriado semestral com, no mínimo, 8(oito) e, no máximo, 12 (doze) períodos letivos, possuindo estrutura curricularpor núcleos (fundamental, específico, epistemológico, didático-pedagógico) que sugerem a integração dos fundamentos filosóficos, sociopolíticos, econômicos, da educação e a didática necessária à formação docente. Em todos os cursos de licenciatura, deverá ser prevista, como obrigatória, a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

De acordo com o Regulamento dos cursos (IFRN, 2006) a carga horária das licenciaturas devem contabilizar, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas.

Essa carga horária é ressaltada mais uma vez nas matrizes curriculares de cada curso, que também apresentam como objetivo geral das licenciaturas formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais.Esse processo de construir o saber docente não somente pelas teorias da educação, mas também pela prática é analisado e discutido por Pimenta (2005,p.26) que conclui:

> [...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises paracompreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A formação do licenciado pode ocorrer no IRFN de forma a contemplar as dimensões teórico-práticas, posto que nosperíodos letivoshá prática profissional que compreende projetos integradores, monografia,estágio curricular e atividades de cunho acadêmico-científico e culturais descritas nos projetos pedagógicos dos cursos.

3.2 O ACESSO ÀS LICENCIATURAS

A admissão nos cursos de licenciatura do IFRNacontece por meio de processos seletivos semestrais de caráter classificatório, reingresso ou transferência. Para participar da seleção o candidato deve preencher os requisitos estabelecidos no Regulamento dos cursos de

licenciatura (2006), ou seja, o interessado à vaga deve terconcluído o ensino médio ou curso equivalente.

A oferta de vagas para as licenciaturas variam conforme as condições de infraestrutura e recursos humanosda Instituição, assim como da demanda da sociedade pelos respectivos profissionaislicenciados.

Com o objetivo de manter o equilíbrio entre os distintos segmentos socioeconômicos que procuram cursar uma das licenciaturas oferecida pelos Institutos, éreservada 50 por cento das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino.Também poderá ofertar turmas especiais ou reservar até 50% das vagas em cursos de formação de professores e gestores educacionais para professores ou dirigentes de escolas da rede pública de ensino, objetivando cooperar para a melhoria da qualidade da educação básica pública.

São executadas estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFRN, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que garantam aos estudantes a permanência, o êxito e a conclusão com inserção social e cultural do aluno em escolas públicas. Essas estratégias centram-se em ações que visam garantir a permanência dos estudantes, minimizando dificuldades no processo ensino-aprendizagem ou problemas de natureza administrativo-pedagógica que interfiram no bom desempenho dos estudantes. Para aqueles com deficiência, nos termos do Decreto 3.298/1999 e da Lei 7.853/ 1989, poderão requerer à Diretoria Acadêmica a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. (IFRN, 2012b,p. 48).

Observa-se que o IFRN tenta promover o acesso às licenciaturas de alunos egressos de escolas públicas cujas condições de acesso à educação superior tem sido dificultadas pelas políticas públicas educacionais que em sua história tem negado o acesso à educação superior aos alunos oriundos das classes menos favorecidas, notadamente, os residentes nas pequenas cidades e na zona rural.

3.3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura- se como um programa que busca incentivar e valorizar o magistério, por meio do aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Nesse sentido, pode-se considerá-lo como uma política educacional que promove a permanência de alunos na educação superior.

O Pibid tem como base legal a Lei n°9.394/1996; a Lei n° 12.796/2013 e o Decreto n° 7.219/2010, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Os projetos que tem o apoio do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES), sendo desenvolvidos por grupos de alunos das licenciaturas sob a supervisão de professores da educação básica com orientação de professores das IES (BRASIL, Portaria Capes n° 96, de 18 de julho de 2013).

O programa dispõede bolsas para alunos de licenciaturas que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos buscam fomentar a inserção dos estudantes das licenciaturas no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O Programa lançado em 2007 tinha como prioridade de atendimento as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, considerando a carência de professores para essas disciplinas. Diante dos resultados positivos obtidos pelo programa, em 2009, passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Com o avanço do programa, a definição de níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas ficou sob a responsabilidade das instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL, Relatório Final Gestão 2009- 2011).

No âmbito legal, a substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto nº 7.219/ 2010 indicou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, e consequentemente com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. No Art 3º do referidoDecreto, são destacados os objetivos do Pibid, dentre os quais citamos dois Incisos:

> IV - Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes, oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem;
>
> V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

Observa-se que, esses objetivos revelam a nítida preocupação com a formação docente e procura articular toda a comunidade escolar envolvida, integrando de forma sistemática escolas e IES.

O IFRN participa do Pibid, cuja atuação ocorre nos cursos de Licenciaturas ofertados em 12 *Campi*: Macau, Natal Central, Zona Norte, Ipanguaçu, Santa Cruz, Natal Central, Campus Ead, Apodi, Pau dos Ferros, Currais Novos, Caicó, João Câmara e Mossoró.Por atender a um grande número de alunos, o Programa no IFRN, possui um Coordenador Institucional e quatro coordenadores de área de gestão, que atuam no apoio ao Coordenador Institucional, visando à garantia da qualidade da iniciação à docência ofertada. No Quadro 2 abaixo, mostra-se o número de bolsas ofertado nos cursos de licenciaturas divididos nos 12 *Campi* do IFRN.

Quadro2: Bolsas do Pibid no IFRN - 2014

CAMPI	**BOLSISTAS**			
LICENCIATURAS	**BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**	**COORDENADOR DE ÁREA**	**SUPERVISOR**	**TOTAL**
Macau Biologia	30	02	02	**34**
Natal Central Geografia	30	02	06	**38**
Zona Norte Informática	27	02	03	**32**
Ipanguaçu Interdisciplinar	32	02	03	**37**
Santa Cruz Interdisciplinar	36	02	06	**44**
Pólo UAB Letras- Espanhol	20	01	03	**24**
Natal Central Letras- Espanhol	40	02	08	**50**
Apodi Química	30	02	03	**35**
Pau dos Ferros Química	30	02	03	**35**

Currais Novos Química	50	03	05	**5 8**
Caicó Física	25	02	03	**3 0**
João Câmara Física	30	01	04	**3 5**
Natal Central Física	26	03	06	**3 5**
Mossoró Matemática	10	01	01	**1 2**
Natal Central Matemática	40	02	06	**4 8**
Santa Cruz Matemática	36	01	06	**4 3**
Total	492	30	68	

Fonte: Relatório de pagamento do mês 03/2014 da Capes. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

Os dados apresentados no Quadro2 indicam o número de alunos das licenciaturas atendidos pelo programa e de profissionais envolvidos. Verifica-se, assim, este no IFRN atende 492alunos bolsistas, que recebem uma bolsa de iniciação à docência no valor de R$ 400,00 (quatrocentos reais). O atendimento desses alunos reflete-se como uma possibilidade de permanência dos mesmos nas licenciaturas, por possibilitar a prática de uma ação docente por meio de uma formação contextualizada, tendo como foco o atendimento educacional em escolas públicas de educação básica. O Programa possibilita ao aluno bolsista ainda, a participação em eventos acadêmicos e científicos, fortalecendo a relação entre a teoria e a prática, esta pensada na perspectiva de adoção de atitudes criativas e inovadoras, para a produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais (BRASIL, Relatório Final Gestão 2009- 2011).

Os *Campi* atendidos contam com a colaboração de 30 Coordenadores de área, que são professores das licenciaturas e atuam nas ações dos subprojetos. Essesrecebem da Capes uma bolsa no valor R$1.400,00 (Um mil e quatrocentos reais). Os subprojetos desenvolvidos possibilitam a adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação, incentivando à inovação na formação de professores.

As escolas públicas do Rio Grande do Norte bque recebem os bolsistas possuem 67 Supervissores, que são professores da educação básica. Esses supervisionam no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas de licenciatura e recebem uma bolsa no valor: R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). O trabalho desenvolvido em parceria com os supervisores e os bolsistas permite uma renovação de práticas pedagógicas no cotidiano das escolas e se baseia em um importante diálogo com as instituições formadoras.

4 REFLEXÕES FINAIS

Em nosso resgate histórico, observa-se que no Brasil existe uma tendência em manter nas licenciaturas a sua característica inicial,datando da sua criação na década de 1930, qual seja formar quadro de professores para atender a demanda existente, tendo como foco a atuação na educação básica. Todavia, os dados da realidade indicam a presença de bacharéis que tem se constituído como professores, atuandono ensino médio, superior, e na educação profissional, mesmo não possuindo a formação docente.

O acesso à educação superior pelo ingresso nas licenciaturas no IFRN é o recomendado no contexto social e econômico no qual se encontra a maioria de seus *Campi,* mas como neste contexto predominam escolas de ensino médio públicas, considera-se que é inadequada a disponibilidade de vagas de 50 por cento para alunos oriundos de escolas públicas.

Os dados levantados a partir dos documentos oficiais do Programa Pibid, disponibilizados no site da Capes, indicam queo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vem despontando desde 2007, como política de permanênciana licenciaturas.

Esteprograma dentro do IFRN, por meio do seu projeto e subprojetos tem buscado garantir a permanência dos alunos das licenciaturas estimulado ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a participação dos seus alunos do ensino médio e das licenciaturas em eventos cientificos, para a produção e divulgação do conhecimento produzido dentro da instituição.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Manoel. **A América Latina:** males de origem. 4. ed. Rio de Janeiro: *Topbooks, 1993.*

BRASIL. Lei nº 11.892/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acessado em: 18 de outubro de 2012.

_____. Lei n° 9.394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723. Acessado em: 18 de outubro de 2012.

_____. Relatório de pagamento do mês 03/2014 da Capes. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____, DEB. Relatório Final Gestão 2009- 2011. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____, Novo Regulamento do Pibid- Portaria Capes n° 96, de 18 de julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____, Decreto n° 7. 219, de 24/06/2010- Institui o Pibid. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____, Portaria Pibid n°260, de 30 de dezembro de 2010- Normas Gerais- revogada. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____, Portaria Normativa Capes n° 72, de 09/04/2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acessado em: 03 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político Pedagógico**:Uma construção coletiva (2012a). Disponível em http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico. Acesso: Abril de 2014.

_____. Organização Didática do IFRN (2012b). Disponível em: http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao. Acesso: Abril de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:**novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

MENEZES,Anna Waleska Nobre Cunha de. O fenômeno do bacharelismo à luz de Gilberto Freyre. **Revista Eletrônica*Inter-legere*** n. 5. Jul/Dez/2009 (Reflexões).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência do ensino superior**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005 b.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Educação. Disponível em: http://www.rneducacao.com/. Acesso em : Abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: autores associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Narrativas do Brasil nas Memórias de Pedro Nava**. 2006. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN,2010.
Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhes acesso irrestrito.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. jan / fev / mar / abr 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELEVÂNCIAS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE NEGROS COTISTAS

Ana Luisa Alves Cordeiro[204]
analuisatri@yahoo.com.br
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

RESUMO
Este artigo pretende apontar algumas relevâncias que estudos sobre o perfil socioeconômico de negros cotistas (ingressantes e/ou egressos) podem ter nas análises das políticas de ação afirmativa na educação superior. Aborda o assunto a partir das perspectivas de classe e raça, discussão importante para o avanço da democracia brasileira (Fernandes, 2008; Ianni, 2004; Guimarães, 2002). Os dados utilizados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Considera-se que as alterações no perfil socioeconômico de estudantes negros cotistas podem também ser resultado das políticas de ação afirmativa na educação superior, que precisam ser implantadas e implementadas, possibilitando aos negros, por meio de uma formação em nível superior, melhores condições no exercício da cidadania e na luta pelos direitos.

Palavras-chave: Educação Superior; Políticas de Ação Afirmativa; Perfil Socioeconômico.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da pesquisa de tese de doutorado, em andamento, intitulada "Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: Estudo do Perfil Socioeconômico de Negros Cotistas Egressos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2007-2012)"[205]. Tem-se por objetivo aqui apontar algumas relevâncias que estudos sobre o perfil socioeconômico de negros cotistas (ingressantes e/ou egressos) podem ter nas análises das políticas de ação afirmativa na educação superior. A análise se dá a partir das categorias de classe e raça, utilizando de referenciais como Fernandes (2008), Ianni (2004) e Guimarães (2002), e de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER).

Esse artigo está vinculado à Linha de Pesquisa "Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente", do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade

[204] Doutoranda em Educação pela UCDB. Orientadora: Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*). Bolsista PROSUP/CAPES. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE-UEMS) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES-UCDB).
[205] se usa o termo "negro" refere-se aos homens e às mulheres que se declararam "pretos/as" ou "pardos/as", conforme o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2010.

Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES)[206], que por sua vez se articula ao Grupo de Trabalho (GT 11) "Política da Educação Superior", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)[207], que congrega pesquisadores em educação superior do Brasil e da América Latina.

O GEPPES surgiu nos anos 1990 e esteve sob a coordenação da Profa. Dra. Mariluce Bittar até fevereiro de 2014, quando a mesma veio a falecer. É coordenado agora pela Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel, que era vice-líder. O grupo é um espaço de debate e aprofundamento de pesquisas em políticas da educação superior e desenvolve projetos coletivos que o presente artigo integra.

Um desses projetos coletivos é o Projeto Interinstitucional do Observatório de Educação (OBEDUC-CAPES) "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil", desenvolvido pela Rede Universitas/Br[208], a qual se subdivide em 7 (sete) subprojetos. O subprojeto 5 (cinco) "Políticas de expansão da educação superior e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes", tem como objetivo

> [...] 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.[209] [grifo próprio]

O artigo vincula-se ainda ao Projeto Interinstitucional Chamada Universal (MCTI/CNPq) "Políticas de Expansão da Educação Superior, no período 2003-2010, e suas Implicações para o Acesso e a Permanência de Estudantes", que tem como um dos objetivos específicos "investigar alterações no **perfil socioeconômico** de estudantes matriculados em IES públicas estaduais que participam de programas de ações afirmativas" [grifo próprio][210]. E ao Projeto Interinstitucional FUNDECT/CNPq "Política de Expansão da Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste", que tem como um dos objetivos

---

[206] Disponível em: <http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogeppes/index.php>. Acesso em: 23 mar. 2014.
[207] Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt11>. Acesso em: 16 mar. 2014.
[208] Disponível em: < http://www.anped11.uerj.br/universitas.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.
[209] Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil". Propostas 20.346. Coordenadora: Deise Mancebo.
[210] Projeto Chamada Universal – MCTI/CNPq nº 14/2012, "Políticas de Expansão da Educação Superior, no Período de 2003-2012, e suas Implicações para o Acesso e a Permanência de Estudantes". Coordenadora: Mariluce Bittar (*in memoriam*). Vice-coordenadora: Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. Proposta nº 484257/2012.

específicos "analisar o **perfil socioeconômico** dos estudantes que ingressaram na educação superior e, em especial, dos que participam dos programas de permanência" [grifo próprio][211].

Nos projetos coletivos mencionados verifica-se que há uma preocupação em de analisar o perfil socioeconômico de estudantes negros que participam (ou participaram) de políticas/ programas de ação afirmativa na educação superior, de modo a identificar as alterações ocorridas nesses perfis.

O artigo estrutura-se em: 1. Introdução; 2. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior; 3. Classe Social e Raça: Relações e Determinações; 4. Relevâncias do Perfil Socioeconômico; 5. Considerações Finais; 6. Referências.

2. POLÍTICAS AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de ação afirmativa na educação superior são políticas focais no âmbito das políticas públicas, sendo a política de cotas uma política educacional que visa o acesso ao ensino superior de negros, indígenas e estudantes oriundos de escola pública. Martins (1994, p. 8-10) define a política educacional como "um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo". Para autora, é necessário perceber qual projeto está por detrás de uma política educacional, as intenções lhe estão subjacentes, a que fins específicos ela conduz.

Para Azevedo (1997, p. 61-63), uma política pública pode nascer a partir "[...] de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado", sendo que a implementação de determinada política pública depende do quanto a sociedade civil está organizada.

As políticas de ação afirmativa na educação superior surgem da problematização da questão racial, do combate à discriminação e as desigualdades sociais e raciais, buscando promover o acesso, a permanência e a conclusão de estudantes negros na educação superior. Elas se inserem no contexto de expansão da educação superior no Brasil, nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014). As **ações afirmativas** podem se entendidas como:

---

[211] Projeto FUNDECT/CNPq Nº 06/2011 – Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (PRONEM), "Política de Expansão da Educação Superior no Brasil pós-LBD/1996: impactos na região Centro-Oeste". Coordenadora: Mariluce Bittar *(in memoriam)*. Proposta nº 0100/12.

> [...] um conjunto de **políticas públicas e privadas** de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

> [...] **políticas compensatórias** adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2005, p. 40).

> [...] um ato preparatório, uma condição *sine qua non* para que, pela primeira vez, possamos ter uma discussão nacional aberta sobre o racismo brasileiro. É um ato preparatório porque essa discussão exige uma presença significativa de negros expondo os argumentos anti-racistas e são as **cotas** e os sistemas de preferência que colocarão um número mínimo de negros capazes de fazer a diferença no quadro da desigualdade racial que temos, no momento, no nosso meio universitário e promover uma revisão da própria idéia de nação brasileira, até agora controlada quase exclusivamente por brancos. Eis o primeiro passo, então, para a tão desejada integração racial que nunca tivemos e que é nosso dever (e prazer) construir (CARVALHO, 2003, p. 188). [grifo próprio]

As ações afirmativas são definidas pela Conferência de Durban como **ações positivas** a serem assumidas pelos Estados, no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, promovendo a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação de todos e criando as condições necessárias para o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, em todas as áreas da vida (RELATÓRIO III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, 2001).

As políticas de ação afirmativa na educação superior, especificamente as cotas para negros, indígenas, pobres e estudantes oriundos de escola pública, são recentes no Brasil, sendo as universidades estaduais pioneiras na sua criação e implementação. 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 e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A UEMS, pioneira no estado de Mato Grosso

do Sul, implementou por meio da Lei nº 2.605[212], de 06 de outubro de 2003, cotas de 20% para negros, e da Lei nº 2.589[213], de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas.

No período do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) diversas universidades inseriram o sistema de cotas em seus processos seletivos. Em 2012, no Governo Dilma Rousseff, aprovou-se a Lei nº 12.711[214], de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, prevendo a reserva de 50% das vagas para oriundos de famílias de baixa renda e que tenham cursado integralmente o ensino médio na escola pública, as quais deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas do último Censo Demográfico do IBGE, de 2010. A Lei 12.711/2012, chamada também de "Lei de Cotas", pode ser considerada um marco histórico na educação superior brasileira.

A luta contra a desigualdade racial no Brasil é intensa e de longa data. Inúmeras ações ao longo dos últimos séculos no país revelam a forte atuação das organizações sociais que militam pela causa da população negra. O acesso à educação nos diversos níveis de ensino sempre fez parte da pauta de reivindicações do movimento negro. Para Guimarães (2002, p. 61),

> a luta contra a discriminação, ademais, começa agora a ser travada *pari passu* a uma outra, bem mais ampla: a luta contra as desigualdades raciais, através da busca de políticas públicas mais abrangentes, que reparem a exclusão política, social e econômica da população negra.

É nesta dinâmica, de luta pelos direitos e pelo fim das desigualdades sociais e raciais, que no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) a questão racial começa a se tornar programa, plano e política de governo. Merece destaque nesse período a criação, no ano de 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)[215], da Presidência da República, e a instituição da Política de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR)[216], que objetiva a "redução das desigualdades raciais", por meio da "defesa de direitos", da "ação afirmativa" e da "articulação temática de raça e gênero".

---

[212] Disponível em: < http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>. Acesso em: 05 mar. 2014.

[213] Disponível em: < http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bf986101be681e6504256cb5006e6164?OpenDocument>. Acesso em: 05 mar. 2014.

[214] Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 mar. 2014.

[215] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.

[216] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.

Neste mesmo ano, houve a aprovação da Lei 10.639/2003[217], que altera a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), estabelecendo a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Posteriormente, em 2009, houve a aprovação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR)[218], por meio do Decreto n. 6.872/2009, e em 2010, a instituição do Estatuto da Igualdade Racial[219], por meio da Lei n. 12.288/2010, ambos definindo a educação como uma das principais áreas para o combate e a superação das desigualdades raciais no Brasil.

Porém, essa materialização se dá por várias determinações. Ianni (1988, p. 73) destaca que o Estado "não é apenas e exclusivamente um órgão da classe dominante; responde também aos movimentos do conjunto da sociedade e das outras classes sociais, segundo, é óbvio, as determinações das relações capitalistas".

Essas determinações capitalistas se expressam, por exemplo, em Planos de Ação que o Banco Mundial encaminhava, com orientações e indicações de financiamento para tais políticas, expostas em documentos como: "*Prioridades y Estratégias para la Educacion*" (1995), "Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável" (2002) e "Estratégia de Assistência ao País/ 2004-2007" (2003)[220].

Entretanto, a ênfase no aspecto racial expressa em algumas políticas públicas e sociais brasileiras do século XXI mostra que o movimento negro organizado ao pressionar o Estado conseguiu avanços no sentido de garantir mecanismos legais para o acesso à educação superior e ao mercado de trabalho.

3. CLASSE SOCIAL E RAÇA: RELAÇÕES E DETERMINAÇÕES

Para analisar as políticas de ação afirmativa na educação superior, a partir das categorias classe social e raça, os estudos de Florestan Fernandes (2008; 2008a), Ianni (2004) e Guimarães (2002) abrem algumas perspectivas. Esses sociólogos ampliam a análise de classe social, percebendo o quesito raça (aqui entendido em sua perspectiva sociológica, e não

[217] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 mar. 2014.
[218] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.
[219] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 03 mar. 2014.
[220] Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186404259243/17FullPort.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

biológica) como um determinante das desigualdades sociais no país, de modo que "[...] a invisibilidade da discriminação racial no Brasil se deve ao fato de que os brasileiros, em geral, atribuem, à discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros" (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

Guimarães (2002, p. 50) afirma que

> "raça" é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de "cor" enseja são efetivamente raciais e não apenas de "classe".

Conforme Fernandes (2008, p. 108) não apenas a sociedade brasileira, mas o Estado é duplamente responsável pelo desequilíbrio social e político, à medida que possibilitou que a sociedade brasileira se enriquecesse ilicitamente (escravidão) e deixasse posteriormente (após abolição) ao abandono as pessoas que contribuíram com esse enriquecimento.

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), Fernandes (2008, p. 162) ressalta que os efeitos da industrialização repercutem no Brasil como um novo padrão de urbanização, que privilegia os interesses econômicos, sociais e políticos da cidade. O fazendeiro aos poucos perde importância no jogo econômico e o capitalista citadino passa a assumir o papel histórico na acumulação do capital.

Fernandes (2008, p. 311-313) enfatiza também que nesse contexto social desenvolve-se o mito da "democracia racial", que passou longe de uma *filosofia racial democrática*, um "modo de lidar com os problemas suscitados pela destituição do escravo, pela desagregação das formas de trabalho livre vinculadas ao regime servil e, principalmente, pela assistência sistemática a ser dispensada à 'população de cor' em geral". A utilidade do mito vai aparecer em três aspectos: 1) atribuição dos dramas humanos do negro da cidade, das desigualdades econômica, social e política no que tange as relações raciais, à incapacidade ou à irresponsabilidade do próprio negro; 2) isenção do branco de obrigações, responsabilidades e solidariedades morais, socialmente e coletivamente, diante dos efeitos da abolição e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro; 3) ao forjar uma ideia estereotipada da realidade racial brasileira, focando e avaliando as relações entre negros e brancos por meio de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais.

Assim, Fernandes (2008, p. 314) aponta que se construiu a ideia de que o negro não tem problemas no Brasil, de que não existem distinções raciais, de que as oportunidades de acumulação de riqueza, prestígio social e poder são dadas indistinta e igualmente para todos,

de que o negro está satisfeito com sua condição social, e de que não existe, nunca existiu e nem existirá outro problema de justiça social em relação ao negro, exceto o que foi solucionado pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania.

Para Fernandes (2008a, p. 183-184), com a ocupação estável e a proletarização, o negro começa a participar da ordem social competitiva, a pensar em questões como educação, futuro, moradia, padrão de vida, etc. Descobre que "não é escravo do trabalho", e sim que pelo trabalho se liberta e se afirma socialmente, passando de *vítima do seu passado* para os anseios de ascensão social, se impondo de igual para igual ao branco. Com a expansão do sistema capitalista, o trabalhador negro ao encontrar dentro dele oportunidades de trabalho, não só as aproveita de forma construtiva, como desmente os que pregavam no fim do século XIX e início do século XX, sua "inferioridade inata" e sua "incapacidade de se adaptar à tecnologia moderna".

Neste sentido, Ianni (2004, p. 20-21) destaca que com o crescimento da mercantilização passou-se a exigir que o trabalhador fosse afastado dos meios de produção e deixasse de ser mercadoria, dando-lhe condições jurídicas e políticas de negociar sua própria força de trabalho. O trabalhador com a liberdade, como cidadão, pode vender a força de trabalho no mercado, conforme as tendências da oferta e demanda. Neste momento, se ultrapassa a contradição entre mercadoria e escravo, pois o que antes era escravo se torna operário.

Para Ianni (2004, p. 128), as condições adversas pelas quais passa a população negra não são simplesmente ditadas pela competição de mercado, a competição é um dado da situação, visto que desde a abolição se encontravam, e se encontram, em condições desvantajosas de competir com o branco, nacional ou imigrante. É o monopólio em que se colocam os brancos, tanto no poder político e econômico (governos, ministérios, secretarias, gerências, etc.), como no acesso à educação e à cultura, que reforçam e cristalizam estas condições adversas.

Fernandes (2008a, p. 238) afirma assim que a desigualdade racial que a população negra enfrenta, não reflete apenas a condição desvantajosa, mas "se ergue como uma verdadeira muralha contra a qual se esbatem e anulam as esperanças mais fortes, ambiciosas e sadias" do negro.

O autor enfatiza que o acesso e êxito na área da instrução, especialmente no nível do ensino superior, é avaliado como índice de igualdade racial. A escola passa a ser um meio de "ascensão social", que possibilita extinguir as diferenças sociais, na qual o negro aprende a fazer tudo o que o branco faz (FERNANDES, 2008a, p. 339). "No conjunto, o 'negro que

sobe' se torna mais apto a tomar consciência e a defender seus interesses sociais no contexto existente de relações raciais" (FERNANDES, 2008a, p. 379). Talvez, o termo "ascensão social" não seja o melhor a ser usado, pois precisa ser problematizado, visto que a tal "ascensão social" se dá a partir de critérios estabelecidos por aqueles que mantêm a hegemonia.

Para Ianni (2004, p. 268-269), a população negra para conquistar uma nova cidadania está denunciando a cidadania subalterna que o branco lhe atribuiu. Deste modo, a educação se apresenta como uma esfera heterogênea, aberta e democrática, que "reproduz as disparidades, as desigualdades e os antagonismos básicos da sociedade".

Na direção dos apontamentos de Fernandes (2008a, p. 427-428), à medida que a população negra fica à margem do crescimento da sociedade brasileira, não só o crescimento da sociedade está ameaçado como "os próprios fundamentos materiais ou morais de uma ordem social competitiva, democrática e aberta" estão ameaçados. A cor acaba tendo uma dupla referência, associadas entre si, raça e condição social, "estigmatizando socialmente toda uma categoria 'racial'", e isto é um aspecto crucial.

Fernandes (2008a, p. 576) conclui, citando Nabuco, que "temos de reconstruir o Brasil sobre o trabalho livre e a união das raças na liberdade", só assim haverá uma *democracia racial,* logo uma *democracia*.

Sobre essa questão, para Guimarães (2002, p. 110) é necessário,

> [...] ver na "democracia racial", também, um compromisso político e social do moderno Estado republicano brasileiro, que vigeu, alternando força e convencimento, do Estado Novo de Vargas até a ditadura militar. Tal compromisso consistiu na incorporação da população negra brasileira ao mercado de trabalho, na ampliação da educação formal, enfim na criação das condições infra-estruturais de uma sociedade de classes que desfizesse os estigmas criados pela escravidão.

Porém, apenas parte destes estigmas é desfeita, visto que apesar de empregados, a discriminação racial persistia. O mesmo autor entende que enquanto "noção criada durante a ditadura varguista para nos incluir no mundo dos valores políticos universais, a 'democracia racial' precisa agora ser substituída pela simples democracia, que inclui a todos sem menção de raças", limitando seu uso para o combate ao racismo (GUIMARÃES, 2002, p. 168).

Ianni (2004, p. 337) destaca a ideologia racial é um componente ativo na sociedade de classes, exprimindo de modo mistificado relações concretas de dominação-subordinação. De modo que, "a emancipação do operário e do camponês passa pela emancipação do índio e negro" (p. 356).

Desta forma, se compreende que analisar as políticas de ação afirmativa na educação superior, através das categorias classe social e raça possibilita evidenciar que as desigualdades sociais no Brasil são permeadas pela questão racial. Sendo que o acesso à educação enquanto acesso a um direito social de todo cidadão brasileiro, contribui para que negros continuem a luta por este (a educação) e por tantos outros direitos, participando como sujeitos ativos no desenvolvimento social e econômico do país.

Um país que se entende num regime de democracia, precisa pensar um desenvolvimento social e econômico que leve em conta todo o potencial de força de trabalho presente na sociedade, ou seja, a população pobre e negra. Não é possível pensar o desenvolvimento relegando à margem mais da metade da população. Investigar e visualizar as alterações nesse aspecto, tanto a curto, a médio e longo prazo, é um dos desafios que se colocam à pesquisa.

4. RELEVÂNCIAS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO

Quando se fala em perfil socioeconômico de estudantes negros cotistas (ingressantes e/ou egressos) se compreende uma série de variáveis que possibilitam traçar o retrato, tanto em aspectos sociais como econômicos, desse grupo. Instituições de pesquisa especializadas nesses levantamentos e análises têm trazido nos últimos anos dados relevantes que ajudam nas pesquisas sobre a educação superior, visto que esses dados além de retratar a condição econômica e social, o fazem com recorte de raça e gênero.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza a cada dez anos o Censo Demográfico, e anualmente com caráter amostral a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) que levanta "[...] informações sobre a habitação, rendimento e mão-de-obra, associadas a algumas características demográficas e de educação"[221].

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) além de fornecer por meio de pesquisas o "suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros" [222], disponibiliza à sociedade "elementos para o conhecimento e solução dos problemas e dos

[221] Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/informacoessociais.shtm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

[222] Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68>. Acesso em: 22 mar. 2014.

desafios do desenvolvimento brasileiro"[223]. Publicações como "Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça" (2011) e "Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise" (2013) trazem elementos importantes para a reflexão sobre as políticas de ação afirmativa na educação superior.

O documento "Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça" (2011), publicado pelo IPEA desde 2004, trabalha com blocos temáticos como: população, chefia de família, educação, saúde, previdência e assistência social, mercado de trabalho, trabalho doméstico remunerado, habitação e saneamento, acesso a bens duráveis e exclusão digital, pobreza, distribuição e desigualdade de renda, uso do tempo e vitimização, sempre com o recorte de gênero e raça.

O periódico "Políticas Sociais – Acompanhamento e Análise" (2013), publicado pelo IPEA desde 2000, segue uma estrutura padrão de análise sobre temas como: previdência social, assistência social, saúde, educação, cultura, trabalho e renda, desenvolvimento rural, igualdade racial e igualdade de gênero, para abordar as políticas públicas brasileiras.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) também publica anualmente o "Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)" e o "Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH)". O desenvolvimento humano é definido como "um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser". Nesse sentido, "a renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim [...] o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano". Por isso, além do viés econômico, considera questões sociais, culturais e políticas que implicam na qualidade da vida humana.[224]

O "Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)" é publicado desde 1990 e constituído por três pilares: saúde, educação e renda[225]. O "Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH)", que inclui o IDH, também é publicado desde 1990 e oferece informações sobre o desenvolvimento humano em todo o mundo. O "Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2013)" é uma plataforma de consulta do IDH de 5.565 municípios brasileiros, abordando temas como: demografia, saúde, trabalho, renda, educação, habitação,

---

[223] Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php/?option=com_content&view=article&id=1555&Itemid=5>. Acesso em: 22 mar. 2014.

[224] Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH>. Acesso em: 22 mar. 2014.

[225] Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH>. Acesso em: 22 mar. 2014.

vulnerabilidade social e possui mais de 180 (cento e oitenta) indicadores socioeconômicos, com dados dos Censos Demográficos do IBGE, de 1991, 2000 e 2010.[226]

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), subsidia a "formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional", em todas as modalidades de ensino. Anualmente realiza o Censo da Educação Superior que consiste na coleta de "uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância"[227]. O INEP em seus estudos também considera dados que são levantados pela Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Também há o "Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil"[228], publicado bienalmente pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), ligado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). No último relatório 2009-2010 foram analisados: padrões de morbi-mortalidade e acesso ao sistema de saúde, saúde sexual e reprodutiva, assistência social e seguridade alimentar e nutricional, acesso à previdência social, acesso ao sistema de ensino e indicadores de proficiência, vitimização, acesso à justiça e políticas de promoção da igualdade racial.

A partir dos enfoques dos organismos de pesquisa apresentados no levantamento de dados socioeconômicos, é possível visualizar indicadores comuns como: população, renda, habitação, saúde, educação, trabalho, previdência social e assistência social, acesso a bens duráveis e exclusão digital, entre outros, para se retratar o perfil socioeconômico de um público específico, com recorte racial.

Isso é importante num país que tem a segunda maior população negra fora da África, que segundo os dados do último Censo Demográfico do IBGE 2010, possui 190.755.799 habitantes, dos quais 91.051.646 (47,7%) se declararam brancos, 14.517.961 (7,6%) pretos, 82.277.333 (43,1%) pardos, 2.084.288 (1,1%) amarelos, 817.963 (0,4%) indígenas, e 6.608 sem declaração. A população negra (pretos e pardos) corresponde assim a 50,7% da população brasileira.

Em relação a faixa etária de 18 a 24 anos, população que representaria a demanda adequada ao ensino superior, o Censo Demográfico do IBGE 2010 aponta que há 23.878.190

---

[226] Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2013>. Acesso em: 22 mar. 2014.
[227] Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em: 22 mar. 2014.
[228] Disponível em: <http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Paginas/relatorio_2009_2010.aspx>. Acesso em: 9 abr. 2014.

pessoas com idade entre 18 e 24 anos no Brasil, o que representa 12,5% da população total do país. Destes 23.878.190 jovens, 53,62% são negros (pretos e pardos), 44,7% brancos, 1,1% amarelos e 0,4% indígenas.

O "Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010" (2010) traz a taxa bruta (população adequada ao nível de ensino) e taxa líquida (população matriculada no nível de ensino), para os anos 1988, 1998 e 2008:

Tabela 1. Taxa bruta e líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 18 a 24 anos)

Sexo	Cor/Raça	1988		1998		2008	
		Taxa Bruta	Taxa Líquida	Taxa Bruta	Taxa Líquida	Taxa Bruta	Taxa Líquida
Homens	Brancos	12,3	7,2	15,0	9,6	31,7	18,2
	Pretos & Pardos	3,1	1,6	3,2	1,7	13,0	6,2
	Total	8,2	4,8	9,4	5,9	21,6	11,8
Mulheres	Brancas	12,4	8,1	18,4	12,2	39,9	22,7
	Pretas & Pardas	4,1	2,0	5,0	2,4	20,0	9,2
	Total	8,9	5,6	12,3	7,8	29,6	15,7
Total	Brancos	12,4	7,7	16,8	10,9	35,8	20,5
	Pretos & Pardos	3,6	1,8	4,0	2,0	16,4	7,7
	Total	8,6	5,2	10,9	6,8	25,5	13,7

Fonte: Tabelas 6.18 e 6.19 do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2010, p. 227), baseada em dados do IBGE, microdados PNAD.Tabulações LAESER.

"Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998)".

Em relação aos dados acima, o "Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010" (2010, p. 227-231) destaca algumas considerações importantes:

- houve um aumento no número de estudantes que frequentavam o ensino superior, sendo que a taxa de escolarização dos pretos & pardos avançou mais que a dos brancos;

- "entre os anos de 1988 e 2008, a taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população total passou de 8,6% para 25,5%, significando um incremento de 17,0 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 197,8%";

- no caso da população branca a taxa bruta de escolaridade no ensino superior passou de "12,4%, em 1988, para 35,8% em 2008, correspondendo a uma elevação de 23,4 pontos percentuais, ou um aumento proporcional de 189,2%";

- no caso da população preta & parda a taxa bruta de escolaridade no ensino superior passou de "3,6%, em 1988, para 16,4%. Esta evolução correspondeu a um aumento de 12,7 pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 350,4%, em 2008";

- a desigualdade entre brancos e pretos & pardos cresceu. "[...] a vantagem para o primeiro grupo era de 8,8 pontos percentuais em 1988; de 12,7 pontos percentuais em 1998; e de 19,5 pontos percentuais em 2008";

- entre 1988 e 1998 não houve praticamente alteração na taxa bruta e líquida, mudança mais notada entre os anos 1998 e 2008;

- as mulheres apresentaram uma taxa bruta de escolaridade no ensino superior mais elevado no período, porém a das mulheres brancas é quase o dobro das mulheres pretas & pardas;

- a taxa líquida total de escolaridade no ensino superior, entre 1988 e 2008, foi de 5,2% para 13,7%, significando um aumento de 8,5 pontos percentuais, ou 164,4%;

- na taxa líquida, da população branca, "o indicador evoluiu de 7,7% para 20,5%, ou seja, um incremento de 12,8% pontos percentuais ou, em termos proporcionais, de 165,9%". Isso significa que em 1988, 92,7% dos jovens brancos não frequentavam o ensino superior, e em 2008, 79,5%;

- na taxa líquida, da população preta & parda, "o indicador evoluiu de 1,8% para 7,7%, significando uma evolução de 5,9 pontos percentuais ou, em termos relativos, de 321,6%". Isso significa que em 1988, quase 100% dos jovens pretos & pardos não frequentavam o ensino superior, e em 2008, 92,3%;

- "[...] entre 1988 e 2008, a evolução da taxa líquida de escolaridade dos pretos & pardos (321,6%) se deu em um ritmo mais intensivo do que os brancos (165,9%)". Porém, é necessário considerar o ponto de partida da série, no qual o indicador era praticamente ínfimo para os pretos & pardos;

- e por fim, que o aumento da presença de pretos & pardos no ensino superior pode ser, em parte, resultado da adoção processual de políticas de ação afirmativa, nas universidades públicas, e de incentivos do Governo Federal, para instituições particulares, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies);

Desta forma, investigações sobre o perfil socioeconômico de estudantes negros cotistas que participam (ou participaram) de políticas de ação afirmativa na educação superior são relevantes como informações que vêm a contribuir no monitoramento e avaliação destas políticas. Implicam ainda na percepção de que a questão racial precisa ser cada vez mais

discutida. As cotas, com recorte social e racial, são um exemplo de medidas para tentar combater tais desigualdades postas nas trajetórias de estudantes negros e pobres no acesso à educação superior.

A presença de tais indicadores nos relatórios das instituições de pesquisa apresentadas demonstra que o perfil de sujeitos é necessário para maior conhecimento sobre a condição concreta do país, bem como da educação nacional.

5. Considerações Finais

As políticas de ação afirmativa na educação superior, políticas focais no âmbito das políticas públicas, necessitam que elementos do perfil socioeconômico sejam agregados aos estudos. Embora nos últimos anos a questão racial tenha sido assumida em parte pelo Estado (SEPPIR, leis, estatuto, planos, programas e políticas), as políticas de ação afirmativa precisam ser intensificadas para combater as raízes profundas das desigualdades sociais e raciais, que repercutem na trajetória de estudantes negros no acesso à educação superior.

O acesso, a permanência e a conclusão na educação superior podem representar mudanças no perfil socioeconômico de estudantes negros cotistas, que passam a ter com a formação superior melhores condições de exercer a cidadania, de lutar pelos direitos e de participar da vida social e econômica do país.

Concluí-se que o aspecto racial, aliado à questão social (e econômica) precisa ser considerado para que negros e brancos tenham acesso a educação, por meio de políticas que considerem tais condições, possibilitando assim, que as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades e discriminações combatidas.

O perfil socioeconômico de estudantes negros cotistas (ingressantes e/ou egressos) pode ajudar ainda a visualizar em que medida o acesso, a permanência e a conclusão na educação superior têm contribuído para o acesso a outros direitos, bens e serviços.

6. Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Estúdio sectorial del Banco Mundial. Departamento de educacion y politicas sociales, 1995.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Brasil, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de assistência ao Brasil 2004-2007**. Departamento do Brasil Região da América Latina e Caribe, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003.

_____. **Decreto 6.872, de 04 de Junho de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de Julho de 2010**. Brasília: Presidência da República, 2010.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Brasília: Presidência da República, 2012.

CARVALHO, José Jorge de. Ações Afirmativas para Negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos de professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. 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. 161-190.

CENSO DEMONGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, BID, MEC, 2005, p. 47-82.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: o legado da "raça branca". 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008. (Volume 1)

_____. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2008. (Volume 2) [2008a]

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589, de 26/12/2002, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas.** Campo Grande-MS, 2002.

_____. **Lei nº 2.605, de 06/01/2003, que dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para negros**. Campo Grande-MS, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Dialética e Capitalismo**: Ensaio sobre o pensamento de Marx. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas:**

entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p. 35-46.

POLÍTICAS SOCIAIS – ACOMPANHAMENTO E ANÁLISE/Instituto de Pesquisa Aplicada [et al.]. Brasília: IPEA, 2013.

RELATÓRIO DA III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS RELACIONADAS (inclui a Declaração e o Plano de Ação). Disponível em: http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument

RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 2009-2010/ Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO BRASIL 2009/2010/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Brasília: PNUD, 2010.

RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA/Instituto de Pesquisa Aplicada [et al.]. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

Sites Consultados:

http://www.al.ms.gov.br/

http://www.anped.org.br/

http://www.ibge.gov.br

http://www.inep.gov.br/

http://www.ipea.gov.br

http://www.laeser.ie.ufrj.br/

http://www.planalto.gov.br/

http://www.pnud.org.br/

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR – ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS

Carina Elisabeth Maciel
carina22em@yahoo.com.br
UFMS

Débora Juliana Nepomuceno de Souza
debora.nepomuceno@hotmail.com
UFMS/UCDB

RESUMO
Este artigo está vinculado ao Projeto de pesquisa "Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste", e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES). O objetivo é analisar os programas de acesso e permanência desenvolvidos na UFMS; para tanto foi realizada identificação de como se encontra discutida a categoria "inclusão" nos planos plurianuais no período do governo FHC (1995-2002) e Governo Lula (2003 a 2010) e realizado levantamento de programas caracterizados como que de permanência implementados e/ou regulamentados no governo Lula, em específico na UFMS. O trabalho caracterizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, organização e análise de fontes documentais, especialmente as legislações e programas do governo no período dos governos citados. Podemos afirmar que no governo Lula foram implementados programas de educação superior de acesso e permanência sendo importantes para garantir o enfrentamento das desigualdades nesse nível de ensino. Na UFMS a representatividade destes Programas é significativa, tendo em vista que sete dos programas apresentados pelo MEC foram identificados nesta pesquisa, compreendendo que a UFMS compartilha dos anseios pela ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

Palavras-chave: Política de Educação Superior; Inclusão; Acesso e Permanência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Projeto de pesquisa "Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste", apresentado ao Edital Chamada FUNDECT/CNPq N° 06/2011 – Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (PRONEM). A pesquisa constitui atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Politicas de Educação Superior (GEPPES) e corresponde a parte das ações desenvolvidas pela Rede Universitas/Br, ligada ao GT 11 da ANPEd.

Por meio deste artigo desenvolvemos parte dos objetivos propostos no projeto mencionado, para tanto pesquisamos os programas de acesso e permanência na educação superior e identificamos quais destes são desenvolvidos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A discussão conceitual fundamenta e contextualiza elementos que contribuem para a identificação de tais programas (de acesso e permanência), desenvolvidos na UFMS, como sendo parte políticas de inclusão. A pesquisa se materializa por meio dos dados coletados, sendo estes dados estatísticos e documentais. Os documentos investigados correspondem às leis e normatizações nacionais no que se refere à educação superior e documentos específicos da UFMS.

Compreender a apropriação das políticas como resultado de esforços político-partidários e sob a influência das tendências neoliberais é necessário para esclarecer como as leis são resultado de embates políticos e da luta que se concretiza nos consensos resultantes dos diversos interesses sociais, econômicos e políticos que são intrínsecos aos sujeitos sociais que as elaboram, bem como ao grupo no qual são produzidos. Dessa forma, as políticas de educação superior são resultado ao mesmo tempo em que constituem as lutas e os embates que as determinam.

1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O ESTADO

Wallerstein (2008) afirma que o capitalismo está em crise e que nem mesmo o esforço das empresas e dos Estados ocidentais poderá conter o fim desse sistema. O resultado desse embate é, porém, o caos político, em que a busca vã pelo equilíbrio econômico direciona as políticas e as ações dos representantes das classes dominantes. As leis elaboradas neste Estado que denominamos como neoliberal, são divulgadas sob o discurso de inclusão, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista.

Nessa perspectiva o Estado elabora políticas sociais e as denomina de "políticas de inclusão" para minimizar os efeitos da crise econômica e social, destinando à educação um papel determinante: o de fornecer instrumentos para que os sujeitos possam trabalhar e aprimorar a mão de obra necessária ao desenvolvimento do país (ALMEIDA, 2009). É nessa seara que a educação superior vem sendo compreendida pelos organismos internacionais.

Sobre o papel do Estado, identificamos no PPA 2004-2007, do governo Lula, a seguinte determinação no que se refere ao desenvolvimento das propostas contidas no documento: Para implantar esse projeto de desenvolvimento é preciso que o Estado tenha um papel decisivo, como **condutor do desenvolvimento social e regional e como indutor do crescimento econômico**. (BRASIL, 2004, p. 4; grifos nossos).

Segundo Almeida (2009) a inclusão social é apresentada como uma estratégia de longo prazo aliada a outras condições a serem alteradas pelo poder público, mas que não são

explicitadas como processos, e sim como estratégias, tendo como objetivo final o fortalecimento da democracia. A educação, por seu turno, é tida como uma área a favorecer a inclusão social, uma vez que capacita a força de trabalho do país.

De 1996 até 1999, o Programa Brasil em Ação, desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, referia-se à melhoria da educação pela "valorização do magistério". Tal proposição efetivou-se, também, por meio de repasses de verbas às escolas e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Outro aspecto a ressaltar é a gestão escolar, orientada a partir da gestão de recursos, voltada para a educação fundamental. A capacitação de professores foi proposta, nesse documento, pela Educação a Distância (EAD), utilizando-se do programa denominado TV Escola, que seria desenvolvido na educação fundamental (ALMEIDA, 2009).

Sua estratégia de ação era a construção de um Estado Moderno e Eficiente; a Redução dos Desequilíbrios Espaciais e Sociais do País e a Modernização Produtiva da Economia Brasileira. Os projetos e ações voltados para a Educação davam evidencia ao desenvolvimento da educação básica para qualificação da mão-de-obra.

> A modernização da estrutura produtiva do País deverá ser obtida pela consolidação da abertura da econômia e a qualificação da mão-de-obra juntamente com a flexibilização das relações trabalhistas. [...] Para a qualificação da mão-de-obra deverão ser efetuados investimentos na melhoria educacional com ênfase na educação básica[...]. (BRASIL, 1995)

Já a educação superior consta apenas na descrição de projetos e ações, onde "[...] as ações no ensino superior visam fortalecer as instituições públicas, objetivando a consolidação da capacidade cientifica e tecnológica [...] para torna-las elemento essencial na modernização da sociedade e no desenvolvimento sócio-economico" (BRASIL, 1995).

O PPA "Avança Brasil", de 2000 a 2003 referia-se, no item destinado à educação, aos seus diferentes níveis, discriminando-os todos, inclusive o da qualificação profissional, indicando o ensino médio e os cursos profissionalizantes como responsáveis por eles. No item "ampliar a capacidade de inovação", é mencionada a educação superior:

> Para assegurar a capacidade de inovação a longo prazo, os programas Desenvolvimento do Ensino de Graduação, Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação, Capacitação de Recursos Humanos para Pesquisa e Extensão e Consolidação do Conhecimento Científico e Tecnológico serão oferecidos pelo governo. (PPA 2000 a 2003).

Esse documento afirmava que: “A democratização do ensino foi uma das principais estratégias usadas pelos países mais avançados para promover o desenvolvimento” (PPA 2000 a 2003). A democratização da educação foi tratada nesse documento sob essa perspectiva. O termo “inclusão social” é utilizado no final do documento, sem preocupação de melhor explicitação do conceito de inclusão. Tal referência se faz quando são mencionados os direitos humanos: “[...] programas nas áreas de emprego, educação, saúde e habitação vão permitir a inclusão social, passo importante para que cada cidadão reconheça seus próprios direitos.” (PPA 2000 a 2003). Não se estabelece relação específica da inclusão com as ações de educação. A educação superior é mencionada superficialmente e a educação básica é considerada como meio para formar os “indivíduos” como mão de obra qualificada, aptos a gerar o desenvolvimento econômico nacional.

Ao analisar as políticas de educação superior, Brandão (2005) explicita que o governo Lula não alterou nenhuma das políticas do governo FHC. Não obstante, observamos que, mesmo sem uma ruptura com as políticas desenvolvidas no governo anterior, o governo Lula tem incluído o compromisso pela minimização das desigualdades sociais e pela inclusão social, conforme se verifica nos dados investigados dos PPAs dos dois mandatos: no PPA 2004 a 2007 (Gestão Pública para um Brasil de Todos) a premissa para criação do documento mencionado apontava:

> [...] por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: **inclusão social** e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2004).

No período seguinte, no PPA 2008 a 2011 (Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade) é possível identificarmos nova referência à Inclusão, desta vez associada à educação, demonstrando tal ênfase no próprio título do documento.

Segundo Almeida (2009) o PPA do governo Lula, as premissas que caracterizaram a Reforma do Estado do governo FHC continuam presentes, como a divisão de responsabilidade entre o Estado, as ONGs e o setor privado mercantil. Ao evitar um paralelismo, identifica-se que, mesmo argumentando a favor da intervenção do Estado em relação às políticas públicas, os programas apresentados para o desenvolvimento da educação superior consideram, respeitam e até propõem grande ênfase nas IES privadas, como é o caso

do PROUNI e do Fies, uma vez que são programas que visam financiar estudos de alunos em IES privadas.

No PPA de 2004 a 2007, a educação é ressaltada como necessária ao desenvolvimento social. Em relação à educação superior, a questão do acesso é a que mais se destaca, juntamente com a questão das novas tecnologias, necessárias à expansão da educação, uma vez que o uso destas favorece a ampliação do acesso à educação: "5. Democratização do **acesso** à educação, em todos os níveis, para atendimento dos segmentos excluídos". (BRASIL, 2004, p.27, grifos nossos)

O discurso de inclusão no governo Lula sustenta um conjunto de ações orientadas por uma política estatal e de governo, cujos programas seguem o disposto nos PPAs, utilizando-se das políticas focais e universais para desenvolver uma educação superior cujas características sejam cada vez mais vinculadas à expansão das IES públicas e ao acesso de grupos considerados excluídos aos cursos de graduação do país e sua permanência neles (MACIEL, 2011).

O discurso de inclusão presente nos PPAs é meta que aparece na forma de Programas voltados à educação superior e fomentam políticas de acesso e a permanência de acadêmicos nesse nível de educação. A coerência entre o planejamento identificado nos PPAs e o texto que apresenta a inclusão como objetivo a ser alcançado demonstram que a minimização das desigualdades sociais vem sendo,aparentemente, combatida por meio de políticas articuladas, dentro dos limites impostos pelo sistema capitalista.

Na educação superior as políticas de inclusão são desenvolvidas favorecendo o acesso e a permanência dos estudantes. Tal fato pode ser observado por meio dos Programas publicados pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Quadro 1 - Programas SECADI

Programa	Secretaria	Objetivo
Incluir	Sesu/Secadi	**Sesu** - Ações que garantem **acesso pleno** de pessoas com deficiência às Ifes. Fomentar criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. **Secadi –** Promover a **inclusão** de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Ifes.
PET	Sesu/Secad	**Sesu** - Com base no princípio da indissociabilidade entre

	i	ensino, pesquisa e extensão, organizar grupos de estudantes, com tutoria de um docente para desenvolvimento de ações acadêmicas. **Secadi –** Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando [...] estudantes beneficiários das ações afirmativas [...] contribuindo para **inclusão social** [...]
Procampo	Secadi	Apoiar a implementação de cursos de licenciatura em Ed. Do Campo em IES públicas, voltados especificamente para a formação de educadores para docência nas escolas do campo.
Prolind	Secadi	Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de prof. Indígenas, que promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

Fonte: MEC, 2012.

A SECADI tem como objetivo atender grupos "considerados excluídos" por meio de ações que favoreçam o acesso e a permanência de integrantes desses grupos, inclusive, na educação superior. De acordo com o exposto na página do MEC (2014), a definição destinada a essa secretaria é a seguinte:

> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em **articulação com os sistemas de ensino** implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o **desenvolvimento inclusivo** dos sistemas de ensino, voltado a **valorização das diferenças e da diversidade**, a promoção da **educação inclusiva**, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. (SECADI, 2014, grifos nossos)

A SECADI não atende apenas a educação superior, entretanto, destacamos apenas os programas destinados a esse nível de educação, considerando a delimitação da presente pesquisa. A transversalidade e a interssetorialidade são características desta Secretaria.

A SESU desenvolve programas específicos para a educação superior, de acordo com suas competências e metas. Os Programas selecionados como sendo de acesso e permanência foram destacados indicando sua relação com o que é identificado como política de inclusão.

Quadro 2 - Programas SESU

Programa	Secretaria	Objetivo
Reuni	Sesu	Expansão da Ed. Superior e ampliação do **acesso e da permanência**. Dobrar o número de alunos nos cursos de

		graduação.
ProExt	Sesu	Extensão universitária com ênfase na **inclusão social.**
Promissaes	Sesu	Oferece apoio financeiro a estudantes estrangeiros para favorecer a **permanência** nos respectivos cursos.
Pnaes	Sesu	Apóia estudantes de baixa renda por meio de **assistência** à moradia, alimentação, transporte, à saúde, **inclusão digital**, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico
ProUni	Sesu	Bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de IES privadas.
Fies	Sesu	Financiar estudantes de curso de graduação em IES privadas.
Pec-G	Sesu	Seleciona estrangeiros para cursar graduação no país.
Marca	Sesu	Melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países.
Pibid	Sesu	Antecipar o vínculo entre futuros mestres e as salas de aula da rede pública, por meio de bolsas de iniciação à docência.
Lei de Incentivo à Pesquisa	Sesu	Estabelece critérios de direito de propriedade intelectual (Isenção fiscal para empresas que investirem em pesquisas realizadas em IES públicas)
e-MEC	Sesu	Sistema para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação.

Fonte: MEC, 2012.

É possível identificar que parte significativa dos programas apresentados tem como objetivo favorecer a permanência dos alunos nas IES, principalmente nas federais. Ações de monitoria, bolsas, alimentação e apoio pedagógico são algumas das estratégias utilizadas para favorecer essa permanência. Importante observar que, geralmente, os critérios de seleção tem especificidades para delimitar o público atendido.

Segundo disposto a SESU é definida como:

> Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da Sesu. (SESU, 2014)

A Sesu é a Secretaria com maior responsabilidade no que se refere às políticas para a educação superior, entretanto, várias ações são desenvolvidas em parceria com outras Secretarias, tendo em vista o público alvo e as ações a serem desenvolvidas.

Quadro 3 - Programas CNPq

Programa	Orgão	Objetivo
PIBIC	CNPq	Apoiar a iniciação científica por meio de bolsas a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. [...] Ampliar o **acesso e a integração** do estudante à cultura científica.
PIBIC – Af	CNPq	Ampliar a oportunidade de formação técnico-científica pela concessão de bolsas de IC para os alunos da Ed. Superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular.
PIBITI	CNPq	Estimular os jovens nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação.
PICME	CNPq	Programa de Iniciação Científica e Mestrado – Oferece, a alunos medalhistas da OBMEP ou OBM, oportunidade de realizar estudos avançados em matemática simultaneamente com sua graduação (em qualquer área do conhecimento). Concessão de bolsas de IC com objetivo de fortalecer a área da matemática no país

Fonte: MEC, 2012.

O CNPq disponibiliza bolsas de apoio para estudantes que desenvolvem ações junto a professores orientadores e/ou supervisores. Essas bolsas são destinadas a pessoas que apresentam o "mérito" no que se refere a notas, desenvolvimento acadêmico ou similar, favorecendo a permanência de estudantes na educação superior, mas tendo como critério de seleção alunos com boas notas e bom desempenho acadêmico.

O CNPq é definido como:

> O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. (CNPq, 2014)

Essa instituição de fomento tem como missão "Fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional" (CNPq, 2014).

Acesso e permanência são duas categorias importantes na análise das políticas públicas de educação superior, em especial nas últimas duas décadas, no qual se tornou premente ao Estado brasileiro enfrentar o desafio de incluir maior número de pessoas na educação superior. Podemos verificar por meio da Tabela 1, a necessidade do desenvolvimento de políticas destinadas para a permanência do aluno em na Educação Superior com o objetivo de contribuir para a conclusão de seus respectivos cursos.

Tabela 1
Relação Candidatos, vagas, matriculados e concluintes em cursos de graduação presencial (público e privado)

	Candidatos Inscritos	Vagas Oferecidas	Matriculados	Concluinte
Brasil	10.927.775	3.324.407	5.923.838	876.091
CO	926.665	303.363	547.768	83.971
MS	214.246	44.201	79.525	12.360
MT	236.110	54.680	110.411	16.019
GO	258.339	104.713	192.098	28.023
DF	217.970	99.769	165.734	27.569

Fonte: MEC/INEP, 2012[229]

Quando se estuda a questão da inclusão e os problemas para permanência dos estudantes nos cursos superiores, considera-se o grande número de evasão que aflige as instituições de ensino. Podemos constatar esta informação por meio da tabela, onde o número de alunos matriculados é de 5.923.838 e concluintes apenas 876.091. Os programas de permanência caracterizam-se como passo importante no processo de formação do estudante, sendo para alguns a única forma de conclusão da educação superior sendo em uma IES privada, ou em uma IES pública.

Uma das ações realizadas para identificar a relação entre inclusão, acesso e permanência foi a busca de teses e dissertações publicadas nos sites oficiais, indicando a presença destes temas nas pesquisas nacionais. Assim, é possível identificarmos que as políticas de permanência vêm sendo desenvolvidas com maior ênfase nos últimos anos. Inicialmente o acesso era o foco das políticas de educação superior, posteriormente os programas apresentam maior destaque para a permanência dos estudantes nesse nível de educação.

Em Mato Grosso do Sul não é diferente. Para evidenciarmos tal análise nos utilizamos do caso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

[229]Sinopse estatística da educação superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 16 abr. 2014.

2. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UFMS

A formulação de políticas educacionais, de maneira que efetivamente façam frente aos problemas da educação superior, é uma forma de compensar as lacunas deixadas pelo sistema capitalista. Por meio da pesquisa realizada é possível afirmar que

no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foram implementados programas de educação superior para possibilitar o acesso e permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Identificamos que os programas existentes, elaborados ou reestruturados no período do governo Lula, que colaboram para a permanência dos acadêmicos que ingressam em uma IES pública, são: a) o Programa de Educação Tutorial (PET); b) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) O Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PET, criado em 1979, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído oficialmente somente pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006, nº 1.046/2007, nº 591/2009 e 976/2010. O Programa foi criado tanto para as universidades privadas quanto para as públicas, no sentido de apoiar as atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão.

As diretrizes que estabelecem a execução do PROMISAES foram lançadas por meio da Portaria nº 3.167 , publicada em 15 de setembro de 2005 e de acordo com o MEC[230], o PROMISAES oferece o valor de um salário mínimo mensal a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições federais participantes do PEC-G, após passarem por seleção.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), também destinado as IES privadas e públicas, foi criado de acordo com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81) e oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais.

---

[230] PROMISAES. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284:promisaes&catid=256:promisaes&Itemid=545>. Acesso em: 02 abr. 2014.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é voltado exclusivamente aos alunos de graduação, sem vínculo empregatício. É um programa do CNPq cujo objetivo é contribuir para a formação de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, por meio da concessão de cotas de bolsas de iniciação científica diretamente às instituições de educação superior que mantem programas de pesquisa.[231]

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de acordo com o site da CAPES tem com objetivo a "Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas".[232]

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, de acordo com as Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.[233]

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), regulamentado pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, lança, desde 2005, editais para cumprir o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, onde propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Seu objetivo principal é de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidades 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.

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) instituído pelo Decreto n. 6.495, de 30 junho de 2008, e de acordo com o mesmo, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam

---

[231] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Disponível em:< http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>. Acesso em: 02 abr. 2014.

[232] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em:< http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 03 abr. 2014

[233] Decreto n. 6096, 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: 03 abr. 2014

para o implementação de políticas públicas, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social. [234]

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de acordo com o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010[235], apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Todos esses programas se caracterizam como de permanência, alguns disponibilizando recursos financeiros para o acadêmico e, outros, recursos financeiros para a Instituição com o objetivo de melhorar as condições estruturais da IES de forma que também garanta a permanência do acadêmico. Desses programas, os implementados pela UFMS foram: O programa PET, PIBIC, PIBID, PROEXT, INCLUIR, REUNI e PNAES. Cada programa tem o seu critério de elegibilidade definido, os acadêmicos que desejam ser beneficiados além de passarem pelos processos seletivos para entrarem na IES, precisam também passar por mais um crivo avaliativo, o de ter suas características pessoais como caráter socioeconômico, de acordo com as exigências para concessão da bolsa.

É possível afirmar que o governo tem se colocado em uma posição de cooperação com as instituições, elaborando programas, que colaborem no processo de democratização da educação superior, como afirma Ristoff (2008):

> O PROUNI, a criação de novos campi nas instituições federais de ensino superior (IFES), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação à distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização (RISTOFF, 2008, p. 45)

A ampliação do acesso e da permanência esta acontecendo, pudemos observar por meio do levantamento desses programas que foram implementados ou reformulados para as IFES, que as mudanças necessárias na realidade da educação superior são possível com o

---

[234] Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 03 abr. 2014.

[235] Decreto n. 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: 03 abr. 2014.

amparo das politicas educacionais, por meio de maior investimento do Estado, no sentido de implementar políticas públicas que efetivamente possibilitem inclusão, entendida como acesso e a permanência, na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto social e político é favorável ao desenvolvimento de políticas identificadas como de inclusão, em decorrência, desenvolvendo programas de acesso e permanência na educação superior, favorecendo aos estudantes condições para concluírem os respectivos cursos.

Para Bittar, Almeida e Veloso, as categorias "acesso e inclusão" nas políticas educacionais, tem caráter ambíguo:

> [...] pois ao mesmo tempo em que são preconizadas pelas políticas educacionais e pelos organismos internacionais, significa também uma conquista dos movimentos sociais, ou seja, é uma solicitação presente nas lutas desses movimentos que lutam pela garantia de direitos, em uma sociedade profundamente desigual (2008, p. 13)

A educação superior no Brasil ainda carece de políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais e das desigualdades de acesso e permanência no ensino superior. A democratização da educação superior requer políticas publicas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, necessitando de ações efetivas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Com o objetivo de minimizar as diferenças raciais e sociais no acesso a educação superior, o governo implementou modificações na educação, como a adoção de políticas públicas, materializadas como programas e projetos destinados ao nível de educação mencionado. Favorecendo grupos específicos de estudantes.

Na UFMS a representatividade destes Programas é significativa, tendo em vista que sete dos programas apresentados pelo MEC foram identificados nesta pesquisa, compreendendo que a UFMS compartilha dos anseios pela ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

Finalizamos afirmando que as discussões sobre acesso e permanência são imprescindíveis para garantir o enfrentamento das desigualdades via políticas de inclusão, sempre considerando que tal processo se materializa em um sistema capitalista que precisa

minimizar as fraturas sociais, mas ao mesmo tempo favorece o acesso e a permanência de grupos específicos (considerados excluídos) à educação e à educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Carina Elisabeth Maciel. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003-2008)**. Tese de Doutorado, Campo Grande, UFMS, 2009.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Política educacional para a educação superior brasileira na última década. **Impulso.** educação e política, Piracicaba, 2005, n.40, v.16, p. 69-80, ISSN 0103-7676.

BRASIL. Ministério do Planejamento. PPA 1996/99. Ações e Projetos do Plano Plurianual. Educação. Brasília, 1995.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: relatório de avaliação – exercício 2004. Brasília: MP, 2004.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011:** projeto de lei. Brasília: MP, 2007

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. Ensino noturno nas políticas de educação superior: estratégia de acesso para o estudantetrabalhador. In: CLAUS, Vera Lucia Jacob; SILVA JR, João dos Reis (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em:< http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq>.Acesso em: 27 mar. 2014.

MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes sentidos do discurso de inclusão. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36, p. 45-61, 2011.

MEC, 2012. **Programas e ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820>. Acessado em 16 nov.2012.

PPA 2000-2003. **Lei nº 9.989**. Publicada em 21 de julho de 2000. Dispõem sobre o Plano Plurianual 2000/2003.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos Pós-LDB. Brasília: Inep, p. 39-50, 2008.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>.Acesso em: 27 mar. 2014

SESU. Secretaria de Educação Superior. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354 >.Acesso em: 27 mar. 2014.

WALLERSTEIN, I. O capitalismo chega a seu fim. In: **Le Monde** , Paris, 12.10.08.<http://www.lemonde.fr/la-crise-financiere/article/2008/10/11/le-capitalisme-touche-a-sa-fin_1105714_1101386.html> (Acesso em 12/10/2008). Traduzido por Valdemar Sguissadi, out. 2008.

ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM MATO GROSSO DO SUL: EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO.

Carla Busato Zandavalli M. Araujo
carlabzandavalli@gmail.com
Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Thainara Ribas Monteiro
thai_rm92@hotmail.com
Bolsista PIBIC/UFMS

RESUMO
Neste estudo analisa-se a expansão dos cursos de graduação a distância, no estado de Mato Grosso do Sul (MS), por meio da caracterização dos tipos de instituições e de cursos de graduação ofertados, do acesso e da equidade da oferta, nas diferentes áreas do conhecimento, no período de 2000 a 2012. As etapas da pesquisa já executadas abrangeram a compilação e análise dos dados do Censo da Educação Superior, de atos normativos da União e de informações nas bases oficiais do MEC. Observou-se que a expansão da modalidade em MS acompanha o movimento em nível nacional, ou seja, o início em instituições públicas e o crescimento de matrículas em instituições privadas, especialmente nas universidades. A oferta abrange todas as microrregiões do estado de MS, concentrada em poucas áreas de conhecimento, com ênfase nas licenciaturas. O crescimento não é uniforme, marcado pela ociosidade de vagas a partir da segunda metade dos anos 2000 e pelo número restrito de concluintes em relação aos ingressantes. Os resultados parciais indicam que embora o percentual de crescimento de matrículas tenha sido muito significativo no período estudado, possibilitando a interiorização, ainda se dá em patamares insuficientes e não garante a efetiva democratização da educação superior em MS.

Palavras-chave: Democratização. Expansão. Educação a Distância. Cursos de Graduação. Mato Grosso do Sul.

1 Introdução

Na primeira década dos anos 2000 foram aprofundados os debates sobre a utilização da educação a distância como meio de expansão do ingresso à educação superior e os efeitos desta política abraçada pelo Estado brasileiro (SEGENREICH, 2006; SEGENREICH, 2009; CASTRO; CABRAL NETO, 2009; CARVALHO; SCORTEGAGNA; SPANHOL, 2011).

São frequentes as críticas acerca da ausência de qualidade na oferta da educação superior nesta modalidade de ensino (GIOLO, 2008, 2010; BARRETO, 2010; HYPOLITO, 2010), ao mesmo tempo em que estão presentes, tanto nos documentos oficiais do Estado

brasileiro[236], quanto nas publicações sobre políticas educacionais, a percepção de que a educação superior é um bem público e direito do cidadão, acompanhadas das constatações do baixo nível de acesso à educação superior e da necessidade imediata de sua ampliação (PINTO, 2004; SPELLER, 2010; DIAS SOBRINHO, 2011; PEIXOTO, 2011).

Castro e Cabral Neto (2009) indicam que a formulação de políticas visando a expansão da educação por meio da EaD inicia-se na década de 1990, tendo como principal marco a Conferência de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia, quando a EaD foi proposta como estratégia para expandir o atendimento à educação básica. Tais orientações foram incorporadas ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), dando origem à estruturação do Sistema Nacional de Educação a Distância e à criação da Secretaria de Educação a Distância, em 1994. Mas acentuam:

> [..] foi no Planejamento Político-Estratégico (1995-1998), formulado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que a EAD passou a ser recomendada em larga escala. O documento traz, em seus princípios básicos, uma posição clara da utilização de novas tecnologias para a melhoria do sistema educacional do país, com destaque especial para o uso da televisão, do computador e da internet. [...]. (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 95).

Castro e Cabral Neto (2009) observam que embora não tenham sido concretizadas ações no governo FHC, as bases legais para tal implantação se deram com a publicação da Lei n° 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente e depois tais ações foram acentuadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Os autores admitem a importância do uso da EaD como meio de expansão da educação superior, mas consideram, embasados em Litwin (2001), que a sua qualidade depende essencialmente da mediação entre docentes e estudantes e da qualidade da proposta pedagógica. Salientam, porém, em concordância com Giolo (2008), que em cursos de formação inicial de professores, a EaD deve ser apenas uma "[...]atividade complementar à educação presencial". (CASTRO; CABRAL NETO, 2009, p. 107).

Speller (2010), em sentido oposto aos autores antes mencionados, ao indicar os desafios para a educação superior no Brasil, após a Conferência Mundial de Educação

[236] Metas neste sentido constam nos Planos Plurianuais (PPAs), no Plano Nacional de Educacão (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PNE ainda em tramitação (Projeto de Lei – n° 8.035/2010) coloca em sua meta 12, a necessidade de ampliação da taxa bruta da matrícula da educação superior, sendo que o texto aprovado na Câmara indica: "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". (BRASIL, 2011). Já o texto aprovado no Senado exclui a expansão de 40% das novas matrículas no segmento público e indica a garantia de qualidade da oferta.

Superior, ocorrida em Paris, em 2009, pontua: a) a responsabilidade social da educação superior; b) a promoção de programas mobilidade docente e discente que permitam a internacionalização; c) a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, que integre todos os níveis de ensino, tendo como princípios a equidade, pertinência e qualidade; formulação e proposta do novo PNE para 2010-2020, prevendo fomento à educação pública em todos os seus níveis, bem como a universalização da educação superior por meio da diversificação institucional e incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação (NTCI).

Estas posições divergentes só poderão ser melhor debatidas, na medida em que surgirem estudos mais amplos acerca da modalidade a distância nos cursos de graduação no Brasil.

Os dados disponibilizados por meio do Censo da Educação Superior, a partir de 2000, denotam um processo acentuado de expansão da Educação a Distância (EaD) e uma expansão diferenciada daquela que ocorreu no ensino presencial, nos anos 1990 e 2000, na medida em que houve predomínio inicial da oferta da graduação a distância, por parte de universidades públicas e em cursos de licenciatura (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013).

Neste texto, que apresenta resultados parciais de três projetos de pesquisa[237], buscou-se analisar o perfil desta expansão no estado de Mato Grosso do Sul, um estado da Região Centro-Oeste, que ainda apresenta baixos níveis de escolarização líquida e bruta na educação superior e problemas de acesso a este nível de ensino, dada a concentração da oferta em alguns municípios e as condições geográficas do estado, por contar com grandes distâncias entre municípios, bem como, situações adversas para o deslocamento nas regiões pantanosas.

Como objetivos específicos das pesquisas, expostos neste texto situam-se: a) caracterizar os tipos instituições e de cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, nas instituições públicas e privadas, em Mato Grosso do Sul; b) verificar a equidade da oferta de cursos, nas diferentes áreas do conhecimento; c) analisar o acesso, a permanência e a terminalidade nos cursos de graduação a distância no estado de MS.

Foram efetivadas até o momento duas etapas do estudo: o levantamento da expansão dos cursos de graduação a distância, nas bases bibliográficas, nos dados oficiais do Estado

[237] O estudo é fruto dos seguintes projetos de pesquisa: "Política e educação na primeira década do século XXI: a intersecção das ações do governo central com as dos governos sul-mato-grossenses", por meio do Edital Chamada FUNDECT/CNPq N° 05/2011 – PPP; "Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996-impactos na Região Centro-Oeste", relativo ao Edital Chamada FUNDECT/CNP n° 06/2011-PRONEM, bem como do Projeto "A política educacional no contexto das relações federativas no Brasil", que conta com fomento do CNPq. Todos encontram-se em andamento.

Brasileiro, por meio do Censo da Educação Superior, de 2000 a 2012 e o levantamento da expansão destes cursos no estado de Mato Grosso do Sul, no mesmo período, por meio de dados do Censo da Educação Superior, atos normativos, informações nas bases oficiais do MEC e informações disponibilizadas pelas instituições.

O texto está estruturado em três partes que tratam respectivamente da expansão da modalidade a distância nos cursos de graduação no Brasil, no período de 2000 a 2012[238], da expansão em Mato Grosso do Sul, no mesmo período, seguidas de uma análise geral das condições identificadas.

2 A expansão da modalidade a distância, na educação superior, nos anos 2000

A expansão observada na educação a distância, nos anos 2000, é muito expressiva em todos os aspectos: no âmbito das instituições credenciadas, dos cursos oferecidos, das matrículas, das vagas e dos inscritos (Tabelas 1 e 2). O crescimento acumulado de instituições, no período de 2000 a 2011[239], foi de 1.928,57 %. No período de 2000 a 2012, o crescimento de cursos foi de 16.300%, de vagas 20.575,06% e o de inscritos 12.771,54% (Tabela 1).

Tabela 1 – Evolução do Número de IES, Cursos, Vagas e Inscritos na Educação a Distância Brasil – 2000 a 2012.

ANO	IES	%Δ	CURSOS	%Δ	VAGAS	%Δ	INSCRITOS	%Δ
2000	7	-	7	-	6.430	-	8.002	-
2001	10	42,8	10	42,8	6.856	6,6	13.967	74,5
2002	25	150,0	46	360,0	24.389	255,7	29.702	112,6
2003	38	52,0	52	13,0	24.025	-1,5	21.873	-26,4
2004	47	23,7	107	105,8	113.079	370,7	50.706	131,8

[238] O período de 2000 a 2012 acompanha a disponibilidade de informações no Censo da Educação Superior, pois o primeiro registro da oferta da modalidade a distância em cursos de Graduação se deu em 2000 e a última no Censo de 2012.

[239] Está sendo considerada como data final 2011, pois na Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior data-base 2012, não consta o número de instituições.

2005	73	55,3	189	76,6	423.411	274,4	233.626	360,7
2006	77	5,5	349	84,7	813.550	92,1	430.229	84,2
2007	97	26,0	408	16,9	1.541.070	89,4	537.959	25,0
2008	115	18,6	647	58,6	1.699.489	10,3	708.784	31,8
2009	224	94,7	844	30,4	1.561.715	-8,1	665.839	-6,0
2010	135	-39,7	930	10,2	1.634.118	4,6	690.921	3,7
2011	142	5,2	1.044	12,2	1.224.760	-25,0	797.176	15,3
2012	150	5,6	1.148	9,9	1.329.407	8,5	1.029.981	29,2

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2012. MEC/Inep.

Embora haja manutenção do crescimento de instituições e de cursos, observa-se decréscimo de vagas, inscritos e ingressos em 2003, ano em que são publicados os Referenciais de Qualidade para a EaD, e em 2009, talvez como um possível reflexo dos processos de regulação do Estado, desenvolvidos de forma mais intensa a partir de 2008. O decréscimo se repete em 2010, quanto ao número de instituições e em 2011 em relação à oferta de vagas, observando-se discreto crescimento em 2012.

O número de cursos salta de 7, em 2000, para 1.148, em 2012, o que se repete nas matrículas na modalidade, que de menos de 1% em 2000, passam a representar 15,8% do total de matrículas na educação superior, em 2012 (Tabelas 2 e 3).

Os dados da Tabela 2 indicam um percentual de crescimento no período 2000 a 2012, de 10.163,53%, no que se refere aos ingressos; 66.121,75% quanto às matrículas; e de 117,863,69% quanto aos concluintes.

Tabela 2 – Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância – Brasil – 2000 a 2012

ANO	INGRESSOS	%Δ	MATRÍCULAS	%Δ	CONCLUINTES	%Δ
2000	5.287	-	1.682	-	460	-

2001	6.618	25,1	5.359	218,6	131	-71,5
2002	20.685	212,5	40.714	659,7	1.712	1.206,8
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4.005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.465	67,3	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,4	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0
2009	308.340	-28,3	838.125	15,1	19.509	-72,1
2010	380.328	23,3	930.179	10,9	144.553	640,9
2011	431.597	13,48	992.927	6,7	297.177	105,5
2012	542.633	25,72	1.113.850	12,17	174.322	-41,3

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2012. MEC/Inep.

A Tabela 3 estabelece um comparativo das matrículas nos cursos de graduação da EaD, em relação ao ensino presencial.

Tabela 3 – Taxa de crescimento de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância. 2001-2011

Ano	Matrículas Brasil	Modalidade presencial	% de matrículas na educação superior	Modalidade a distância	% de matrículas na educação superior
2000	2.695.927	2.694.245	99,9	1.682	00,1

2012	7.037.688	5.923.838	84,2	1.113.850	15,8
%Δ	161,04	119,87	-15,71	66.121,75	15.700

Fonte: MEC/Inep (2013).

Observa-se que embora tenha havido acentuado crescimento da modalidade a distância, ela ainda representa, no montante total de matrículas da educação superior, menos de 20%. O crescimento da modalidade em pouco mais de 10 anos, é considerado vertiginoso, mas ainda não atinge os patamares desejáveis para a ampliação da taxa de escolarização líquida e bruta[240] dos estudantes brasileiros, que em 2011[241], apresentou índices ainda bem inferiores aos atingidos por parcela dos países da América Latina:

> [...] Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8%. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a, p. 50).

Destaca-se a migração de alunos na modalidade presencial para a modalidade a distância e não, necessariamente, o crescimento das duas modalidades e este deslocamento de alunos se deu de forma mais acentuada nos cursos de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia.

Um fator significativo a ser analisado, é que a modalidade que surge nas universidades públicas, ganhou efetiva expansão na oferta em instituições privadas, à semelhança do que já ocorria no ensino presencial. Observou-se ainda, o crescimento das matrículas nas instituições públicas federais em relação às estaduais e municipais (Tabela 4).

Tabela 4 – Taxa de crescimento de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa - 2001-2012

[240] "As taxas de escolarização são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD. A taxa de escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação. [...]." (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013a, p. 50).

[241] Este índice não abrange as matrículas da modalidade a distância.

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2000	1682	300	1382	0	0
2012	1.113.850	102.211	64.778	14.635	932.226
% Δ	66.121,75	33.970,33	4.587,26	-	-

Fonte: MEC/Inep (2013).

No período de 2009[242] a 2012, o crescimento de polos, ingressos totais, matrículas e concluintes se dá predominantemente em instituições privadas, nas universidades (Tabelas 5 e 6). Observa-se a diminuição do número de polos registrados entre 2011 e 2012, pois em 2011 havia um total de 7.511 polos cadastrados, já em 2012 foram registrados 5.432 polos. Um possível sinal da efetividade da avaliação externa, pois foram descredenciados muitos polos neste período.

Tabela 5 – Crescimento do número de Polos, Ingressos Total, Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos (*), Matrículas e Concluintes nas Universidades- Brasil – 2009-2012

Universidades	Número de Polos	Ingresso Total	Ingressos por processos seletivos	Ingressos por outras formas	Matrículas	Concluintes
2009	3.772	235.035	217.018	18.017	591.125	87.588
2012	5.432	542.633	508.268	34.365	1.113.850	174.322
% Δ	44,00	130,87	134,20	90,16	88,42	99,02

FONTE: MEC/Inep (2013).

[242] Os dados sobre polos só passam a constar no Censo da Educação Superior a partir de 2009.

No que se refere à organização acadêmica, as universidades foram responsáveis, em 2012, por 67,54% do número de polos, 68,49% dos ingressos por processos seletivos, 67,35% dos ingressos por outras formas, 72,06% das matrículas e 70,13% dos concluintes.

Tabela 6 - Número de Polos, Ingressos Totais, Ingressos por Processos Seletivos, Matrículas e Concluintes, nos Cursos de Graduação, nas Universidades - 2012

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Número de Polo	Ingressos Totais	Ingressos por Processos Seletivos	Ingressos por Outras Formas	Matrículas	Concluintes
Brasil	3.669	371.695	342.354	29.341	802.645	122.258
Pública	1.327	45.025	35.495	9.530	167.924	28.750
Federal	746	30.257	23.968	6.289	88.511	8.493
Estadual	363	7.792	6.082	1.710	64.778	17.885
Municipal	218	6.976	5.445	1.531	14.635	2.372
Privada	2.342	326.670	306.859	19.811	634.721	93.508

FONTE: MEC/Inep (2013).

Deste montante, em 2012, são as universidades privadas que congregam o maior percentual em todos os indicadores: 59,26% do número de polos, 66,11% dos ingressos totais, 65,37% dos ingressos por processos seletivos, 80,04% dos ingressos por outras formas, 68,08% das matrículas e 67,18% dos concluintes (Tabela 6).

A expansão na esfera privada acontece a partir da segunda metade dos anos 2000, quando se desenvolvem os modelos da oferta da modalidade a distância, por meio da web, das teleaulas (aulas satelitárias), bem como ocorrem processos sucessivos de fusões de instituições e a abertura de capital das empresas educacionais de nível superior na bolsa de valores. Atualmente, observa-se grande concentração de instituições mantidas por um mesmo mantenedor e as fusões prosseguem.

Seguem informações sobre os cursos de graduação na modalidade a distância no estado de MS.

3 A expansão da Modalidade a Distância, na Educação Superior, no estado de MS, nos anos 2000

A forma de expansão da EaD em Mato Grosso do Sul acompanha a expansão nacional, no sentido de que a oferta é iniciada em instituição pública federal, com curso de licenciatura e se expande gradativamente, com prevalência de cursos em universidades privadas (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 – Número de Instituições, cursos de graduação, vagas, candidatos inscritos, ingressos, matrículas e concluintes na modalidade a distância, em instituições sediadas em Mato Grosso do Sul – 2000 a 2012.

Ano	N° de IES	N° de cursos	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Candidatos Ingressos	Outras formas de ingressos	Matrículas em 30/06	Concluintes
2000	0	0	0	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0	0	0	0
2002	1	1	280	280	189	0	189	0
2003	1	1	80	91	80	0	340	0
2004	2	4	660	313	313	0	695	54
2005	4	8	3.620	3.984	2.177	0	796	135
2006	5	18	23.552	12.078	6.332	-	4.001	137
2007	4	21	72.452	21.991	14.673	209	15.573	58
2008	4	31	133.111	41.467	19.869	2.969	34.177	954
2009	*	*	*	*	9.759**	193	22.493	4.102
2010	4	*	231.600	82.118	31.586	129	23.782	2.600
2011	4	41	45.410	65.332	11.159	326	27.398	2.284
2012	6	149	92.310	69.330	76.639	105	32.948	4.146
2002/ 2012 %Δ ***	500	14.800	32.867	24.660	40.449	**** -49,76	17.332	***** 7.577

Fontes: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2012. MEC/Inep (2013).

* A variação na forma de apresentação dos dados sobre a EaD gera descontinuidade de informações, em 2009 não é possível identificar a quantidade de instituições, cursos, vagas e candidatos inscritos; em 2010, não é possível localizar a quantidade de cursos.

** A partir de 2009, ao invés de candidatos ingressos, indicam-se candidatos ingressos por processos seletivos.

*** O percentual de crescimento está sendo gerado a partir dos dados de 2002, já que não há dados anteriores.

**** Foram tomados os dados a partir de 2007, por não haver dados anteriores.

***** No caso dos concluintes, tomou-se o dado de 2004 como informação inicial para a geração do percentual de crescimento, pois não há dados anteriores.

Tabela 8 - Número de Polos, Ingressos Totais, Ingressos por Processos Seletivos, Matrículas e Concluintes, nos Cursos de Graduação, nas Universidades - 2012

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Número de Polo	Ingressos Totais	Ingressos por Processos Seletivos	Ingressos por Outras Formas	Matrículas	Concluintes
Brasil	3.669	371.695	342.354	29.341	802.645	122.258
Pública	1.327	45.025	35.495	9.530	167.924	28.750
Federal	746	30.257	23.968	6.289	88.511	8.493
Estadual	363	7.792	6.082	1.710	64.778	17.885
Municipal	218	6.976	5.445	1.531	14.635	2.372
Privada	2.342	326.670	306.859	19.811	634.721	93.508

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2012. MEC/Inep (2013).

Observa-se, quanto ao número de instituições, que ocorre um decréscimo em 2007, pois de cinco instituições passam a ser quatro, mas na verdade, ocorre a saída da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), do consórcio

representado pelo Instituto UVB.Br e em 2012, são registradas seis instituições. O Quadro 1 apresenta informações sobre o credenciamento das IES de MS.

Quadro 1 - Credenciamento e a oferta inicial de cursos de nível superior, por parte das IES de MS

INSTITUIÇÕES	INÍCIO DA OFERTA	ATO NORMATIVO CREDENCIAMENTO	CURSOS OFERTADOS NO INÍCIO
UFMS	2001	Parecer CNE/CES 1.114/2001, aprovado em 7 de agosto de 2001	Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com a habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e pós-graduação lato sensu
UNIDERP	2002	Parecer CNE/CES nº 248/2002, aprovado em 7 de agosto de 2002. Esta instituição posteriormente foi credenciada em 2005 para a oferta de cursos de graduação a distância.	Oferta de cursos de pós-graduação lato sensu
INSTITUTO UVB.Br	2003	Parecer CNE/CES n°17/2003, 29 de janeiro de 2003. As instituições parceiras do consórcio, foram credenciadas para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância por dois anos.	Bacharelados em Administração de Empresas; Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Secretariado Executivo, Marketing e Turismo.
UCDB	2005	Parecer CNE/CES n° 9/2005, aprovado em 2 de fevereiro de 2005.	Ciências Contábeis, Administração de Agronegócios e Administração Pública.
UNIGRAN	2006	Parecer CNE/CES n° 43/2005, aprovado em 23 de fevereiro de 2005 e credenciada para a oferta de cursos de graduação por meio da Portaria MEC nº 4.070, de 29 de novembro de 2005.	Pedagogia, Formação de Professor-Letras, Marketing e Publicidade Mercadológica, Ciências Contábeis, Administração, Gestão de Imóveis, Agropecuária.
UEMS	2008	Credenciamento experimental por meio da Portaria MEC n° 1.050, de 22 de Agosto de 2008. Portaria Normativa MEC n° 1.369, de 7 de dezembro de 2010.	Administração Pública.

UFGD	2010	Portaria Normativa MEC n° 1.369, de 7 de dezembro de 2010.	Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Computação e Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir da consulta de atos normativos no site MEC –legis.

No que se refere à permanência e à terminalidade, observa-se a desigualdade entre as vagas oferecidas, os candidatos inscritos, os ingressos, os matriculados e os concluintes, com indicadores claros de ociosidade de vagas (Tabela 9).

Tabela 9- Relação entre vagas ofertadas, candidatos inscritos, candidatos ingressantes e ingressos na modalidade a distância em Mato Grosso do Sul.2000-2012.

Ano	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Candidatos Ingressos	Diferença entre vagas oferecidas e inscritos	Diferença entre vagas ofertadas e ingressos
2000	0	0	0	0	0
2001	0	0	0	0	0
2002	280	280	189	0	91
2003	80	91	80	-11	0
2004	660	313	313	347	347
2005	3.620	3.984	2.177	-364	1.443
2006	23.552	12.078	6.332	11.474	17.220
2007	72.452	21.991	14.673	50.461	57.779
2008	133.111	41.467	19.869	91.644	113.242

2009	*	*	9.759**	-	-
2010	231.600	82.118	31.586	149.482	200.014
2011	45.410	65.332	11.159	-19.922	34.251
2012	92.310	69.330	76.744	22.980	15.566

Fontes: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2012. MEC/Inep (2013).

Os dados da Tabela 9 indicam o crescimento gradativo das vagas até 2010, acompanhado pelo crescimento também das vagas ociosas, até 2010, pois em 2011 ocorre a redução significativa das vagas, possivelmente como decorrência dos processos de regulação do Estado, e também da clareza da ociosidade muito representativa especialmente a partir de 2006. Em 2012 ocorre uma certa recuperação na oferta e a diminuição da ociosidade das vagas, pois 83,13% das vagas ofertadas resultaram em ingressos aos cursos de graduação. O dado diferencial é que a quantidade de ingressantes é maior do que a de inscritos.

Levando em consideração o período em que, por meio dos dados do Censo, pode-se identificar aspectos da oferta, por instituição - 2000 a 2008 - e depois novamente a partir de 2010, observa-se que a ociosidade de vagas ocorre com maior ênfase nas IES privadas e são as que oferecem maior número de vagas. No caso de Mato Grosso do Sul, a Uniderp, a Unigran e a UCDB, em ordem decrescente, apresentam maior ociosidade de vagas.

No ano de 2010, por exemplo, quando ocorreu a maior oferta de vagas e também de ociosidade, a Uniderp, ofertou 201.600 vagas, contou com 72.986 inscritos, mas apenas 27.336 ingressantes, ou seja, apenas 13,5% das vagas oferecidas foram ocupadas. No caso da Unigran, neste mesmo ano, apenas 11% das vagas oferecidas foram preenchidas. Já a UCDB, instituição privada confessional, apresentou o melhor aproveitamento, com 50.9% de vagas preenchidas, mas é a IES privada que menos oferta vagas, 2000, contra 201.600 da Uniderp e 28.000 da Unigran (Tabela 10).

Tabela 10– Número de vagas, candidatos inscritos e ingressos, na Região Centro-Oeste, no estado de Mato Grosso do Sul e nas IES sediadas em MS – 2010

Região / Estado/ Instituições	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Relação Candidatos Inscritos/ Vagas Oferecidas	Ingressos		
				Processo Seletivo e Outras Formas	Processo Seletivo	Outras Formas
CENTRO-OESTE	238.427	91.556	0,4	33.807	33.571	236
MATO GROSSO DO SUL	231.600	82.118	1,5	31.715	31586	129
UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	201.600	72.986	0,4	27.336	27.336	0
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	2.000	1.623	0,8	1.018	889	129
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	0	0	0	261	261	0
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	28.000	7.509	0,3	3.100	3.100	0

Fontes: Tabela elaborada a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2011. MEC/Inep (2012).

Embora apresente alta ociosidade de vagas, a Uniderp foi responsável, em 2010, por 80,8% dos ingressantes da região centro-oeste e 86,2% dos ingressantes do estado de MS.

A Tabela 10 expõe a quantidade de ingressos e concluintes, mas não é possível estabelecer uma relação direta entre estes indicadores em razão da variação de tempo para integralização dos cursos e do próprio fluxo acadêmico, com transferências e trancamentos, inviabilizando uma análise mais acurada acerca da permanência. Entretanto, se somados os resultados de 2002 a 2012, de 162.392 matriculados, há 14.470 concluintes. Excluindo-se os matriculados nos últimos três anos, período em que se concentra o maior número de matrículas e relativas a estudantes que não teriam o tempo devido da formação, mesmo assim, são 78.264 matriculados, para 14.470 formados, ou seja, uma estimativa de evasão de 81,51%.

No que toca às áreas de conhecimento dos cursos oferecidos[243], estas se concentram nas ciências humanas e sociais e ciências sociais aplicadas (Quadro 2).

Quadro 2 - Área geral, programas e cursos oferecidos nas Instituições de Educação Superior sediadas em MS, na modalidade a distância

IES *	ÁREA GERAL	PROGRAMAS	CURSOS
UNIDERP ANHANGUERA	Educação	Ciências da educação	Pedagogia
		Formação de professor de matérias específicas	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
	Ciências sociais, negócios e direito	Contabilidade e tributação	Ciências contábeis
		Gerenciamento e administração	Administração
			Administração hospitalar
			Gestão de pessoal/ recursos humanos
			Gestão logística
		Marketing e publicidade	Mercadologia (marketing)
	Saúde e bem estar social	Enfermagem e atenção primária (assistência básica)	Enfermagem

[243] Os dados do Quadro 2 restringem-se ao período de 2000 a 2008, pois a forma de exposição de informações a partir de 2009 inviabiliza a identificação da oferta de cursos, por área, por instituição de ensino e por estado.

		Serviço social e orientação	Serviço social
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Ciências sociais, negócios e direito	Contabilidade e tributação	Ciências contábeis
		Gerenciamento a administração	Administração de agronegócios
			Administração pública
			Gestão financeira
			Vendas e varejos Negócios imobiliários
	Serviços	Proteção ambiental (cursos gerais)	Gestão ambiental
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Educação	Ciências da educação	Pedagogia
		Formação de professor de matérias específicas	Formação de professor de biologia
	Ciências sociais, negócios e direito	Gerenciamento e administração	Administração
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	Educação	Ciências da Educação	Pedagogia
		Formação de professores de	Formação de

		matérias específicas	professores de letras
	Humanidades e artes	Religião e teologia	Teologia
	Ciências sociais, negócios e direito	Contabilidade e tributação	Ciências contábeis
		Gerenciamento e administração	Administração
		Marketing e publicidade	Publicidade e Propaganda
		Vendas em atacado e varejo	Negócios Imobiliários
	Ciências, Matemática e Computação	Processamento da informação	Análise e desenvolvimento de sistemas
	Agricultura e veterinária	Produção Agrícola	Agroindústria

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2000-2008, por meio das Sinopses

Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 12 jun. 2013. (*) Não constam

informações sobre as áreas de cursos da UEMS e a UFGD, pois foram inseridas no Censo de 2012 e não

há dados particularizados das áreas neste Censo.

A ênfase da oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, talvez ocorra pois são cursos de baixo custo. Para além das hipóteses, o fato patente é de que na expansão dos cursos em EaD em Mato Grosso do Sul, à semelhança da situação nacional, não há um processo equitativo de oferta, pois cidadãos moradores de determinadas cidades não têm possibilidade de escolha a cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento. O que vem gerando a migração dos jovens para outros municípios, em

geral sem retorno, fator evidente nas estatísticas da diminuição demográfica em alguns municípios do interior do estado e na insuficiência de profissionais habilitados nas engenharias, na área da saúde e bem estar social, bem como nas áreas da agricultura e veterinária.

Quanto à cobertura das cidades de Mato Grosso do Sul, as IES sediadas no estado cobrem todas as meso e microregiões[244], mas não há oferta em todos os municípios (Quadro 3).

Quadro 3 – Municípios de Mato Grosso do sul nos quais funcionam polos de apoio ao ensino, por instituição sediada no estado.

IES	MUNICÍPIOS DOS POLOS DE APOIO AO ENSINO EM MS
UNIVERSIDADE UNIDERP ANHANGUERA	Alcinópolis, Aparecida do Taboado, Aquidauana, Bataguassu, Bela Vista, Bela Vista, Bonito, Camapuã, Campo Grande, Cassilândia, Corguinho, Coronel Sapucaia, Corumbá , Dourados, Eldorado, Glória de Dourados Iguatemi, Itaquiraí, Ivinhema, Jardim, Miranda, Naviraí, Nioaque, Nova Alvorada do Sul, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Paranhos, Pedro Gomes, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel D Oeste, Sete Quedas, Sidrolândia, Três Lagoas.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	Água Clara, Bela Vista, Camapuã, Campo Grande, Chapadão do Sul, Costa Rica, Jardim, Paranhos, Porto Murtinho, Rio Brilhante.
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	Campo Grande, Corumbá, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CENTRO	Amambaí, Aral Moreira, Bonito, Campo Grande, Chapadão

[244] O estado de MS possui quatro meso regiões: Pantanais sul-mato-grossenses, Centro-Norte de MS, Leste de MS, Sudoeste de MS e onze microrregiões: Baixo Pantanal, Aquidauna, Alto Taquari, Campo Grande, Cassilândia, Paranaíba, Três Lagoas, Nova Andradina, Iguatemi, Dourados e Bodoquena, conforme organização do IBGE.

UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	do Sul, Corumbá, Costa Rica, Dourados, Jardim, Jateí, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã, Três Lagoas.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lista de polos regulares, por instituição de ensino. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12826:como-saber-se-um-polo-de-educacao-a-distancia-e-credenciado-pelo-mec&catid=355&Itemid=230 > . Acesso em: 12 jul. 2013.

Embora 37 municípios não disponham de cobertura da modalidade a distância, vários são atendidos por instituições sediadas em outros estados ou por campus das universidades ou instituições que ofertam cursos presenciais.

Entre as IES privadas sediadas no estado de MS é inegável o impacto da Universidade Anhanguera_Uniderp, dado o seu gigantismo em todos os indicadores analisados, que pode ser maximizado ainda mais se concretizada a fusão entre a Kroton Educacional S.A. e a Anhanguera Educacional Participações S.A., que teve seu pedido oficializado em 22 de abril de 2013.

Em relação ao impacto para a organização de instituições, as duas companhias, conforme registra comunicado oficial da Kroton, serão responsáveis por um milhão de alunos, distribuídos em 835 cidades em todos os estados brasileiros, em 123 campi de ensino presencial, 647 polos de ensino a distância e 810 escolas associadas na educação básica, empregando cerca de 32 mil profissionais e pelo maior volume de recursos de uma companhia educacional no mundo. (ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A.; KROTON EDUCACIONAL S.A., 2013).

Em 18 de dezembro de 2013 as duas Companhias emitiram informações aos acionistas e ao mercado, comunicando a extensão do prazo de análise do CADE para 90 dias, devendo o processo ser encerrado até 13 de junho de 2014. (EXTENSÃO..., 2013). As notícias dos veículos de economia indicam uma negativa do CADE, que considerou a fusão muito complexa e o risco do monopólio do setor, gerar efeitos anticompetitivos em diversos mercados e com impacto em mais de cinquenta cidades e elevado grau de concentração na educação a distância (CADE..., 2013a; CADE..., 2013 b).

O oligopólio gerado por esta fusão tem aspectos especialmente preocupantes no âmbito da padronização e do empobrecimento dos currículos, caso sejam mantidas as políticas

desenvolvidas pela Anhanguera Educacional Participações S.A. A empresa trabalha com o programa de Livro-texto (PLT), que consiste na compra direitos autorais de editoras e autores para oferta a baixo custo de obras que são definidas em nível nacional nas instituições de ensino da rede, sendo que o preço dos livros-texto já está diluído nas mensalidades. Tal ação, além de retirar a autonomia didático-pedagógica dos docentes, padroniza e limita a gama de conhecimentos no processo de formação. Não há respeito à diversidade regional ou às necessidades específicas dos educandos. Outro aspecto é a retirada de todas as atividades de formação não previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e a oferta de cursos com tempo muito reduzido para a integralização do currículo, caso de licenciaturas, que estão sendo ofertadas com as 2.800 horas mínimas definidas na legislação e em três anos de duração.

No próximo item são traçadas considerações finais sobre o processo de expansão dos cursos de graduação, na modalidade a distância em Mato Grosso do Sul.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da expansão dos cursos de graduação a distância no estado de Mato Grosso do Sul, permite afirmar que vem ocorrendo a interiorização, mas não a efetiva democratização.

Nos dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2013), percebe-se o predomínio da oferta na esfera privada, em instituições universitárias, em cursos nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, bem como crescimento, nas IES privadas, da oferta de cursos superiores de tecnologia.

O caráter essencialmente mercadológico de algumas instituições que definem ações educacionais a partir de metas financeiras é denunciado desde o início dos anos 2000 por pesquisadores brasileiros (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2000; SILVA FILHO, 2007; OLIVEIRA, 2009; CARVALHO, 2012), pois as ações regulatórias do Estado não têm sido suficientemente eficazes para deter o avanço do empobrecimento dos currículos, da grande rotatividade criada em razão dos ciclos de demissões semestrais impostos aos profissionais da educação que atuam nestas empresas, bem como, a troca constante de profissionais mais titulados e experientes, por outros, menos titulados e menos experientes, portanto, com salários mais baixos. A preocupação em maximizar lucros e gerar aumento de investidores nos fundos que financiam tais instituições, se traduz em cortes nos investimentos para o ensino, a pesquisa e a extensão, e até mesmo na manutenção e melhoria da infraestrutura.

Estas ações têm atingido fortemente o ensino superior, nas modalidades presencial e a distância, mas há maior preocupação com a modalidade a distância, pois há uma gama de pesquisadores (GIOLO, 2008, 2010; BARRETO, 2004; HYPOLITO, 2010), que questionam a possibilidade desta modalidade propiciar a formação necessária aos estudantes. Vale ponderar, porém, que tomar a modalidade como o fator determinante para a baixa qualidade do ensino desenvolvido, secundariza aspectos mais significativos, como as políticas institucionais, a organização do ensino e as suas condições de oferta.

Um aspecto a ser destacado, é que mesmo após a publicação da Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011 - conhecida como "Lei da transparência" - que determina a garantia do direito ao acesso de informações das ações geradas nas instâncias públicas, a ausência de publicização das avaliações em larga escala, que especifiquem os resultados de estudantes e cursos da modalidade a distância, bem como dos resultados da supervisão e da regulação de cursos da modalidade a distância, por parte da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), permitindo a criação de séries históricas de dados, impedem juízos de valor sobre a modalidade que estejam sustentados por resultados oficiais, o que dificulta a análise mais aprofundada da qualidade da oferta.

Os pesquisadores estão momentaneamente limitados, portanto, ao mapeamento e à análise do processo de expansão da EaD e precisam lutar para que os dados oficiais sobre os resultados das avaliações sobre esta modalidade tenham a publicização que a legislação exige.

REFERÊNCIAS

ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A.; KROTON EDUCACIONAL S.A. **Fato relevante.** Bovespa. 18 abr. 2013. Disponível em: <http://www.bmfbovespa.com.br/empresas/consbov/ArquivoComCabecalho.asp?motivo=&protocolo=385171&funcao=visualizar&site=B>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: < http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 maio 2012.

CADE recomenda que tribunal não aceite a fusão entre Kroton e Anhanguera. UOL. 4 dez. 2013. Disponível em: <http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/12/04/cade-recomenda-que-tribunal-nao-aceite-fusao-entre-kroton-e-anhanguera.htm> . Acesso em: 15 jan. 2014.

CADE estende prazo para avaliar fusão Anhanguera-Kroton. Revista Exame. 18 dez. 2013. Disponível em: http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/cade-estende-prazo-para-avaliar-fusao-anhanguera-kroton. Acesso em: 14 jan. 2014.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das IES lucrativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., Porto de Galinhas, Pernambuco. **Anais...** Porto de Galinha, Pernambuco: UFPA, 2012.

CARVALHO, M.L.B.; SCORTEGAGNA, L; SPANHOL, F. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 277-296.

CASTRO, A.M.D.A.; CABRAL NETO, A. Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, V.L.J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I.V. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil:** velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 85-108.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F.(Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 121- 152.

EXTENSÃO do prazo de acordo de associação. BM&FBOVESPA. ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A. 18 dez. 2013. Disponível em: <http://www.bmfbovespa.com.br/Cias-Listadas/Empresas-Listadas/ResumoEmpresaPrincipal.aspx?codigoCvm=18961&idioma=pt-BR> . Acesso em: 14 jan. 2014.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GIOLO, J. Educação a Distância: tensões entre o público e o privado**. Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010.
HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: Educação-Amostra. Estados@Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censodemog2010_educ>. Acesso em: 10 jan. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: 2012 – resumo técnico. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior**: sinopses estatísticas da educação superior: graduação. 2000 – 2012. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> . Acesso em: 10 jan. 2014.

LITWIN, E. O bom ensino da educação a distância. In: _____. (Org.). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 9-25.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico.** Censo da Educação Superior 2009. Brasília: DF, 2010. Disponível em: < http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf > . Acesso em: 10 mar. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lista de polos credenciados para EaD.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/Excel/lista_de_polos_regulares_6.xls>. Brasília, 2009. Acesso em: 23 jun. 2013.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

PEIXOTO, M.C.L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011. p. 277-296.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Fascículo Especial.

SEGENREICH, S. C. D. Desafios da Educação a Distância ao Sistema de Educação Superior: O triplo papel da avaliação. In: SILVA JR., J. R. ; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

SEGENREICH, S. C. D. Prouni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 2, v. 59, p. 205-222, maio/ago. 2009.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf >. Acesso em: 03. jul. 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A Educação Superior Privada no Brasil: Novos Traços de Identidade. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior:** Velhos e Novos Desafios. São Paulo: Xamã, 2000. p. 155-177.

SPELLER, P. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A.M.; REIS SILVA, J. (Org.). **Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização.** São Paulo: Xamã, 2010. p. 13-28.

O PERFIL DOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA NA UFPB

Edineide Jezine
edjezine@gmail.com
UFPB[245]

Camilla Regina Trindade
crpbtrindade.2901@gmail.com
UFPB[246]

RESUMO
Este texto busca apresentar o perfil dos ingressantes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nos anos de 2008 à 2012, com base nos dados, disponibilizados pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE a partir dos questionários socioeconômico preenchidos no ato da inscrição dos candidatos. Parte-se da análise das políticas públicas de acesso à educação superior implantadas no Brasil, Nordeste e na Paraíba, sob o enfoque dos processos de inclusão-exclusão e dos seguintes questionamentos: Qual a modalidade de cursos que os ingressos por cotas estão escolhendo? As escolhas interferem no perfil geral dos ingressantes em cursos de Bacharelado e Licenciatura? Dentre os objetivos desse trabalho destaca-se a análise das políticas de educação superior voltadas para a democratização do acesso de alunos/as em situação de vulnerabilidade; o reconhecimento do perfil sócio, econômico e educacional dos ingressantes em cursos na UFPB. A análise do perfil dos ingressos possibilita avanços nos estudos sobre as políticas públicas de educação superior, deslocando a análise das estruturas para os sujeitos, bem como nos fornece indícios de processos de inclusão e/ou exclusão a partir das políticas de cotas.

Palavras-chave: Acesso; Cotas; Educação Superior; Licenciatura; Bacharelado.

Introdução

O texto resulta da pesquisa Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais, que analisa as políticas de expansão e acesso da educação superior, o caso específico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em que se questiona as atuais políticas de acesso adotadas pela UFPB, no sentido da promoção da equidade social e acadêmica. A pesquisa analisa se as políticas públicas para a educação superior estão garantindo a democratização do acesso a grupos em situação de vulnerabilidade. Para tanto parte da análise dos dados do questionário

[245] Professora Doutora do Centro de Educação da UFPB. Pesquisadora/Orientadora do Observatório da Educação – OBEDUC/Capes e integrante da Rede Universitas/Br.
[246] Mestranda em Educação – PPGE/UFPB. Bolsista do Observatório da Educação – OBEDUC e integrante da Rede Universitas/Br.

sócio econômico, preenchido no ato da inscrição, no processos seletivos [247] dessa universidade. Os dados foram tabulados a partir das variáveis – idade, sexo/gênero, cor/raça, renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais e ocupação dos ingressos – em que se objetiva traçar o perfil socioeconômico dos ingressantes e assim estabelecer relações, comparações e interpretações sociais.

Dos resultados da pesquisa é possível traçar o perfil geral dos ingressos na UFPB no período de 2008 a 2012, considerando a expansão pela qual a UFPB passa a partir da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*)[248] que possibilita a multiplicação do número de matrículas, passando de 19.977 em 2007 para 36.272 em 2012[249] e a adoção da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), que à partir de 2011 possibilitou diferença no perfil dos sujeitos ingressantes, como mostra a síntese abaixo:

1. O maior número de ingressantes, no período de 2008 e 2012 tem sido do sexo feminino, em uma porcentagem de 51,4% em 2008 e de 52,9% em 2012. O percentual do número de ingressantes do sexo masculino fica entre 48,6% e 47,1% nos 5 anos;

2. A maioria dos candidatos ingressaram na universidade entre as faixas de 16 a 20 anos no ano de 2008, representando 68,1%, porém a idade de ingresso dessa faixa etária vem diminuindo no decorrer do período de 2009 à 2012, chegando a 55,7% no último ano de análise;

3. O maior número de candidatos aprovados são de cor branca, no ano de 2008 e 2009, sendo de 48,2% e 48,9% respectivamente. Todavia, o número de ingressantes da cor pardo foi crescendo de 2009 (36,2%) a 2012 (45,7%), o considerável crescimento no ano de 2012 dar-se em função das políticas de cotas, na UFPB o MIRV que entram em vigor no ano de 2011;

4. Os candidatos advindo das escolas públicas aumentam, consideravelmente, passam em 2008 de 36% para 53,1% em 2012;

5. O número de candidatos que possui renda familiar entre um ou três salários mínimos é maior com relação a outras rendas, passando de 27,7% em 2008 a 49,9% em 2012; De acordo com a cor/raça os candidatos brancos e pardos compõem esse número da renda citado anteriormente, explica-se esse número, também, pela quantidade de ingressos nesse

[247] Processo Seletivo Seriado (PSS); Programa Especial de Formação Superior – PROESP; Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC).
[248] Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB como parte do conjunto da expansão do sistema de educação superior, entre os anos de 2007 a 2012
[249] Dados fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia e Informação/Universidade Federal da Paraíba - NTI/UFPB

grupo específico;

6. Com relação aos pais que não frequentaram a escola o número de mães é mais baixo (2% a 4%), resultando em número maior de ingressantes que possuem pais analfabetos. As mães apresentam uma diferença de 4 a 6 pontos percentuais, comparado ao número dos pais na variável de escolaridade a nível superior;

7. O número de candidatos que tem acesso a computador e internet é alto, chegando a 62%, porém o número de candidatos que não dispõe dessas ferramentas é significativo, 18% comparado aos dados gerais no período em estudo;

8. Ingressantes que não desempenha nenhuma atividade de trabalho remunerado fica em torno de 80,9% em 2008, passando em 2012 para 73%, ou seja, no decorrer desses anos o número de ingressantes sem trabalho remunerado vem diminuindo;

9. A situação ocupacional dos pais em que ambos trabalham, são em maior número os do sexo masculino, 67,8% no ano de 2008 e de 59,3% no ano de 2012, comparado aos do sexo feminino que em 2008 apresentou 53,7% e 45,1% em 2012.

A caracterização geral do perfil socioeconômico e educacional dos ingressantes em cursos na UFPB indica que a expansão de vagas proporcionada pelo REUNI e as políticas de cotas tem favorecido o ingresso de sujeitos com histórico de exclusão e/ou propensos a serem excluídos. Os indicadores gerais da pesquisa apontam para a necessidade de análise das políticas de acesso à educação superior no Brasil e, no *locus* UFPB em que se questiona, qual o perfil dos ingressos em cursos de Licenciatura e Bacharelado? Que modalidade de cursos os sujeitos ingressos pelas Políticas de Cotas estão escolhendo?

A Política de acesso à Educação Superior no Brasil: Processos de inclusão.

Após 10 anos de implantação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9.394/96 que garante a expansão e diversificação institucional, diferenciando as Instituições de Ensino Superior (IES) que se dedicam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como universidades e as que se dedicam especialmente ao ensino e eventualmente à extensão. Jezine e Prestes (2010) analisam a expansão da educação superior no complexo da dualidade do sistema e demonstram que as universidades de excelência, em sua maioria pública, responsáveis pela pesquisa e produção do conhecimento serão destinadas a alguns poucos privilegiados, e uma vasta rede de ensino superior privada acrescida de algumas instituições de ensino superior públicas, para o atendimento de outras demandas em consonância ao modelo pragmático e mercantilista. A expansão dual do sistema é possível de

ser observada a partir do crescimento de instituições de ensino no setor privado, conforme indicam os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2007), o país em 1996 possuía o total de 922 instituições, destas 211 eram públicas e 711 privadas. Em 2006, o total de IES passou para 2.270, destas apenas 248 eram públicas e 2.022 instituições eram privadas. O crescimento do setor privado, torna a educação superior uma parcela do mercado educacional, favorecido pelos incentivos fiscais como assinala Chaves (2010, p. 483) "as instituições privadas de ensino superior foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa".

Dentre as políticas ressalta-se duas ações que contribuíram para a expansão das instituições públicas, o Programa Expandir (2003 - 2006), denominado "Expansão com Interiorização" que buscava incentivar a expansão da educação superior por meio da criação de novas universidades e criação e/ou fortalecimento de campi no interior dos estados brasileiros. A ampliação do acesso por meio das políticas citadas suscitou a necessidade de reorganização do sistema federal de educação superior emergindo o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o fim de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior. Todavia, as análises apontadas por Chaves e Mendes (2009, p.19) indicam processos contraditórios em sua implementação,

> [...] a) aumento substancial de número de alunos, nas salas de aula, sem que haja garantia de estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para atender, com qualidade, essa expansão; b) aprofundamento da dualidade institucional, em razão da qual algumas IFES serão consideradas "de excelência" (com programas de pós graduação consolidados) e a maioria se concentrará nas atividades de ensino de graduação; c) mudança substancial na organização dos cursos de graduação presenciais dessas instituições, cuja consequência imediata será a queda na qualidade do ensino; d)intensificação e precarização do trabalho docente pelo aumento da relação aluno-professor, na sala de aula, e pela introdução de novas formas de contratação, como o já mencionado "docente-aluno flutuante".

A expansão do sistema de educação superior seja pela via do setor privado, seja pela ampliação de vagas no setor federal, busca objetivar a democratização do acesso à grupos historicamente excluídos desse nível de ensino. Em vista desse objetivo algumas políticas são implementadas, dentre as quais destaca-se: O Fundo de Financiamento Estudantil – FIEIS, é um programa destinado a financiar o curso de graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, ampliando o acesso de estudantes à essas instituições; O Programa

Universidade para Todos – PROUNI é uma programa criado pelo Governo Federal que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação e, o Sistema de Seleção Unificada – SiSU, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual as instituições públicas de educação superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

A partir desses programas é possível observar o incentivo ao ingresso nas instituições de ensino superior privadas via FIES que realiza empréstimos a juros baixos pelo Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES), e PROUNI que se efetiva sob a forma de financiamentos de estudantes em instituições privadas de ensino. Esse programa passou a adotar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso, de modo que o sistema utiliza a nota obtida pelos estudantes no exame para classificá-los em ordem decrescente para o recebimento de bolsas de estudos.

No que refere-se ao acesso as instituições públicas a mudança é estabelecida pelo Ministério da Educação com o "Termo de Referência – Novo ENEM e Sisu", que modificou o formato do ENEM, passando a ser denominado "Novo ENEM". A proposta tem como principais objetivos "democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de educação superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio", tendo o Sisu como a forma de ingresso oficial a educação superior. Incialmente, a proposta do Sisu, consistia na distribuição das vagas nas universidades de forma gradativa sendo dividida parcialmente entre os anos de 2011 a 2015, quando se tornará a única forma de acesso às IES. Todavia, o Ministério da Educação (MEC) rever as regras para que o sistema se adeque à Lei de Cotas, com a Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, no Art. 15º ao prever que o estudante ao se inscrever no processo seletivo deverá optar por concorrer: I - às vagas reservadas em decorrência da Lei nº 12.711, de 2012[250]; II - às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão; ou III - às vagas destinadas à ampla concorrência[251].

[250] A Lei 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

[251] Cf. disponível em: http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

A Presidente Dilma Rousself considera que a "A lei contribui para saldar uma dívida histórica do Brasil com os nossos jovens mais pobres"[252]. A Lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos e indígenas. Acredita-se que tais procedimentos políticos possam favorecer o ingressos de sujeitos, que, historicamente, não tiveram oportunidade de acesso ao ensino superior.

Neste sentido, as políticas públicas que favoreceram a expansão do sistema da educação superior e as possibilidades de acesso na perspectiva do atendimento das demandas contidas em processos seletivos no Brasil, são canalizadas ao crescimento do setor privado, responsável por 73% das matrículas (MEC, INEP, 2012).

Essa participação, todavia vem demonstrando sinais de exaustão em função das condições sociais e econômica de parcela significativa da população brasileira, a exemplo a renda média de R$ 412,00 (2010)[253] no Estado da Paraíba, Região do Nordeste brasileiro, considerada uma das mais pobre do país. Todavia, o Ministro Mercadante (2012) assinala o crescimento do setor público.

> Em 10 anos a rede pública cresceu 74%. Neste período as matrículas na rede federal dobram de tamanho e, entre 2011-2012, cresceram 5,3% e já têm uma participação de 57,3% da rede pública, superando a marca de 1,08 milhão de matrículas[254].

Mas, os investimentos dos Programa de Expansão do Sistema Federal de Ensino Superior para a oferta de vagas, não são suficientes para o atendimento da demanda, pois os dados do Censo da Educação Superior de 2012 apresentam, no Brasil, uma população de 22.497.453 na idade de 18 a 24 anos, destes apenas 985.202 se encontram matriculados na educação superior. A região Nordeste, possui a população de 6.399.491, tendo 304.089 inseridos no sistema, o que demonstra as desigualdades educacionais, pois muitos destes não chegam a concluir o ensino médio, em que a taxa de escolarização bruta para os jovens de 15 a 17 anos, em 2012, foi de 84,2%, enquanto a da educação superior, na faixa etária de 18 a 24 anos o percentual é de 29, 4%. É nesse conjunto de desigualdades sociais, que as chamadas

---

[252] Cf. Disponível em: http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3939:lei-de-cotas-vale-para-todos-os-cursos-diz-dilma-rousseff&catid=93:noticiasrede&Itemid=232. Acesso em 27/02/2014.

[253] Cf. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/paraiba/ acesso em: 26/02/2014.

[254] Cf. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/apresentacao_coletiva_censo_superior_2012.pdf. Acesso em: 21/01/2013.

Políticas de Cotas buscam contribuir para a promoção do acesso a esse nível de ensino, o que se torna evidente quando se analisa o caso específico da UFPB, com a implementação da Modalidade de Ingresso por Reservas de Vagas – MIRV.

A UFPB e a democratização do acesso e as Políticas de Cotas

A MIRV foi criada na UFPB, através da Resolução CONSEPE nº 09/2010, que "Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências.". Foi implementada, somente, nos Processos Seletivos que ocorreram para as vagas 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 próximos anos conseguintes, esses percentuais seriam aumentados para 30%, 35% e 40%, respectivamente, em 2012, 2013 e 2014, porém com a Lei nº 12.711/2012[255] esse percentual foi fixado em 50% para todo o território nacional, a partir dos processos seletivos para as vagas de 2013.

A estrutura organização dos cursos de graduação, historicamente, convergem para três graus consolidados na Educação Superior brasileira, conforme definido pelos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL/MEC, 2010):

> [...] os Bacharelados se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas.

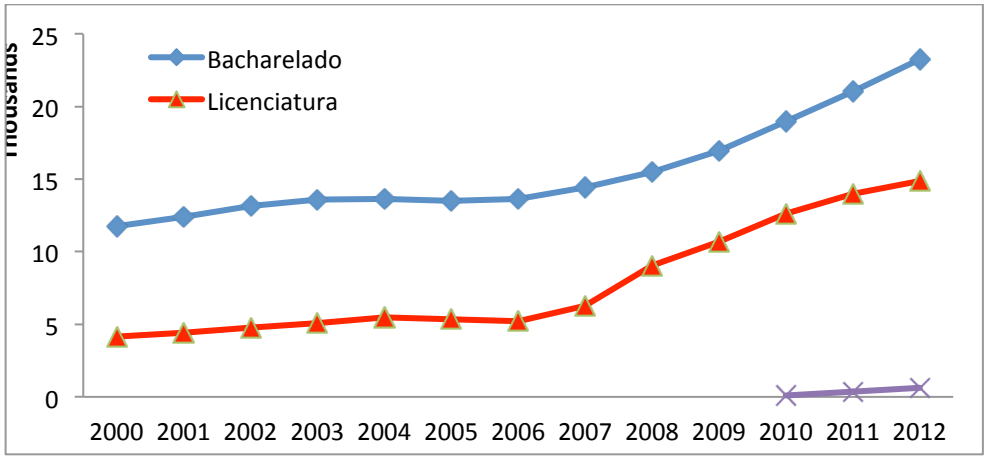
Partindo da análise do perfil dos ingressantes nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, a análise dar-se-á acerca dos ingressantes por cotas nos anos de 2011 e 2012. Dado necessário para compreender a implantação das cotas na UFPB e sua importância na reconfiguração do perfil nas modalidades em foco. Com isso é possível compreender como as políticas de cotas possibilitam o ingresso dos grupos sociais menos favorecidos à cursos superiores.

---

[255] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 29/04/2014.

O gráfico abaixo demonstra a oferta em cursos de Bacharelado e Licenciatura, em que se percebe o maior número de matrículas nos cursos de Bacharelado, de formação profissional generalista.

Gráfico 01 – Matrículas em cursos de graduação na UFPB por modalidade



Fonte: Tabela construída a partir dos dados do NTI/UFPB

Nesses termos considerando o crescimento do número de matrículas na UFPB, importa analisar o perfil dos ingressos para Bacharelado e Licenciatura a fim de avaliar as características sociais e educacionais dos ingressantes na distinção de cursos, considerando o *status* atribuído às escolhas dos ingressantes e a importância na sociedade. "O diploma 'universaliza' o trabalhador porque, análoga nesse aspecto à moeda, transforma-o num 'trabalhador livre', no sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados ..." (BOURDIEU & BOLTANSKI, 2012, p. 131).

Observando os dados dos ingressantes no vestibular da UFPB nos anos em foco (2008-2012) divididos por Bacharelado(B) e Licenciatura(L), constata-se que a maioria dos candidatos optam por cursos em Bacharelado por se constituir em maior oferta de vaga e apresentar maiores opções de inserção no mercado de trabalho, diferente das Licenciatura que formam para a atuar na docência. Em vista disso, a análise será mais específica à essa modalidade, sem deixar de considerar os números significativos na modalidade Licenciatura.

Tabela 01: Número de ingressos por modalidade (%)

MODALIDADE	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Total	74%	26%	71%	29%	72%	28%	73%	27%	77%	23%

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Na variável sexo, o maior número de candidatos ingressantes em cursos de Bacharelado são do sexo feminino, em um percentual de diferença, comparado ao sexo masculino, de 1,2% em 2008 e de 14,7% em 2012. Esse crescimento pode ser justificado, devido ao aumento de vagas oferecidas pela UFPB no período em estudo e pela inserção da mulher, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho, fato que se relaciona ao aumento do acesso, também a instrução (CARVALHO, s/d).

De acordo com os dados na variável cor/raça, é mais frequente o ingresso de candidatos com cor branca no decorrer dos anos 2008 ao ano de 2010, já no anos de 2011 e 2012 os candidatos de cor parda se equiparam e logo ultrapassam o número de candidatos de cor branca. Chamamos a atenção para um comparativo entre os anos de 2008 – 2010 e os anos 2011 – 2012, anos que foram instituídos a política de cotas na UFPB, foco desse trabalho.

Tabela 02: Números de ingressos por Cor/Raça (%)

COR/RAÇA	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Branca	50,15	42,53	51,27	43,25	48,21	40,81	43,10	35,43	40,13	33,36
Negra	7,92	10,56	7,37	10,89	8,03	11,44	7,89	10,76	9,00	12,29
Amarela	5,56	4,19	4,97	5,57	5,27	4,29	4,51	4,82	4,18	5,20
Parda	35,51	41,77	35,19	38,42	37,45	41,69	43,02	48,04	45,10	47,60
Indígena	0,87	0,95	1,21	1,88	1,04	1,76	1,49	0,95	1,59	1,55

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Nesses termos, constata-se que as políticas de cotas e a ampliação da oferta de vagas favorecem o acesso de maior número de pessoas que se encontram em processos históricos de exclusão, como são o caso das minorias étnico-raciais e dos sujeitos advindos de escolas públicas, como veremos na Tabela a seguir.

Tabela 03: Tipo de Escola dos ingressantes (%)

TIPO DE ESCOLA	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Pública	36	51,6	37	61,8	41	67,1	60,8	80,5	49,4	71,7
Privada	55,3	45,2	56	29,9	58.5	32,9	39,2	19,5%	50,6	28,3
Outras	8,7	3,2	7	8,3	0,5	0,2	-	-	-	-

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Na Tabela 3 é possível verificar que a maioria dos candidatos que ingressam nos cursos de Bacharelado nos anos de 2008 à 2010 advém de escolas privadas, porém nos anos de 2011 e 2012 há uma aumento considerável, se comparado aos anos anteriores, de ingressos advindos de escolas públicas nos cursos de Bacharelado. Já nos cursos de Licenciatura é frequente o ingresso de candidatos advindos de escolas públicas mesmo antes da implantação das políticas de cotas.

A inclusão de sujeitos com menor condição social em cursos superiores pode ser constatado ao se analisar a variável renda familiar, pois os dados comprovam que a maioria dos ingressantes nos cursos de Licenciatura e Bacharelado possuem uma renda entre um e três salários mínimos, com pode-se observar na Tabela 4.

Tabela 04: Renda Familiar dos ingressantes (%)

RENDA FAMILIAR	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Menos de 1 Salário	5,9	11,0	8,1	13,4	6,9	15,6	12,2	21,9	13,7	23,5
De 1 a 2 salários	24,9	36,1	27,3	41,6	28,4	43,9	37,6	50,7	38,3	50,0
De 2 a 3 salários	20,1	22,9	18,7	18,6	19,0	18,5	15,7	12,3	15,5	12,4
De 3 a 5 salários	14,8	13,0	16,3	14,2	16,6	11,8	12,0	7,4	10,8	7,3
De 5 a 10 salários	16,3	10,8	15,9	8,2	15,2	6,3	13,2	5,6	11,8	5,0
De 10 a 20 salários	12,8	4,6	9,5	3,1	9,6	2,5	6,3	1,5	6,2	1,6
De 20 a mais salários	5,2	1,6	4,3	0,8	4,3	1,3	3,0	0,5	3,7	0,2

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Ressalta-se, que nos anos de 2008 – 2012 os ingressantes nos cursos de Bacharelado possuem renda familiar entre 1 e 3 salários. Nos cursos de Licenciatura a condição de renda é semelhante, embora, os ingressantes nessa modalidade apresentam uma menor condição de renda nos anos que vigoram as cotas.

Quanto ao nível de instrução do pai dos ingressantes, em 2008 – 2010, é possível inferir que o número de pais na modalidade de Bacharelado com instrução à nível médio completo e superior completo é bem significante comparado aos outros níveis. Nos anos de 2011 – 2012 os ingressantes tinham pais com nível instrucional entre fundamental incompleto e médio completo, equiparando-se a condição de renda dos ingressantes na modalidade

Licenciatura. Destaca-se que nos anos 2011 – 2012 os ingressantes nos cursos de Licenciatura que possuem pais analfabetos cresce, como mostra a Tabela abaixo.

Tabela 05: Instrução do Pai dos ingressantes (%)

Instrução do Pai	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Nunca frequentou	2,9	6,3	4,5	8,6	4,7	8,7	6,3	10,0	6,0	11,4
Fund. Incompleto	17,6	25,5	19,5	31,2	21,7	33,3	25,7	38,1	27,0	39,8
Médio Completo	25,4	26,2	25,9	24,8	25,3	23,8	25,9	22,8	25,9	21,9
Sup. Completo	27,4	17,7	24,4	13,0	22,2	9,6	19,0	8,0	17,3	8,1
Pós-graduação	5,0	2,8	5,0	1,8	4,5	2,2	3,9	1,4	3,9	0,9

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação a instrução da mãe dos candidatos ingressantes, os números demonstram uma semelhança com a instrução do pai, quanto aos níveis de ensino: médio completo e superior completo. Embora, nos anos em que as políticas de cotas foram implantadas as mães apresentem maior nível de instrução em relação aos pais, no sentido de possuírem nível superior completo, enquanto os pais possuem nível fundamental incompleto.

Tabela 06: Instrução da Mãe dos ingressantes (%)

Instrução da Mãe	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Nunca frequentou	1,5	3,9	2,0	4,0	2,2	4,4	2,9	5,9	3,0	5,9
Fund. Incompleto	12,7	20,8	15,6	26,3	16,7	28,7	20,4	34,6	20,9	36,1
Médio Completo	26,4	30,4	28,0	28,6	27,2	27,2	29,4	25,8	28,9	24,6
Sup. Completo	33,8	20,2	30,0	16,6	28,7	13,3	23,3	12,4	22,9	10,1
Pós-graduação	5,2	3,5	5,5	3,0	5,3	2,8	4,2	1,5	5,1	2,3

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação a variável ocupação dos pais, pode-se compreender que o maioria dos pais e das mães possuem um trabalho remunerado, porém, o número de desempregados, durante o período em foco, vem aumentando. Em porcentagem, o desemprego dos pais, em um comparativo dos anos em estudo, é de 146,3% e da mãe é de 198,8%, embora a situação de desemprego das mães sejam maiores que a dos pais. Ao se considerar a existência de uma variável a mais na ocupação da mãe, a condição de doméstica, essa ocupação aumenta significativamente de 2008 a 2012, em um percentual de 71,76%, conforme Tabelas 7 e 8

abaixo. De onde pode se constatar a pertinência entre educação e situação social que envolve renda e trabalho.

Tabela 07: Ocupação da Mãe dos ingressantes (%)

OCUPAÇÃO DA MÃE	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Trabalhando	56,50	45,30	54,90	42,8	52,60	39,4	49,30	34,90	48,60	33
Desempregada	5,70	11,10	6,36	7,90	7,10	11,20	8,45	9,90	10,60	13,40
Aposentada	7,50	10,20	8,10	10,40	9,29	11,70	8,90	12,18	8,18	12,80
Rendimentos financeiros	1,32	0,75	1,21	0,70	0,80	5,50	0,80	0,50	0,79	0,60
Doméstica	23	26	23,28	27,70	23,80	28,40	25,40	31,80	24,70	30,70
Outra	5,90	6,26	6,00	10,20	6,26	8,58	6,90	10,46	7	9,38

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Tabela 08: Ocupação do Pai dos ingressantes (%)

OCUPAÇÃO DO PAI	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Trabalhando	70,50	59,90	67,60	54,70	64,90	50,80	63	51,30	61,90	50,60
Desempregado	6,19	10,90	6,77	11,13	8,17	13,50	23,60	12	9,41	11,30
Aposentado	10,52	12,70	11,50	13,70	11,50	14,20	11,15	15,63	10,90	15
Rendimentos financeiros	1,32	0,60	1,09	0,60	0,80	0,49	0,90	0,53	0,99	0,60
Outra	11,30	15,50	12,90	19,70	14,50	20,70	16,50	20,30	16,70	22,30

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação às variáveis computador e internet, a maioria dos candidatos tem acesso a internet e dispõem do uso do computador, comprovando que as novas tecnologias já fazem parte do cotidiano social das pessoas, independente de classe social.

Os ingressantes de ambas as modalidades não possuem uma atividade remunerada, embora esse número venha diminuindo no período, enquanto o número de ingressantes que possuem uma ocupação integral vem aumentando. Indicando uma relação com renda familiar, ou seja, sujeitos com menor renda familiar que precisam ir para o mercado de trabalho antes mesmo da conclusão do curso.

Tabela 09: Ocupação dos ingressantes (%)

TRABALHO	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Não	82,9	75,5	79,7	66,1	77,1	64,6	74,7	64,2	76,8	63,0
Parcial	6,1	10,8	7,8	10,6	7,9	11,5	8,1	12,1	7,5	10,8
Integral	7,0	8,8	8,5	16,8	11,5	18,8	13,9	19,2	12,9	22,1
Às vezes	3,9	4,9	4,1	6,5	3,5	5,1	3,3	4,5	2,9	4,1

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

A entrada do aluno no mercado de trabalho, ainda em formação, pode demandar dificuldades para a dedicação aos estudos, ao contrário dos alunos que possuem uma melhor renda familiar, estes em sua maioria inseridos em cursos de Bacharelado. De onde se pode inferir que as expectativas dos alunos advindos das escolas públicas, de baixa renda e com pais de baixa escolaridade se direcionam aos curso de Licenciatura, considerados em sua maioria de menor *status* social, e algumas vezes com maiores probabilidades de ingresso no mercado de trabalho.

> Nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações – ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode 'justificar suas pretensões', como se, por conseguinte, ter chances de realiza-las, a não ser sob a condição de pagar com sacrifício, privações, renúncias, em suma, com virtude (BOURDIEU, 2002, p. 104).

Nesses termos, os indicadores gerais da pesquisa, analisados sob a perspectivas do perfil dos ingressos nas modalidade de Bacharelado e Licenciatura, possibilitou conhecer o público que ingressam na UFPB, configurando uma mudança de perfil, principalmente, nos cursos de Bacharelado. Contudo, ainda, é possível perceber traços elitistas, ou seja, as maiores rendas e maior nível escolaridade dos pais e origem escolar privada centram-se em maior proporção nos cursos de Bacharelado. Não se pode negar que sujeitos em situação de exclusão estão tendo mais oportunidades a partir das políticas de cotas, e que estas objetivam a promoção da igualdade social. De forma que o aumento significativo de oferta de vagas em cursos já existentes, a criação de novos cursos associado a uma política de reserva de vagas, parecem contribuir para a mudança do perfil dos ingressos na UPFB, uma vez que se cria mais oportunidades de acesso.

Todavia, para além do acesso à educação superior promovido pelas políticas de inclusão, as características dos ingressantes apontam para a necessidade de políticas de

permanência para o sucesso na formação, entendendo que a democratização da educação superior ultrapassa o acesso, como assinala Santos (2010, p. 68-69).

> 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.

Com base nos dados e nas análises comparativas conclui-se que esse quadro vem modificando a realidade da UFPB, com relação aos cursos de Bacharelado, em ênfase após as Políticas de Cotas nos anos de 2011 e 2012. Os resultados comprovam que os ingressantes por cotas na UFPB, estão alcançando os cursos de melhor prestígio social, podemos dizer assim, configurando uma nova realidade na instituição. Nesse sentido, o ingresso de diferentes grupos sociais que acedem a educação superior aponta diferentes formas de aprendizagens, que envolve currículos diferenciados que garantam o atendimentos aos diferentes tempo, cultura, valores e aprendizagens; maior conexão universidade, conhecimento e sujeito na formulação curricular e nas políticas de permanência que estas, possa garantir a democratização do acesso com igualdade social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. 4 edição, p. 17-32. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relação entre o sistema de produção e os sistema de reprodução. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação.** 4 edição, p. 17-32. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. **Estudos Afro-Asiáticos**. Vol. 24, número 1, p. 15-33. 2002.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6069 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm acesso em: 14 de jun/2013.

BRASIL**. Projeto-Lei nº 3.627/2004**. Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf> Acesso em: 09 janeiro. 2014.

_____. **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: 27/02/2014 .

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Diário Oficial da União, Brasília: DF. Disponível em: http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf. Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

_____. **Lei de Cotas.** A Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012 no Art. 15 p

_____.*Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/2007/Runi27_2007.htm>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

BRASIL/MEC. **Referenciais curriculares nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf. Acesso em Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

CARVALHO, Maria Eulina P. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** s/d. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf. Acesso em 07/04/2014.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 111, p. 485-500. 2010.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. da C. O contrato de gestão na reforma da educação superior pública. **Simpósio brasileiro de política e administração da educação**, 24, 11-14 ago. Vitória. Programa e trabalhos completos. Organização de Benno Sander e Eliza Bartolozzi Ferreira. Niterói: Anpae; Vitória: Ufes/CE/PPGE, 2009. 1 CD-Rom. (Cadernos Anpae, 8). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/352.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

DALE, R. 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, v. 25, n. 87, p. 423-460. 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2014.

_____. **Evolução da educação superior: graduação.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007?>. Acesso em: 10 jan. 2013.

JEZINE, E.; PRESTES, E. M. da T. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. B. L. RAMALHO; J. BELTRÁN; M. E. CARVALHO; A. DINIZ, (Org.). **Reformas educativas, educación superior e globalización en Brasil, Portugal e España.** Valência: Germania, p.19 – 42. 2010.

PRESTES, E. M; JEZINE, E; SCOCUGLIA, A. C. Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa**,** n. 21, p. 199-218. Out./dez. 2011.

ROMÃO, J. Globalização e Reforma Educacional no Brasil. **Tempos e andamentos nas políticas da educação.** 1. Edição, p. 293. Brasília: Liber Livros, 2008.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 edição, v. 120. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA JUNIOR, L. de. A expansão da universidade pública: uma experiência de democratização do ensino superior. Trabalho apresentado no **XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** São Paulo, S. P., 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: WWW.anpae.org.br/simposio2011/cdrm2011/PDFs/.../0310.pdf. Acesso em: 28/07/2013.

INCLUSÃO, EQUIDADE E EXCELÊNCIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: ANÁLISE DO PERFIL E MOTIVAÇÕES DOS INGRESSANTES

Edineide Jezine
Jislayne Fidelis

RESUMO
Este artigo tem por finalidade apresentar os resultados finais da pesquisa, intitulada **INCLUSÃO, EQUIDADE E EXCELÊNCIA ACADÊMICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB:** análise do perfil, motivações e condições de permanência dos ingressantes. O estudo objetiva analisar o perfil socioeconômico dos ingressos no Curso de Pedagogia no período 2008 a 2012, e as motivações que levaram os alunos a optarem pelo curso de Pedagogia, considerando o baixo status social que o mesmo adquire na sociedade. Tendo em vista os elementos contextuais, como as políticas de acesso à Educação Superior, adotadas no Brasil, precisamente pós-LDB. O tema emerge da análise dos dados e questionário socioeconômico e educacional, preenchido pelos candidatos que ingressaram na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2008 a 2012. Em sua maioria, os alunos ingressantes neste período são de baixa renda, pardos, mulheres e advindos de escolas públicas, indicando que novos protagonistas ascendem à universidade, nesse sentido, questiona se vem ocorrendo mudanças de perfil social, econômico e educacional dos sujeitos ingressantes no curso de Pedagogia? E quais as motivações para a escolha do mesmo. A fundamentação teórica para este trabalho encontra-se atrelado nos seguintes autores: Jezine (2011) que reflete na discursão sobre o processo de expansão e democratização na Educação Superior, contribuindo para o entendimento das causas que favoreceram o ingresso da classe menos favorecida nas Universidades Federais. Bourdieu (1998) sustenta na análise sobre o capital cultural e a democratização do conhecimento do sistema educacional para as classes sociais, direcionando a discursão para as influencias culturais e sociais que levaram os alunos do curso de pedagogia na UFPB a optarem pelo curso, Para tanto, será retirada uma amostra dos alunos matriculados em Pedagogia na UFPB, nos anos de 2009 a 2013, visando à aplicação de um questionário que colabore na identificação das reais motivações de suas escolhas pelo o curso.

Palavra chave: Prestigio social; perfil dos ingressantes; Acesso; Democratização.

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado surge das discussões realizadas no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Superior e Sociedade (GEPESS) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, coordenado pela professora Edineide Jezine. O grupo realiza a pesquisa intitulada "***Inclusão, equidade social e acadêmica nas Políticas de Educação: o acesso ao Ensino Superior no contexto de globalização***" financiada pelo CNPq em que busca analisar o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes na UFPB, entre o ano de 2008 a 2012.

Os resultados dessa pesquisa apontaram o ingresso de grupos social menos favorecido economicamente em cursos superiores na UFPB. Os dados da pesquisa evidenciam que na

categoria “Sexo” existe um maior público feminino; no que diz respeito a “Cor/raça” a maioria auto se declaram pardos; com relação a “Renda familiar” a maioria dos ingressos se encontram entre um e três salários mínimos e com relação a “Instrução do pai e mãe” dos ingressantes a maioria encontram-se no elevado de escolaridade. A partir desses dados, questiona-se quem são os sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba? Em que contexto social, educacional e econômico eles se encontram? E quais suas motivações e expectativas diante do desprestígio social que o curso possui?

Para melhor compreensão da temática é necessário entender que o artigo tem como foco a relação entre o perfil sociocultural dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e o prestígio social do curso. As linhas investigativas que contemplam o discurso da relação, parte do debate acerca da falta de atratividade dos jovens do ensino médio pelos os cursos de licenciaturas. Para fomentar essa discussão, parte-se da pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita em edição especial da Revista Nova Escola[256], que complementa o entendimento dos desafios da carreira docente no Brasil, no qual permite perceber o porquê da carreira docente não atrair os jovens que estão em condições de ingressos em cursos superiores. O capital cultural, apresentado por Bourdieu (1998), e do debate da democratização do acesso às classes sociais Jezine (2011) são os indicadores teóricos. Nesse sentido, com o objetivo de compreender as motivações que conduzem os alunos a optarem pelo o curso de Pedagogia Universidade Federal da Paraíba, foi aplicado um questionários que com 65 alunos que ingressaram no curso no período de 2009 a 2013, no turno tarde e noite, ao todo foram distribuídos setenta questionários, e destes, recolhidos sessenta e cinco.

2. RELEXÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E A PROGRESSÃO DA PESQUISA.

Desde sua origem no Brasil, na década de 1930, o curso de Pedagogia vem mostrando um descompasso na afirmação de sua identidade, com consequências no *status* social do curso, considerado um curso dentre outros de menor prestígio social. Silva (2005) e Brzezinski (1996).

[256] Edição Especial, “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf

A problemática que envolve o curso de Pedagogia encontra-se, em parte, vinculado à má remuneração que caracteriza o exercício do trabalho docente e a precariedade das condições de trabalho, fortalecendo a desmotivação dos profissionais e a pouca atratividade pelo curso. Para o melhor compreender os problemas que rodeiam o curso de Pedagogia, parte da pesquisa realizada pela fundação Victor Civita em edição especial da Revista Nova Escola, que entrevistaram 1.500 alunos do Ensino Médio, no qual descreve os desafios da carreira docente no Brasil, revela os motivos pelos quais os cursos de licenciatura não são procurados entre os jovens do ensino médio, contata que os ingressantes nos cursos de licenciatura vêm da classe menos favorecida economicamente. Essa pesquisa é atribuída em vários artigos publicados por diferentes autores, contemplando a temática da Revista Nova escola, cujo título é "Por que tão poucos querem ser professor". [257]

O artigo intitulado, "*Uma carreira desprestigiada*" revela que a profissão docente não atrai jovens do Ensino Médio, dos 1.500 alunos, 83% desejam optar por disciplinas desvinculadas da carreira docente, 9% desejam optar por disciplinas da Educação Básica, 6% Não responderam e só 2% desejam cursar Pedagogia ou Licenciaturas.

Por que a docência não atrai? Segundo, Salla e Ratier (S/d, p. 6), os motivos relatados pelos entrevistados encontram-se atrelado:

> Baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho. De acordo com os resultados do estudo da Fundação Victor Civita, esse conjunto de fatores afasta a maioria dos alunos que em algum momento chegou a pensar em se tornar professor. 32% Pensou em ser professor e 2% Ainda quer ser professor.

A pesquisa, ainda revela que o baixo salário não atrai jovens da classe mais favorecida, o que comprova um dos fatores que afastam os jovens da carreira docente, pois 40 % dos entrevistados revelam que a baixa remuneração é um dos fatores para não optar por cursos da licenciatura, 32% falta de identificação profissional ou pessoal, 17% desinteresse e desrespeito dos alunos, 17% desvalorização social da profissão, 12% Más condições de trabalho e 15% outros.

Com relação à opção de curso, dos 1.500 alunos entrevistados do ensino médio, a opção pelo o curso de Medicina encontra-se em primeiro lugar com 21,8%, Direito 2,5%, Engenharia 2,4% e 1,4% Pedagogia e Formação de Professores. Outro dado de relevância

---

[257] Edição Especial, "Atratividade da Carreira Docente no Brasil" Disponível em: http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf

encontrado na pesquisa, acerca do perfil refere-se aos que ingressam no curso de Pedagogia, em que destaca o empobrecimento intelectual, como assinala Salla e Raiter, (s/d, p. 12)

> Diversos estudos recentes indicam que está se consolidando um novo perfil de candidato à docência: mais empobrecido, estudante de escola pública e com pequena bagagem cultural. As informações da pesquisa *Atratividade da Carreira Docente no Brasil* confirmam esse panorama. Na sondagem da FVC/FCC, apenas 31 dos 1.501 estudantes pesquisados desejam ser professor. Alguns achados saltam aos olhos. Dos 31 alunos que querem ser professor, 27 (87% do total) são de escola pública. E a grande maioria, 24 (77%), é mulher. Em relação à escolarização, a tendência é que, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor. Entre os que se declaram candidatos à docência, cerca de metade tem pai que chegou a cursar além do Ensino Fundamental. Entre os que não pretendem ser professor, esse percentual sobe para 68%. Os pais com Ensino Superior também são mais numerosos entre os que não querem atuar em sala de aula: 31%, contra 16% dos que escolheram a docência como profissão. As estatísticas oficiais apontam na mesma direção. De acordo com dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de Pedagogia, cerca de 80% cursaram o Ensino Médio em escola pública (68% só estudaram nesse tipo de instituição) e 92% são mulheres. Em termos socioeconômicos, 39% vêm de famílias com até três salários mínimos de renda mensal (a maioria, 50%, situa-se na faixa entre três e dez salários) e três em cada quatro trabalham.

O resultado da pesquisa aponta para as dificuldades que os cursos de licenciatura enfrentam na sociedade, com relação ao desprestigio social. Um dos desafios encontra-se atrelado ao perfil dos sujeitos que ingressam nos cursos de licenciatura, muitos advindos da classe menos favorecida economicamente, alunos oriundos de escolas públicas, e pertencentes a famílias com menos capital cultural, Bourdieu (1998). As motivações dos jovens de ensino médio que almejam entrar no ensino superior, por meio dos cursos de licenciatura, é outro dado preocupante destacado nessa pesquisa, que procede na falta de atratividade dos jovens na carreira docente.

É com base nesse contexto, apresentado pela pesquisa em destaque, que buscamos entender como se configura o perfil dos sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, diante do prestígio social do curso, e qual a relação entre o curso e o público?

2.1 **PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Analisar o perfil dos ingressantes do curso de Pedagogia implicar desencadear um debate acerca do processo de democratização do acesso nas universidades públicas, estas inseridas no conjunto de desigualdades sociais, historicamente, construídas para servir a

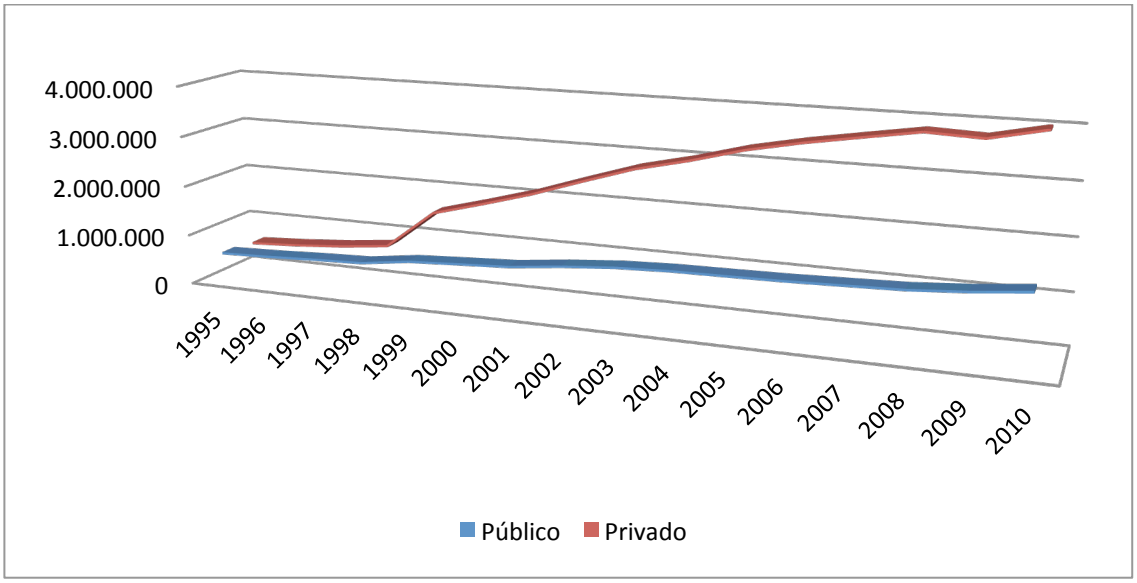
formação da elite e do Estado, pois em sua origem se voltam para a classe dominante e objetivam a formação profissional, função que se estende aos dias atuais. (JEZINE e PRESTES (2011, p. 21).

O debate aceca do processo democratização do acesso se estende ao contexto das políticas neoliberais, que defende uma perspectiva produtivista, focada no capital e nos avanços do mercado profissional, comercial e de inovação tecnológica. Esse modelo se firma nos países capitalistas exercendo controle sobre Estado, negando os direitos sociais como educação, saúde dentre outros, para dispor ao setor de serviço. Nesse contexto, a privatização vem ganhando substância sob a "justificativa" da qualidade, assim o setor privado busca firma sua soberania sobre o espaço público.

No Brasil as políticas neoliberais ganham forma a partir de 1990, e seus impactos se fazem presente no sistema educacional. Considerando no conjunto da crise fiscal dos anos de 1990 a partir da: falta de qualidade administrativa, elevado número de evasão e repetência no sistema e etc., Tais atributos tornam as universidades públicas foco da reforma do Estado e provocam a necessidade de mudanças em todos os níveis educacionais, como maior evidência na educação superior, proporcionando o crescimento e o fortalecimento do mercado a partir da valorização do setor privado.

Nesse contexto, a reforma do ensino superior no Brasil toma forma no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, tendo como impacto a expansão da Educação Superior, guiados pela lógica do neoliberalismo e das políticas produtivistas. O governo de Luís Inácio Lula da Silva no ano 2003, dar continuidade às propostas do governo anterior (FHC) em que se evidência um contínuo processo de expansão, principalmente do setor privado, como mostra o gráfico 01 ao comparar o crescimento das matrículas no setor público e privado.

GRÁFICO N. 1. – Evolução das matrículas nos cursos de graduação presenciais 1995-2010



Fonte: BRASIL. INEP. Sinopses Estatística do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: Disponível em: http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse. Acesso 20 fev. 2014.

Todavia, há de se ressaltar que as políticas de democratização do acesso à Educação Superior, ocorridas no governo de Luís Inácio Lula da Silva possibilitaram, em menor proporção, a expansão do setor público, em que se destaca como política de expansão o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)[258], que tem como desígnio aumentar a ascensão e a permanência na educação superior; E como forma de acesso o SiSU - (Sistema de Seleção Unificada) é adotado como sistema de seleção por meio das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criada em novembro de 2009. Todavia, o setor privado continua a obter privilégios a partir do PROUNI (Programa Universidade para Todos) [259]

O pequeno aumento no setor público, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, está vinculado às políticas de inclusão, em especial as cotas para negro, índios, menor renda e classe baixa, no qual possibilita maior ingresso de grupos sociais menos favorecidos economicamente, na busca de romper com processos elitistas, possibilitou, ainda que de forma precária, o ingresso de grupos sociais, historicamente excluídos do acesso à educação superior.

[258] O Programa foi criado no dia 24 de abril em 2007, pelo Decreto nº 6.096, e vem adotando algumas medidas que contemplam o ensino superior público, como, estrutura e oferta de vagas.
[259] Criado em 13 de janeiro de 2005, pela Lei n° 11.096, tendo como finalidade o acesso a bolsas de estudos, em cursos de graduação nas instituições privadas e o FIES (Financiamento Estudantil) O primeiro processo de adesão de instituições ocorreu no segundo semestre de 1999, tendo como objetivo financiar o ensino superior no setor privado e consta como um programa do Ministério da educação.

Tais políticas consideradas, resultam das lutas dos movimentos sociais e da garantia dos direitos humanos, a exemplo as Políticas de Cotas e a Educação do Campo. Todavia, há de se constatar a dualidade do sistema, de um lado o setor privado, que continua expandindo vagas de forma acelerada, por meio de programas, como o PROUNI (Programa Universidade para todos) e o FIES (Financiamento Estudantil). Do outro lado, a expansão do ensino superior público federal, adotando políticas de expansão como o REUNI, que não são suficientes para atender as demandas contidas.

A expansão do setor privado conduz ao princípio da educação como mercadoria, ou seja, deixa de ser vista como um bem público e passa a ser um produto a ser comercializado, voltado para a constituição de mão de obra, em favor do mercado nacional e internacional. Assim, no conjunto das políticas de democratização do acesso, o artigo discute o perfil dos sujeitos que ingressaram no curso de Pedagogia na UFPB. No contexto de políticas democratizantes, que o Brasil vem adotando na educação Superior nos últimos anos, questiona-se, qual o contexto social, educacional e econômico os sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia se encontram? Os sujeitos que ingressam ao curso de Pedagogia fazem parte do novo público que ascende a universidade?

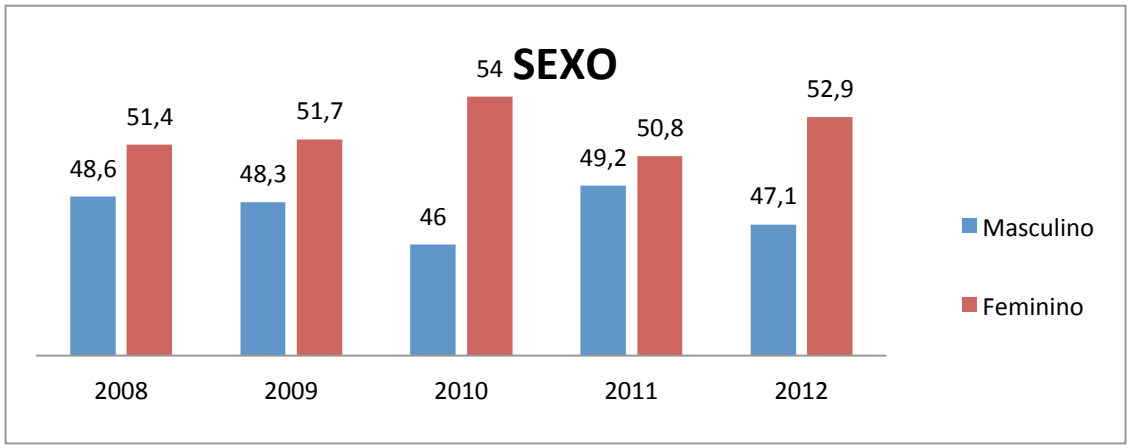
3. O PERFIL DOS INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

A pesquisa possibilitar a compreensão e interpretação do perfil dos ingressantes no Curso de Pedagogia na UFPB entre o ano de 2008 a 2012, no qual trata de uma análise de dados registrados quando da inscrição do aluno no vestibular, em que o aluno preenche um questionário com itens que fornecem informações da situação social, econômica, cultural e escolar etc. Os dados foram fornecidos pela COPERVE (Comissão Permanente de Vestibular) tratados a partir do Programa SPSS e organizado a partir de gráficos, o que possibilita a caracterização do perfil e reconhecimento dos sujeitos ingressantes.

No gráfico 1 é possível identificar os classificados no curso de Pedagogia na UFPB, por sexo, pode-se observar que a maioria é do sexo feminino. Fato histórico no curso de Pedagogia, que abarca o público feminino com maior intensidade, o motivo emerge da necessidade de inserir pessoas para atender o trabalho docente que se intensifica, no Brasil pós-república e a ampliação da escola pública. O desenvolvimento industrial, e a precariedade da força de trabalho fez com que o homem migrasse para outros tipos de trabalhos, possibilitando apropriação do público feminino no setor educacional.

Historicamente a formação docente aglomera esse público em específico, percebe-se que na categoria Sexo, o público feminino, permanece com frequência, entre o ano de 2008 a 2012, como destacado no gráfico.

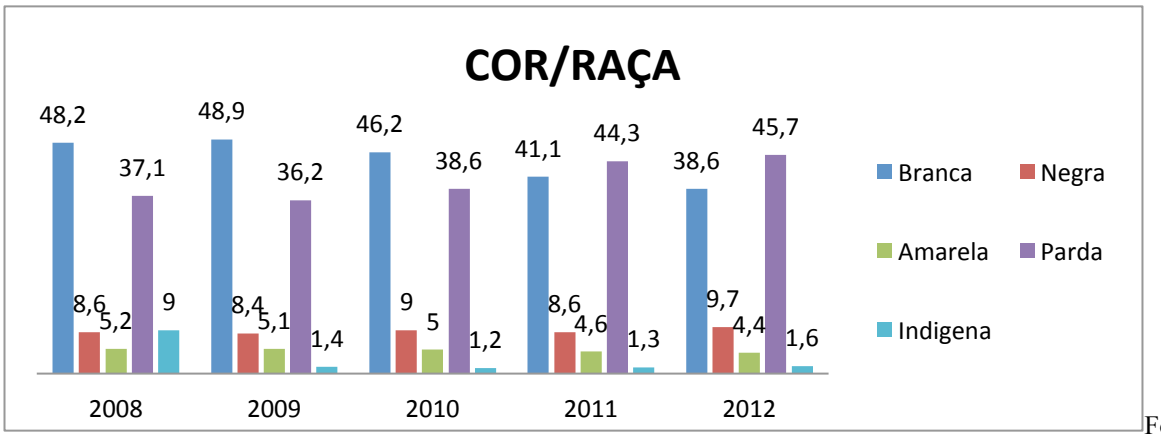
Gráfico 02: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Sexo



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

O gráfico 03 apresenta os classificados no curso de Pedagogia, por cor/raça, em que se visualiza o número crescente de pardos entre o ano de 2011 a 2012. É importante frisar que o aumento do número de pessoas autodeclaradas de cor possui relação com a adoção das políticas afirmativas, na Universidade Federal da Paraíba, adotada a partir da Resolução de N. 09/2010, denominada de MIRV- Modalidade de Ingresso por reservas de Vagas. Todavia, mesmo em um contexto de políticas de inclusão os indígenas são poucos, os que entram no curso de Pedagogia, não chegam a ultrapassar os negros, que se encontram em número reduzido.

Gráfico 03: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Cor/Raça

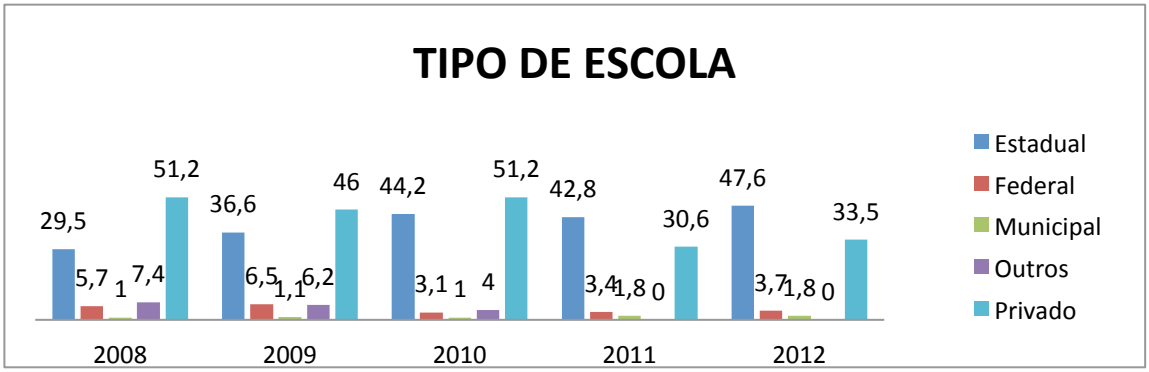


Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

Ao fazermos a leitura do gráfico 04, entendemos que os sujeitos que vem de escolas estaduais, ou seja, públicas, predominam nos anos de 2011 a 2012, considerando que o MIRV

se instalou no ano de 2010 e favoreceu um público da classe desfavorecida socialmente, dentre as características desse público encontra-se os tipos pardos, negros, indígenas e de escolas públicas.

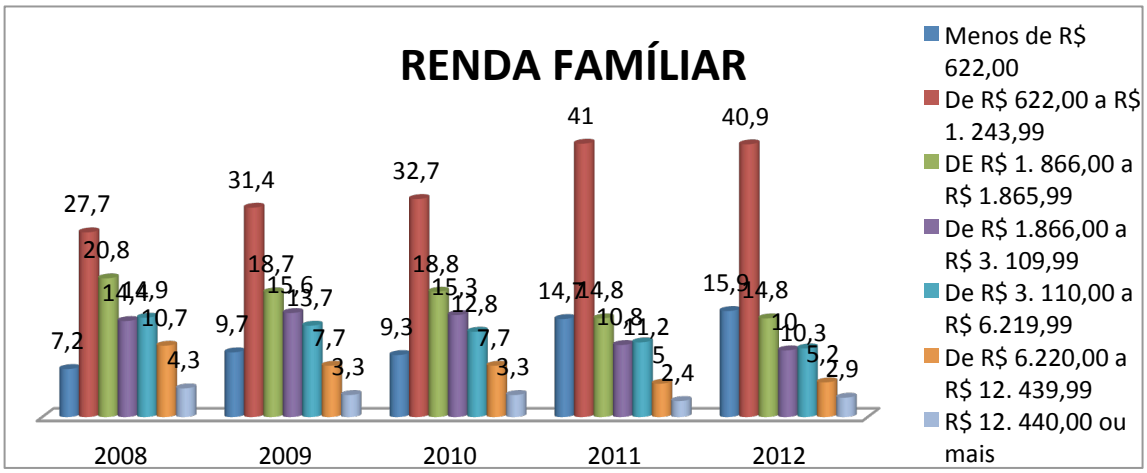
Gráfico 04: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Origem Escolar



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

O gráfico 05, apresenta sete grupos de renda, de onde se pode classificar a condição econômica da população que ingressa no curso de Pedagogia da UFPB. Os que possuem a renda familiar, equivalente a R$ 622,00 (1 salário) não chega a ser mais de 15,9% se encaixando no grupo pequeno dos que entram no curso. O segundo grupo são os que possuem a renda de 622 a 1. 243,99, a quantidade de pessoas que agregam a esse grupo é significativa, percebe-se que entre 2008 a 2012 o número é crescente. Os demais grupos encontram-se em uma escala menor, ou seja, os poucos grupos que possuem uma renda familiar mais elevada.

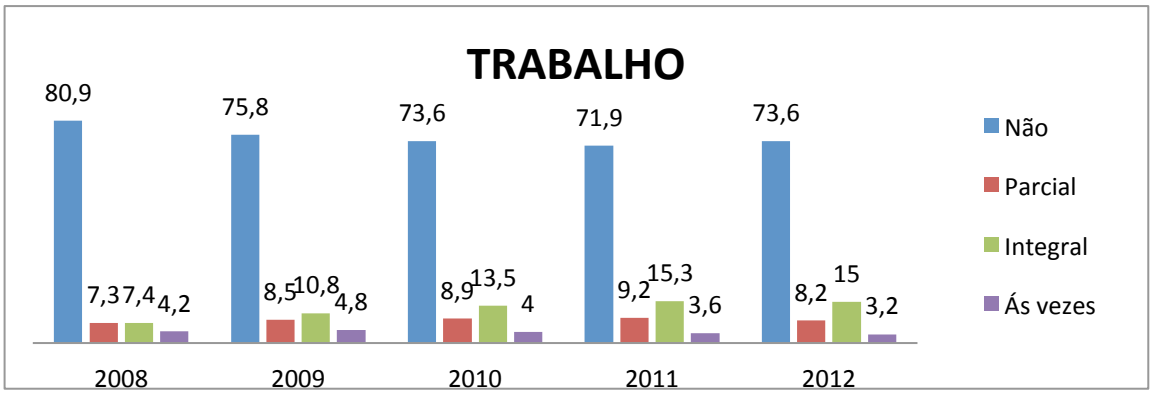
Gráfico 05: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por renda familiar.



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

No gráfico 06 é possível perceber o número significativo de sujeitos que não trabalham, mas o número dos que trabalham em tempo integral vem aumentando, porém se torna expressivo, em comparação aos que não trabalham.

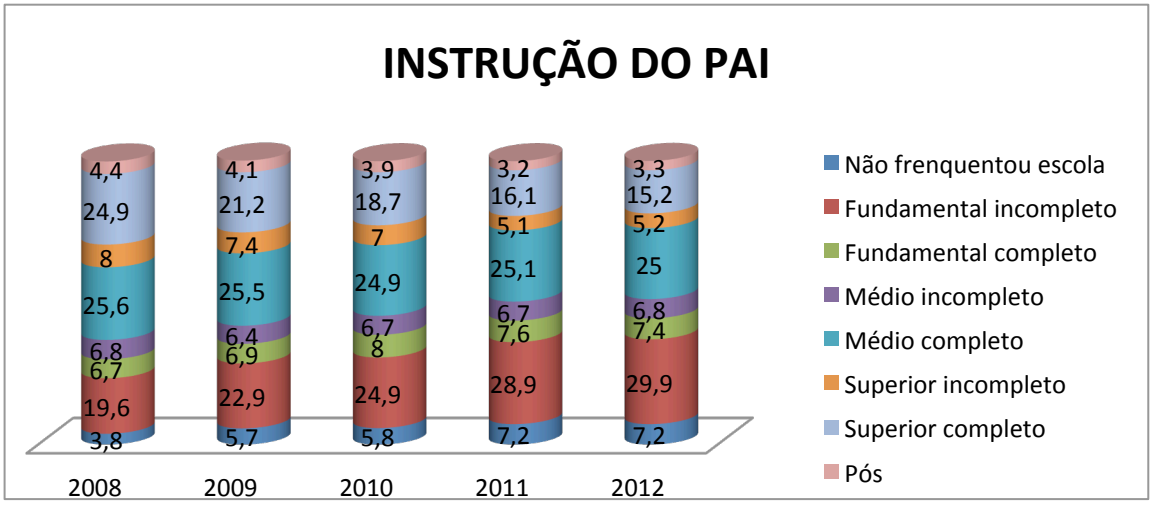
Gráfico 06: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Trabalho



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

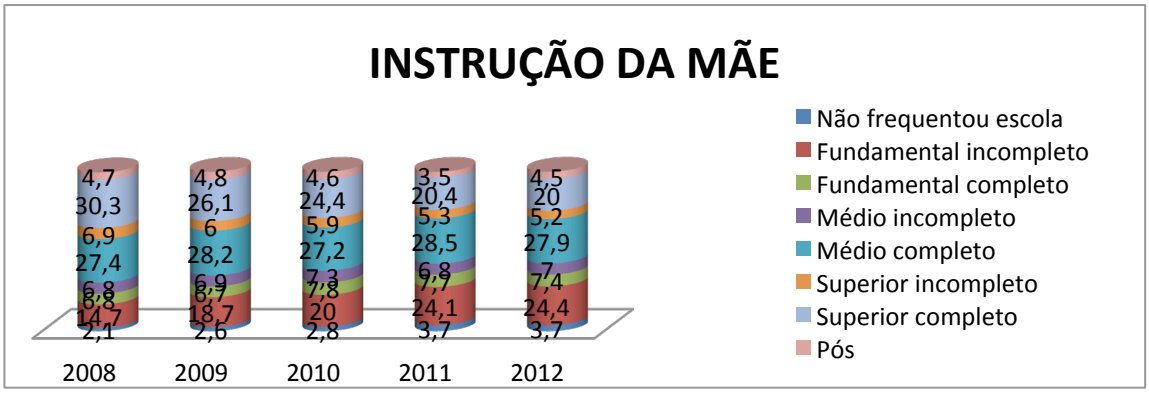
O gráfico 07 e 08 indica a escolaridade do pai e mãe. A escolaridade do pai possui maior incidência é a de que estes não chegaram a concluir o ensino fundamental, constando em número crescente entre o ano de 2011 a 2012. E a escolaridade da mãe consta em maior escala o ensino médio completo, entre o ano de 2008 e 2009, dando uma decaída entre o ano de 2011 a 2012. Em geral, a escolaridade da mãe e do pai não difere significativamente.

Gráfico 07: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Instrução do Pai.



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

Gráfico 08: Candidatos classificados no curso de Pedagogia. Por Instrução da Mãe



Fonte: UFPB/ COPERVE, 2012.

Os dados acerca do nível de escolaridade dos pais, nos indicam a relação entre a escolaridade (capital cultural acumulado) e as chances dos filhos ingressarem em curso de menor ou maior prestígio social. No caso do curso de Pedagogia, a escolaridade dos pais, baixo capital cultural se relaciona com a história do curso, que foi se constituindo a a partir de uma visão negativa que hoje se configura em uma profissão desprestigiada, de menos *status social,* Silva (2005) e Brzezinski (1996).

Na Universidade Federal da Paraíba o perfil não se diferencia de outras pesquisas, constatando que sujeitos que entram no curso de Pedagogia não tiveram muitas oportunidades de aquisição de maior capital cultural. Em decorrência da descrição dos dados acerca do perfil dos que ingressam em Pedagogia na UFPB, qual a relação do público com o curso? Quais as motivações que levaram os sujeitos a optar pelo o curso de Pedagogia, levando em consideração o discurso filosófico acerca do capital cultural, abordado por Bourdieu (1998)

Os dados acerca do perfil dos ingressos no curso nos fornecem indícios para a reflexão acerca da relação entre curso e o público. Bourdieu (1998) ao discutir o conceito de "capital cultural" *versus* status social nos possibilita compreender as motivações na escolha do curso universitário. Bourdieu (1998) ao abordar as questões sobre educação, relaciona a escola como uma instituição elitista que distribui conhecimento, privilegiando a classe mais favorecida, que "conscientemente" são os sujeitos que carregam desde infância o chamado capital cultural, que segundo Bourdieu (1998, p.74);

> Pode existir por três formas: o estado incorporado, ou seja, sob forma de disposições duráveis do organismo; o estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou criticas 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.

Nesse sentido, buscamos entender o porquê da classe menos favorecida opta pelo o curso de Pedagogia, será que de fato é por conta da identificação com o curso? Ou pela significação social que o curso possui na sociedade, muitas vezes visto como uma possibilidade concreta de ingresso à educação superior, considerado como "fácil".

Os dados indicam que os sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia não possuem, em termos, o chamado capital cultural, sendo assim, as probabilidades de concorrer com sujeitos que possuem maior capital cultural em cursos de elevado prestigio social, são menores. A princípio, por não terem as mesmas oportunidades, sentem-se consequentemente em menor condição para concorrer com os sujeitos herdeiros do capital cultural. Segundo Bourdieu (1998, p.74).

> O sistema de ensino traz a reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se de fato, implicada, desde a origem, numa definição do "capital humano" que, apesar de suas conotações "humanistas", não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar dependente do capital cultural previamente investido na família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social- também herdado- que pode ser colocado a seu serviço.

Não estamos afirmando que a classe que, em tese, possui menos chance de aquisição de menor capital cultura não tenha capacidade de concorrer com os da classe de mais capital cultural, privilegiado pelo acesso a escola e a curso de maior prestígio social, que por sinal, são os da preferência da classe dominante, como assinala Bourdieu (1998, p. 104).

> Nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações- ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode "justificar pretensões", como se diz, e, por conseguinte, ter chances de realiza-las, a não ser sob a condição de pagar com sacrifícios, privações, renúncias, em suma, com virtudes.

É nesse sentido, que a investigação sobre os novos públicos que adentram ao ensino superior favorecem a compreensão acerca dos processos de democratização do ensino, no contexto da expansão da educação superior. A política de inclusão vem favorecendo os públicos, historicamente excluídos do ensino superior? Ou vem realizando manutenção de status e processos de exclusão a partir da inclusão?

No campo empírico, o estudo de caso centra-se na UFPB e no curso de Pedagogia, no sentido de apreender como se apresenta o perfil e as motivações para o mesmo. Nesse sentido, é necessário compreender as reais motivações e perceptivas dos sujeitos que ingressaram no curso de Pedagogia da UFPB.

4. O QUE PENSAM OS SUJEITOS QUE INGRESSAM NO CURSO DE PEDAGOGIA

Análise do perfil expressa que os sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia na UFPB entre o ano de 2008 a 2012 são da classe social de menor poder econômico. A renda familiar da maioria dos sujeitos ficam entre 1 a 2 salários mínimos, e se relacionam com a variável, Origem Escolar, que em maior percentual, são de escolas públicas. A escolaridade do pai e da mãe é de nível baixo, a maioria não chega ao ensino superior. Os alunos em sua maioria não trabalham, e consta também que maior parcela dos sujeitos se autodeclaram pardos. As variáveis revelam o perfil e o grupo social dos sujeitos ingressantes no curso de Pedagogia. O que possibilita relacionar o perfil dos ingressantes e o *status social* do curso, adquirido ao longo da história.

O perfil dos alunos que ingressam no curso de Pedagogia na UFPB possuem características compatíveis aos ingressantes no curso de Pedagogia no Brasil, conforme a pesquisa realizada pela fundação Victor Civita em edição especial da Revista Nova Escola. Os dados do perfil e o desprestigio social do curso comprovam particularidades que se relacionam. Percebe-se uma massificação no curso de Pedagogia da UFPB a partir de sujeitos advindos da classe menos favorecida, que buscam um curso de menor prestígio social, talvez, na concretização do sonho de ingressar na educação superior, ou porque existe uma facilidade no ingresso, menor concorrência e maior oferta de vagas, ou mesmo, é possível admitir a identificação com o curso. Mas, quais as reais motivações dos sujeitos que ingressam no curso de Pedagogia?

Com objetivo de apreender o que pensam os sujeitos que ingressam no Curso de Pedagogia sobre o curso, foi aplicado um questionário, preenchidos por 65 alunos que cursam Pedagogia na UFPB, ingressando no período de 2009 a 2013, entre o turno tarde e noite.

QUADRO N.02. Questionário com alunos da UFPB.

O ingresso no curso de Pedagogia foi por:						**Total parcial:**	
Ano do ingresso:	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**		
1° opção	5	9	16	12	6	48	3,8%
2° opção	2	1	4	5	5	17	6,1%

De acordo com os dados, a maioria dos que preencheram o questionário, ingressaram no curso por 1° opção, com porcentual de 73,8%, enquanto os 26,1% ingressaram por reopção, o que nos indica que a escolha do curso advém da vontade dos sujeitos. Todavia, há de se questionar, quais as motivações sociais, culturais e familiares que tais sujeitos tiveram ao longo da sua formação que lhes conduzem a escolha do curso de Pedagogia?

A segunda questão, busca investigar os sentimentos expressos acerca do curso de Pedagogia. No quadro 03, os alunos respondem se possuem receio de dizer que faz Pedagogia.

QUADRO N.03. Questionário com alunos da UFPB.

Você tem receio de dizer que faz Pedagogia?						**Total parcial:**	**%**
Ano do ingresso	2009	2010	2011	2012	2013		
Sim	0	8	0	0	9	17	26,1%
Não	7	2	20	17	2	48	73,8%
Por quê?	• A maioria que respondeu "não" disse que se identificava com o curso e tinha amor pela profissão. • Os que responderam "sim" justificaram, dizendo que tinha receio por conta do pré-conceito.						

Dos alunos que ingressaram no primeiro e no final do período, 26.1% dizem que tem receio de dizer que faz Pedagogia, 73,8% um número significativo relatam que não tem vergonha de dizer que cursa Pedagogia, a maioria que respondeu "não" disse que se identificava com o curso e tinha amor pela profissão. Enquanto os que disseram "sim" justificaram, dizendo que tinha receio por conta do pré-conceito. Dentro desses dados, o mais curioso consta no quadro 04.

Os dados revelam que embora exista um certo "preconceitos" – entendido como conceitos criado, construindo de forma negativa ao longo da história – para esses sujeitos, fazer o curso de Pedagogia é um desejo e uma realização profissional, indicado o valor acadêmico e social que a profissão possui na sociedade.

QUADRO N.04. Questionário com alunos da UFPB.

Você concorda que o curso de Pedagogia tornou-se um curso desprestigiado pela sociedade:						**Parcial**	**%:**
Ano do ingresso	2009	2010	2011	2012	2013		
Sim	5	1	13	2	7	28	43,0%
Não	1	0	4	1	3	9	13,8%
Não responderam	1	9	3	14	1	28	43,0%
Por quê?	• Os que responderam "sim" justificaram que o profissional que atua na área docente não é valorizado, não tem um retorno financeiro como deveria, não tem uma diversificada área de atuação, os próprios professores atribui uma negatividade ao curso, a valorização é atribuída aos outros cursos de maior prestigio. • Os que disseram que "não" justificaram que esse conceito está mudando e a cada dia está sendo valorizado.						

A questão nos apresenta processos contraditórios entre a escolha e a valorização social do curso. Curioso, porque nessa questão é que, os mesmo alunos que optaram pelo curso como 1° opção e que não tem receio de dizer que faz Pedagogia foram os mesmo que reconhecem a desvalorização do curso, 43% afirmou que o curso tornou-se desprestigiado pela sociedade, pelo fato da área docente não ser valorizada, não tem um retorno financeiro como deveria, não tem uma diversificada área de atuação, os próprios professores atribui uma negatividade ao curso, a valorização é atribuída aos outros cursos de maior prestígio social. Mas, o fato que nos chama a atenção, revelado pelos entrevistados e o fato de professores formadores, emitir juízo de valor que pode denegri o curso. Os que disseram que "não" foram 13,8%, justificando que esse conceito está mudando e a cada dia está sendo valorizado.

A questão apresentada no quadro 05 nos revelam as influências que impulsionaram os sujeitos a optarem pelo curso de Pedagogia.

QUADRO N.05. Questionário com alunos da UFPB.

As influências que impulsionaram a optar pelo curso de Pedagogia?						**Parcial**	**%**
Ano do ingresso	2009	2010	2011	2012	2013		
Identificação pelo curso	6	2	10	10	7	35	53,8%
Família	1	2	4	3	1	11	16,9%
Facilidade no Ingresso	0	6	4	4	2	16	24,6%
Outros:	0	0	2	0	1	3	4,6%

Os dados revelam que 53.8% dos alunos foram impulsionados a optar pelo curso por identificação, outra categoria, refere-se aos sujeitos que disseram que a maior influência está atrelada a facilidade no ingresso, com 24.6%.

As respostas do questionário revelam um porcentual elevado dos sujeitos que se identificaram com o curso, tem amor pela profissão e não tem receio de dizer que faz Pedagogia, o que nos faz pensar cerca da importância do curso no campo profissional da formação de educadores e a constante demanda de mercado de trabalho para a docência.

5. CONDISERAÇÕES FINAIS

Analisar as relações entre o curso de Pedagogia, seu desprestígio social e o capital cultural dos ingressantes a partir do perfil e suas motivações constituiu-se em um inegável desafio, pois envolve uma série de elementos sociais, culturais e históricos do curso e os sujeitos que nele ingressam. O estudo partiu de um olhar remoto, no qual investigamos os componentes externos que viabilizaram a compreensão da desvalorização no curso de Pedagogia, tendo como ponto de partida para a problemática a pesquisa realizada pela fundação Victor Civita em edição especial da Revista Nova Escola. A referida pesquisa motivou a compreender as motivações dos sujeitos que optam pelo o curso na UFPB, pautando-se na análise de Bourdieu (1998) é possível analisar a condição social que resultam em suas escolhas. Ao analisar esse perfil, percebemos que os alunos e alunas que ingressam no curso de Pedagogia na UFPB, em sua maioria, não são sujeitos advindos das famílias de maior poder econômico e capital cultural. O que nos faz inferir um relação de proximidade entre os ingressantes (grupos sociais de menos capital cultural) e a desvalorização do curso (profissão pouco desvalorizada no mercado de trabalho). E indicar que as expectativas de sujeitos, advindos de famílias com pouca escolaridade são menores para o ingresso em curso de maior prestígio social (BOURDIEU, 1998).

Todavia, as perspectivas apresentadas pelos dados foram comparadas às respostas dos sujeitos ingressantes a partir de suas respostas ao questionário, em que se buscou apreender as influências sociais e culturais que impulsionaram os sujeitos a optarem pelo curso de Pedagogia, e perceber algumas motivações para a escolha do respectivo curso, em que pese a desvalorização profissional e o menor *status* social que o curso possui no mercado profissional.

Os dados dos questionários são sugestivos a se pensar sobre o cotidiano universitário, quer seja em sala de aula ou fora dela, tornar público com caráter cientifico muitos dos anseios e elementos que contribuem para a constituição da desvalorização do curso.

1. A não identificação como o curso;

2. O anseio de obter ou está inserido na Educação Superior;

3. A negativa de alguns docentes acerca do curso;

4. A baixa concorrência para o curso em função da grande oferta, principalmente da rede privado de ensino;

Além disso, a complexidade da temática, não nos permite realizar generalizações, pois a pesquisa com este referido grupo de estudantes da UFPB, do curso de Pedagogia é surpreendente e contradiz a pesquisa que nos suscitou os questionamentos, pois a escolha da maioria com primeira opção, o reconhecimento do curso em sua identidade, não possuírem receio em dizer que cursam Pedagogia e que desejam exercer a carreira da docência são indicadores que a temática precisa ser melhor analisada.

Nesse caso, os dados da pesquisa, no remente a necessidade de buscar novos elementos para a sua continuidade, principalmente no que diz respeito as análises comparativas de alunos que estão ingressando e alunos que estão concluindo o curso. Análise do ponto de vista da formação e do conteúdo oferecido para a prática docente. E análise comparativa do perfil do alunos que ingressam em curso de Pedagogia na rede privada de ensino a fim de que possamos negar ou afirmar ideologias construídas, que buscam se firmar, com a que o curso de Pedagogia não possui valor social. É nesse sentido, que o texto nos oportuniza a pensar sobre a prática da formação docente e nos aponta o desafio de rever tais indicações pré-formuladas.

7. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GATTI, B. Entrevistada. In: educar para crescer. São Paulo: abril, 2010. In: SILVA JÚNIOR, J. R. LUCENA, C. FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior

no Brasil: profissionalização e privatização. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul-set 2011.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: Reformas Educacionais, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Editorial Germania. S.L., 2011, p. 19-42.

SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. Nossos futuros professores; **Revista nova escola**. Disponível <http://www.fvc.org.br/pdf/atratividade-carreira.pdf>Acesso em: 19 fev 2014.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** Disponível em:http:<//portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 17 fev. 2014

BRASIL**. REUNI: restruturação e expansão das universidades Federais. Disponível em: <**http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2>. Acesso 18 fev. 2014

JEZINE, Edineide; BITTAR, Mariluce. **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social.** Editora UFPB, S.L 2013, P. 21-26.

MARTINS. Maria das Graças. **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Editora EDUFMT, 2011.

A DEMOCRATIZAÇÃO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNEMAT

Elizeth Gonzaga S. Lima
elizeth@unemat.br
Unemat

Fernando Cézar V. Malange
fmalange@unemat.br
Unemat

Valci Aparecida Barbosa
valci@unemat.br
Unemat

RESUMO
Neste artigo discutimos o processo de expansão e democratização da educação superior na perspectiva da democracia participativa de Santos (2002). Qual o perfil do ingressante na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)? Quais políticas e programas de expansão implementados pela IES que contribuem para a democratização do acesso? A metodologia utilizada foi o estudo de caso realizado na Unemat a partir das análises de documentos sobre a trajetória da IES, identificando Programas e ações de acesso e, ainda, traçando o perfil dos ingressantes no período de 2005 a 2011. Os resultados apontam que a dimensão do ingresso está democratizada. Além de comunidades tradicionais a IES atende alunos, em sua maioria, oriundos de escolas públicas, negros (pardos ou pretos), de baixa renda, que não exercem atividade remunerada e solteiros. Nesse sentido, outras indagações emergiram, dentre elas, como é o percurso desses estudantes na IES? Questões como esta serão aprofundadas em estudos posteriores, pois consideramos o acesso na interdependência ingresso, permanência, conclusão e qualidade.

Palavras-chave: Educação Superior; Democratização; Acesso; Perfil de estudantes.

Introdução

A educação superior está sendo considerada, no contexto da sociedade do conhecimento, uma instituição organizacional estratégica para o desenvolvimento econômico do mundo globalizado. Essa estratégia se justifica pela visão mundial mercantilista de conceber o desenvolvimento econômico a partir da produção de conhecimentos como produtos comercializáveis potenciais para competir no mercado livre, produto este que, para ser economicamente viável, deve atender aos princípios da eficácia, eficiência e produtividade.

Nesse contexto da sociedade do conhecimento, produzir conhecimento para a inovação produtiva torna-se a mágica para o desenvolvimento econômico. Sabato, no ano de

1975, já explicava esse fenômeno e afirmava que "o objetivo da sociedade moderna que se pretende alcançar o desenvolvimento supõe uma ação decisiva no campo da investigação científico-tecnológica" (SABATO, 1975), o que significa dizer que a investigação científico-tecnológica é uma poderosa ferramenta de transformação de uma sociedade. A universidade, como instituição que essencialmente tem a função de produzir conhecimento, é conclamada a entrar nesse processo, fazendo parte da infraestrutura científico-tecnológica, com o fim de produzir inovação para fortalecer a estrutura produtiva que utiliza o conhecimento produzido para gerar novos sistemas de produção, novos produtos, novas mercadorias. Para Leite (2007, p. 99), "a universidade é hoje uma parcela coadjuvante fundamental na esfera do global-mundial".

Essa lógica constituída no modo de produção capitalista na perspectiva neoliberal nos ajuda a entender a história da educação superior no Brasil a partir da década de 90 do século XX, que passou, e ainda passa, por um processo de expansão acelerada, que induziu, e ainda induz, as políticas de acesso e permanência à educação superior com o objetivo de possibilitar a todos (as), indistintamente de cor, raça e classe social, a igualdade de oportunidades para ingressar e concluir um curso superior. Essa lógica leva à conclusão de que quanto maior o acesso à educação superior, mais trabalhadores qualificados, com mais condições de produzir conhecimento inovador e, por consequência, mais produtos comercializáveis inovadores para o uso da estrutura produtiva. Essa lógica induz ao desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, é preciso analisar o processo de expansão da educação superior, buscando entender não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão, para, enfim, compreender o processo de democratização desse nível de ensino. Qual o perfil do ingressante da educação superior da UNEMAT e quais são as políticas e programas de expansão instituídos por essa IES e suas contribuições para o processo de democratização, no sentido de reduzir as desigualdades sociais, foram questões que buscamos analisar nesse estudo.

O processo de expansão e democratização da educação superior, nesse estudo, está sendo analisado a partir da perspectiva da democracia participativa, tomando esse conceito de Santos (2002), que toma, ainda, como conceito de igualdade, não apenas a igualdade de oportunidades, mas também as condições de possibilidades dos sujeitos.

A teoria democrática liberal foi pensada para garantir a igualdade de direito dos sujeitos perante a lei. Ao adotar esse conceito de igualdade como princípio, desconsideram-se as individualidades que constituem cada sujeito, o que se caracteriza como uma forma de restringir a igualdade a um conceito matemático que, para sua exatidão, requer quantidades

idênticas de coisas, ou seja, correspondências exatas. Defendemos a igualdade em oposição a essa concepção; ser igual é estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência, como afirma Scott:

> [...] mas a igualdade como conceito social é menos preciso. Embora sugira uma identidade matemática, na prática significa possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios. (SCOTT, 2005, p.16).

As questões levantadas para realizar este estudo foram analisadas utilizando como metodologia o estudo de caso realizado na UNEMAT a partir da análise documental sobre a trajetória da Instituição, identificando os Programas e ações de acesso, e, ainda, sobre o perfil dos ingressantes no período de 2005 a 2011. Como existia uma grande dificuldade na obtenção de dados do perfil dos alunos que ingressam nos cursos da UNEMAT, desenvolvemos um Banco de Dados (denominado INGRESSANTES), que contém as respostas dos Questionários Socioeconômicos (QSE) respondidos pelos acadêmicos no ato da inscrição do vestibular realizado pela instituição.

O maior problema no processo de criação do banco de dados INGRESSANTES foi a falta de informações sistematizadas; assim, realizamos um levantamento documental na base de dados da Diretoria de Vestibular (COVEST) para obtenção dos dados referentes aos Questionários Socioeconômicos (QSE). Essas informações foram "cruzadas" com as do Sistema de Gestão Acadêmica e obtivemos os dados socioeconômicos dos ingressantes nos cursos da Unemat.

Nem todos os inscritos nos vestibulares responderam as perguntas; assim, as análises foram realizadas a partir dos questionários em que todas as perguntas foram respondidas pelos ingressantes, os quais constituíram a amostra desse estudo. Nesse sentido trabalhamos com uma amostra de 4.853 ingressantes numa série histórica de 2005 a 2011.

O banco de dados INGRESSANTES pode ser utilizado para análises diversas sobre quesitos específicos do perfil dos acadêmicos; nesse contexto, os dados relevantes para esse estudo foram exportados para o programa MS-Excel, no qual realizamos toda a sistematização e identificamos traços marcantes do perfil dos estudantes de graduação da UNEMAT.

O processo de expansão da educação superior: De que democratização falamos?

Buscamos entender a democratização estudando o conceito de democracia a partir de Boaventura de Souza Santos. Para esse autor, não se pode falar em democracia, e sim em democracias, uma vez que não se observa nas práticas dos países e das experiências analisadas por ele em seis países, dentre esses, o Brasil, apenas uma forma de democracia, mas uma diversidade de procedimentos e formas utilizadas pelo Estado e/ou pela sociedade para a implantação da democracia nas tomadas de decisões.

A democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX. Esse século efetivamente foi de intensa disputa em torno da questão democrática. Santos (2002, p.39) aponta que o debate em torno da democracia no séc. XX se pautou no desejo da democracia como forma de governo, o que foi resolvido com a implantação do regime democrático de governo em quase todos os países. A democracia que se tornou hegemônica foi a representativa que se efetivou pelo voto, o que implicou em uma restrição das formas de participação e soberania ampliada em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos.

A concepção de democracia desse período foi descrita por Santos como uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade. Esse autor cita Lefort para conceituar a democracia desse período:

> A democracia revela-se, assim, a sociedade histórica, por excelência, a sociedade que por sua forma acolhe e preserva a indeterminação em contraste notável com o totalitarismo que, edificando-se sob o signo da criação do novo homem, na realidade, agencia-se contra essa indeterminação (LEFORT, 1986, p. 31 apud SANTOS, 2002, p. 51).

A preocupação central que esteve na origem da democracia tratava de negar as concepções de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana. Santos analisou, nesse mesmo período, as concepções não hegemônicas da democracia que também emergiram paralelas à concepção hegemônica e constatou que a concepção de democracia contra o totalitarismo permeou tanto a democracia hegemônica, que teve como estratégia a participação por meio do voto, quanto a democracia não hegemônica, que buscava formas de maior participação social nas decisões. Essas concepções históricas, que iniciam no sul da Europa nos anos 60, entram em disputa e chegam à América Latina nos anos 80 já com o debate posto, porém, acirra a discussão a partir da

ampliação da participação social. Santos discute a ampliação das formas de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais.

Esse autor ainda afirma que o debate sobre a redemocratização inseriu novos atores na cena política e instaurou uma disputa pelo significado da democracia e pela constituição de uma nova forma de organização social que ultrapassasse a democracia representativa. Na democracia representativa, à medida que aumenta a representação, os grupos mais vulneráveis socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias não conseguem que os seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores majoritários ou economicamente mais prósperos. No caso do Brasil, era muito grande o grupo que não tinha seus interesses representados, o que elevou o debate a partir dos movimentos sociais, com destaque para a luta pela participação democrática no final da década de 80 e efervesceu o debate na década de 1990. Esse debate impulsionou no Brasil novas formas e procedimentos de democracia que podem ser consideradas como democracia participativa. Cita-se aqui o caso do orçamento participativo de Porto Alegre e o papel dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural.

Essa nova forma de efetivar a democracia pode possibilitar maior participação das classes que ficam às "margens" das políticas sociais. Nesse sentido, defendemos a importância da efetivação da democracia participativa na formulação das políticas públicas de acesso à educação. Nessa perspectiva, analisamos a democratização e a expansão da educação superior utilizando o conceito de democracia participativa como sendo a participação ampliada dos diversos atores nas tomadas de decisões sociais, levando em consideração as decisões globais; porém, a priorização deve ser pelas decisões local e regional.

Sustentando esse conceito de democracia questionamos se as políticas de expansão da educação superior têm atendido as necessidades globais sem desconsiderar a diversidade e o contexto local, atendendo aos grupos que não estão representados politicamente na esfera do Estado, os grupos mais vulneráveis econômica e socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias.

O conceito de democracia nos levou a caracterizar a democratização como o exercício da democracia que vincula as ações, os programas e as políticas não apenas a igualdade de oportunidades, mas às condições efetivas dos sujeitos e à valorização das diferenças sociais, econômicas e étnico-raciais para pensar a igualdade. Corroboram com essa concepção as autoras Silva e Veloso (2013, p.732), ao afirmarem:

> [...] entende-se que a democratização refere-se aos avanços sociais, que podem engendrar mudanças na direção da democracia (em sentido pleno).

> Em determinadas condições e motivações, a democratização pode constituir-se em elemento fundamental à construção da democracia, a exemplo de certas iniciativas no campo da educação. Nessa linha, a "democratização referenciada na democracia" reporta e se condiciona ao enfrentamento de elementos causais e projeta embates que põem em questão estruturas enraizadas, ou, no limite, a ordem social vigente.

Também Coutinho traz o conceito de democratização como:

> [...] uma ampliação crescente da participação popular. Esse exercício na condição política atual é contraditório, pois choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, ou seja, apenas pelos membros da classe economicamente dominante ou por seus representantes.

Para o autor, essa contradição só pode ser superada com a ampliação do processo de democratização, o que passa pela socialização da participação política.

Esse conceito de democratização nos leva a questionar o conceito de acesso utilizado pelas políticas públicas como forma de ampliação das vagas; para tanto, a estratégia de democratizar a educação superior tem sido expandir e possibilitar o ingresso da maioria, inclusive, possibilitar formas de ingresso diferenciadas às classes desfavorecidas culturalmente pela história, como índios, negros e alunos oriundos de escolas públicas. Entendemos que o acesso deve ser pensado pela inclusão em todos os sentidos e, principalmente, dar condições de pertencimento. Nesse sentido, o conceito de acesso que utilizamos está sustentado em Silva e Veloso (2013, p.729), para quem

> [...] acesso significa "fazer parte", por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade "incluído/excluído", "integrado/não integrado", "parte/todo". Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade.

Para que aconteça a inserção, a participação e o acolhimento, a perspectiva do conceito de acesso deve ultrapassar a dimensão do ingresso. Nesse sentido, entendemos, como as autoras acima citadas, que "acesso implica considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino" (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p.14).

O processo de expansão e a democratização do acesso

Os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior/INEP demonstram que a efervescência da expansão nesse nível de ensino aconteceu a partir da década de 90 com algumas características: aumento das IES pelo setor privado; aumento de matrículas nas IES públicas; parceria público/privado; aumento da educação a distância.

Em 2007, 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% públicas 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. Os dados apontam que mesmo com essa expansão, o Brasil não atingiu a meta de escolarização da educação superior, que o coloca próximo de 34% 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 Meta 12 do relatório substitutivo ao Projeto de 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.

Analisamos também a educação superior por categoria administrativa e constatamos que, em 2007, as universidades públicas representavam 52,5% das universidades brasileiras e as universidades privadas apenas 47,5%; esses números nos impactam ao analisarmos os centros universitários, dos quais 3,3% eram públicos e 96,7%, privados; em relação às faculdades, apenas 7,5% são públicas e 92,5% são privadas. Acompanhamos a expansão das IES 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 relação às faculdades, essa categoria representa a maior parte da educação superior: atingem 85%; destas, apenas 7,14% são públicas e 93% são privadas. Ainda encontramos, em 2012, os Institutos Federais, que representam 1,66% das IES, sendo todos públicos.

Esses dados evidenciam que a educação superior está expandindo com a 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. Pelo Decreto nº. 5.773/2006, para essas categorias administrativas, em que o setor privado expandiu, não há exigência de desenvolver atividades de pesquisa, o que implica afirmarmos que as possibilidades de acesso à pesquisa pelos estudantes que ingressam nas IES privadas são mínimas.

Em relação aos estratos das classes que estão ingressando nos cursos de graduação, levantamos como questionamento: a expansão possibilitou a ampliação de ingressantes das diversas classes sociais, incluindo as classes economicamente desfavorecidas e a diversidade étnico-racial ou continuamos com o ingresso ampliado de uma classe elitizada? A fim de aprofundarmos essa questão, buscamos compreender nesse estudo o perfil do estudante que está ingressando nos cursos de graduação da Unemat e analisamos a democratização no processo de expansão dessa instituição.

O perfil do ingressante da Unemat e a democratização do acesso

A Universidade do Estado de Mato Grosso surgiu em 1978, no município de Cáceres-MT, com a missão de formar profissionais para o magistério da educação básica. De acordo com Rieder (2011), naquele momento, a prioridade era a qualificação de professores para resolver a falta crônica desses profissionais nos educandários. Segundo o autor,

> [...] até então os alunos de escolas locais (Ensino Fundamental/1º Grau e Médio/2º Grau) eram atendidos em várias disciplinas, e por longo tempo, por leigos e voluntários para ministrarem disciplinas. Estes em geral com nenhuma formação para ser professor. Isto criava um nivelamento por baixo na qualidade da formação das gerações que se sucediam. Era, de fato, um problema grave para ser resolvido. (RIEDER, 2011, p. 234).

Nesses 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. Nessa 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 essa diversidade, podemos citar a criação, em 1992, de um Projeto de formação em rede, em serviço e continuada, denominado Licenciaturas Plenas Parceladas[260]:

[260] Nascido por reivindicação do movimento de professores da região, começou com três cursos: Letras, Matemática e Pedagogia. Conveniado 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).

"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). Na 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 de graduação a distância e em 2008 passou a integrar o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/CAPES/MEC)[261]. Em 2001, teve início o Projeto de formação de professores indígenas – 3º Grau Indígena[262], objetivando a formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas, bem como a abertura de vagas nos cursos regulares de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além da oferta de cursos de formação continuada.

Segundo Medeiros (2008, p.3),

> [...] 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 a atender essas 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 dessas iniciativas, a UNEMAT também oferta cursos para obtenção de segunda habilitação e para a plenificação de professores graduados em cursos de licenciatura curta.

A expansão da UNEMAT pode ser observada numa tabela que a ser apresentada, a qual demonstra que a efervescência da expansão nessa IES se deu nos anos 90, acompanhando a tendência nacional; no entanto, as diferentes formas de ingresso implantadas pela Universidade que atinge todas as camadas sociais nos leva a afirmar que a sua expansão teve como foco a democratização e que sua história comprova que, em relação ao ingresso, a IES vem cumprindo a sua missão de ser democrática. Essa condição diferencia a UNEMAT da trajetória das universidades brasileiras.

Aprofundamos as evidências constatadas nas ações e nos programas de ingresso à UNEMAT identificados na sua trajetória com vistas a analisar se essa perspectiva democrática, que possibilita o ingresso na IES de diferentes classes sociais, raças, etnias e

---

[261] 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.

[262] Atualmente denominada de Faculdade Intercultural Indígena.

comunidades tradicionais, também se concretiza no ingresso de ampla concorrência por meio do vestibular.

Perfil do estudante de graduação da Unemat

Este estudo de caso recorta a base de dados (INGRESSANTES) e analisa aspectos relevantes dos alunos dos cursos de graduação presenciais da UNEMAT na série histórica de 2005 a 2011. Consideramos, percentualmente, dados dos acadêmicos dos cursos presenciais de bacharelado e licenciatura, cursos diurnos, noturnos e integrais e de diferentes *campi*, o que possibilitou uma análise representativa dessa amostra.

Os gráficos a seguir representam, em percentuais, as respostas predominantes nas questões levantadas sobre os estudantes a partir dos indicadores: gênero, cor, estado civil, idade, origem escolar, renda familiar e tipo de atividade que exerce.

Indicador 1: Gênero

Os resultados demonstrados no Gráfico 1 apresentam a evolução do gênero dos estudantes de graduação da UNEMAT. A pergunta feita aos candidatos no QSE foi: "Qual seu sexo?" e as proporções obtidas foram:

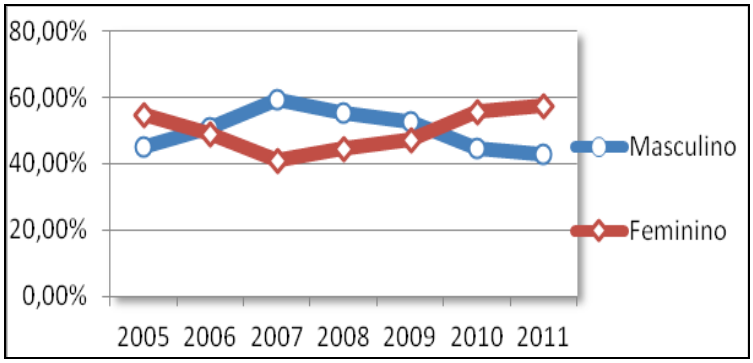


Gráfico 1 - Gênero declarado pelos estudantes

Fonte: INGRESSANTES,

Observamos que, de 2005 a 2011, há um equilíbrio entre o ingresso de alunos do sexo masculino e do sexo feminino nos cursos de graduação, porém, percebe-se uma tendência de aumento gradual de estudantes do sexo feminino a partir de 2007, ano a partir do qual também se observa o pico de prevalência masculina. Vê-se que em 2011 atinge-se o maior índice de incidência do sexo feminino. No ano de 2007, a predominância de estudantes do sexo

masculino chegou próxima a 60% e no ano de 2011 observamos uma inversão nos percentuais, com predominância do sexo feminino, também próxima de 60%.

Com base em informações do Censo Demográfico 2010 (IBGE), Schwartzman (2012, p.3) destaca que "[...] crescentemente, são as mulheres, mais do que os homens, que buscam a formação universitária, com 58% do total." Ainda segundo o autor, na faixa etária de 21 a 25 anos de idade, a participação das mulheres, em 2010, já era de 62% do total.

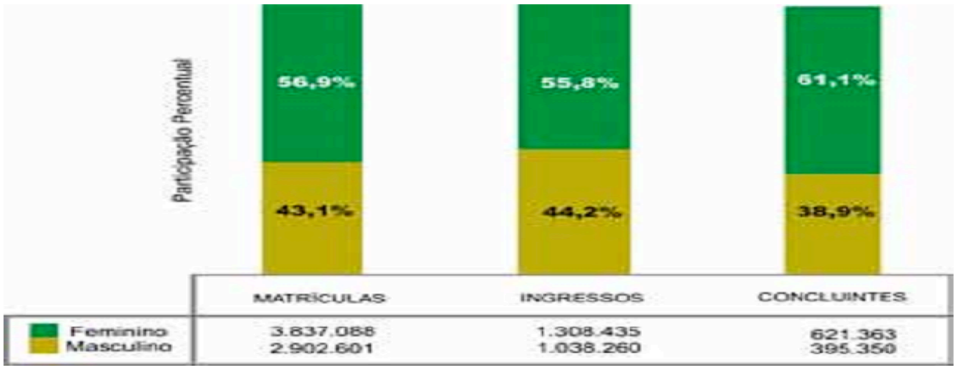


Gráfico 2. Matrículas, ingressos e concluintes de graduação, segundo o gênero/2011

Fonte: MEC/INEP,

Conforme podemos observar no Gráfico 2, quanto ao total de matrículas de ingressantes e de concluintes dos cursos de graduação por sexo, os dados do Censo da Educação Superior de 2011/INEP apontam uma participação majoritariamente feminina, sendo 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressantes e 61,1% dos concluintes.

Essa diferença não é característica exclusiva do Brasil. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012), essa característica também se apresenta no cenário internacional e, conforme demonstram os dados, repete-se na UNEMAT.

Indicador 2: Estado Civil

Nesse indicador, os dados do QSE do banco de dados INGRESSANTES revelam que a maioria dos estudantes de graduação presencial da UNEMAT são solteiros. Podemos constatar, no Gráfico 3, que a variação nos índices é pequena, variando, no caso da categoria "solteiro", de 75% em 2005 (menor índice) a 88% em 2009 (maior índice). Os índices nas demais categorias apresentam pouca variação, mantendo uma proporção de alunos "casados" e um percentual quase inexpressivo de "separados" e "viúvos".

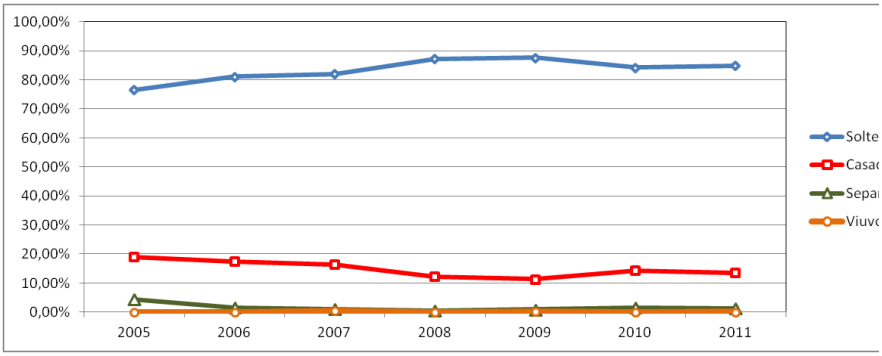
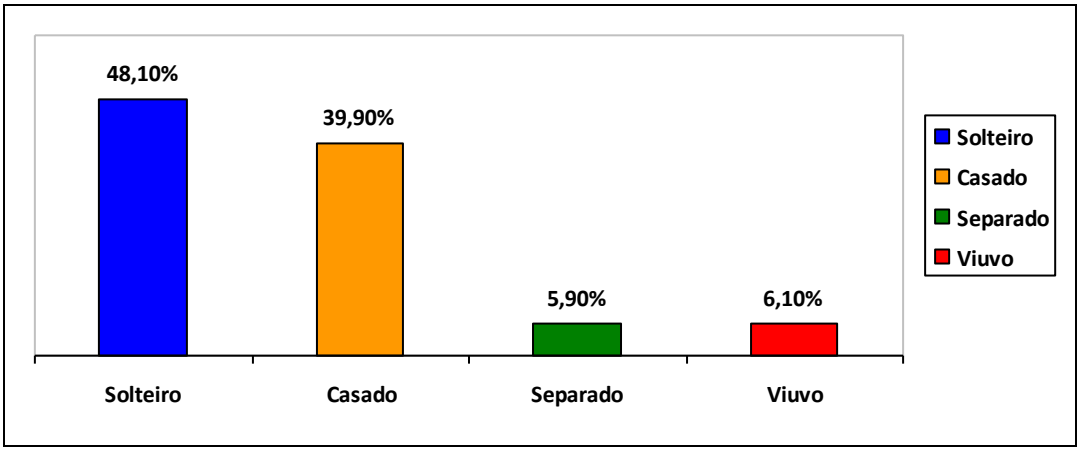


Gráfico 3. Estado civil dos estudantes

Fonte: INGRESSANTES,

Esses dados apontam uma divergência com relação aos dados da população brasileira, pois conforme demonstrado no Gráfico 3 e de acordo com os dados do Gráfico 4, a ser mostrado a seguir, o perfil dos alunos dos cursos de graduação presenciais da UNEMAT é formado, predominantemente, por solteiros, enquanto os índices nacionais apresentados pelo IBGE/Pnad/2011 apontam que 39,9% da população brasileira é casada.



Fonte: IBGE/Pnad,

Indicador 3: Cor

No Gráfico 5, apresentamos os dados do Censo do IBGE de 2011 com relação à cor declarada pela população brasileira, os quais demonstram que pretos e pardos formam o grupo majoritário da população, com 51,3 %, ao passo que 47,8% declaram ser brancos.

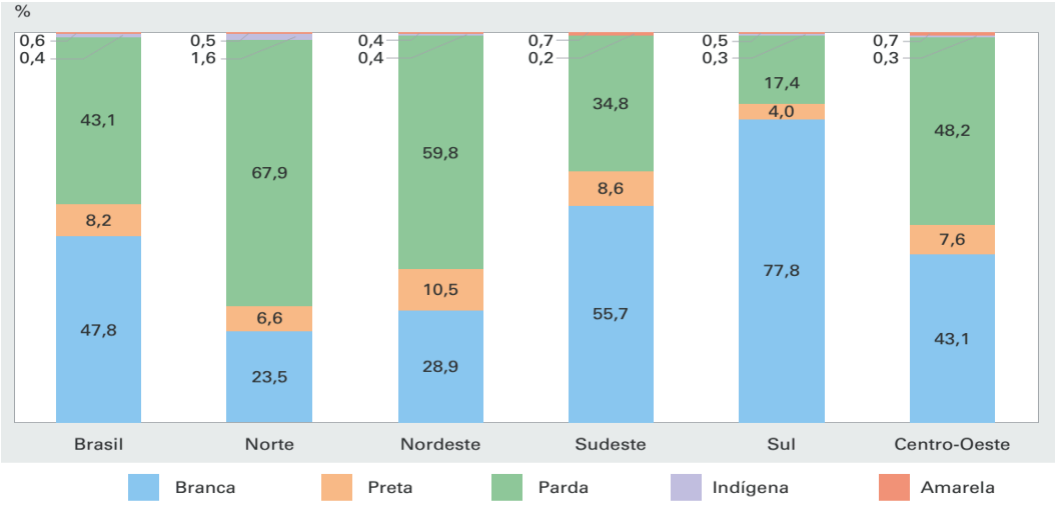


Gráfico 5. População brasileira, por cor ou raça, segundo as grandes regiões – 2011

Fonte: IBGE/Pnad,

No QSE, a pergunta feita aos estudantes com relação à cor/raça foi: "Como você se considera?". Foram disponibilizadas cinco opções de resposta: branco(a); pardo(a); mulato(a) (inclui-se nessa opção a pessoa que se declarou cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça); negro(a); amarelo(a) (compreendendo nessa categoria a pessoa que se declarou de origem asiática) e indígena. No Gráfico 6, apresentamos as proporções em relação à cor/raça declarada pelos estudantes da UNEMAT.

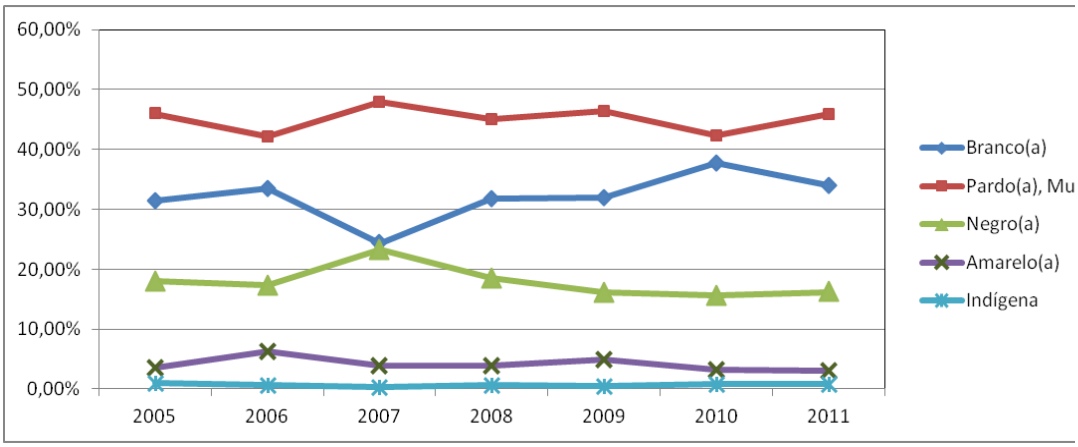


Gráfico 6. Cor dos estudantes

Fonte: INGRESSANTES,

Observamos que apesar da implantação do Programa de Inclusão e Integração Étnico-racial na UNEMAT no ano de 2005, com o objetivo de destinar 25% das vagas ofertadas nos cursos de graduação a candidatos autodeclarados negros, as proporções permanecem quase

inalteradas, com pequenas variações nos índices em alguns anos. No entanto, há um discreto aumento no percentual de "brancos" e uma estabilização no percentual de "negros".

Comparando os dados da UNEMAT com os dados nacionais apresentados no Gráfico 5, observamos que a população brasileira apresenta uma maior proporção de "brancos" (47,8%), seguida de "pardos" (43,1%) e "pretos" (8,2 %). Na UNEMAT, verificamos uma inversão desse perfil, já que a maioria dos estudantes, aproximadamente 50%, considera-se "pardos". Porém, se compararmos esses percentuais com os percentuais de cada um dos grupos na Região Centro-Oeste, constatamos que a maioria dos ingressantes nos cursos de graduação presenciais da UNEMAT segue a mesma proporção da população regional, que apresenta a maioria (48,2%) dos ingressantes "pardos", seguidos de 43,1% "brancos" e de 7,8% que se declaram "pretos".

Indicador 4: Idade

Outra questão respondida pelos estudantes no QSE foi: "Qual sua idade?". Seis opções foram apresentadas: 1) até 18 anos; 2) de 19 a 21 anos; 3) de 22 a 24 anos; 4) de 25 a 27 anos; 5) de 28 a 30 anos; 6) mais de 30 anos. Na série histórica construída neste estudo, percebemos, a partir de 2009, uma mudança do perfil dos estudantes dos cursos presenciais da UNEMAT.

No Gráfico 7, podemos verificar que, de 2005 a 2008, havia um contínuo aumento do ingresso de estudantes "de 19 a 21 anos", com um percentual menor em 2009, ao contrário das outras faixas etárias, que sofreram, no mesmo período, uma diminuição em seus índices.

A partir de 2009, evidenciamos um aumento no ingresso de alunos da faixa etária mais baixa "até 18 anos"; o que era menos de 5% dos alunos em 2009, passou a ser 45% dos ingressantes no ano de 2011. Por outro lado, observamos a diminuição dos índices de ingressantes de outras faixas etárias, destacando-se o grupo etário "de 19 a 21 anos", que diminuiu de mais de 40% em 2009 para menos de 20% em 2011 e da faixa etária "de 22 a 24 anos", que representava pouco mais de 40% em 2006 e diminuiu acentuadamente para 12% em 2011.

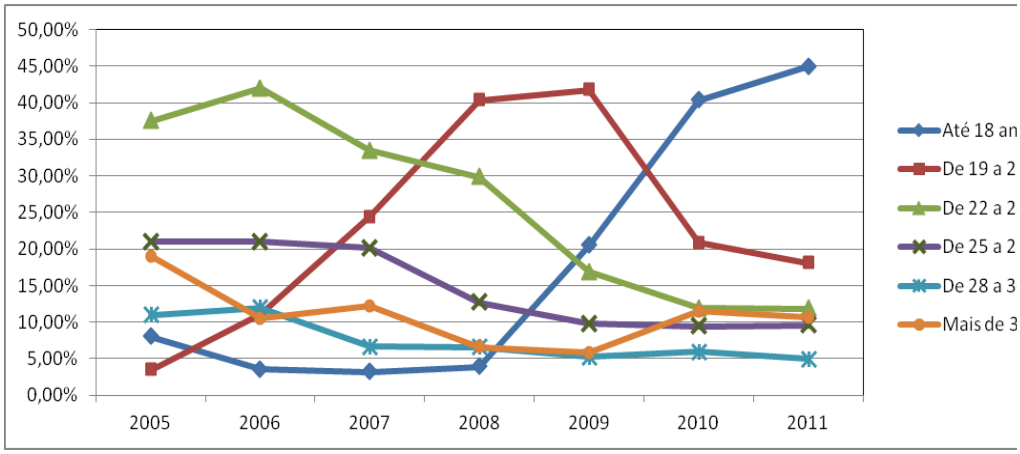


Gráfico 7. Idade dos estudantes

Fonte: INGRESSANTES,

Indicador 5: Origem Escolar

Em relação à origem escolar, a questão apresentada no QSE aos estudantes foi: "Como fez seus estudos do Ensino Médio?", com as seguintes alternativas: 1) todos em escola pública; 2) todos em escola particular; 3) maior parte em escola pública; e 4) maior parte em escola particular. Nesse indicador, verificamos que os estudantes da UNEMAT que frequentaram a escola pública durante todo o ensino médio representam a grande maioria, com taxa acima de 80%, chegando próxima a 90% nos anos de 2005, 2007 e 2008. O Gráfico 8 a seguir demonstra a evolução desses índices no período analisado.

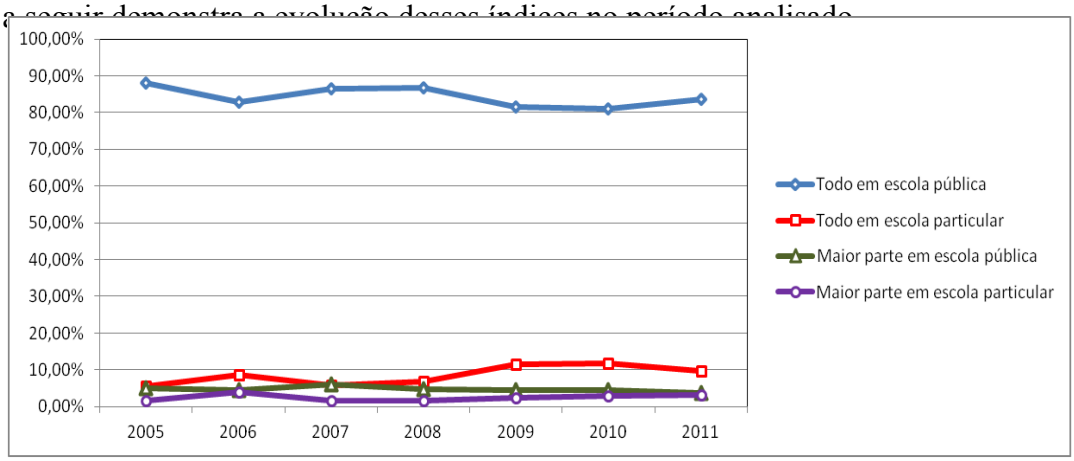
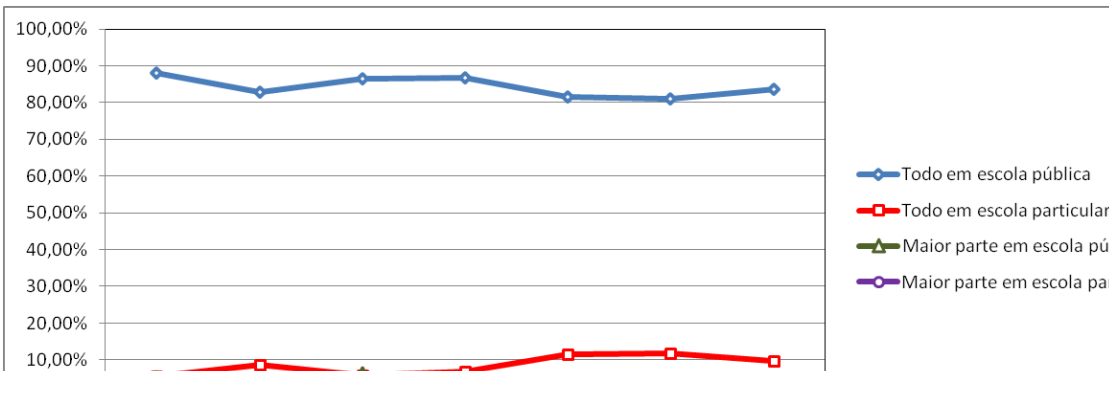


Gráfico 8

REPRESENTAÇÃO DA ORIGEM ESCOLAR DOS ESTUDANTES (%)



Fonte: INGRESSANTES,

Podemos observar que estudantes oriundos de escolas particulares, ou que cursaram parte do ensino médio nessas escolas, representam uma parcela muito pequena nos cursos presenciais da UNEMAT, não atingindo nem 20% do total.

Vale ressaltar que, desde 1999, a Lei Estadual n° 7.244, a qual dispõe sobre a reserva de vagas na UNEMAT, determina que 50% das vagas, no mínimo, sejam preenchidas por alunos oriundos da rede pública de ensino. Porém, conforme demonstram os dados, o índice de estudantes na UNEMAT vindos da escola pública sempre foi maior do que o percentual reservado pela Lei.

Indicador 6: Tipo de atividade que exerce

Outra pergunta do QSE procurou retratar a realidade dos estudantes dos cursos de graduação presenciais quanto à renda familiar, buscando identificar se os estudantes podem dedicar-se exclusivamente aos estudos ou se necessitam exercer atividades remuneradas. Os dados levantados revelam um crescente e acentuado percentual de estudantes que declararam não exercer qualquer atividade remunerada e que, provavelmente, têm suas despesas financiadas pela família. Observamos que em 2010 os estudantes com esse perfil já eram maioria, superando 50%, atingindo, em 2011, o índice de quase 60%. Por outro lado, o percentual de estudantes que declararam exercer atividades em tempo integral e em trabalho eventual diminuiu. Destacamos a queda na proporção de estudantes que declararam exercer atividade remunerada em tempo integral, que era de 42% em 2005 e passou a menos de 22% em 2011, e a de estudantes que declararam exercer atividade remunerada em tempo parcial, que diminuiu de 26% em 2005 para aproximadamente 12% em 2011. Já o percentual de estudantes que declararam exercer trabalho eventual praticamente não sofreu alteração. Podemos verificar esses dados no Gráfico 9.

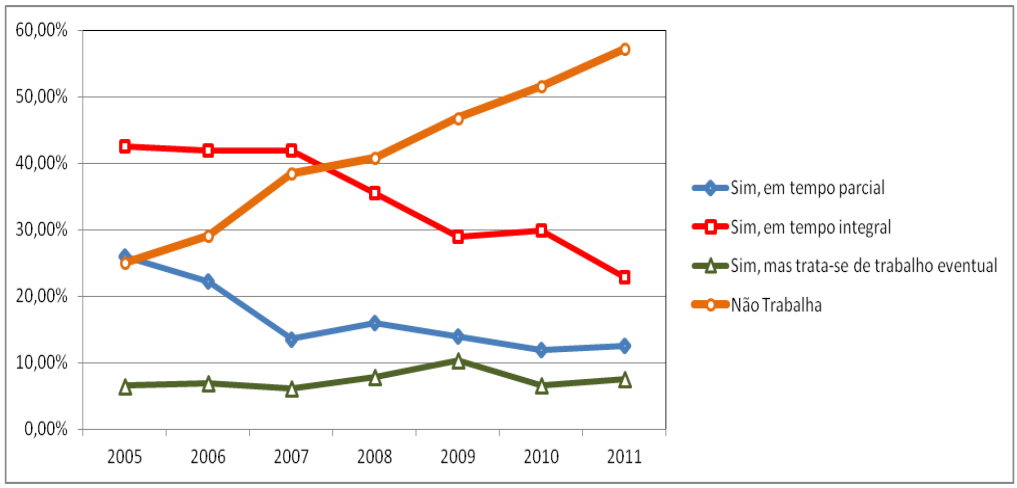


Gráfico 9. Tipo de atividade que exerce

Fonte: INGRESSANTES,

A alteração do perfil dos estudantes dos cursos de graduação pode ser justificada pela expansão, durante o período analisado, do número de cursos de bacharelado implantados em turnos matutino e integral, o que demonstra que um número maior de estudantes mais jovens e que não exercem atividade remunerada estão ingressando na UNEMAT.

Indicador 7: Renda familiar

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE/2011), mais de um terço (34%) dos estudantes e 52% das famílias brasileiras possuem renda familiar mensal de até três salários mínimos. Se levarmos em consideração a renda mensal *per capita*, essa taxa sobe para 82,2%. Em contrapartida, apenas 7% das famílias brasileiras têm rendimento familiar mensal superior a dez salários mínimos.

Na UNEMAT, conforme demonstra o Gráfico 10, a maioria dos estudantes declarou ser oriunda de famílias com renda mensal de "até 2 salários mínimos", seguidos dos que declararam serem oriundos de família com renda mensal de "até 3 salários mínimos" e dos que possuem renda familiar de "até 1 salário mínimo". Observamos, ainda, uma inversão nesses percentuais nos anos de 2007 e 2011.

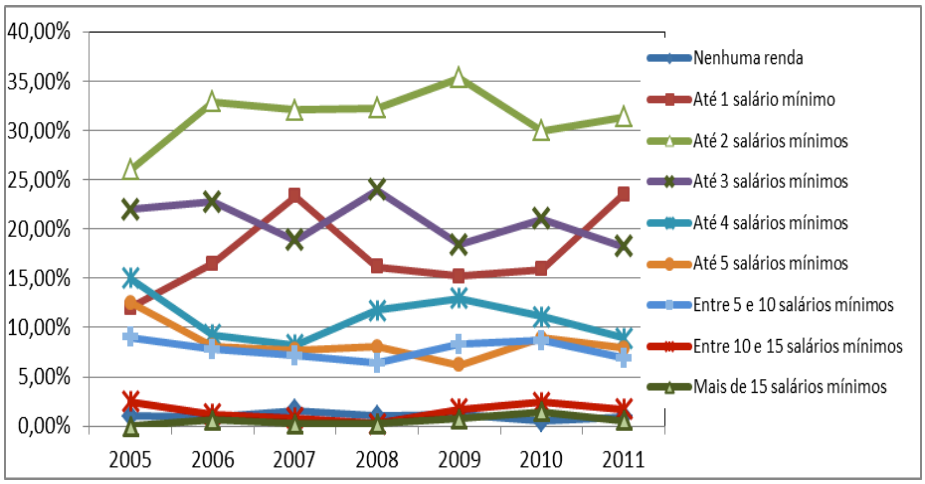


Gráfico 10. Renda familiar

Fonte: INGRESSANTES,

Os dados do QSE também revelaram que, no ano de 2011, aproximadamente 73% dos estudantes dos cursos de graduação presenciais da UNEMAT declararam ser oriundos de família com renda mensal de até 03 salários mínimos e que menos de 3% dos estudantes vêm de famílias com renda mensal superior a 10 salários mínimos, percentuais que não diferem muito dos encontrados na sociedade brasileira.

Considerações finais

Analisando a pergunta que deu origem a este estudo de caso, "qual democratização está sustentando a expansão da UNEMAT e o acesso aos cursos de graduação presenciais?", evidenciamos que a dimensão do ingresso está democratizada. Além de Programas que possibilitam o ingresso específico de comunidades tradicionais, como é o caso dos indígenas, a UNEMAT atende a estudantes oriundos de escola pública, estudantes autodeclarados negros, estudantes vinculados aos movimentos sociais, dentre outros.

Nesse sentido, outras indagações emergem neste estudo: Como é o percurso desse estudante de perfil socioeconômico baixo, oriundo de escola pública, negros, pardos, brancos, trabalhadores? Eles conseguem concluir o curso no tempo de mínimo de integralização? Essas são questões que estão sendo aprofundadas com o estudo sobre a permanência e conclusão dos estudantes, pois, ao considerarmos o conceito de acesso na interdependência de fatores como ingresso, permanência, conclusão e qualidade, reafirmamos a incompletude nas análises sobre democratização da expansão da educação superior apenas pela dimensão do ingresso.

Discutir democratização da universidade na perspectiva da democracia participativa implica estudar o acesso como pertencimento. Para tanto, é necessário discutir não apenas o

ingresso, mas também analisar a permanência, a qualidade e a conclusão do curso no tempo mínimo de integralização. Essa pesquisa contribuiu para afirmar que o conceito de acesso precisa ser ressignificado pelas políticas públicas, pois, ao ressignificar o conceito de acesso, teremos grandes possibilidades de inserir, nas políticas de expansão da educação superior, a democracia participativa como alternativa para lidar com a complexidade cultural, social e econômica, valorizando a identidade local e regional e sustentando a igualdade como condições de possibilidades, e não como capacidades individuais para acessar as oportunidades que são ofertadas.

Ressaltamos que esta análise foi realizada nos cursos em geral da UNEMAT; não analisamos, assim, possíveis disparidades que possam haver em cursos específicos que são considerados "elitizados", o que demanda estudos posteriores.

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). 2013. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT. Disponível em: <http://www.Unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/valci_aparecida_barbosa.pdf> . Aceso em: 23.mar.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Decreto nº. 5.773,** de 09 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 seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79. Acesso em: 20.mar.2014.

COUTINHO. Carlos Nelson. **Democracia**: um conceito em disputa**.** Disponível em <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>. Acesso em: 10.ago.2012.

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**: síntese de indicadores 2011. Rio de Janeiro, 2012.

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, 114 p. 2013. 114p.

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.

LEITE, Denise B. C. Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. **Revista Del Instituto de Investigaciones em Ciencias de La Educación**, Año XV, nº. 25, agosto 2007.

MATO GROSSO. **Lei n° 7.244,** de 30 de dezembro de 1.999. Dispõe sobre a reserva de vagas na UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso, para os alunos oriundos da rede pública de ensino. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (DOEMT), Poder Executivo, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso de 30 DE DESEMBRO DE 1999. Cuiabá, p. 6.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade**: experiências na UNEMAT. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica), Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci_mestrado.pdf>. Acesso em: 23.mar.2014.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at a Glance 2012: **OECD Publishing**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en>. Acesso em: 16 abril.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>. Acesso em: 24.mar.2014.

SABATO, Jorge A. **El pensamiento latinoamericano em la problemática ciência-tecnología-desarrollo-dependencia.** Editorial Paidos. Impresso em Edigraf Delgado, Buenos Aires, octubre de 1975.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A crítica da razão indolente***:* contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação de nível superior no Censo 2010. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, 2012. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2012censosup.pdf>. Acesso em: 02.mar.2014.

SILVA, Maria das Graças Martins da.; NOGUEIRA, Patrícia Simone. 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.13-38.

SILVA, Maria das Graças Martins da.; TEREZA, Christina M. Aguiar Veloso.

Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Revista Avaliação da Educação Superior (RAIES)**, Sorocaba, v. 18, n.3, novembro de 2013.

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Eugenia Portela de Siqueira Marques
eumar13@terra.com.br
UFGD[263]

Márcio Mucedula Aguiar
marcioaguiar@ufgd.edu.br
FCH/UFGD[264]

Fernanda Alexandrina de Almeida
f02almeida@gmail.com
UFGD[265]

Rogério de Andrade
rogerioandradeufgd@gmail.com
PPGS/FCH/UFGD[266]

RESUMO
O acesso à educação superior no Brasil, historicamente se constituiu em um desafio a ser superado. Pesquisadores da área demonstram que o problema se agrava ainda mais quando se trata do acesso às universidades pelos alunos das camadas populares. A democratização do ensino superior tem sido discutida durante as últimas décadas tendo como foco a urgência de implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação superior pública e a equidade. As reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, a partir da década de noventa pressionaram o estado brasileiro para que implementasse políticas públicas afirmativas, com programas específicos, visando o acesso de estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas, a esse nível de ensino. Este artigo tem como objetivo apresentar os dados iniciais de pesquisa sobre o acesso da população negra e indígena nos cursos de graduação da UFGD e os programas que a instituição possui que visam contribuir com a permanência desses acadêmicos. Os resultados parciais indicam que a Lei 12.711/2012 representa um avanço significativo, tendo em vista que busca garantir a igualdade de direito à educação e a minimização das desigualdades raciais na educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Acesso e permanência. Sistema de cotas.

---

263 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do GEPPES-UCDB. Pesquisadora do OBEDUC - Sub-cinco /Centro - Oeste. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB/ UFGD

264 Professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados.

265 Graduanda de pedagogia - UFGD. Pesquisadora do OBEDUC /Sub-cinco/Centro - Oeste

266 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFGD). Com financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Ciência, Ensino e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (Fundect) em parceria com a Coordenação pelo Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) - Edital 10/2013 - Mestrado em Mato Grosso do Sul.

1. Introdução

A democratização da educação superior tem ocupado a pauta de pesquisas acadêmicas e discussões na sociedade durante as últimas décadas, como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a equidade. A maior parte dos estudos sobre a expansão, a democratização, o acesso e a interiorização da educação superior, entre outros temas relacionados a esse nível de ensino, tem sido realizado pelos pesquisadores da Rede Universitas/Br[267], que articula pesquisadores de diferentes origens institucionais com o domínio de um conhecimento comum e específico relacionado às políticas de educação superior no Brasil. Conforme destacam Bittar e Silva (2013, pp.728-729),

> A Rede é constituída por um grupo de pesquisadores, bolsistas de iniciação cientifica, mestrandos e doutorandos de várias universidades brasileiras. Destacam-se, no grupo, os pesquisadores-doutores, com significativa experiência acumulada no campo da pesquisa em políticas de educação superior no Brasil, todos eles vinculados ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os pesquisadores participantes das pesquisas em desenvolvimento estão agrupados em equipes, as quais representam as diversas regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Os projetos estruturam-se no sentido de que os chamados núcleos periféricos de pesquisa integrem-se aos núcleos centrais, estabelecendo uma relação de produção em conjunto.

Desse modo, cabe ressaltar que os estudos realizados pelos pesquisadores integrantes da Rede Universitas/Br tem contribuído para os debates e reflexões sobre as políticas de educação superior no Brasil, por meio da produção científica no Brasil e pelo desenvolvimento dessa área de conhecimento que agrega pesquisadores de diversas universidades brasileiras, de todas as regiões e possibilita o intercâmbio e o fortalecimento o de grupos de pesquisas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) estabeleceu como meta aumentar para 30% a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior até 2010. Uma das estratégias do estado brasileiro foi a implementação de programas e políticas focalizadas a exemplo das ações afirmativas, o ProUni[268] e as políticas de cotas.

---

[267] Ver BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins da. Produção do conhecimento em políticas de educação superior: o significado histórico-acadêmico da Rede Universitas/Br no Brasil e na Região Centro-Oeste. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 727-744, set./dez., 2013.

[268] Ver MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O Programa Universidade para Todos e a inserção do negro na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 -

Historicamente o Movimento negro brasileiro reivindica a adoção de políticas públicas que minimizem as desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil, no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho, a saúde e, principalmente, educação. As ações e reivindicações da população negra nos séculos XIX, XX e, no começo do século XXI defenderam e lutaram pelo direito de acesso à educação.

No século XX, os ativistas do Movimento Negro embora reconheçam que a educação não é a solução para todos os problemas de desigualdades no país, atuam no sentido de, juntamente com outras políticas de promoção da igualdade racial garantir o acesso à educação da população negra, em todos os níveis de ensino e denunciam o caráter excludente da educação superior no país. Centralizam as suas reivindicações por políticas específicas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias, principalmente no que se refere à educação de qualidade desde o ensino fundamental.

As cotas raciais para o acesso da população negra a educação superior representa uma das relevantes conquistas na história desse movimento.

2. O protagonismo do Movimento Negro na luta por igualdade de direitos

O questionamento de um ideal de cidadania que não reconhece as diferenças tem sido uma das principais reivindicações do movimento negro. Destacamos três instituições negras que se desenvolveram no século passado e que tiveram papel importante no desenvolvimento das reivindicações que culminaram na demanda das ações afirmativas no ensino superior no final da década de 1990.

No início do século XX, entre 1931 e 1937, a Frente Negra Brasileira, lutava por um ideal de integração social marcado pelo acesso ao mercado de trabalho e educação. No decorrer do século XX surgiram outros grupos que tiveram papel importante no reconhecimento das especificidades raciais e no combate as desigualdades sociais (AGUIAR, 2009).

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi uma das primeiras entidades a buscar a construção e afirmação da identidade negra. Influenciado pelos ideais da Negritude, Nascimento e Nascimento (2000) desenvolveram estratégias marcadas pela valorização e afirmação da cultura negra como um aspecto importante da formação brasileira. O TEN foi

---

2008. Tese de doutorado - UfsCar 2010. Disponível em: <http://ppge.ufscar.br/busca.php>. Acesso em: 19 abr. 2014.

relevante em vários eventos sócio-políticos destacando-se principalmente a Convenção Nacional do Negro realizada entre 1945 e 1946. Essa convenção redigiu um manifesto na década de 1940 do século passado reivindicando a necessidade de medidas que favorecessem o ingresso de negros na educação secundária e superior (AGUIAR, 2009).

Para Pinto (1993) entre meados de 1940 até 1960, o Movimento Negro contribuiu para a afirmação da identidade com forte ênfase nas raízes africanas. O Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial surgiu na década de 1970. Posteriormente este movimento passou a se definir como Movimento Negro Unificado (MNU). Junto com outras entidades e grupos do movimento negro questionou o mito da democracia racial passa a reivindicar da promoção da igualdade racial na saúde, educação e emprego (ALBERTO, 2000).

A "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida", realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante pela inserção das reivindicações na agenda oficial do governo que foram formalmente efetivadas por meio de medidas legais visando à promoção da igualdade racial. A marcha reuniu cerca de trinta mil participantes que entregaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o "Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial". A instituição do Programa Nacional dos Direitos Humanos, por intermédio do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996 é outro marco importante, no qual são propostas inúmeras ações afirmativas em prol da população negra, entre as quais se destacou a formulação de políticas compensatórias para a promoção social e econômica (BRASIL, 1996, p. 29).

Outras conquistas alcançadas no âmbito do executivo ocorreram com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, a criação de conselhos, comissões, programas e a realização de fóruns. O ano de 2005 foi declarado o ano da Igualdade Racial e no mês de maio foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O documento apresentou seis diretrizes centrais: apoio às comunidades remanescentes de quilombos, implementação de um modelo de gestão das políticas de promoção da igualdade racial, ações afirmativas, desenvolvimento e inclusão social, relações internacionais e produção de conhecimento.

O processo de preparação e mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001. A

Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro demonstrando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil e as políticas de combate ao racismo e as desigualdades étnico-raciais.

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa passaram a ser adotadas, com o objetivo de garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. São consideradas políticas focalizadas por serem direcionados aos grupos que historicamente ficaram incluídos precariamente no processo de desenvolvimento social e passaram a receber ações diferenciadas com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. No campo educacional destacaram-se as ações afirmativas visando à democratização do acesso ao ensino superior que gerou e ainda gera muita polêmica no meio acadêmico e na sociedade civil, polarizando o debate entre os favoráveis e contrários às cotas raciais.

No Brasil, as ações afirmativas são abordadas por diversos pesquisadores, que defendem a adoção dessas políticas para reverter esse quadro de desigualdades entre brancos e negros, combater a discriminação e promover oportunidades iguais no mercado de trabalho e na educação. Em Cashmore (2000, p. 31) ação afirmativa é entendida como:

> Uma política pública que voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter fundamental para o desenvolvimento social e econômico da sociedade brasileira. A intervenção estatal tornou-se necessária, visto que o Estado possui a incumbência e a prerrogativa de traçar diretrizes gerais, à luz das normas jurídicas que legitimem as medidas adotadas, entre estas a política de cotas, considerada uma das estratégias possíveis para redução das desigualdades raciais e sociais de um país. Essas ações não são sinônimas de políticas de cotas. Podem, por exemplo, organizar-se na forma de ações específicas de qualificação ou de estabelecimento de metas ao longo do tempo para ampliar a presença de negros em determinados espaços da vida social. Almeida (2005) observa que a ações afirmativas não significam a implementação ou incremento de políticas de discriminação positiva, tendo por objetivo central revistar o conteúdo sociológico e jurídico, vislumbrando colocá-lo num patamar de aplicabilidade real. Ação afirmativa é um gênero da qual a política de cotas faz parte.

No final da década de 1990 algumas instituições adotam alguma forma de ação afirmativa que possibilita o acesso a negros e indígenas é educação superior. As pioneiras foram a Universidade de Brasília (UnB), que adotou cotas para estudantes afro-brasileiros, em 2004 e as universidades Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Estadual Fluminense (UNEF), que seu sistema contemplavam negros e estudantes oriundos da escola pública, já em 2003 (HERINGER, 2006, p. 94-95). Na região centro-oeste a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) adotou o sistema para o ingresso diferenciado de afro-brasileiros e indígenas a partir do vestibular 2003/2004. No final da década de 1990 pelo menos onze universidades passaram a discutir o sistema de cotas (HERINGER, 2006).

As chamadas ações afirmativas para a inclusão na educação superior se consolidam a partir do Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012. A Presidência da República regulamentou a Lei 12.711de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disciplina a reserva de no mínimo cinquenta por cento das vagas destas instituições para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Destas vagas, no mínimo cinquenta por cento é reservada a estudantes com renda per capita familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos do salário mínimos obedecendo à proporção de negros, pardos e indígenas da unidade da federação a que pertencem às universidades.

Em 2012, após as pressões de estudiosos sobre as desigualdades na educação superior e as reivindicações do movimento negro brasileiro, o Supremo Tribunal Federal declarou por unanimidade a constitucionalidade das cotas raciais. No julgamento Joaquim Barbosa, ministro do STF assim declarou:

> Ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas a concretização dos princípios constitucional da igualdade material a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem. [...] 'Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem (BARBOSA, 2012)[269].

Pela primeira vez o estado brasileiro reconhece a necessidade de uma postura ativa por parte destas instituições para inclusão destas populações no ensino superior. Reconhece

[269] Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/veja-frases-marcantes-do-julgamento-sobre-cotas-raciais-no-supremo.html>. Acesso em: 11 abr. 2014.

também a existência de dois tipos de desigualdades que podem afetar o ingresso nestas instituições; - as desigualdades econômicas e as desigualdades étnico-raciais.

3. A implementação das cotas sociais na Universidade Federal da Grande Dourados

Nesta seção apresentamos dados sobre perfil étnico-racial dos acadêmicos da UFGD a partir de pesquisa[270] realizada na UFGD quando da adoção do sistema de cotas sociais que vigoraram entre os anos de 2009 a 2011. O sistema previa um percentual de 25% das vagas reservados aos egressos da escola pública.

Considerando que a UFGD está inserida numa região de fronteiras marcada pela diversidade étnico-racial, com a presença de povos indígenas, afro-brasileiros e quilombolas, a pesquisa pretendeu observar se o sistema de cotas sociais, adotado a partir de 2009, com a adesão da Universidade ao REUNI promoveria o acesso desses grupos aos cursos de graduação da UFGD. A importância desta análise também se justifica ao se observar os dados demográficos da população negra e indígena no Brasil comparando com os dados do Estado de Mato Grosso do Sul, conforma mostra a tabela 1.

Tabela 1 - População brasileira segundo cor/raça

Cor ou raça	**Brasil**	
	População	**População (Percentual)**
Total	190.755.799	100
Branca	91.051.646	47,73
Preta	14.517.961	7,61
Amarela	2.084.288	1,09
Parda	82.277.333	43,13
Indígena	817.963	0,43
Sem declaração	6.608	0

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Ao ser utilizado o critério do IBGE que considera a população negra como o conjunto formado por aqueles que se autoidentificam como pretos e pardos, verifica-se que um pouco

[270] Sobre a amostra e a escolha dos três cursos mais e menos concorridos ver em Aguiar (2012).

mais da metade da população brasileira é negra, num total de 50, 74%. A população indígena compõe 0,43% dessa população.

A tabela 2 demonstra os dados da população do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados.

Tabela 2 - População do Estado de Mato Grosso do Sul segundo cor/raça

Cor ou raça	Mato Grosso do Sul		Dourados	
	População residente		População residente	
	Pessoas	Percentual	Pessoas	Percentual
Total	2.449.024	100	196.035	100
Branca	1.158.103	47,29	109.330	55,77
Preta	120.096	4,9	7.743	3,95
Amarela	29.957	1,22	2.902	1,48
Parda	1.067.560	43,59	69.230	35,32
Indígena	73.295	2,99	6.830	3,48
Sem declaração	13	0	0	0

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Na tabela 2 observa-se que a população que se autodeclara negra (soma dos pretos e pardos) compõe 48,49% da população do Mato Grosso do Sul.

Os brancos representam 47,29% e a população indígena é representada por 2,99% da amostra, sendo que Dourados, a segunda maior cidade do Mato Grosso do Sul, possui 3,48% de sua população que se identifica como indígena.

Interessante observar que o percentual de população indígena de Mato Grosso do Sul (2,99%) está bem acima dos dados do Brasil (0,43%), quase três vezes mais.

Verifica-se que a somatória daqueles que se identificam como pardos, negros e indígenas compõem 51,48% da população do Estado do Mato Grosso do Sul. Será que o acesso desses grupos nos cursos da UFGD reflete esses dados? Foi a partir dessa indagação que se buscou analisar os três cursos mais e menos concorridos da UFGD.

A ausência na época de dados relacionados à identificação étnico-racial dos alunos da UFGD levou a necessidade de aplicação dos questionários nas turmas que compunham a amostra de pesquisa formada pelos três cursos mais e menos concorridos da UFGD.

Dentre os resultados da pesquisa realizada destacaram-se: os alunos ingressantes nos cursos mais concorridos através do sistema de cotas sociais tinham maiores condições de

manterem nos estudos. A maioria era formada por estudantes que possuíam mães com alta escolaridade. Seu perfil não era muito diferente dos ingressantes que não aderiram ao sistema de cotas sociais.

Quanto aos alunos ingressantes nos cursos menos concorridos formado principalmente pelos cursos de licenciatura, os dados mostraram que a maioria dos alunos dependia de bolsas, trabalho e da família para se manterem na faculdade. Eram formados por alunos com mães de pouca escolaridade.

Os dados mostraram que 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.

Com a regulamentação da Lei 12.711de 29 de agosto de 2012, os pesquisadores da Pós-graduação da Educação e Sociologia, membros do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros iniciaram pesquisas[271] que objetivam identificar a inclusão étnico-racial nos cursos da UFGD no período de 2013 a 2017.

> A aprovação desta lei coloca o grande desafio de repensar a estrutura da educação superior pública no país assegurando seu caráter democrático, zelando por sua qualidade como um bem público a que todos os brasileiros devem ter acesso (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

Serão apresentados na próxima seção, os dados preliminares a respeito do perfil étnico-racial a partir do levantamento dos dados do Centro de Seleção da UFGD.

4. O acesso negros e indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados com a implementação da Lei n.12.711/2012

Para efeito desta investigação, privilegiou-se analisar o processo de implementação das cotas raciais na Universidade Federal da Grande Dourados, especificamente, pretende responder à questão: em que medida a implementação da Lei das cotas promoverá a democratização do acesso de negros e indígenas nos cursos de graduação da UFGD? Para

[271] As pesquisas intitulam-se "Acesso e permanência da população negra na educação superior: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados no período de 2013 a 2017, vinculada ao NEAB-UFGD" e "Avaliação do Sistema de Cotas na UFGD: Ações Afirmativas de Ingresso e Permanência", do Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

responder a essa problemática, adotaram-se abordagens quanti-qualitativas, tendo como referencial teórico-metodológico o *policy cicle*. Frey (2000, p.226) aponta que

> Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle* acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase.

Pretende-se compreender, as possíveis contribuições do sistema de cotas raciais, uma das modalidades das políticas públicas afirmativas para garantir a redução da desigualdade racial na educação superior brasileira e, especificamente neste trabalho, um estudo de caso sobre a realidade vivenciada na UFGD. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Os dados foram levantados nos setores administrativos da Universidade Federal da Grande Dourados, responsáveis pelas matrículas e seleção com o propósito de pesquisar o banco de dados da instituição com relação ao número de cotistas no período de 2011 a 2013, assim como o perfil do candidato do Processo Seletivo Vestibular - PSV da UFGD. Por conseguinte, o Centro de Seleção da UFGD (CS-UFGD), consultado sobre sua base de dados, nos enviou dados que foram tabulados e cruzados no programa SPSS (Programa de Estatística). Estes dados foram originados de questionários aplicados aos candidatos no momento da prova do PSV.

Deste modo, trouxemos para o presente dados que foram levantados com o escopo de apresentar as características do candidato aprovado no PSV-2011 a 2013 da UFGD, em especial os aprovados negros (pardos e pretos) e indígenas, que obtiveram acesso pelas cotas sociais e étnico-raciais.

Na tabela 3, abaixo, apresentamos a quantidade de aprovados pelo acesso de sistema de ingresso universal e pelo sistema de cotas.

Tabela 3 - Acesso universal e por cotas

Cor Etnia	**Sistema de Ingresso**					**Total percentual %**
	Acesso	**Percentual**	**Acesso**	**Percentual**	**Total**	

	universal	%	cotas	%		
Branco	4109	48,73	4324	51,27	8433	100
Pardo	**1483**	**35,60**	**2683**	**64,40**	**4166**	**100**
negro/preto	**253**	**29,18**	**614**	**70,82**	**867**	**100**
Amarelo	264	57,64	194	42,36	458	100
Indígena	**13**	**11,11**	**104**	**88,89**	**117**	**100**
Outro	12	31,58	26	68,42	38	100
Total	6134	43,57	7946	56,43	14080	100

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Observamos, principalmente, que dos 14.080 candidatos analisados, no período de 2011 a 2013, 8.433 aprovados são brancos, sendo 48,73% aprovados pelo acesso universal e; 51,27% pelo sistema de cotas. Em relação aos pardos a pesquisa demonstrou a aprovação de 4.166 candidatos, sendo 35,60% aprovados pelo acesso universal e; 64,40% pelo sistema de cotas. Em relação ao grupo negro/preto ocorreram 867 aprovados, sendo 29,18% aprovados pelo acesso universal e; 70,82% pelo sistema de cotas. Em relação ao indígena ocorreram 117 aprovados, sendo que 11,11% destes foram aprovados pelo acesso universal e; 88,89% pelo sistema de cotas.

Verifica-se pelos números apresentados no período, um quantificado bastante importante de candidatos autodeclarados brancos aprovados tanto pelo sistema de acesso universal (48,73%) como pelo sistema de cotas (51,27%). O número de candidatos autodeclarados brancos chega a 59,89% dos 14.080 aprovados. Isto aponta que na UFGD a maioria dos aprovados se autodeclara brancos. Os demais, cerca de 40% são divididos assimetricamente entre as outras classificações de cor e etnia, conforme demonstrado na tabela 3.

Em segundo lugar a pesquisa demonstra um número expressivo de pardos (4.166) e diminuto de negros (867) representando, respectivamente; 29,58% e 6,15% dos 14.080 candidatos aprovados. Verificamos *a priori* que o percentual referente à cor preta se aproxima dos dados apresentados pelo Censo de 2010, elaborado pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que aponta 7,6% da população preta (vide tabela 1).

Em relação à cor parda e cor branca o dado do Centro de Seleção (CS) se distancia, uma vez que pelo Censo 2010, a população brasileira autodeclarada parda representa 43,1% (superior aos dados CS-UFGD que aponta 29,58% de pardos); e a cor branca em 2010, possui um total de 47,7% (inferior aos dados CS-UFGD que representa 59,89% de brancos).

Outro ponto importante a ser destacado é o número de negros e indígenas que foram aprovados concorrendo às vagas reservadas ao sistema de cotas, respectivamente, 70,82% e 88,89%. Entretanto, em valores absolutos, no período de três anos, mostra que o número de aprovados é muito pequeno. Isso demonstra que o sistema de acesso pelo PSV-UFGD, preliminarmente, não conseguiu incluir um maior número de negros, um total de 867 aprovados e indígenas 117 aprovados.

A UFGD, desde 2006, iniciou processo seletivo especial, que não é objeto deste projeto de pesquisa, para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu[272] que, atualmente, oferece 70 (setenta) vagas, com tempo de integralização do curso de até quatro anos e meio. Segundo a proposta pedagógica o objetivo geral do curso é de "habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar" (UFGD/FAIND, 2014).

Quanto as competências e habilidades esperadas, a Coordenadoria do Curso estabelece que:

> Além da habilitação por **área específica,** pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um **perfil polivalente** (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos níveis do Ensino Fundamental e Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá (UFGD/FAIND, 2014. Grifos nossos)[273].

O processo seletivo especial da Faculdade Intercultural Indígena para o curso Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas forma quadros de profissionais indígenas importantes para o processo de emancipação e empoderamento, a médio e longo prazo, das comunidades. Entretanto, os resultados e reflexos, desta política em relação à inserção e acesso aos demais cursos regulares, pelos dados apresentados no presente trabalho, não

[272] Na língua Guarani significa "modo sábio de viver".
[273] Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faind>. Acesso em: 18 abr. 2014.

representam, ainda, aumento expressivo dentre os aprovados no PSV-2011 a 2013 da UFGD, como podemos notar na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Acesso pelo sistema universal

Sistema de Ingresso: Acesso universal		**Ano de ingresso**			**Total**
		2011	**2012**	**2013**	
Cor Etnia	Branco	1532	1371	1206	4109
		37,3%	33,4%	29,4%	100,0%
	Pardo	**538**	**468**	**477**	**1483**
		36,3%	**31,6%**	**32,2%**	**100,0%**
	Negro/preto	**106**	**83**	**64**	**253**
		41,9%	**32,8%**	**25,3%**	**100,0%**
	Amarelo	107	72	85	264
		40,5%	27,3%	32,2%	100,0%
	Indígena	**5**	**2**	**6**	**13**
		38,5%	**15,4%**	**46,2%**	**100,0%**
	Outro	0	0	12	12
		,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Total	2288	1996	1850	6134
		37,3%	32,5%	30,2%	100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Nota-se na tabela 4 a evolução durante os anos do Sistema de Ingresso ao Acesso Universal, do período estudado, que ocorreu uma queda na aprovação de brancos de 37,3% em 2011 para 29,4% em 2013, um total de 7,9%.

Entre os pardos a aprovação em 2011 era de 36,3% em 2013 caiu para 32,2%. Entre os negros/pretos em 2011 a aprovação era de 41,9% em 2013 caiu para 25,3%. Entre os indígenas a aprovação em 2011 era de 38,5%, após queda em 2012 para 15,4%, houve um aumento na aprovação para 46,2%.

Portanto, o único grupo em que ocorreu aumento de aprovação foi o indígena. Contudo, com valor absoluto ainda diminuto apenas seis sujeitos aprovados. Um dos motivos desta diminuição dos aprovados pelo Sistema de Acesso Universal foi estimulado pela implantação, a partir de 2012, das cotas étnico-raciais que até então eram somente sociais (oriundos de escola pública e baixa renda). Esta alteração no Sistema de Cotas, a partir de 2012, foi efetivada pela Lei 12.711/2012, que de forma mista combinou os dois sistemas: cotas sociais e cotas étnico-raciais. Na tabela 5, a seguir analisamos a aprovação pelo sistema cotas.

Tabela 5 - Acesso pelo sistema de cotas raciais

Sistema de Ingresso: Acesso universal		**Ano de ingresso**			**Total**
		2011	**2012**	**2013**	
Cor Etnia	Branco	1475	1521	1328	4324
		34,1%	35,2%	30,7%	100,0%
	Pardo	798	841	1044	2683
		29,7%	31,3%	38,9%	100,0%
	Negro/preto	221	190	203	614
		36,0%	30,9%	33,1%	100,0%
	Amarelo	62	62	70	194
		32,0%	32,0%	36,1%	100,0%

Indígena	32	34	39	105
	30,5%	32,4%	37,1%	100,0%
Outro	0	0	26	26
	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	2588	2648	2710	7946
	32,6%	33,3%	34,1%	100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Observa-se que a evolução nos três anos foi diferente do grupo analisado anteriormente (tabela 4). Persiste a queda na aprovação entre os brancos, de 34,1% em 2011, para 30,7% em 2013; e entre os negros/pretos, de 36% em 2011, para 33,1% em 2013. Entretanto, no grupo pardo e indígena ocorre aumento na aprovação. Os pardos em 2011 a aprovação era de 29,7%; em 2013 aumentou para 38,9%. Os indígenas de 30,5% de aprovados em 2011 passaram para 37,1% em 2013, de 32 aprovados em 2011 para 39 em 2013. A ascensão dos pardos e indígenas e a diminuição de brancos coincidem com os resultados apresentados pelo Censo do IBGE-2010. Muitos que se autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autoclassificavam como pardos agora se denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, consequentemente, ao aumento da autoestima dessa população.

O aumento de indígenas na UFGD deve-se a possibilidade de acesso e políticas voltadas para a inclusão como, por exemplo, a criação do Curso de licenciatura intercultural indígena. Entretanto, essas hipóteses deverão ser aprofundadas na segunda fase da pesquisa que trabalhara *vis*-à-*vis* com o sujeito cotista e não cotista e beneficiário das políticas de assistência à permanência.

De acordo com o Processo de Seleção Vestibular 2013 (CS-UFGD, 2013), os cursos mais concorridos foram Medicina com 50 vagas e concorrência de 87,12 candidatos por vaga; em segundo lugar Direito, com 55 vagas e concorrência de 26,25 candidatos por vaga.

Por conseguinte, na tabela 6, logo abaixo, apresentamos os dois cursos mais concorridos do período em estudo (2011 a 2013), com a totalidade de sujeitos aprovados e

tipo de acesso. Verifica-se que nos cursos mais concorridos ainda vigora a lógica dos chamados cursos de elite.

Tabela 6 - Cursos mais concorridos da UFGD - 2011-2013

Curso escolhido			**Cor Etnia**						**Total**
			Branco	**Pardo**	**Negro/preto**	**Amarelo**	**Indígena**	**Outro**	
MEDICINA	Sistema de Ingresso	Acesso universal	372	85	4	39	0	0	00
		Acesso cotas	130	70	8	12	0	1	21
		Total	**502**	**155**	**12**	**51**	**0**	**1**	**21**
DIREITO	Sistema de Ingresso	Acesso universal	316	71	8	20	0	2	17
		Acesso cotas	173	93	30	7	0	0	03
		Total	**489**	**164**	**38**	**27**	**0**	**2**	**20**

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

A predominância da população branca é quase absoluta. Nos cursos de Medicina e Direito, não existiram sujeitos indígenas aprovados no período. Em relação aos negros, no curso de Medicina foram aprovados quatro candidatos pelo acesso universal e oito pelo acesso das cotas, no período de três anos. Em igual período no curso de Direito, ocorreram oito aprovações pelo acesso universal e trinta aprovações no acesso por cotas. O grupo pardo no curso de Medicina teve um número maior de candidatos aprovados pelo acesso universal oitenta e cinco, para setenta no acesso por cotas. No curso de Direito, ocorreu inverso, um total menor de aprovados pelo acesso universal, setenta e um candidatos e, o total de noventa e três pelo sistema de cotas.

Na tabela 7, a seguir, apresentamos a renda familiar dos aprovados pelo sistema cotas. Nota-se que dos 1.214 candidatos que possuem renda familiar até um salário mínimo, 47,8% são negros, seguido dos brancos com 44,7%. Entretanto, verificamos que apesar de os

indígenas corresponderem a 4,4% dos respondentes, total de 104, os 54 (4,4%) indígenas que recebem até um salário mínimo, correspondem a 51,2% dos indígenas, ou seja, mais da metade sobrevive com até um salário mínimo.

Tabela 7 - Renda familiar dos aprovados pelo sistema de cotas

Sistema de Ingresso: Acesso Cotas	Cor Etnia						Total
	Branco	Pardo	Negro/preto	Amarelo	Indígena	Outro	
Até 1 salário mínimo	543	470	111	30	54	6	1214
	44,7%	38,7%	9,1%	2,5%	4,4%	,5%	100,0%
Até 2 salários mínimos	1400	1014	248	62	32	13	2769
	50,6%	36,6%	9,0%	2,2%	1,2%	,5%	100,0%
Até 3 salários mínimos	1176	620	136	55	12	2	2001
	58,8%	31,0%	6,8%	2,7%	,6%	,1%	100,0%
Até 4 salários mínimos	517	273	54	16	2	2	864
	59,8%	31,6%	6,2%	1,9%	,2%	,2%	100,0%
Até 5 salários mínimos	347	163	35	13	4	0	562
	61,7%	29,0%	6,2%	2,3%	,7%	,0%	100,0%
Entre 5 e 10 salários mínimos	274	123	24	12	0	1	434
	63,1%	28,3%	5,5%	2,8%	,0%	,2%	100,0%
	66,7%	18,2%	6,1%	6,1%	,0%	3,0%	100,0%
Total	4324	2683	614	194	104	26	7945
	54,4%	33,8%	7,7%	2,4%	1,3%	,3%	100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Essa realidade demonstra a situação de vulnerabilidade dos ingressantes pelas cotas raciais, a maioria dos negros e indígenas que sobrevivem com até um salário mínimo. O desafio maior depois de ser aprovado é sobreviver ao dia-a-dia da universidade. No próximo tópico apresentamos as políticas de assistência estudantil que visam garantir a permanência dos acadêmicos na universidade.

5. Os programas de permanência e de apoio estudantil da UFGD

A Resolução nº 173 de 24/11/2011 aprova a política de Assistência Estudantil da UFGD que em seu art. 3º traz explícito que um dos objetivos 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 e para tanto a UFGD e no artigo 4º prevê

mecanismos que garantam a igualdade no acesso, permanência e conclusão estabelecendo e ampliando programas, projetos e ações.

O atendimento pelos programas, projetos e políticas será prioridade para os acadêmicos em situação de vulnerabilidade econômica sendo a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE), responsável por estabelecer tais critérios.

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 que tem como finalidade apoiar financeiramente o estudante para sua permanência na instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de ordem socioeconômica, reduzindo os efeitos das desigualdades; b) Restaurante Universitário cuja finalidade é oferecer atendimento e alimentação de qualidade a toda comunidade acadêmica, contribuindo para a permanência e desenvolvimento integral dos estudantes na Instituição garantindo subsídio de 50% no valor das refeições a todos os estudantes regularmente matriculados nos Cursos de Graduação presencial; c) Auxílio alimentação objetiva oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica aos estudantes da em situação de vulnerabilidade socioeconômica; d) Moradia Estudantil 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; e) Integração Estudantil 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; f) Apoio Pedagógico 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. Para tanto, o programa desenvolve atividades que auxiliam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, aos conhecimentos da matemática e língua portuguesa; possibilita o acesso e aprendizado de uma língua estrangeira, em específico, inglês, espanhol ou francês e cria ações de inclusão digital, qualificando os estudantes na utilização do computador como uma ferramenta e componente pedagógico para o ensino e pesquisa; g) Esportes, recreação e lazer têm por 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; h) Auxílio Saúde tem por objetivo promover ações e campanhas educativas e de prevenção, bem como, atender estudantes que necessitam de atendimento

básico a saúde, de modo a contribuir com a permanência, desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e diplomação na UFGD. Os estudantes poderão receber auxílio financeiro para tratamento (medicamentos e fisioterapia), cujo valor e duração do auxílio serão estabelecidos pela COAE/UFGD, de acordo com a dotação orçamentária específica para esse fim; i) Acompanhamento psicossocial 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; j) Incentivo à participação em eventos é um benefício financeiro concedido pela UFGD, para a participação em eventos acadêmicos; k) Incentivo a participação e organização Estudantil: é um benefício de apoio logístico e de infraestrutura para que o Diretório Central dos Estudantes/DCE e os Centros Acadêmicos/CAs, com diretorias eleitas em conformidade com o Estatuto e Regulamentos de suas entidades, participem de eventos das entidades de representação estudantil, bem como, para que organizem eventos de suas entidades de representação na UFGD; l) Apoio aos Acadêmicos Pais e Mães: 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 (CEIN-UFGD); m) Acessibilidade aos estudantes Portadores de necessidades especiais tem como finalidade 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; n) Apoio á Mobilidade Acadêmica Internacional é um benefício financeiro cuja finalidade é conceder ajuda de custo, aos estudantes regularmente matriculados em Curso de Graduação presencial, participarem dos programas de mobilidade acadêmica internacional, estabelecidos pela UFGD.

Verifica-se que os programas de permanência destinados em sua totalidade aos acadêmicos dos cursos de graduação são de abrangência geral tendo como foco principal os acadêmicos em condição de vulnerabilidade. Para que o acadêmico possa concorrer a qualquer que seja o programa, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis analisa em primeira instância o perfil socioeconômico do candidato que é traçado a partir da avaliação socioeconômica. Deste modo, nota-se que não há um programa que atenda especificamente os acadêmicos ingressantes por cotas, mas a todos os que se encaixam no perfil e comprovam que dependem desses programas para permanecer na universidade e concluir o curso de graduação.

Considerações finais

A aprovação da Lei de Cotas incluindo critérios raciais representa um passo fundamental para a democratização da educação superior no Brasil e a redução das atuais diferenças na sociedade brasileira entre brancos, negros e indígenas. Esta medida afirma-se, sem dúvida, como um avanço para a superação de desigualdades presentes na sociedade brasileira. A implementação da Lei de Cotas representa um avanço significativo para a sociedade e universidades públicas, pois afirma o ideal republicano de que a educação superior é para todos. Todavia cabe ressaltar que apesar dos avanços nos últimos anos, com a adoção de políticas afirmativas, a cor do *campus* não reflete a cor da sociedade. O acesso de estudantes pobres, com renda familiar de até três salários mínimos, que representam quase mais da metade da população brasileira, no *campus* não alcança nem dez por cento. Em contrapartida, a população mais rica que recebe em média dez salários mínimos de renda, e representa uma minoria na sociedade, uma média de 12%, torna-se a grande maioria no *campus*.

Há inúmeros desafios para as universidades após o acesso dos jovens negros e indígenas, entre os quais se destaca a permanência. O acompanhamento e a avaliação dos programas de assistência estudantil é, a nosso ver, uma das estratégias que poderão contribuir para o êxito acadêmico desses acadêmicos, sem excluir a necessidade de outros mecanismos de afirmação identitária que possam fortalecer a presença de negros e indígenas num espaço majoritariamente branco. Os desafios permanecem.

Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula. *A especificidade da ação afirmativa no Brasil*: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG**.** Dourados: UFGD, 2009.

ALBERTO, Luiz. As relações raciais no Brasil e as perspectivas para o próximo século. In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Dayse Coelho de. *Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas*? Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/6238/acoes-afirmativas-e-politica-de-cotas-sao-expressoes-sinonimas>. Acesso em: 18 ab. 2014.

BARBOSA, Joaquim. Ministro Joaquim Barbosa afirma que ações afirmativas concretizam princípio constitucional da igualdade. 26 de abril de 2012. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206023>. Acesso em: 18 abr. 201.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins da. *Produção do conhecimento em políticas de educação superior*: o significado histórico-acadêmico da Rede Universitas/Br no Brasil e na Região Centro-Oeste. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 727-744, set./dez., 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. *Censo Demográfico IBGE, 2010.* Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Programa Nacional dos Direitos Humanos. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-norma-pe.html>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

FREY, K. *Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil*. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 212 – 259, jun. 2000.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no brasil: um balanço do período 2001-2004. In: *Ação Afirmativa e universidade*: experiências nacionais comparadas. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil. *138-1997.* In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Tirando a máscara*: ensaios sobre o racismo no Brasil**.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 138-197.

OLIVERIA, Dalila Andrade de. *Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil.* **Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun., 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

PINTO, Regina Pahin. *Movimento negro em São Paulo*: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

UFGD. Resolução 173 de 24 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Grande Dourados*. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. Centro de Seleção (CS). *Concorrência por vaga, PSV/2013*. Disponível em: <http://cs.ufgd.edu.br/vestibular/2014/concorrencia>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. *Faculdade de Intercultural Indígena. Licenciatura Indígena*. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013/editais/Edital_de_Abertura_PSLIN_2013.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade de Intercultural Indígena. *Objetivo geral***.** Disponível em: http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/objetivos. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade de Intercultural Indígena. *Perfil do egresso*. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/perfil>. Acesso em: 14 abr. 2014.

YIN, R.K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Flávia de Freitas Alves
flaviafreitasalves@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos

RESUMO
Presenciamos na década de 90 políticas voltadas para a expansão do ensino superior, bem como a diversidade das instituições e fontes de financiamento. No governo Lula a posposta para tentar suprir essa demanda, aumentando o número de vagas nas IFES, foi através da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender o processo de implantação do REUNI, a partir da realidade da Universidade Federal de Viçosa, buscando identificar como o tipo de gestão adotada pela instituição influenciou nas decisões sobre a implantação do Programa. Busca-se ainda verificar os impactos no quadro institucional da UFV, comparando o projeto da instituição com os resultados alcançados até 2012. A metodologia utilizada será de abordagem qualitativa, através de revisão bibliográfica e análise documental, com ênfase no processo de investigação. Serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas e análise das atas do CONSU. A coleta de dados quantitativos será realizada na base de dados do INEP. Outras fontes serão buscadas junto a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento e de Gestão de Pessoas da UFV.

1- INTRODUÇÃO

O cenário da Educação Superior brasileira no século XXI é marcado pela forte demanda por acesso ao ensino superior, levando a expansão desse setor, sobretudo seguindo as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e UNESCO.

Neste sentido presenciamos na década de 90, em nosso país, políticas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a diversidade das instituições e de fontes de financiamento deste nível de ensino. Contudo o investimento maciço foi no crescimento do setor privado

Essa expansão é pensada sobre a égide da ideologia neoliberal que vem colocar a idéia de superação da crise econômica através do enxugamento do Estado, uma vez que este seria o próprio culpado pela crise ao produzir um setor público ineficiente. Portanto seria necessário reduzir o tamanho do Estado para que ele se tornasse mais eficiente.

E será no governo de Fernando Henrique Cardoso que veremos estas medidas serem fortemente implementadas, sobretudo no bojo da Reforma Administrativa do Aparelho de

Estado, realizada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve a sua frente o Ministro Luis Carlos Bresser Pereira.

Como parte das propostas pretendia-se fortalecer a administração pública direta, chamada de Núcleo Estratégico do Estado por Bresser Pereira, e descentralizar os demais serviços, chamados por ele de serviços não-exclusivos do Estado, dentre tais serviços estaria a educação.Para tanto o MARE propõe a criação de um novo tipo de ente, as Organizações Sociais, que seriam públicas não estatais. As universidades seriam transformadas nestas Organizações Sociais, passando a ser consideradas parte do setor de serviços não-exclusivos do Estado, sendo regidas a partir de então por contratos de gestão.

As universidades passariam a se orientar por critérios de produtividade e eficácia organizacional, se transformando numa prestadora de serviços. Ao ser regida por contratos de gestão, passariam a ser avaliadas por índices de produtividade, em moldes administrativos de eficiência e eficácia e não pensando na produção do conhecimento e na formação intelectual e cultural, que é função da universidade.

E é dentro dessa lógica gerencial que a universidade brasileira estava sendo pensada. Neste contexto cabe destacarmos a questão da autonomia universitária, que é garantida pela nossa Constituição Federal, no artigo 207. No bojo da Reforma Administrativa do Estado, a autonomia universitária foi tratada como objeto de barganha. O governo propunha que ela fosse garantida, mas somente para as instituições que assinassem um contrato de gestão, com o próprio governo. Em troca da concessão da autonomia, as universidades deveriam buscar outras fontes de financiamento. Ou seja, ao mesmo tempo em que se proporcionar ás universidades a tão sonhada autonomia, clamada por décadas, o Estado se desobrigava de financiar a educação superior.

O governo FHC deixou como herança uma expansão indiscriminada do setor privado do ensino superior e o desmantelamento do ensino público desse setor. O ensino superior brasileiro é considerado um dos mais privatizados e elitistas do mundo. Atualmente temos um quadro formado por 257 instituições de ensino superior públicas e 2.141 privadas.

Foi buscando mudar este quadro que o governo Lula da Silva apresentou sua principal proposta para Ensino Superior, visando, segundo ele, democratizar o acesso a esse nível de ensino. Para tanto criou, através do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Programa tem como objetivo, “Criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, em cursos de graduação para o aumento da qualidade dos cursos e para o

aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais."

O REUNI teria adesão voluntária, cabendo a cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), através de decisão de seu Conselho Universitário, decidir se irá participar do Programa. Caso a Instituição opte por aderir ao Programa deve apresentar um plano de metas para a sua expansão e assinar um contrato de gestão. Em contrapartida a instituição poderá receber recursos adicionais, limitado a 20% do orçamento de custeio e pessoal do ano inicial de adesão e no prazo de cinco anos, contudo este financiamento é condicionado a capacidade orçamentária e operacional do MEC.

Podemos verificar nesta proposta a adoção do paradigma gerencial nas universidades, onde o Estado passa a ser aquele que vai contratualizar com a universidade. Os contratos de gestão seriam feitos através de Acordos de Metas, nos quais o governo exigiria o cumprimento de índices de produtividade para que os recursos pudessem vir.

Ora mais uma vez vemos a idéia de enxugamento do Estado presente, uma vez que o REUNI propõe a expansão do número de vagas através do aproveitamento dos recursos humanos e estrutura física já existentes nas universidades. Vemos ainda a questão da autonomia de cada instituição decidir sobre a adesão ou não ao Programa, contudo a vinda de recursos atrelada a essa adesão e via assinatura de contrato de gestão.

Analisaremos a implantação do REUNI sobre duas perspectivas o empresariamento da educação e a formação de mão de obra para a indústria, ressaltando sempre a sua dimensão ideológica. É importante considerar que o REUNI e um programa e não uma política social, e que em sua dimensão ideológica fortalece o discurso de democratização de acesso ao ensino superior.

Através da adoção do REUNI o empresariamento do conhecimento, da universidade tida como mera prestadora de serviços. É a entrada da racionalidade da economia dentro da universidade.

Diante deste quadro, vários questionamentos começaram a me instigar. Como se deu esse processo de implantação, será que a implantação do REUNI foi realizada mesmo de forma autônoma? O REUNI foi utilizado como instrumento de hegemonia do governo para forçar as IFES para a se expandirem? O REUNI cumpriu com os seus objetivos, em que medida? Qual é a dimensão ideológica do REUNI?

Nesse sentido proponho como projeto de doutorado o estudo da implantação do REUNI, a partir da realidade da UFV, analisando quais foram os impactos gerados na

instituição a partir da adesão á esse Programa, e como o tipo de gestão adotado pela instituição influenciou nesse processo..

O objetivo geral da minha pesquisa é compreender o processo de implantação do REUNI nas Universidades Federais Brasileiras, a partir da realidade da Universidade Federal de Viçosa.

Os objetivos específicos são:

- Identificar o contexto e os atores sociais envolvidos no processo de implantação do Programa;

- Conhecer e analisar o projeto de adesão ao REUNI, da UFV;

- Identificar o tipo de gestão adotado pela UFV e analisar quais as influências desta para a implantação do Programa na instituição;

- Verificar os impactos no quadro institucional da UFV com a implantação do REUNI, comparando o projeto da instituição com os resultados alcançados até 2012.

-Analisar se o REUNI cumpriu os seus objetivos e qual medida

2- A REFORMA DO ESTADO E A UNIVERSIDADE NO BRASIL

A reforma do Estado no Brasil começou a ser pensada em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, que iniciou o processo de ruptura com o chamado "passado intervencionista" e foram realizadas as primeiras medidas para a redução do Estado, tendo como justificativas a necessidade de combater os gastos excessivos e a suposta ineficiência do Estado no que diz respeito à distribuição dos recursos públicos e à oferta de serviços de qualidade no que se refere à saúde, educação, bem como outras políticas sociais. A ênfase da "reforma" estava na redefinição do papel do Estado, justificada pela "crise do Estado intervencionista", uma suposta crise de eficiência

Durante o governo Itamar Franco esse processo foi paralizado. É a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, que este debate ganha força e se inicia um verdadeiro movimento, por parte do governo, para viabilizar e implementar a Reforma do Aparelho do Estado.

FHC priorizou, em sua agenda política a reforma da administração pública, com a proposta de uma "administração pública gerencial". Um modelo de gestão administrativa que tinha como pressuposto melhorar a capacidade de gestão e controle público do Estado. A primeira medida tomada foi criar a Secretaria de Administração e Reforma Federal, que depois se transformou em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

(MARE). O MARE era comandado pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Foi criado em dezembro de 1995, através do Decreto no 1.738, um Conselho de Reforma do Estado que estava ligado ao MARE.

A idéia era da implantação de um Estado gerencial, que enxugaria os gastos do governo, superando assim a crise enfrentada pelo país. No limite, o Estado acabaria por se desobrigar de financiar e manter as universidades públicas.

Segundo Bresser Pereira, o Estado sofreria com a sobrecarga de demandas, principalmente da área social, portanto se fazendo necessário redefinir o papel do Estado. Era preciso dar um papel maior ao mercado na coordenação da economia, segundo o Ministro. Este justiçava a privatização das empresas estatais devido a grave crise enfrentada pelo Estado.

O ministro propôs a chamada publicização, onde haveria a transferência da gestão e prestação de serviços antes ofertado pelo Estado, como os serviços sociais – a educação e saúde, dentre outros – para o setor dito "público não-estatal", ou terceiro setor, composto por entidades da sociedade civil de fins públicos e não lucrativos. Neste momento, as políticas sociais passam a ser consideradas serviços não-exclusivos do Estado que deixa de ser executor direto de tais políticas para exercer a função de regulador.

Tal aspecto da reforma ocasionou um grande embate, pois o Estado estaria, com isso, abrindo mão de sua responsabilidade sobre serviços que por lei são de sua incubência. Partiria do pressuposto de que o Estado não é um agente eficiente na alocação de recursos públicos, devendo ser substituído pelo mercado sempre que possível. Além disso, haveria o risco de que as instituições privadas não desenvolvessem mecanismos capazes de assegurar o planejamento e a coordenação entre elas e as funções do Estado, tais como, Defesa do território e da soberania nacionais, Inserção vantajosa do País no cenário internacional, Redução das disparidades regionais e das desigualdades entre os cidadãos.

Em grande medida, o problema passa a ser de alcance, ou seja, até que ponto transferir do público-estatal algumas atividades (as ditas não exclusivas do Estado) para o público não-estatal representaria uma via de prestação de tais atividades e serviços mais eficientes. E estes serviços continuariam a ser públicos?

Através deste programa, as entidades de serviços sociais básicos do Estado, chamados de "não-exclusivos" do Estado, tais como saúde e educação, poderiam ser transformadas em organizações sociais, se assim o desejassem. Estas novas entidades administrativas de serviços públicos seriam "entidades públicas não estatais" ou "fundações publicas de direito privado".

No bojo dessa chamada "publicização", as universidades, enquanto serviço social de Estado, também poderiam ser transformadas em organizações sociais. Nesta proposta de transformação das universidades em organizações sociais, onde se dizia conceder maior autonomia a estas, na verdade, se estaria criando mais mecanismos de controle para estas instituições. Pois agora além de ser controlada pelo Estado, através dos contratos de gestão, também passariam a ser controladas pelo mercado que seria responsável pelo financiamento complementar das universidades, uma vez que tal proposta coloca que estas deveriam buscar outras fontes de financiamento.

Na verdade o que se pretendia era desobrigar o Estado de seu dever para com serviços sociais básicos, tais como saúde e educação. E, neste quadro a universidade estava inserida. As organizações seriam caracterizadas como públicas não-estatais, constituídas por associações civis sem fins lucrativos que desenvolveriam atividades públicas e tendo que apresentar para isso qualificação técnica. Tudo isso dentro de uma idéia de produtividade e eficiência, que deveriam ser periodicamente comprovadas. As instituições que aderissem a essa proposta deveriam assinar uma contrato de gestão.

Mas o Estado não pode ser considerado como algo externo à sociedade, ele faz parte dela, e é extremamente importante que a sociedade participe das discussões acerca do Estado, para sua melhoria, para a sua reforma.

Para Gramsci, a sociedade civil é também constitutiva do conceito de Estado, onde se deve entender, além do aparelho governamental, também o aparelho 'privado' de hegemonia ou sociedade civil. Com a participação da sociedade civil na constituição do Estado "ampliado", acontece o que Gramsci chamou de "socialização da política", ou seja, uma maior participação da sociedade no que diz respeito às determinações do Estado em sentido restrito.

Gramsci nos mostra que na sociedade civil ninguém é desorganizado:

> [...] numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entendam organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo – natural e contratual ou voluntário –, uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercivo. (GRAMSCI, 2007. p. 253)

As classes da sociedade civil estão em constante busca pela hegemonia, onde os aparelhos privados exercem forte influência. Estes tentam impor uma determinada concepção

de mundo junto aos grupos sociais, tornando tal concepção um consenso. É nesse contexto, pela busca do consenso, da hegemonia que se dão as discussões sobre a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil.

O governo Fernando Henrique Cardoso não conseguiu implementar a sua proposta de Reforma para o ensino superior, baseada na Reforma do Aparelho de Estado, conforme queria. Contudo o seu sucessor, mesmo sendo sendo de oposição, parece não seguir rumos muito distintos do seus em relação a forma como pensa a Reforma de nossas universidades.

O governo Lula da Silva, em certa medida, dá continuidade a este projeto. Como ressalta Kátia Lima:

> A reformulação da educação superior que está sendo realizada pelo governo Lula da Silva encontra-se inserida em um amplo reordenamento do Estado brasileiro, caracterizado pela sistemática diluição das fronteiras entre público e privado, a partir da materialização da noção de público não estatal operada pelas parcerias público-privado. Esse processo atravessou o governo Cardoso, quando a educação foi incluída no setor de atividades não-exclusivas do Estado (Silva Jr e Sguissard, 1999), e está sendo aprofundado no atual governo por meio de mais uma fase da reforma da educação superior (Neves, 2004; Neves e Siqueira, 2006 e Lima, 2007). (LIMA, Kátia, 2008, p.2)

Em estudos preliminares pude perceber alguns pontos consonantes na proposta de FHC e na proposta mais efetiva do governo Lula para essa área, o seu Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI.

Ao pensar na implantação do REUNI, e relembrando a proposta de reforma do Estado do governo FHC, fico me perguntando, em que medida o governo Lula da Silva não da continuidade á este projeto? Quais as semelhanças entre as Organizações Sociais e o REUNI?

Em ambos os casos as universidades fariam uma adesão voluntária e assinariam um contrato de gestão. Em ambos os casos metas teriam que ser cumpridas, pautadas nas idéias de eficiência.

Neste sentido tem como um dos objetivos para minha pesquisa de doutorado fazer esta comparação entre os projetos dos dois governos, FHC e Lula da Silva, para identificar as semelhanças e as divergências. E então analisá-las á luz da construção do consenso e de projeto hegemônico, baseada no referencial de Gramsci.

> [...] é a relação das forças políticas, ou seja, a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais. Este momento, por as vez, pode ser analisado e diferenciado em vários graus, que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, tala como se manifestaram na história até agora. [...] Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura

> para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em "partido". Entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta no plano corporativo, mas num plano "universal", criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 2007. p. 40 e 41)

3- O PROGAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI

O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto no 6.096 de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como objetivo: "*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". (art.1º)*

Este Programa é de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) devendo começar no ano de 2008, tendo duração de cinco anos. Ao aderir a tal Programa a instituição deve assinar com o governo um Termo de Compromisso denominado "Acordo de Metas", nos moldes de um contrato de gestão.

É importante destacar que os recursos adicionais advindos da assinatura desse acordo, estão condicionados a capacidade orçamentária do MEC, não havendo assim total garantia de efetividade e continuidade dos acordos.

Este acordo são baseados em contratos de gestão, ou seja, seguindo a lógica gerencial da administração por resultados, tornando a universidade dependente do cumprimento de metas para recebimento de recursos orçamentários.

Uma das metas a serem cumpridas é o compromisso com a expansão de vagas de ingresso. Contudo isso deve ser feito sem o aumento de recursos humanos e estrutura física, utilizando apenas os recursos já existentes nas próprias instituições. Para isso a instituição que aderir ao programa deve atingir a meta de 18 alunos por professor.

Através da adoção dessa medida podemos problematizar a questão da precarização do trabalho docente. Pois para o cumprimento de tal meta os professores teriam que aumentar a sua carga horária de aulas, para dar conta do maior número de alunos, uma vez que novas turmas seriam abertas. Contudo tal medida não leve em consideração que dentre as

atribuições dos docentes não está somente a de lecionar, mas também de realizar projetos de pesquisa e extensão, participar de comissões departamentais e administrativas, orientar trabalhos de conclusão de curso, dentre outras. Tal quadro irá gerar sobrecarga de trabalho, o que pode contribuir para diminuição da qualidade do ensino ministrado em nossas universidades.

Ora, tal medida pode acabar acarretando na transformação de muitas instituições em apenas instituições de ensino, desrespeitando assim a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, prevista pelo artigo 207 da Constituição Federal.

Este ponto me remete a projeto de centros de excelência e instituições de ensino, proposto por Eunice Durham, quando membro do alto escalão do governo FHC. Será que aqui poderemos verificar mais um ponto de continuidade do projeto de Lula para a universidade brasileira, com a do seu antecessor?

Para auxiliar no cumprimento dessa meta, sem que seja necessária a contratação de docentes compatível com o aumento de matricula, o governo regulamentou, através da Portaria MEC no 582 de 14 de maio de 2008, a concessão de "Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino". Neste sentido os alunos da pós-graduação passam a desenvolver atividades acadêmicas de graduação através do auxílio docência". Tal fato pode reforçar a precarização do trabalho docente, desqualificando o trabalho docente e a formação profissional.

Nos dados preliminares, obtidos no PingIFES, 2005 a Universidade Federal de Viçosa teve nesse ano 9738 matrículas na graduação, sendo que sua relação de alunos de graduação por professor era de 16,61 e a projeção para que a instituição alcance a meta é passar para 12665 matrículas por ano.

Considerando que todas as cinqüenta e quatro IFES aderissem ao Programa em 2008, ao final do REUNI, em 2012 teríamos no Brasil 310.000 estudantes matriculados em relação a 2005.

O grande problema é que esse repasse orçamentário estava vinculado a capacidade orçamentária do Ministério da Educação, e não podemos esquecer que este era um Programa de governo estabelecido por um Decreto, e não uma lei maior, o que poderia ter acarretado um problema com mudança de governo em 2010. Sendo um Decreto ele poderia vir a ser revogado, não tendo como garantir a sua continuidade. Seria interessante analisar como isso foi analisado á época pelos atores envolvidos.

Outra meta do Programa consiste em *"ampliar o número de diplomados nas universidades públicas federais de tal forma que em cinco anos se atinja a meta de 90% de concluintes até o final do contrato firmado*" (§1º, art.1º do Decreto 6.096/2007).

O cálculo para essa medição é feito através da razão entre diplomados e ingressos. Também é levado em consideração nesse caso a capacidade a instituição em preencher a suas vagas ociosas. Este cálculo é feito levando em conta os diplomados nos cursos de graduação, em um determinado ano e total de vagas oferecidas pela instituição cinco anos antes.

Para o cumprimento de tal medida devem estabelecer regras mais flexíveis de mobilidade estudantil e de admissão, além de currículos mais flexíveis, aqui entra a proposta de bacharelados interdisciplinares, além do ensino a distância e do investimento em cursos noturnos, para atender a demando de alunos que trabalham durante o dia. A UFV apresentava em 2005 uma taxa de conclusão de curso de 69,81%. Estas são algumas das metas a serem alcançadas. A grande questão colocada, e que me instiga enquanto pesquisadora é investigar como esse processo foi visto pelos atores sociais envolvidos.

Será que a adesão a um Programa de Reestruturação tão amplo, que acarretaria tanto impacto ás instituições, não teve que ser definida dentro de espaço de tempo muito curto? Será que a autonomia das instituições foi mesmo respeitada nesse caso? Como pensar a universidade dentro deste contexto de lógica gerencial, controlada por indicadores numéricos, estabelecidos por metas de eficiência e qualidade?

4- O TIPO DE GESTÃO ADOTADA PELA UFV

O tipo de gestão exercida por uma instituição irá influenciar fortemente em suas tomadas de decisões e no modelo adotado pela instituição. Neste contexto de, implantação do REUNI, se faz necessário identificar o tipo de gestão adotado pela UFV, considerando que a instituição está inserida em uma cidade do interior de Minas Gerais onde as questões políticas, partidárias e de valores sociais influenciam fortemente na região.

Outro importante fator a se considerar é sua forte base agrícola e como a instituição foi criada, por decreto do então Presidente da Republica Arthur da Silva Bernardes, em 1922, ele sendo viçosense, e como desde a sua criação a instituição já sofreu influencia da região, e já a influenciou.

É necessário compreender ainda que a cidade de Viçosa está ligada economicamente à UFV, uma vez que a maioria de seus cidadãos trabalham na instituição e dependem da mesma, não tendo a cidade nenhum tipo de produção ou industria que a mova. A cidade está "voltada" para a Universidade.

Por isso é relevante, e se faz primordial para esta pesquisa compreender as forças externas que interferem na instituição, condicionando as suas decisões, e como isso influenciou nas decisões quando da implantação do REUNI.

A universidade sofre grande pressão local, de interesses políticos e estratégicos. De acordo com Trigueiro (1995) a Universidade Publica tem sido palco privilegiado para uma serie de investidas , dos vários grupos de partidos políticos.

Ainda, segundo o autor, os acontecimentos presentes no âmbito interno das instituições universitárias são condicionados e permeados por influencias externas, sendo as mesmas assimiladas e incorporadas através de processos, estruturas, atitudes e comportamentos. Para Trigueiro (1995), *"O chamado ambiente externo produz um conjunto de inputs, necessidades e pressões provenientes de instâncias decisórias, da produção econômica e da sociedade civil, em geral"*.

E no contexto da Universidade Federal de Viçosa esta influência pode ser é ainda maior, por isso seria interessante analisar de que forma este quadro pode ter condicionado as medidas adotadas para o REUNI, na instituição. Através da análise das atas do CONSU e da realização de entrevistas será possível elucidar este contexto e os jogos de poder envolvidos no mesmo.

5ABORDAGEM METODOLÓGICA

A metodologia que se pretende utilizar nessa pesquisa é de abordagem qualitativa, que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (MINAYO, 2004, p. 21-22). Esta será realizada através de revisão bibliográfica e de análise documental, com ênfase no processo de investigação, buscando revelar os jogos de poder por trás de processo de implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Os métodos utilizados poderão, Segundo DRAIBE (2001), analisar as seguintes dimensões:

- Os processos: estudos sobre os pontos que favorecem ou dificultam os processos de implementação da política ou programa, incluindo seus desenhos, dimensões organizacionais e institucionais.

- Os resultados: se referindo ás metas do programa; seus impactos; e seus efeitos, sociais ou institucionais, esperados ou não, que acabam se produzindo em decorrência do programa

Para melhor elucidação do contexto de implantação do REUNI serão utilizadas, como coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas – feitas como base em um roteiro previamente elaborado, sendo estas gravadas e posteriormente transcritas- com representantes do CONSU, CEPE, Pró-reitores, Diretores de Centro, vice-reitor e reitor á época da implantação do Programa na UFV.

Neste sentido se faz importante realizar entrevistas, para deixar vir a tona o que não é possível verificar somente em documentos e lei. Através desta, conforme salienta MINAYO, é que o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais, podendo ser considerada uma conversa a dois com propósitos bem definidos.

A coleta de dados quantitativos será realizada através da base de dados do INEP, Censo da Educação Superior, e na Plataforma PingIFES (Plataforma de Integração de Dados das IFES). Outras fontes de dados utilizado serão buscados junto a Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

Para melhor compreender como se deu a aprovação do REUNI na instituição, procurarei analisar as discussões realizadas na instituição á época, utilizando como fontes as atas do Conselho Universitário (CONSU) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Analisarei ainda o Projeto de adesão da UFV ao REUNI, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), O Relatório de Atividades da instituição, bem como os demais documentos e normatizações internas.

Através da realização desta pesquisa busca-se contribuir para uma melhor compreensão do processo de implantação desta política em nossas universidades federais. Processo este que foi feito de forma tão rápida e sem grande consulta aos atores sociais envolvidos em seu processo, nesse sentido se faz necessário tentar elucidar seus meandros, procurando entender quais os jogos de poder e as relações de força estavam presentes na implantação do REUNI, para tanto a realização deste trabalho pode trazer grandes contribuições.

Busca-se ainda apresentar os impactos do REUNI na Universidade Federal de Viçosa, através de dados quantitativos, trazendo como contribuição a discussão destes dados, procurando mostrar quais foram os pontos positivos e negativos da implantação do Programa na Instituição, através de uma visão crítica e problematizadora.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES-SN. **Análise Preliminar do Anteprojeto de Lei Orgânica das Universidades Proposta de ANDIFES para Discussão na Comunidade Universitária**. Brasília, 1999.

_____**Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. 3ª.ed. Brasília/DF: Cadernos ANDES nº 2, outubro 2003. 70p.

_____**Confira a posição do ANDES-SN sobre a Autonomia Universitária.** Publicado em 30 de outubro de 2004. Disponível em: http://www.andes.org.br. Acessado em: 01 de junho de 2009.

_____, **Expansão das IFES: Nota pública do ANDES**. Brasília/DF. Disponível em: http://www.andes.org.br. Acessado em 01 de junho de 2009.

BORGIANNI, Elisabete e Carlos Montaño (orgs.). **La Politica Social Hoy**. São Paulo: Cortez, 2000. 264p.

BRAGA, Ronald. **Qualidade e Eficiência do Modelo de Ensino Superior Brasileiro: Uma Reflexão Crítica**. São Paulo: NUPES/USP, Documento de trabalho 10, 1989.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, 1988.

_____.**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, 24 de abril de 2007.

_____. **Lei Nº 9.192**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Diário Oficial da União: Brasília, 22 de maio de 1995.

_____. **Lei Nº 9.131/95**. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 22 de maio de 1995.

_____. **Lei Nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Nº 9.637**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Diário Oficial da União: Brasília, 15 de maio de 1998.

_____.**Medida Provisória nº 1.648-7.** Dispõe sobre a qualificação de entidade como Organizações Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, 24 de abril de 1998.

_____.Ministério da Educação. **Autonomia Universitária.** l. Brasília, abril de 1999.

_____.**Projeto de Lei**. Dispões sobre a autonomia das universidades federais e dá outras providências. Brasília, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura e Simon Schwartzman. **O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação Superior: Uma Visão Crítica.** Disponível em: http://www.schwartzman.org.br . Acessado em 24 de março de 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson**. FHC e a "reforma"do Estado**. Disponível em: Acessado em: 28 de outubro de 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A produção da Lei da Reforma Universitária**. In: CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____**Política Para o Ensino Superior no Brasil: Até Onde Irá a Autonomia Universitária?** Educação e Sociedade, ano XVII, nº 55, agosto/1996.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação e. Sociedade. vol.24, nº.82, Abril de 2003.

DRAIBE. S. M. I**ntrodução**. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. de (Org.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro e Simon Scwartzman. **Situação e Perspectivas do Ensino Superior no Brasil: os resultados de um seminário.** São Paulo, Revista Educação Brasileira 12 (25), Jul-dez, 181-192, 1990.

_____. **Em Defesa das Universidades Federais.** Publicado no Jornal do Brasil (Opinião), no dia 20/03/96a.

_____. **Os Desafios da Autonomia Universitária.** Educação & Sociedade, agosto/1999.

_____**. A Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso.**Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo,11(2): 231-254, out. 1999 (editado em fev. 2000).

FÁVER0, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIANOTTI, José Artur. **A Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. 113 p.

_____. **A douta incompetência**. Disponível em: http:// www.icb.ufmg.br. Acessado em 25 de março de 2009.

_____.**Autonomia Universitária Ameaçada**. Disponível em: http:// www.cebrap.org.br. Acessado em 25 de março de 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** 3 ed, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.428p.

HEY, Ana Paula. **Esboço de uma Sociologia do Campo Acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: Editora EDUFSCAR, 2008. 175p.

JACOB, Vera Lúcia Chaves. **O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira: A Privatização da Universidade Pública.** In: SILVA, Maria Abádia e SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.), A Idéia de Universidade: Rumos e Desafios. Brasília: Líber Editora, 2006.

LEHER, Roberto. **Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. Margem esquerda - Ensaios Marxistas. São Paulo, Boitempo Editorial, no 3, abr. 2004, p. 79.

----------, Roberto. **Contra-reforma universitária.** ***Verinotio - Revista On-line de Educação e Ciências Humanas*** **Nº 1, Ano I, Outubro de 2004.**

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma da educação superior: de FHC a LULA**.- São Paulo: Xamã, 2007;

LIMA, Carlos Alberto Ferreira. **Estado, financiamento público e crise**. In: SILVA, Maria Abádia e SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.), A Idéia de Universidade: Rumos e Desafios. Brasília: Líber Editora, 2006.

----------,**Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF.** Disponível em http:// www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf. Acessado em 24 de maio de 2011.

MANCEBO, Deise e LÉDA, Denise Bessa. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. Educação e Realidade no 34, jan/abr de 2009.

MELO, Adriana Almeida S. **Avaliação Institucional do Ensino Superior: Controle e Condução de Política Educacional, Científica e Tecnológica**. In: Educação Superior: Uma reforma em Processo. São Paulo: Xamã, 2006.

NEVES, Lucia M. W. (org). **O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos de 1990**. SP: Xamã, 2002.

----------,**Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. SP: Xamã, 2004.

NEVES, Lucia M. W e SIQUEIRA, **A. Educação superior: uma reforma em processo.** SP: Xamã, 2006.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

----------,**O outro lado da Reforma do Estado.** Disponível em: Acessado em 20 de outubro de 2009.

----------,**Gramsci desembalsamado: Em torno dos abusos do conceito de sociedade civil.** Educação Em Foco. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, nº 2, p. 115-130, 2000.

----------,**Alianças e hegemonia**. Política Democrática. Ano I, Número02, Jun.-Set. 2001, p. 119-126.

----------,**Sociedade civil, entre o político-estatal e o universo gerencial.** Revista brasileira Ciências Sociais, vol 18, nº 52. São Paulo Junho 2003.

_____**.Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária** In: Emília M. Gaspar Tóvoli, José A. Segatto e Marco A. Nogueira (orgs.). Gestão Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. P.19-67.

_____. **Público e privado na formação social brasileira: velhas, novas e novíssimas tensões.** Revista Trabalho, Educação e Saúde. Vol. 4, Nº 1,Março de 2006, p. 171-185.

_____. **Um Estado para a sociedade civil.** Temas éticos e políticos da gestão democrática. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Revista Lua Nova. São Paulo, nº 71, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser (1996a) **Da Administração Pública Burocrática à Gerencial.** Revista do Serviço Público, 47(1) janeiro 1996.

----------, (1996b) **Estratégia e Estrutura para um Novo Estado**. Revista de Economia Política 17(3) julho 1997: 24-38.

----------,**Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In Pinheiro, Wilheim e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. São. Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

_____, (1977a) **Cidadania e Res Publica: A Emergência dos Direitos Republicanos**. Porto Alegre: Revista de Filosofia Política - Nova Série, vol.1, 1997.

_____, (1998a) **Uma Reforma Gerencial da Administração Pública no Brasil**. Revista do Serviço Público, 49(1), janeiro 1998.

_____, (1998b) **Reforma do Estado para a Cidadania**. São Paulo: Editora 34.

_____, (1998c) **Gramsci e os desafios de uma política democrática de esquerda.** Aggio,A.(Org.), Gramsci. A vitalidade de um pensamento. São Paulo, Editora UNESP, 1998, p. 65-102.

_____. **A Reforma Gerencial do Estado de 1995.** Revista de Administração Pública 34(4), julho 2000, p.55-72.

_____. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In Pinheiro, Wilheim e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. São. Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

_____. **Uma Nova Gestão para um Novo Estado: Liberal, Social e Republicano.** Revista do Serviço Público, 52 (1), janeiro 2001, p. 5-24

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. 2ed. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1985. 306p.

SCHWARTZMAN, Simon. **Como a Universidade Brasileira está se pensando?** In: Adroaldo Moura da Silva e outros, Para onde vai a Universidade Brasileira?, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1983, 29-45

----------,**Universidade, Ideologia e Poder**. Presença Filosófica . Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, vol. IX, n. 3 e 4, Jul./Dez. 1983, 58-62.

----------,**O que fazer com a Universidade?** in Carolina M. Bori e outros (eds), Universidade Brasileira: Organização e Problemas. São Paulo: Suplemento Especial de Ciência e Cultura, vol. XXXVII, 7 (Julho) 1983,p. 229-234.

----------,**A Autonomia Universitária e a Constituição de 1988.** Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de dezembro de 1988.

SILVA JUNIOR, João dos Reis e Valdemar Sguissardi. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez, 2001. 279p.

SILVA, Maria Abádia. **Gestão da Educação Superior Pública**. In: SILVA, Maria Abádia e SILVA, Ronalda Barreto (Orgs.), A Idéia de Universidade: Rumos e Desafios. Brasília: Líber Editora, 2006.

PERFIL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO: UMA QUESTÃO DE DEMOCRATIZAÇÃO?

Graciele Marques dos Santos
graciele.marques@hotmail.com
UNEMAT

Heloisa Salles Gentil
logentil2@gmail.com
UNEMAT

RESUMO
Este artigo tem como objetivo apresentar o perfil de estudantes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo em vista um cenário nacional de democratização da educação superior e as condições provenientes de sua origem de classe. A partir de uma abordagem quantiqualitativa, esta pesquisa foi realizada utilizando questionários e entrevistas com estudantes dos três cursos presenciais de Pedagogia ofertados em três diferentes *campi* da UNEMAT, cujos resultados foram analisados à luz da teoria social de Pierre Bourdieu e de estudiosos da educação superior no Brasil, tal como Ristoff (2008), Silva e Veloso (2013), Zago (2006), entre outros. Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de acesso, democratização, *habitus*, campo, capital cultural e classes populares. As análises realizadas indicam que as estudantes de Pedagogia (majoritariamente mulheres) são oriundas de classes populares, fator que pode ser indicativo de democratização do ingresso na educação superior, mas não há dados para concluir sobre a democratização por meio da existência, na UNEMAT, de políticas institucionais de acesso, no sentido amplo adotado neste estudo, ou seja, que contemplem ações de permanência e qualidade do ensino.

Palavras chave: educação superior, perfil de estudantes, classes populares.

Introdução

Quando observamos os processos de democratização da educação no Brasil nas últimas décadas, percebemos que, especialmente na Educação Superior, avançamos em relação à discussão e implantação de programas que ampliam o ingresso de estudantes de classes populares nesse nível de ensino. Ainda assim, entendemos como necessário o aprofundamento de questões inerentes a esse processo, como as que se referem à permanência e à qualidade da educação, considerando condições reais dos ingressantes, que, entre outros fatores, estão relacionadas ao seu campo de origem e seu *habitus*, a fim de que avancem para além das alternativas de ingresso.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano e o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013[274], de 1991 a 2010, o percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, passou de 20% para 57,2%. Mas, do total dos jovens nesta faixa, 40%, ainda não tem o ensino fundamental completo. Entre os de 18 a 20 anos, o indicador relativo a ensino médio completo, passou de 13% para 41% no mesmo período, revelando o ainda baixo percentil de acesso de jovens a esse nível de ensino, atualmente considerado parte da Educação Básica e que, supostamente, os colocaria em condições de entrada na Educação Superior.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o acesso ao Ensino Superior deve ser para todos, ainda que o artigo 208 afirme em seu inciso V o direito ao "[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo **a capacidade de cada um**" (grifo nosso), afirmação que leva a questionar o princípio de igualdade de condições para se chegar a essa "capacidade" e a responsabilização do indivíduo pela sua condição. Condições básicas para ingresso na educação superior são geradas durante todo processo de ensino-aprendizagem, desde as séries iniciais e estão vinculadas a uma situação mais ampla, de caráter social, econômico e cultural; uma situação de classe. Não há como responsabilizar as pessoas, individualmente, por essas condições.

Desse modo, o acesso à Educação Superior se torna quase restrito aos que estiverem mais bem preparados; aos que reunirem condições "satisfatórias", ou seja, os que tiveram educação básica de qualidade, acesso a conhecimentos culturais socialmente valorizados, os que puderam priorizar os estudos, dedicando-lhe tempo, entre outros fatores.

Levando em conta essa situação, desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e mais especificamente após aprovação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, a educação superior tem sido alvo de inúmeras discussões e proposições. O Brasil tem avançado rumo à democratização do acesso a esse nível de educação por meio da elaboração e implementação de políticas e programas entre os quais se pode citar o REUNI, PROUNI, FIES, PNAES, PNAEST[275], entre outros que visam a ampliação de vagas, a ocupação de vagas ociosas em instituições privadas, a assistência

[274] O Relatório de Desenvolvimento Humano é produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com base nos dados da PNAD/IBGE referente à série história de 10 anos (1991 a 2010) e é compilado pelo IPEA que por sua vez produziu o Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013.

[275] REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, PROUNI - Programa Universidade para Todos, FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAEST - . Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais.

estudantil, a especificidade de atendimento a segmentos da sociedade que por muito tempo foram excluídos, tais como negros, indígenas e classes populares.

Mas para que a educação sirva realmente aos interesses das classes populares e promova a apropriação do capital cultural, é necessário considerar a origem social dos sujeitos. Bourdieu (1998, p.53) enfatiza: "para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore [...] as desigualdades culturais [...] das diferentes classes". Embora seja a escola um espaço de possibilidades de ações contra hegemônicas, isso jamais se dará se não forem consideradas as diferenças de capitais originários dos mais diversos campos.

Considerando o exposto acima, este trabalho tem como objetivo apresentar o perfil de estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT, problematizando-o sob dois aspectos: um panorama nacional de democratização do ensino superior e as condições provenientes de sua origem de classe. A UNEMAT, por suas características históricas e espaços-temporais, se encontra no bojo dessas discussões, visto atender a demanda de parcelas da população historicamente excluídas e ter a necessidade de atentar para questões referentes ao campo de origem e habitus de seus participantes.

Foram realizados estudos a respeito da democratização do ensino superior no Brasil e de referenciais teóricos que contribuíssem com os objetivos propostos. Encontramos em Pierre Bourdieu conceitos como campo, habitus e capital cultural, que permitiram aproximação e análise das condições dos sujeitos participantes da pesquisa. Foram utilizados também o conceito de classes populares e de acesso, que nos permitiram uma compreensão mais ampla da problemática evidenciada.

A análise se pautou em dados obtidos por meio de questionários e entrevistas e, valendo-nos da dimensão quantitativa e qualitativa da pesquisa, traçamos o perfil geral dos sujeitos, selecionando alguns para entrevista. O universo da pesquisa se constituiu de 62 estudantes (entre 71 matriculados) das turmas de oitavo semestre do curso de Pedagogia da UNEMAT em 2013, situadas nos campi de Juara, Cáceres e Sinop que responderam o questionário contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social. Destes, foram selecionados 5 (cinco) de cada campus para a entrevista, de acordo com os critérios: ser trabalhador, ter rendimentos inferiores a três salários mínimos, ter o trabalho durante a graduação como condição sine qua non para a permanência. O questionário indicou que a maioria dos respondentes pertencia às classes populares e preenchia esses requisitos, sendo então utilizados então critérios de disponibilidade e concordância com a participação.

A seguir, apresentamos uma breve contextualização da problemática e a análise de parte dos dados obtidos nesta pesquisa, enfatizando perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, em 2013.

Compreendendo os processos de democratização da educação superior

Embora se apresente certa dificuldade na efetivação e consolidação da democracia, algumas leis, planos e programas de governo têm favorecido a ampliação do acesso à Educação Superior, viabilizando o ingresso de estudantes de classes populares, como parte de um processo de democratização. Mas, ainda que essas ações governamentais estejam em desenvolvimento, estudiosos da área têm problematizado essa oferta em relação aos menos favorecidos econômica e culturalmente.

> A reduzida representatividade no ensino superior por parte dos habitantes da favela pode igualmente ser verificada entre a população incluída nos níveis mais baixos de renda. Não se está falando, portanto, de "minorias", mas de uma grande maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro [...]. A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. (ZAGO, 2006, p 226).

Segundo Ristoff (2008), não basta aumentar as vagas no setor público ou expandir o setor privado, é necessário que esse acesso alcance os mais carentes, o que torna o objetivo de atender aos interesses das classes populares um grande desafio. Concordando com Coutinho (2008), falemos então de democratização, enquanto um processo, em vez de democracia. Esses conceitos expressam uma série de contradições e disputas teóricas e políticas, postas ao longo da trajetória de lutas pelo acesso à educação. Para Coutinho (2008),

> [...] a democracia — se a entendermos no sentido forte da palavra, isto é, no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados, etc. — tem também uma dimensão social e econômica. Não há efetiva igualdade política se não há igualdade substantiva, uma igualdade que passa necessariamente pela esfera econômica. (COUTINHO, 2008, p. 13).

Se as classes populares não dispõem das condições materiais básicas para manutenção de uma vida digna, não têm condições de participação política, logo, não participarão ativamente dos processos de decisão que lhes dizem respeito, anseio do ideário democrático, prevalecendo a lógica do dominador, que propaga suas ideologias como sendo de interesse comum e universal para as diferentes classes sociais.

Silva e Veloso (2013) sinalizam que a democracia efetiva vai além da participação política em si, na medida em que as condições concretas de existência influenciam diretamente nessa participação, do que se deduz que diante da desigualdade social da sociedade dividida em classes, não pode haver efetiva democracia. Assim, a democracia mostra-se contraditória e os avanços na distribuição dos bens sociais são limitados para aqueles que não detêm o capital.

Consideramos que a real democratização do acesso à educação em qualquer nível só ocorre se são consideradas efetivamente as condições e capitais culturais dos que ingressam no sistema de ensino. Ou seja, para favorecer a acumulação de capital cultural pelas classes populares, as instituições de ensino precisam levar em conta a origem social dos sujeitos e pensar uma formação para os que historicamente sofreram com a restrição ao acesso desse e de outros capitais, valorizados e legitimados especialmente pela educação superior.

O distanciamento entre o campo de origem e o campo no qual os sujeitos de classes populares se inserem pela democratização da educação superior pode causar estranhamento e, assim, mesmo promovendo ascensão social, legitimar desigualdades existentes entre os sujeitos e, consequentemente, entre as classes. Por outro lado, o ingresso no novo campo é a oportunidade de interagir com outros capitais, que entrarão em disputa, o que para Bourdieu é um conflito necessário à ocorrência de mudanças.

A Universidade pode ser definida como um campo, segundo a teoria de Bourdieu, pois nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo-o distinto e relativamente autônomo. Cabe a ela possibilitar que este seja um espaço social, lugar da diversidade, de lutas e confrontos com participação; lugar da democracia participativa.

> Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso, nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendência e de ter [...] o sentido do jogo. (BOURDIEU, 2004, p.28).

O problema do acesso à Educação Superior, aqui abordado, é entendido como a expressão da luta de classes numa sociedade desigual e possui múltiplas dimensões. Compreendemos que o ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um campo no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência. Assim

sendo, para tratar de democratização do acesso, além de ingresso "[...] é necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso seqüente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a qualidade da formação [...]" (SILVA e VELOSO, 2013, p.730).

O conceito de classe, de acordo com a teoria marxista, é definido pela luta, oposição, antagonismo entre os donos do capital e aqueles que possuem e vendem sua força de trabalho. As relações econômicas com a propriedade e o produto do trabalho colocam os sujeitos em posições distintas: os proprietários dos meios de produção e os que dispõem apenas da força de trabalho, cuja relação é de contradição absoluta, porque se opõem quanto aos interesses e dimensões de produção material e ideológica da vida.

Entendemos classe popular como determinado grupo social, formado por diversos sujeitos a partir de elementos comuns para além da condição sócio-econômica, como o capital cultural dos sujeitos, compondo assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos característicos é a exclusão político-econômica e especialmente cultural, do ponto de vista do que é socialmente valorizado.

Os sujeitos acumulam e apresentam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social), cuja valorização varia de acordo com o campo. Porém, esses diferentes capitais estão constantemente interagindo e entram em lutas por posições, que, segundo Bourdieu, podem provocar mudanças e transformações.

Eles constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras de sua forma de pensar, sentir e agir, "são disposições mentais que informam suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado"; essas disposições constituem o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2004, p.18). Assim, a origem social dos estudantes é balizadora e influencia em sua percepção dos processos vividos, já que nela se constitui o *habitus* em sua forma estruturada, a partir do qual se dará sua relação com a instituição.

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e 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 é também estruturante, pois novas experiências vão sendo incorporadas e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente "separam" os indivíduos em grupos e classes. O *habitus* é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004, p.28).

O sucesso do sujeito na universidade tende a ser influenciado pela quantidade e natureza do capital cultural que incorporou em seu campo de origem. Se essa acumulação se

pautou em bens culturais socialmente valorizados pelo campo acadêmico, maior será a possibilidade de sucesso e incorporação de novos capitais. Embora seja necessário pontuar que, estando em um novo campo (a universidade), o sujeito agregará novos capitais, ainda que com dificuldade. Quanto mais próximo seu capital de origem estiver daqueles socialmente valorizados dentro da universidade, maior quantidade e qualidade de novos capitais tenderão a ser acumulados por esse sujeito.

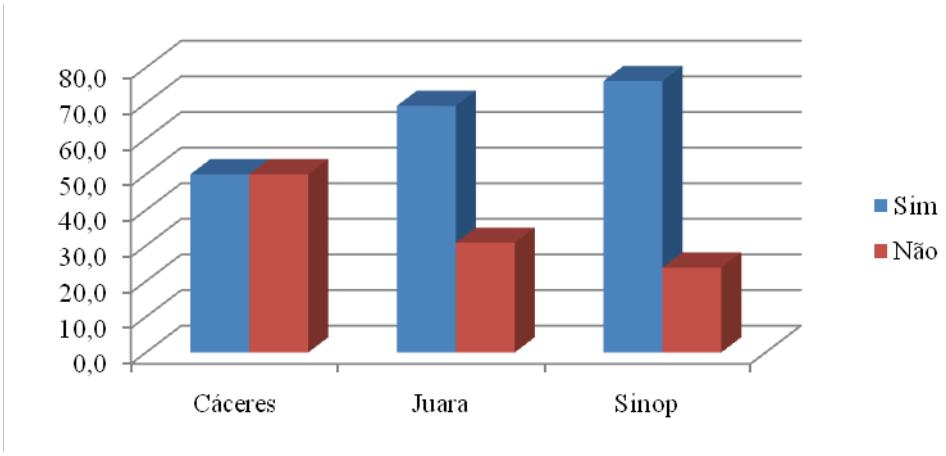
Estudantes de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, julgamos necessária uma breve descrição da universidade em foco, enquanto instituição de ensino superior que possui suas especificidades. A UNEMAT foi criada em 1978 e tem mantido, quase como um princípio, a idéia de ser uma universidade "do interior parta o interior", visto que iniciou suas atividades na cidade de Cáceres, região de fronteira com a Bolívia, situada no oeste de Mato Grosso e se expandiu por todo o interior do Estado, perfazendo um total de 14 *campi* até 2013. Mato Grosso possui uma área de 903.366, 192 km² com densidade demográfica de 3,36 hab/km², tem população total de 3.035.122, da qual mais de 80% vive na área urbana (IBGE, Censo de 2010).

A UNEMAT oferta educação superior em regiões que, de outra forma, dificilmente teriam acesso a esse nível de ensino, dadas as condições estruturais do próprio Estado (estradas, meios de comunicação e transporte, entre outras), que conta com apenas mais uma instituição de ensino superior pública, a UFMT, com sede na capital e dois *campi* no interior. É uma universidade com características peculiares, oriundas de sua localização geográfica, econômica e cultural; historicamente vem desenvolvendo projetos educacionais diferenciados na tentativa de atender demandas da população do Estado em toda sua diversidade (formação para indígenas, camponeses, entre outros), o que a coloca entre as instituições consideradas democráticas. Por outro lado, está também circunscrita por esse processo de democratização que ocorre em todo o país, sendo por ele influenciada, mesmo que não participe de todos os programas ou projetos frutos da política nacional (PROUNI, REUNI, etc), visto ser uma instituição estadual. É neste panorama que, entre as licenciaturas, a UNEMAT oferta cursos presenciais de Pedagogia em três diferentes cidades: Cáceres, Juara e Sinop, cujo perfil dos estudantes esboçamos neste trabalho.

O gráfico a seguir apresenta dados (em porcentagem) sobre atividades remuneradas desenvolvidas por estudantes de Pedagogia durante o curso, de acordo com o município.

Figura 1- Atividade remunerada durante o curso



Fonte: SANTOS, 2014.

Mesmo havendo diferença entre os *campi*, destaca-se que o curso de Pedagogia é constituído por uma maioria de trabalhadores, sendo esses cursos oferecidos no período noturno. Apenas em Cáceres a porcentagem dos que exercem atividade remunerada se iguala aos que não o fazem. Tanto em Juara como em Sinop, a porcentagem de alunos trabalhadores ultrapassa 70%.

De acordo com os dados, os estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT constituem um público majoritariamente feminino. Registramos apenas um sujeito do sexo masculino entre 62 respondentes do questionário. As entrevistadas apontaram diversas ocupações além dos estudos, tal como atividades domésticas ou familiares, que interferem no tempo do estudo.

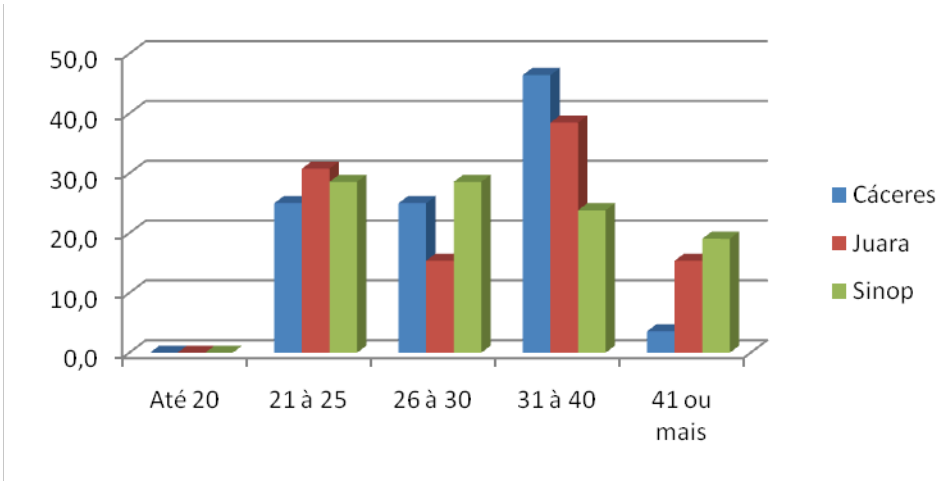
> *[...] aí eu fazia assim, eu estudava de madrugada, é... eu tive que batalhar mesmo, eu entrava no serviço na época, então eu saia da faculdade, eu ia estudar, quatro e meia eu tinha que estar em pé, aí eu já adiantava as minhas coisas em casa pra eu poder estar no serviço seis horas da manhã, era assim que eu fazia e como eu trabalhava meio período, a tarde eu ajudava na tarefa dos filhos,* ***porque mulher tem tudo isso, né?*** *(risos), os afazeres de casa, foi bem corrido...* (RAMIRA, 2013).

Para mulheres como essa, buscar formação é como "nadar contra a maré", a dificuldade causa nelas uma violência (simbólica) que nem sempre é percebida de forma consciente. Por vezes, precisam conviver com o preconceito em relação a mulheres

estudando, como é o caso de Rosa (2013) que relata a visão de sua mãe sobre seu desejo de estudar: *"ela tinha esses dizeres [...] moça não precisava estudar, era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra casar"*. A visão da mãe sobre os estudos para as mulheres é resultante de um campo de origem social onde, para parte significativa de seus sujeitos, estudar não é prioridade, ao passo que há indicações de que no campo de origem das classes populares, o casamento é a principal estratégia de manutenção das condições de existência.

Talvez essa seja uma das razões pela qual parte significativa dos sujeitos da pesquisa tem idade acima de trinta e um anos, o ambiente cultural de onde provêm não compreende a formação acadêmica como algo prioritário na vida das mulheres.

Figura 2 - Idade



Fonte: SANTOS, 2014.

A maioria dos respondentes tem idade superior a trinta anos e iniciou o curso em 2009/2, indicando que ingressaram na Educação Superior com idade muito acima daquela considerada adequada pelas políticas educacionais (18 a 24 anos). Tal situação pode ser justificada por diversas razões: ter constituído família e as atividades laborais passarem a ser fundamentais para o sustento da família; afazeres domésticos e maternidade, funções femininas ainda muito pouco compartilhadas com os homens. Esses elementos são também característicos da condição de classe. A necessidade de trabalho para ajudar no sustento da família, a baixa renda, pais que não tiveram acesso à educação e o casamento precoce também parecem ser elementos que influenciam a opção tardia pela Educação Superior como estratégia na busca por melhores condições de vida.

Há também um contexto mais amplo que, do mesmo modo, circunscreve as opções dessas trabalhadoras. Nas últimas décadas, além dos processos de emancipação feminina, por um lado, tem crescido a exigência do mercado de trabalho em relação ao grau de instrução especialmente em relação à formação em nível superior e, por outro, houve uma expansão do número de cursos e vagas neste nível de ensino, nas redes públicas e privadas, ainda que maior nesta última.

Os depoimentos de Eva e Eliane ilustram algumas dificuldades:

> *Em 2000 eu casei, daí eu fui pra Cuiabá e voltei, tive meus filhos, aí assim, esperei meus filhos terem uma idade pra poder prestar o vestibular, pra mim tá mais tranquila pra deixar eles em casa entendeu?* (entrevista, EVA, 2013).

> *[...] eu precisava trabalhar para suprir minhas despesas, minha família não tinha condições financeiras para suprir as necessidades de todos os filhos* (entrevista, ELIANE, 2013).

Muitas dessas mulheres assumiram outras prioridades ao longo de suas vidas, atribuindo isso à necessidade de trabalhar, constituir família, ao fato de ter sido mãe na adolescência, de o estudo não ter tanta importância ou ainda o "não desejo" de estudar.

> Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2008, p. 42).

Tanto o desejo (ou o não desejo) quanto a necessidade são construídos socialmente, a partir das próprias experiências e das experiências vividas por seus pares e antepassados, transmitidas de geração para geração; e nesse processo se constitui o *habitus*. O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, 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.

Comumente os estudantes de classes populares têm dificuldades no espaço acadêmico, do ponto de vista da formação efetiva, posto que lhes são estranhos os "próprios assuntos" e as "normas internas de erudição" que regem essa formação e as vivências nesse campo. As

condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciam diretamente na forma como o sujeito se posiciona dentro da universidade, espaço onde também pode ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências.

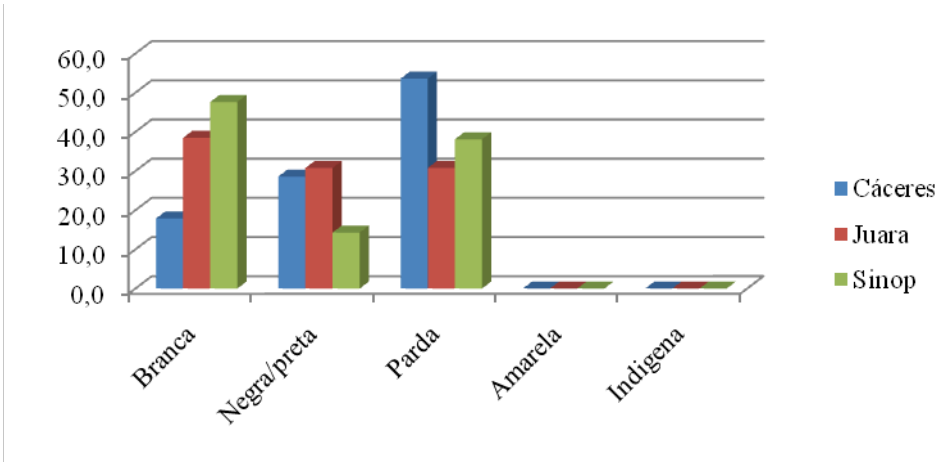
> ***Não tinha importância o estudo*** *[...], eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta porque eu fui mãe na adolescência aí parei de estudar e ela [a mãe] era uma das motivadoras a parar porque... 'pra que estudar sendo que agora tem filho, não vai sair pra ir pra escola que* ***eu não vou cuidar de filho pra você ir pra escola****', quando eu era solteira morava com ela e aí... fiquei um bom tempo sem estudar, depois* ***voltei já com vinte e poucos anos.*** (entrevista, MÔNICA, 2013).

> *A* ***minha família não incentiva minha formação****, eram indiferentes sobre a minha formação escolar, se eu quisesse prosseguir teria que ser pela minha própria iniciativa. Muitas vezes recebia até critica em estar fazendo uma universidade,* ***infelizmente era o pensamento deles, talvez fossem assim porque eles próprios não se interessavam em estudar*** *[...]* (entrevista, ELIANE, 2013).

Nos dois maiores campi, Cáceres e Sinop, a maior parte delas se declarou casada ou em uma união estável. Em Sinop são 62%, em Cáceres 57% e em Juara 31 %. No contexto geral, o curso de Pedagogia atende um público onde mais de 50% estão nessa situação e, além da condição de trabalhadoras, elas têm grande responsabilidade com afazeres domésticos e família, condicionando seu tempo de estudos e dedicação ao curso à capacidade que elas tiverem de conciliar trabalho, filhos, família, estágio e estudos.

Outra característica desses sujeitos é que se declaram majoritariamente negros e pardos.

Figura 3 - Cor da pele

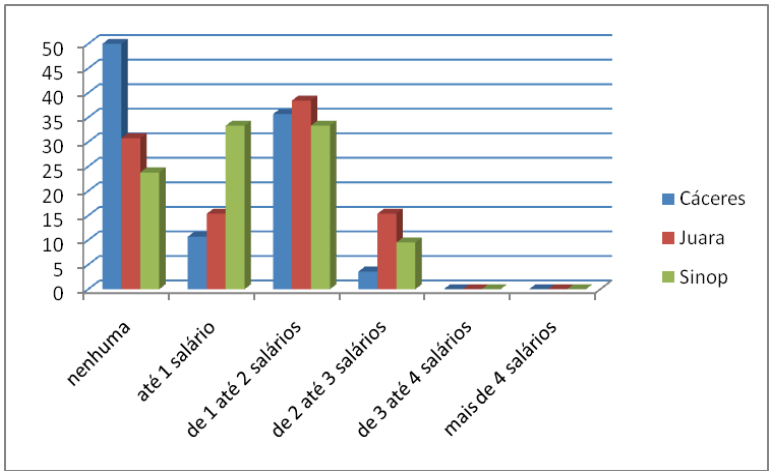


Fonte: ***SANTOS, 2014.***

Considerando a exclusão histórica do segmento afro descendente da população brasileira na educação superior, mais uma vez se evidencia o perfil específico dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT. Além da característica institucional, destacamos o contexto maior em que se insere a discussão sobre acesso deste grupo ao ensino superior no país: segundo dados do INEP (Censo da Educação Superior 2012), o universo total de estudantes do ensino superior brasileiro passou de 6,739 milhões em 2011 para 7,037 milhões em 2012. Nesse período, o Brasil passou de 807.199 negros e pardos frequentando cursos de graduação (11,9% do total) para 933.685 (13,2% do todo).

Quanto à renda individual dos pesquisados, podemos observar:

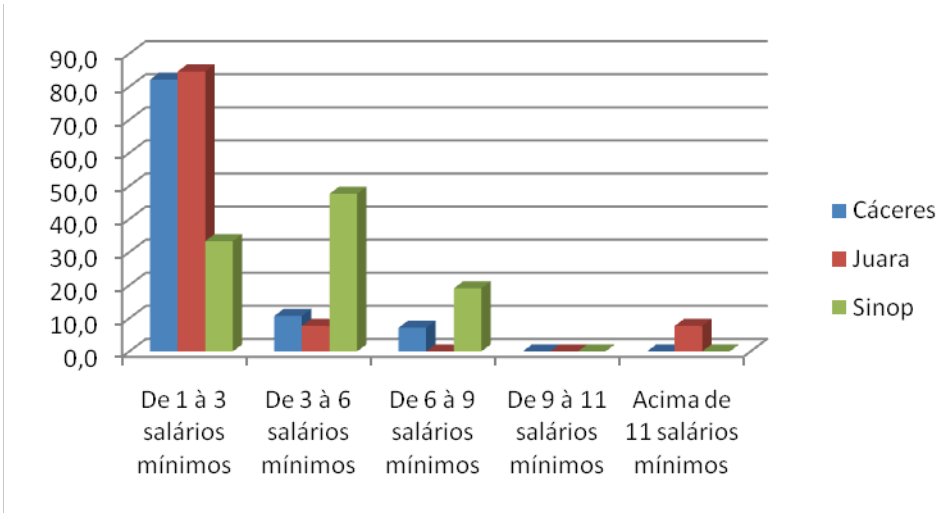
Figura 4 - Renda individual mensal



Fonte: dados do questionário.

Em Cáceres, aproximadamente 50% dos sujeitos pesquisados ganham de 1até 03 (três) salários mínimos, em Juara são mais de 75% e em Sinop aproximam-se de 70%.

Figura 5 - Renda mensal familiar



Fonte: SANTOS, 2014.

Em Cáceres e Juara, a renda familiar de aproximadamente 80% desses estudantes é de até 3 salários mínimos. Em Sinop, diferente dos demais, 45% dos rendimentos familiares encontra-se na faixa de 3 a 6 salários mínimos, e apenas pouco menos de 20% tem renda de até 9 salários. Enquanto no total geral, 73% ganha até 03 salários mínimos, em 67% dos casos a renda familiar também soma até três salários mínimos, indicando as estudantes como a maior fonte de renda da família.

Segundo dados das entrevistas, as bolsas de iniciação científica são fundamentais para alguns estudantes, pois criam uma proximidade dos sujeitos com a universidade e ao mesmo tempo lhes oferece uma renda mínima para a sobrevivência. Entretanto, alguns não podem abrir mão do trabalho que já fazem e optar pela bolsa - o que lhes permitiria maior tempo para os estudos - pois o valor dela é inferior às suas necessidades básicas (em 2013, uma bolsa Iniciação Científica da CAPES tinha o valor de R$ 400,00). Assim, permanecem em trabalhos de período integral, o que impõe restrições ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Outra característica comum entre os sujeitos da pesquisa se refere a ter dependentes; analisando os dados gerais, mais de 50% tem filhos, sendo este um dos fatores que impossibilita sua manutenção apenas com a bolsa de Iniciação Científica. Assim, sendo trabalhadoras de período integral, elas fazem um verdadeiro "malabarismo" para se manter na graduação e cuidar dos filhos.

> *[...] meu esposo foi e continua sendo meu maior incentivador, ele cuidou da nossa filha desde os 7 meses quando eu voltei para a faculdade[...]* (entrevista, MAGDA, 2013).

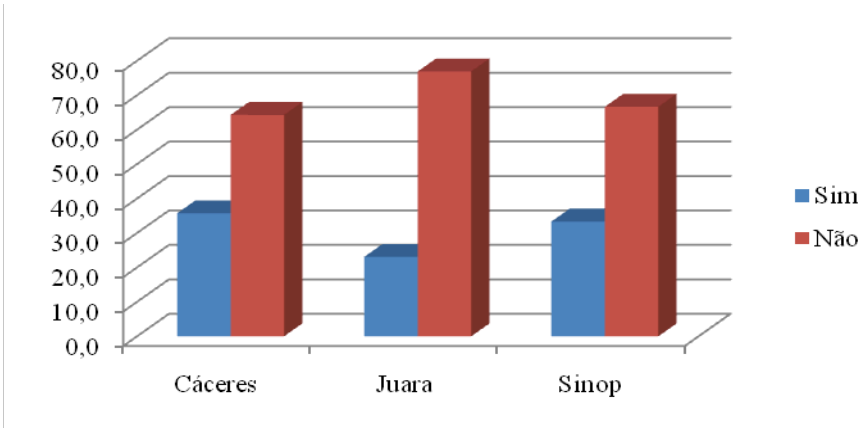
> *[...] eu ia trabalhar, deixava ela [filha] com a minha mãe e ia trabalhar né no caso [...] quando estava fazendo estágio, eu dormia a tarde e acordava mais cedo, acordava cinco horas da manhã e ia fazer o planejamento, me organizar, as vezes eu deixava semi pronto, então assim, sempre mais mesmo depois da aula e madrugada* (entrevista, TALITA, 2013).

Muitas dessas mulheres declararam não participar de grupos de estudo, de pesquisa, seminários, palestras, movimento estudantil, assembleias, entre outras atividades, justamente pela falta de tempo, o que pode influenciar a qualidade da formação. A dinâmica dessa formação na universidade exige participação, não por acaso são estabelecidos os pilares da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Mas essas estudantes não têm condições para

assumir essas atividades, o que leva à falta de familiaridade com o campo acadêmico; por exemplo, algumas entrevistadas não sabem o que é a assistência estudantil.

Apesar de todas as dificuldades relacionadas a condições de permanência, a porcentagem que pensou em desistir do curso chega apenas a 30% dos respondentes.

Figura 6 - Possibilidade de desistência do curso

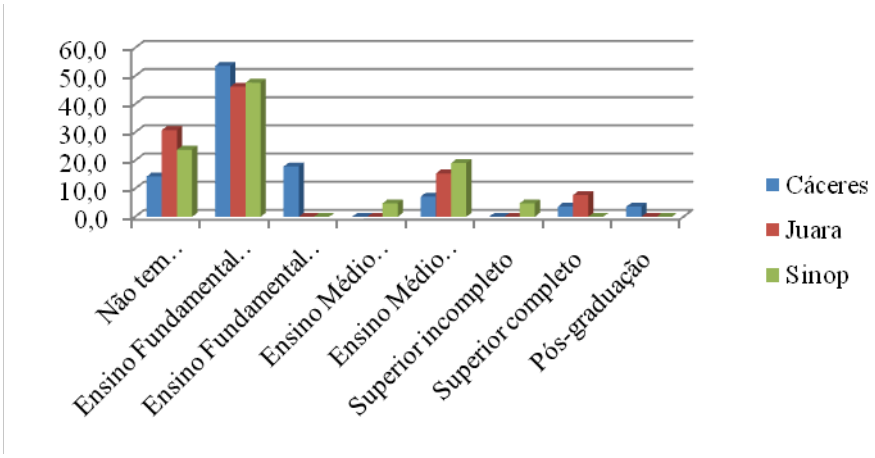


Fonte: SANTOS, 2014.

Aproximadamente 70% declararam não ter pensado em desistir, o que. provavelmente se deve à necessidade dessas pessoas em relação à formação; para elas, torna-se imperativo concluir, dada a expectativa de ascensão social e econômica.

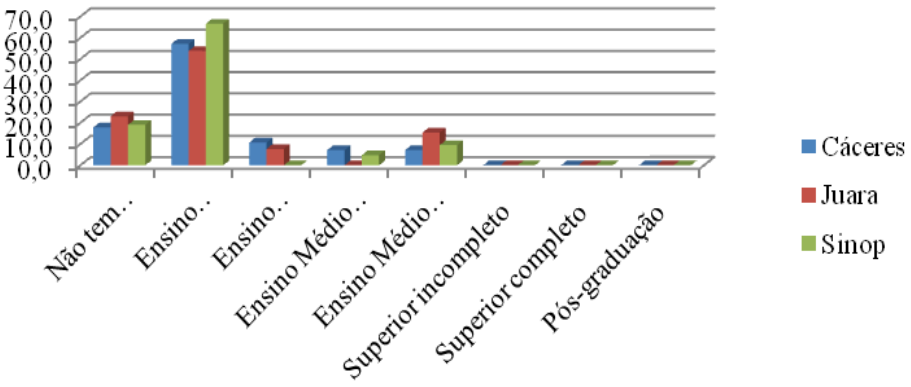
Dados sobre a escolaridade dos pais das estudantes revelam o ambiente cultural de origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com as que lhes são exigidas na educação formal.

Figura 7 - Escolaridade da mãe



Fonte: SANTOS, 2014.

Figura 8 - Escolaridade do pai



Fonte: SANTOS, 2014.

O ingresso na Educação Superior não é "familiar" para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram ainda pais não alfabetizados. Em Cáceres 17,9% tem pais analfabetos, 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% possui 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. Entendemos por capital cultural o conjunto bens culturais, simbólicos, socialmente produzidos, determinados pela condição social de existência de determinado grupo, variáveis de acordo com o campo em que se produzem.

Nos dados de Juara, chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos: 23,08%; 53,85% cursaram ensino fundamental incompleto; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% têm ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. No município de Sinop, 19,05% dos pais são analfabetos; 66,67% cursaram ensino fundamental incompleto; 4,76% têm ensino médio incompleto; 9,52% têm 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. Os sujeitos desta pesquisa 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 ou pela falta de vagas e chances de ingresso. A não valorização da educação enquanto estratégia de sobrevivência está presente no relato de algumas das entrevistadas sobre seus pais. A consequência é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. Podemos inferir que o fato de dispor de baixo capital cultural considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, leva parte significativa desses sujeitos a ter dificuldades de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido da condição efetiva de converter o capital cultural de 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; gerando mudanças na condição socioeconômica dos sujeitos.

Em famílias de classes populares, a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino (especialmente em nível superior) não é “natural”; 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).

> *Minha mãe, minhas tias, nenhum deles tem nível superior, mas os filhos, alguns deles já têm nível superior. Alguns não estudaram, uma religião muito rigorosa, que diz que Jesus vai voltar e que por isso não precisa estudar, então os filhos cresceram, casaram, constituíram família e não estudaram, e hoje fica muito mais difícil, e se você não tem esse apoio da família, é mais difícil ainda!* [...] (entrevista, TALITA, 2013).

> *Coitada (entrevistada referindo-se à 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? Por que... pra que estudar sendo que agora tem filho? Vai cuidar do filho!* (entrevista, MÔNICA, 2013).

Estas situações identificam a condição de classe popular, as marcas de seu campo de origem, relações sociais, experiências e relações de poder (masculino e doméstico), circunscritos ao universo familiar, onde o feminino se coloca enquanto subordinado a regras, sentimentos, compreensão de mundo e práticas sociais que se estabelecem também como relações de gênero, em que se insere outra dimensão de desigualdade, para além daquelas de classe.

Os depoimentos elucidam especialmente a relação familiar com os estudos e reforçam a ideia de Bourdieu de que *habitus* são ao mesmo tempo estruturados e estruturantes: as estudantes vêm de um campo em que estudar não é o costume, o valorizado ou o já vivido, mas se comportam de maneira diferenciada, envidando esforços, criando uma nova forma de ver o mundo, introduzindo novos valores.

Considerações

A análise de dados apresentados nos leva à possibilidade de traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT. São, em sua maioria, sujeitos de classe popular com as seguintes características: mulheres, pardas ou pretas, com renda individual de até três salários e cuja renda familiar também não ultrapassa essa margem, o que indica sua posição de provedoras; são casadas, trabalhadoras, mães e estudantes. A maioria é oriunda de famílias cujos pais não tiveram oportunidades de escolarização.

A origem de classes populares implica em um *habitus* próprio que não condiz com o capital cultural valorizado academicamente, o que lhes impõe dificuldades na trajetória de estudantes da educação superior. A teoria social de Bourdieu leva à compreensão de uma lógica dos sistemas de ensino que reproduz a desigualdade na medida em que, ao exigir um determinado tipo de capital cultural de todos indistintamente, não considera a desigualdade na apropriação desse capital e a enorme desvantagem imposta aos estudantes das classes populares. Destacamos que o processo de democratização do acesso de classes populares à educação superior pode possibilitar a reestruturação do *habitus* de origem.

Não encontramos nenhum dado que indique relação entre as estratégias de permanência dos estudantes de classes populares e as políticas de acesso (no sentido amplo), o que nos leva a questionar a relação entre a democratização perceptível pela presença dessas classes na universidade e ações institucionais com este fim.

Para que a democratização ocorra efetivamente é necessária a compreensão de acesso em uma concepção que incorpore a permanência, a conclusão e a qualidade da educação ofertada, e que se concretize por meio de políticas educacionais específicas, para a real participação das classes populares.

Referências:

Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/home/ > Acesso em jul. 2013

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação**.** 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil/1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01 nov 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia: um conceito em disputa.** Disponível em: <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-emdisputa>. Acesso em: 21 nov 2013.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php Acesso em 22 nov 2013.

INEP. **Censo de educação superior**. Disponível em: (http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior acesso em 22 nov 2013.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB - da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil:** 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008. p.39-50

SANTOS, Graciele Marques dos. Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de pedagogia da UNEMAT: condições de acesso. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

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, nov.2013. p. 727-747.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2013.

O ACESSO DO FUNCIONÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Guelda Cristina de Oliveira Andrade
gueldasol@hotmail.com
Mestranda em Educação – PPGE/UFMT (Bolsista do Projeto OBEDUC)

Maria das Graças Martins da Silva
gracams2@hotmail.com
Pós Doutora em Educação – Professora do PPGE/IE/UFMT

RESUMO
O referido artigo propõe-se uma reflexão sobre o acesso do profissional de "apoio administrativo educacional" - AAE da escola pública do estado de Mato Grosso à formação na educação superior. O procedimento metodológico do trabalho está ancorado na pesquisa biliográfica e documental. O debate trata de início da legislação que garante a formação do profissional AAE, bem como do conceito de acesso e de formação. O trabalho também aponta os desafios da formação específica para as Instituições de Educação Superior e para o próprio profissional em acessar e permanecer nesse nível de ensino. Conclui que as políticas públicas de formação para profissional em questão foi instituída de forma insuficiente.

Palavras-chave: Acesso; educação superior; política de formação.

Introdução

O presente texto, debate acerca do acesso à educação superior do funcionário administrativo que atua na educação básica pública, no cargo de Apoio Administrativo Educacional- AAE, ressaltando as influências dessa formação no seu exercício profissional, bem como, a expressão de políticas públicas de formação para o referido servidor. Como procedimento metodológico, valemo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, explorando, sobretudo, a legislação que trata do tema, bem como, parte da bibliografia estudada que fundamenta o conceito de formação.

O acesso à educação superior para o segmento de funcionário administrativo é necessário, tendo em vista o seu *lócus* de trabalho, que se configura na escola pública de educação básica. Esses profissionais desenvolvem suas atividades cotidianamente no espaço da escola com educandos de diferentes graus de maturidade e deveriam estar preparados para dialogar com a diversidade que permeia tal espaço.

A busca pela formação no nível superior por esse profissional explica-se pela necessidade de aperfeiçoar atividades técnicas e pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, mas, igualmente, vislumbra o reconhecimento e/ou prestígio social e a valorização do profissional em foco.

A questão do acesso do funcionário AAE na educação superior

Silva e Veloso (2010), afirmam que "por acesso entende-se a participação na educação superior. Na perspectiva acadêmica, o ato de acessar, inicialmente, implica em considerar o ingresso a esse nível de ensino. No entanto, torna-se limitante o desprezo das dimensões de permanência e de conclusão dos estudos". Afirmam 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".

As autoras citadas ressaltam que ao pensar o acesso é possível visualizar e/ou refletir acerca de diferentes pontos interligados. Portanto, é importante tecer uma teia em torno do acesso a partir de diferentes questões além do ingresso do estudante na educação superior. Nesse sentido, afirmam que o acesso não comporta uma explicação isolada ou descontextualizada e se apresenta de forma bastante complexa.

Á luz dessas ideias cabe pontuar duas questões quanto ao ingresso dos funcionários de AAE na educação superior. A primeira é desafiadora para as Instituições de Educação Superior- IES, visto que os funcionários estão à margem desse nível de formação, implicando em que a ausência de sua formação impede que tenham uma profissão mais estruturada e, consequentemente, uma atuação qualificada no espaço da escola.

A esse respeito, Nascimento (2006), ancorado nos estudos de Freitas, ao trazer a reflexão sobre quem são os profissionais da educação, buscou no pensamento de Wilensky alguns estágios do desenvolvimento de uma profissão e listou cinco características do que seria uma profissão mais estruturada: a) ocupação de tempo integral; b) existência de uma agência de formação que prepara o profissional para aquela ocupação; c) a existência de uma associação em torno da qual estes profissionais se organizam; d) agitação política desenvolvida pela associação no sentido de encaminhar as reivindicações e interesses destes profissionais; e) a adoção de um código formal para a profissão.

Nascimento (2006), ainda afirma que dessas cinco questões apontadas por Wilensky, duas ainda não se realizaram: **a existência de uma agência de formação que prepara o profissional para aquela ocupação; a adoção de um código formal para a profissão.** O autor aponta que a ausência de uma agência formadora que atenda as necessidades do funcionário da educação impõe limitações acerca da sua respectiva atuação enquanto educador, visto que a escola guarda particularidades e/ou especifidades próprias.

A segunda questão, se configura na superação de limites dos próprios profissionais, em função do perfil sócio-econômico, tendo em vista a renda familiar insuficiente, a

necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, visto que a maioria da categoria é constituída por mulheres que são responsáveis pelo sustento da família. Outro ponto é a formação deficiente na educação básica, que se torna um complicador para o estudante conseguir ingressar e permanecer no curso.

Nascimento (2006) complementa que, na medida em que as instituições formadoras se desobrigam da oferta do conhecimento voltado às especificidades do trabalho escolar e na medida em que os governos não assumem políticas para a formação e carreira diminui as possibilidades dos funcionários da educação de terem acesso aos instrumentos de reflexão e compreensão das funções sociais da escola.

Assim, aponta que a pouca participação dos funcionários da educação na construção do projeto político-pedagógico, nas questões referentes ao trabalho pedagógico e a função social da escola em parte se deve ao descompromisso do governo com as políticas de formação para esse segmento e pela insensibilidade das instituições formadoras em absorver esse profissional. "As instituições formadoras afirmaram a invisibilidade destes trabalhadores no seu interior." (NASCIMENTO, 2006, p. 135).

No debate proposto pelo autor é possível observar que a ausência da formação leva o profissional apenas ao cumprimento de tarefas, sem a menor possibilidade de reflexão e isso se configura num fator limitador para a valorização profissional e também um campo fértil para a terceirização dos serviços de apoio.

É importante apontarmos que a formação, traz a possibilidade da superação da identidade funcional e o fortalecimento da identidade profissional. Essa superação faz com que outros ambientes da escola ganhem centralidade, ultrapassando a sala de aula, de modo que escola deixa de ser simplesmente uma instituição de ensino e seja uma instituição educativa.

A partir disso, podemos concluir que os funcionários da educação ainda não dispõem de políticas governamentais e nem de cursos sistemáticos oferecidos pelas instituições formadoras que os preparem para o exercício profissional.

A influência da formação do funcionário de AAE no espaço da escola

Os funcionários da educação, ao longo do tempo, a partir das necessidades humanas e materiais, dos conflitos sociais e das condições precárias de trabalho, foram construindo sua história. Assim, os referidos profissionais de forma incansável foram em busca de um plano

de carreira que garantisse condições de trabalho, jornada única e valorização profissional, através da formação e "piso salarial profissional".

A propósito, Duarte (2012) explica:

> Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogênio, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que tem caracterizado a história humana até aqui. (DUARTE, 2012, p. 39).

O movimento histórico delineado pelo cenário político e social em torno desses profissionais, em busca da formação e valorização profissional, inicia em Mato Grosso e se fortalece em nível nacional, de modo que as primeiras garantias de direitos são conquistadas nesse estado através da Lei Complementar nº 50/1998, que define o plano de carreira dos profissionais da educação.

Nessa mesma LC nº 50/1998, além da consquista da formação de funcionários/as, também houve outras consquistas como: jornada de trabalho dedicada para o trabalho pedagógico (para o profissional docente) e plano de carreira unificado (professor e funcionário no mesmo plano de carreira) com piso salarial profissional. Assim, o estado de Mato Grosso é pioneiro nesses avanços, que se tornaram referências para avanços nacionais. Isso se configura em fruto da luta e da convicção dos profissionais da educação matogrossense e da sociedade civil organizada, apesar desse período ter sido marcado pelo fortalecimento do projeto neoliberal no país.

Para continuarmos o diálogo é importante compreendermos quem são os "profissionais da educação", conforme versa a Lei nº 12.014/09, que dá nova redação ao Art. nº 61 da Lei de Diretrizes e Bases- LDB:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em

> serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (grifos das autoras)

O parágrafo único define que a formação dos funcionários deve ser pensada a partir do fazer específico da função, porém, o mesmo profissional deve ter compreensão dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. Nessa direção, Saviani e Duarte (2012, p. 15) ressaltam que: "[...] a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem."

Assim, o debate acerca da formação dialoga com autores que trabalham o conceito e/ou definição de formação. Mais precisamente, queremos dialogar acerca da "formação na educação superior" para o profissional de "Apoio Administrativo Educacional", no sentido de que essa formação seja humana e tenha como fonte de oferta preferencialmente a universidade pública.

Saviani e Duarte (2012) afirmam que há consenso em relação à definição de educação como formação humana, porém, indagam "em que consiste a formação humana". Também questionam como homens podem formar outros homens e qual é a legitimidade desse processo. Nesse sentido, afirmam que se o homem fosse determinado pelo meio natural e cultural a efetivação do ato educativo seria impossível.

A partir de tais indagações os autores analisam que:

> [...] o aspecto pessoal, isto é, da liberdade, mostrava o homem como um ser que, embora situado, revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e de tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las. [...] do aspecto intelectual, isto é da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entretanto em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se aí, a legitimidade da educação [...] então, a primeira definição sobre educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.14).

Desta feita, podemos observar que o processo educativo se efetiva na convivência com o outro. Em outras palavras: durante as relações sociais vamos nos educando, nos construindo

enquanto seres humanos. Esse fenômeno acontece em diferentes espaços constituídos, como a família, a igreja, as associações, os sindicatos, os grupos de jovens, principalmente, no âmbito da escola, que é um espaço formativo singular, com seus diversos espaços educativos como: cozinha, refeitório, pátio, portão, secretaria escolar, laboratórios e biblioteca. Espaços esses, nos quais os funcionários desenvolvem seu trabalho educativo cotidianamente.

É nessa relação humanizadora e intencional com os educandos nos diferentes espaços da escola, que se constitui o trabalho educativo desenvolvido pelo referido profissional. Para compreendermos o conceito de trabalho educativo, buscamos Duarte (2012), que, ancorado nos estudos de Saviani, define:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.49).

Isso confirma a necessidade de formação do profissional AAE para atuar nos espaços da escola. É a partir dessa necessidade que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, aprova a Portaria nº 72/2010 com seguinte redação: "Art. 1º- Criar, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico de Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares, com carga horária mínima de 2.400 horas."

Nesse contexto, percebemos que a responsabilidade da formação foi atribuída aos Institutos Federais - IFs, com os cursos tecnólogicos[276] para o funcionário da educação básica pública. Entretanto, temos o entendimento que a formação tecnológica é insuficiente pra atender a realidade da escola. Uma vez que a formação tecnológica parte do viés da quantidade, da eficiência, da produtividade, do sucesso, do imediatismo, tende a negar a reflexão, o debate, o trabalho intelectual e a pesquisa. Portanto, impõe limites, não desperta a criatividade e perspectivas de atuação profissional.

A formação técnica é limitada ao mercado de trabalho, já o espaço educativo da escola requer um profissional com formação humana, capaz de criar e recriar conceitos, pensamentos, concepção de mundo, de homem, de ser humano capaz de renegar a servidão humana, a manipulação, de saber dizer não a repetições e a verdades dadas como absolutas.

[276] A primeira experiência do curso tecnológico em Processos Escolares está sendo realizada no Instituto Federal de Rio Branco, no estado do Acre.

A esse respeito Coêlho (2011) conclui que:

> Privilegiar a formação profissional, por sua vez, é caminhar no sentido do estreitamento de horizontes e da redução da pesquisa, do ensino e da aprendizagem ao que é prático e últil, comprometendo a formação, a autonomia, o pensamento, a participação e a crítica, enfim, a existência da sociedade, da escola, do ensino superior e universitário. (COÊLHO, 2011, p. 130).

Ainda, a respeito da garantia da formação superior para os funcionários, é necessário observar o que preceitua a Lei nº 12.796/13, que dá nova redação ao Art. nº 62 da LDB, conforme segue:

> **Art. 62-A**. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. **Parágrafo único**. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (grifos das autoras)

A nova redação do Artigo citado acima, novamente reforça a necessidade de conteúdo técnico e pedagógico, tanto no nível médio quanto no superior, todavia, não restringe a oferta apenas aos IFs. Assim, as demais Instituições de Educação Superior – IES poderão ofertar tal formação específica para o funcionário da educação básica pública e que essa formação, seja prioritariamente ofertada nas universidades públicas.

Para o funcionário desenvolver seu trabalho educativo é necessário ter conhecimento do ser humano com suas diferentes fases de desenvolvimento, tendo em vista que a escola guarda uma diversidade própria e requer um cuidado especial, por sua complexidade e sensibilidade. Isso significa dizer que é necessária uma formação específica, a fim de que o funcionário da educação reuna as condições para corresponder à singularidade da escola. No entanto, não podemos afirmar que tal formação seja apenas no viés tecnológico.

Acerca desse debate, Coêlho (2011) considera que:

> A formação superior, universitária, é antes de tudo formação de seres humanos, de intelectuais, de pensadores que a cada momento interrogam o sentido e a gênese do real, do mundo, da humanidade, da sociedade, da teoria e da prática, e que assumem o trabalho de duvidar, de buscar, de investigar, de constestar, num movimento de permanente constituição do pensamento, dos conceitos, das ideias, dos métodos, das teorias. (COÊLHO, 2011, p. 138).

Essa abordagem de formação para o profissional da educação básica no cargo de Apoio Administrativo Educacional- AAE deve ser referenciada nos autores citados, no intuito de que a formação na educação superior, no mínimo, possibilite o questionamento e a dúvida das diferentes verdades colocadas pela sociedade.

Ao argumentarmos em favor da formação ofertada pela universidade pública, logo pensamos em algo mais amplo, mais completo, mais humano que prepare o profissional AAE para ir além da necessidade da escola de educação básica, que essa não se restrinja numa formação para o mercado de trabalho simplesmente, uma formação mecânica e domesticadora. Mas sim, uma formação para o trabalho educativo.

A universidade pública é um campo fértil para desenvolver diferentes potencialidades no indivíduo, o que pode não se desenvolver em outras instituições (por exemplo, pelas características de produção de ensino sem pesquisa), inibindo que a formação do educador paute-se na diversidade e na liberdade. Para Catani, "[...] a univerdade deve estar preparada para dialogar com a sociedade que a financia, interagindo com os seus saberes especializados, qualificados, em geral, de ponta." (CATANI, 2008, p. 207).

O trabalho educativo desenvolvido pelo funcionário da educação que assume a condição de educador na escola requer uma formação universitária, na qual esse profissional tenha as condições de intervir e/ou contribuir com a construção do projeto político-pedagógico – PPP da escola, na atuação dentro do conselho deliberativo da comunidade escolar - CDCE, desenvolver projetos pedagógicos articulados ao PPP, entre outras questões vividas no interior da escola.

A formação na educação superior desse profissional deve colocar em questão a elaboração do pensamento, visto que sem este não há vida humana, reflexão, criação, liberdade de pensar e aprender, aprender a buscar o real, o imaginário, a buscar o sentido da vida humana.

Nessa perspectiva, Coêlho (2011) afirma:

> [...] o ensino superior, os cursos e as aulas realizam seu ser e afirmam sua identidade à medida que se constituem como momentos por excelência de estudo, de questionamento dos conceitos, dos métodos e das articulações de discentes, enfim, de formação que se constrói e se consolida na relação educativa, o que dificilmente acontecerá sem o convívio dos textos clássicos, com os homens, no sentido genérico do termo, que em suas áreas criaram e criam o saber, as ciências, a tecnologia, a filosofia, as letras e as artes; com o trabalho de criação que deve acontecer nas bibliotecas, no silêncio da leitura, nos laboratórios, nos ateliês, nos palcos e em tantas outras situações que a criação encontra ambiente fértil para eclodir. (COÊLHO, 2011, p. 135).

No âmbito do debate acerca da formação, se universitária ou técnica, é preciso observar que a formação técnica tem sido uma tendência em função da demanda do mercado no momento. Porém, a universidade pode oferecer uma formação mais plena e humana, uma vez que o espaço da escola requer uma formação nesse viés.

A partir dessas considerações, também é preciso debater sobre a valorização profissional desse funcionário, questão que se enquadra no mesmo grau de complexidade da formação. Estão próximas, embricadas, todos nós, independente do espaço em que atuamos, buscamos a formação e esperamos a valorização. Essa valorização vai além do financeiro, perpassa o reconhecimento social, o prestígio profissional, portanto, ela está atrelada à formação.

Desta feita, não podemos abordar a formação sem pensarmos na valorização profissional. Partimos de que ambas as temáticas podem ser tratadas em campos específicos apenas didaticamente, visto que são indissociáveis. Assim considerando, o MEC assume a política de formação dos/as funcionários/as da educação sustentada em três pilares.

O primeiro se preocupa com o reconhecimento das novas identidades funcionais; o segundo se atem à oferta de escolarização e o terceiro prevê a estruturação de planos de carreira e implementação de piso salarial, conforme estabelece a Resolução nº 5/2010 do Conselho Nacional de Educação- CNE e a Câmara de Educação Básica- CEB que fixa as "Diretrizes Nacionais Para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública", com a seguinte redação: “Art. 4º. Todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação a que se refere o inciso III do artigo nº 61 da Lei nº 9.394/96, que atuem nas escolas e órgãos de rede de Educação Básica”.

Logo, a Constituição Federal – C.F. também traz a garantia da valorização aos profissionais da educação com direito ao piso salarial e a garantia dos planos de carreira conforme versa o Art. nº 206:

> “V - valorização dos **profissionais da educação** escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VIII - piso salarial profissional nacional para os **profissionais da educação** escolar pública, nos termos de lei federal.” (grifos das autoras)

A LDB aborda a questão da valorização profissional, com o mesmo grau de importância que a CF: o Art. nº 67 reforça a necessidade de planos de carreira, da formação e

ainda acrescenta que a progressão funcional será baseada na titulação ou habilitação, conforme versa o texto da lei:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a **valorização dos profissionais da educação,** assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - **progressão funcional baseada na titulação ou habilitação,** e na avaliação do desempenho; (grifos das autoras)

A insistência em ressaltar os planos de carreira na legislação está em função de ser a forma de garantir os direitos do profissional da educação. Logo, ao analisarmos a legislação que afirma a necessidade de tais planos e compararmos com a tabela salarial dos profissionais da educação do segmento de funcionário e do segmento de professor da rede pública de Mato Grosso, percebemos que a valorização de ambos os segmentos não segue a mesma sequencia na progressão funcional baseada na formação, o que consequentemente gera desigualdade salarial entre o profissional docente e o não-docente.

A seguir, na Tabela 1 apresentamos a tabela salarial do profissional docente da rede pública do estado de Mato Grosso referente ao ano de 2014, com o subisídio reajustado conforme a Lei nº 11.738, aprovada em 2008, que garante ao profissional docente piso salarial profissional[277].

[277]O estado de Mato Grosso compreende profissional da educação conforme versa a lei nº 12.014/09, assim, é garantido piso salarial ao profissional docente e não-docente.

Tabela 1. Tabela salarial do profissional docente da rede pública de Mato Grosso - 30 Horas semanais do ano de 2014.

Classe	Coeficiente	A	B	C	D	E
		1	1,5	1,7	2,022	2,3
Nível		Subsídio	Subsídio	Subsídio	Subsídio	Subsídio
1	1,000	**R$ 1.739,29**	R$ 2.608,94	R$ 2.956,79	R$ 3.516,84	R$ 4.000,37
2	1,040	R$ 1.808,86	R$ 2.713,29	R$ 3.075,06	R$ 3.657,52	R$ 4.160,38
3	1,085	R$ 1.887,13	R$ 2.830,69	R$ 3.208,12	R$ 3.815,78	R$ 4.340,40
4	1,135	R$ 1.974,09	R$ 2.961,14	R$ 3.355,96	R$ 3.991,62	R$ 4.540,42
5	1,190	R$ 2.069,76	R$ 3.104,63	R$ 3.518,58	R$ 4.185,04	R$ 4.760,44
6	1,250	R$ 2.174,11	R$ 3.261,17	R$ 3.695,99	R$ 4.396,06	R$ 5.000,46
7	1,320	R$ 2.295,86	R$ 3.443,79	R$ 3.902,97	R$ 4.642,23	R$ 5.280,48
8	1,410	R$ 2.452,40	R$ 3.678,60	R$ 4.169,08	R$ 4.958,75	R$ 5.640,52
9	1,500	R$ 2.608,94	R$ 3.913,40	R$ 4.435,19	R$ 5.275,27	R$ 6.000,55
10	1,530	R$ 2.661,11	R$ 3.991,67	R$ 4.523,89	R$ 5.380,77	R$ 6.120,56
11	1,560	R$ 2.713,29	R$ 4.069,94	R$ 4.612,60	R$ 5.486,28	R$ 6.240,57
12	1,590	R$ 2.765,47	R$ 4.148,21	R$ 4.701,30	R$ 5.591,78	R$ 6.360,58

Fonte: Sintep-MT

A tabela 1 mostra a progressão do professor dentro da carreira dos profissionais da educação, tanto na linha vertical como na horizontal. Na linha vertical, evolui conforme tempo de serviço, a cada três anos de trabalho que significa nível, demonstrado por números. Na linha horizontal, progride de acordo com a formação que está representada por letra, interpretada da seguinte forma: A= ao ingresso com o curso de ensino médio (curso profissionalizante de magistério direcionado para os anos iniciais, hoje extintos e substituídos pelo curso superior de pedagogia); B= curso de graduação; C= curso de especialização; D= curso de mestrado e E= curso de doutorado.

A seguir, na Tabela 2 apresentamos a realidade da formação e da valorização salarial do técnico administrativo educacional – TAE profissionalizado que atua nas secretarias, nos laboratórios e bibliotecas das escolas públicas da rede estadual, com o subisídio reajustado conforme a lei nacional nº 11.738 aprovada em 2008.

Tabela 2. Tabela salarial do profissional não-docente no cargo de TAE da rede pública de Mato Grosso - 30 Horas semanais do ano de 2014

Classe	Coeficiente	A	B	C	D
		1	1,5	1,7	2,022
Nível		Subsídio	Subsídio	Subsídio	Subsídio
1	1,000	**R$ 1.739,29**	R$ 2.608,94	R$ 2.956,79	R$ 3.516,84
2	1,040	R$ 1.808,86	R$ 2.713,29	R$ 3.075,06	R$ 3.657,52
3	1,085	R$ 1.887,13	R$ 2.830,69	R$ 3.208,12	R$ 3.815,78
4	1,135	R$ 1.974,09	R$ 2.961,14	R$ 3.355,96	R$ 3.991,62
5	1,190	R$ 2.069,76	R$ 3.104,63	R$ 3.518,58	R$ 4.185,04
6	1,250	R$ 2.174,11	R$ 3.261,17	R$ 3.695,99	R$ 4.396,06
7	1,320	R$ 2.295,86	R$ 3.443,79	R$ 3.902,97	R$ 4.642,23
8	1,410	R$ 2.452,40	R$ 3.678,60	R$ 4.169,08	R$ 4.958,75
9	1,500	R$ 2.608,94	R$ 3.913,40	R$ 4.435,19	R$ 5.275,27
10	1,530	R$ 2.661,11	R$ 3.991,67	R$ 4.523,89	R$ 5.380,77
11	1,560	R$ 2.713,29	R$ 4.069,94	R$ 4.612,60	R$ 5.486,28
12	1,590	R$ 2.765,47	R$ 4.148,21	R$ 4.701,30	R$ 5.591,78

Fonte: Sintep-MT

A interpretação da tabela é semelhante a do profissional docente, obedece aos mesmos coeficientes, no nível e na classe. Porém, nota-se que ele não progride da classe D pra a classe E, ou seja, é valorizado apenas pela formação em nível de mestrado, e não avança para o nível de doutorado.

Por sua vez, na Tabela 3 mostramos a formação e a valorização do profissional não-docente na função de apoio administrativo educacional- AAE, que é o objeto de estudo nessa pesquisa. Também, com o subisídio reajustado conforme a Lei nº 11.738, de 2008.

Tabela 3. Tabela salarial do profissional não-docente no cargo de AAE da rede pública de Mato Grosso – 30 Horas semanais do ano de 2014

Classe	Coeficiente	A	B
		1	1,25
Nível		Subsídio	Subsídio
1	1,00	R$ 1.391,43	**R$ 1.739,29**
2	1,04	R$ 1.447,09	R$ 1.808,86
3	1,09	R$ 1.509,70	R$ 1.887,13
4	1,14	R$ 1.579,28	R$ 1.974,09
5	1,19	R$ 1.655,80	R$ 2.069,76
6	1,25	R$ 1.739,29	R$ 2.174,11
7	1,32	R$ 1.836,69	R$ 2.295,86
8	1,41	R$ 1.961,92	R$ 2.452,40
9	1,50	R$ 2.087,15	R$ 2.608,94
10	1,53	R$ 2.128,89	R$ 2.661,11
11	1,56	R$ 2.170,63	R$ 2.713,29
12	1,59	R$ 2.212,38	R$ 2.765,47

Fonte: Sintep-MT

Percebemos que os profissionais da educação do segmento de professor e do segmento de funcionário nos cargos de TAE e AAE, ao ingressarem com o ensino médio profissionalizante[278], recebem o mesmo piso salarial, conforme valor em destaque na Tabela 1, 2 e 3. Também possuem a mesma jornada de trabalho de trinta horas semanais e o coeficiente por tempo de serviço e pela formação também são os mesmos. Porém, o profissional no cargo de AAE progride na carreira apenas até o nível médio- classe "A", que corresponde ao ensino fundamental, classe "B" ensino médio e profissionalização. Ou seja, não está garantido ao referido profissional, progressão na carreira pela continuidade da formação. Esse contexto se apresenta em função, da política de formação ainda ser tímida e insuficiente, entre outras questões que não merecem destaque nesse momento.

A formação precária e/ou limitada do funcionário, também, se apresenta em função do desprestígio e invisibilidade social da profissão, da construção retardatária de uma identidade profissional, da definição e/ou reconhecimento de um trabalho pedagógico no interior da escola. Isso porque não há por parte do Estado uma mobilização efetiva no sentido de investir

[278] Ao citar ensino médio profissionalizante, nos referimos aos cursos de magistério para formação de professor dos anos iniciais (extinto em 1994 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso), e o Profuncionário (programa de formação para funcionário da educação nos cargos TAE e AAE, ofertado pelo Governo Federal, cuja, gênese está pautada no projeto "Arara Azul" criado pelo Sintep-MT e desenvolvido pela Seduc-MT entre 1998- 2004 profissionalizou mais de 5000 profissionais).

na formação plena de tais profissionais e fortalecer o trabalho educativo desenvolvido pelos funcionários nas unidades escolares.

Podemos afirmar que o desinteresse pela formação e escolarização dos referidos profissionais configura uma realidade que reflete as desigualdades estruturais de uma sociedade desigual, dividida em classes sociais e fundamentada na divisão do trabalho. Nesse sentido, o trabalho braçal e o intelectual ocupam diferentes espaços sociais por se definirem segundo hierarquias de poder, bem como, posição social que se relacionam à valorização pela renda do trabalho.

O debate acerca da não valorização do profissional em questão, com igualdade de direitos com os demais profissionais da carreira da rede estadual, perpassa pelo Art. 7º da Constituição Federal: "V- piso salarial proporcional à extenção e à complexidade do trabalho". A partir desse prisma, torna-se imperioso discutir as contradições presentes.

É importante afirmar que o trabalho educativo desenvolvido por esse profissional requer tática, estratégia, planejamento coletivo e individual, estudo, raciocínio lógico, concepção de mundo, concepção de homem, entre outros elementos fundamentais para o desenvolvimento de tal trabalho. Isso sinaliza o grau de complexidade presente na sua atividade profissional.

Desta feita, esse profissional necessita de uma formação específica que possa fortalecer sua identidade profissional, fortalecer o trabalho educativo e lhe proporcionar emancipação política e intelectual, no sentido de ir além do cotidiano educacional, tendo em vista que podemos conceituar o espaço da escola como um espaço sensível e complexo, em função da diversidade que a constitui. Portanto, é fundamental que o profissional tenha perspectiva de uma formação humana e/ou onilateral.

Nesse contexto, Manacorda (2010) afirma que:

> A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 96).

Embora essa citação aponte para superação dos limites humanos, sabemos que essa superação ainda é uma utopia, apesar de ser desejada. Com a organização social que vigora, a individualidade tende a ser a referencia, o que pode estar se expressando, inclusive, em certas estruturas curriculares, tendo em vista uma formação fragmentada, hierárquica e que ignora

valores humanos, elementos que contrariam o conceito de onilateralidade apontado por Manacorda (2010).

Apontamentos conclusivos

Diante do exposto, a formação de funcionário se configura num desafio. A partir da legislação apresentada é perceptível que temos uma política de formação para o profissional em questão instituída, no entanto, parece faltar empenho e/ou disposição em atender a demanda reprimida, especialmente ao se conceber um *lócus* formativo realizado pelas universidades públicas.

A formação humana e/ou onilateral definida por Saviani (2012) e Manacorda (2010) apontam para um indivíduo na totalidade das suas potencialidades, livre, capaz de satisfazer seus desejos materiais e espirituais, capaz de criar e recriar, intervir na história e acima de tudo, de dialogar com outros seres humanos, buscando superar os limites individuais e da própria configuração social.

O quadro apresentado é desafiador, no sentido da sua superação. Assim sendo, temos que ter a compreensão de que o movimento de mudanças é carregado de contradições, traduzindo as forças opostas inerentes aos fenômenos em questão. Ainda que moroso, o processo é construído e/ou constituído dialéticamente por homens e mulheres que acreditam ser responsáveis por contribuir com o processo histórico, imerso em simbologia e esperança viva de uma sociedade melhor.

Referências

BRASIL. **Lei nº 12.014, 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394. Acesso em: Abril de 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, 04 de abril de 2013**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/9394. Acesso em: Abril de 2014.

BRASIL. **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/civil_03/LEIS/9394.HTM> Acesso em: Abril de 2014.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 3 de agosto de 2010.** Fixa as Diretrises Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/9394.HTM>.Acesso em: Abril de 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. **O Papel da Universidade Hoje: Concepção e Função**. Conferência proferida na abertura da 21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia, setembro de 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Por uma outra formação no ensino superior**. In: OLIVEIRA, J.F. de (org.) O campo universtário no Brasil: Políticas, Ações e Processos de reconfiguração. João Ferreira de Oliveira (org.).Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. Pág. 129- 142.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MATO GROSSO. Diretrizes Educacionais: Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 050/98, que Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação de Mato Grosso.** Cuiabá: 1998a.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Firmino do. **Os funcionários da educação: Da constituição da identidade à ação como co-gestores de escola.** Dissertação de mestrado, Brasília. Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

MEC/SETEC. **Portaria nº 72 de maio de 2010.** Cria no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional e aprova a inclusão do curso superior de Tecnologia de Processos Escolares. Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal//pdfs/juridico2010/Portarias/pdf. Acesso em: Abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso na educação superior: significados e tendências em curso.** Série Estudos, Campo Grande, n. 30, p. 10-25, jul./dez. 2010.

_____. **Acesso nas políticas da educação superior: Dimensões e indicadores em questão.** Avaliação: Revista da avaliação da educação superior, Sorocaba, Brasil, vol. 18, núm. 3, p. 727-747, nov.2013.

O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Edineide Jezine (Orientadora)[279]
edjezine@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino[280]
laygaldino@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO
O acesso de alunos com deficiência na educação superior vem ganhando destaque nos últimos anos, a partir de dados que mostram o crescimento no número de matrículas desse público nas instituições de ensino superior e por meio de pesquisas acadêmicas que contemplam como objeto de estudo a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino. O presente texto tem como objetivo discutir o acesso de pessoas com deficiência em cursos de graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo por base as políticas de acesso à Educação Superior e os dados estatísticos emitidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NIT) da UFPB. Tendo em vista a importância do tema na atualidade, foi realizado ainda o estado da arte de teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, a fim de identificar as pesquisas que abordam o tema em questão.

Palavras-chave: Educação superior. Inclusão. Acesso. Pessoa com Deficiência.

Introdução

A educação das pessoas com deficiência foi marcada historicamente pela exclusão, podendo-se considerar o acesso ao ensino comum uma conquista recente. No Brasil, na década de 1990, influenciada pelos organismos internacionais a favor da educação para todos, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394/96), que designa o acesso de alunos com deficiência em instituições regulares de ensino.

Desde então, outras políticas inclusivas foram elaboradas, principalmente no âmbito da educação básica, o que favoreceu o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. De acordo com o Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2012, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares alcançava 620.777, representando

[279] Professora Doutora do Centro de Educação da UFPB. Pesquisadora/Orientadora do Observatório da Educação – OBEDUC/Capes e integrante da Rede Universitas/Br.
[280] Mestranda em Educação pelo PPGE/UFPB. Aluna do Curso de Especialização em Educação em Direitos Humanos pelo CCHLA/UFPB Virtual. Ex-bolsista do Observatório da Educação - OBEDUC e integrante da Rede Universitas/Br.

um crescimento de 1.313% comparado ao número de matrículas desse público em 1998[281] – ano em que o INEP passou a divulgar o número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular.

Por sua vez, o acesso de pessoas com deficiência na educação superior ocorreu de forma tímida, não obtendo a mesma repercussão da educação básica. O crescimento no número de pessoas com deficiência nesse nível de ensino começou a ganhar destaque nos últimos anos, a partir dos resultados obtidos através das políticas de expansão e acesso desenvolvidas pelo governo brasileiro durante a década de 2000 no âmbito da Educação Superior. De acordo com dados divulgados pelo Portal do Governo Federal, entre os anos 2000 e 2010 houve um crescimento de 2.173 para 20. 287 no número de matrículas de alunos com deficiência na educação superior, representando um aumento de 933,6%. Dados oficiais acerca desse acesso só passaram a ser divulgados pelo INEP no ano 2011, quando o número de estudantes com deficiência na educação superior era de 23.250.

É exatamente nesse período, início da década 2010, que as pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior começam a ser realizadas com mais veemência nos meios acadêmicos. A exemplo, as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que passou a registrar mais dissertações sobre o tema a partir do ano 2011, embora se constate poucos trabalhos com esse objeto de estudo no respectivo Programa.

Neste sentido, pretende-se apresentar as políticas de expansão e acesso na educação superior que contribuíram para a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino, discutindo a realidade dessa inclusão na UFPB. O objetivo desse trabalho, portanto, é contribuir com a temática da inclusão na educação superior, apresentando dados atuais sobre o acesso de pessoas com deficiência e a importância das políticas públicas nesse contexto.

Políticas de expansão e acesso na educação superior

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, fizeram da educação superior uma das principais vias para o desenvolvimento econômico do

[281] Neste ano, registrava-se 43.923 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Brasil e um meio de ascensão social para os grupos excluídos, demandando uma expansão desse 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 que um maior número de pessoas possa ter condições de ascender a outros níveis educacionais (JEZINE e PRESTES, 2011, p. 23).

Hobsbawn (2006) *apud* Silva e Nogueira (2011, p. 15), explica que a expansão na educação superior teve início após a segunda guerra mundial, devido ao processo de urbanização, o crescimento da demanda de mercado por ocupação de nível superior e a crença na possibilidade de ascensão social. Essa expansão permaneceu durante as mudanças políticas que ocorreram no sistema capitalista, se intensificando com o neoliberalismo.

O interesse neoliberal de ampliação do mercado de produto e de consumo, não dispensa nem um grupo social, de modo que faz parte das política de reestruturação do capitalismo promover a inserção, cada vez maior, de pessoas nas instituições de educação superior, inclusive de grupos sociais marginalizados e/ou sem as devidas qualificações profissionais para o ingresso no mercado de trabalho. De modo que a maior inserção no campo da formação e do mundo do trabalho passou a se constitui em uma política de âmbito nacional, internacional e mundial, exigindo a expansão dos sistema de ensino superior, principalmente a partir da década de 1990.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998, estabelece a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação* e objetiva 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 ressalta a inclusão de todos sem 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, ainda no Artigo 3º, 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 linguísticas, 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).

Esse "acesso facilitado" foi regularizado no Brasil através das ações afirmativas que atualmente são regidas nacionalmente pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. De acordo com o documento, 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. Desse total de vagas (50%), a metade será destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

As vagas reservadas as cotas são direcionadas as pessoas que se autodeclaram pretas, pardas ou indígenas[282]. Caso não sejam preenchidas em sua totalidade, as vagas são distribuídas aos demais alunos que cursaram o nível médio na escola pública. Os mesmos critérios de cotas são estabelecidos para as instituições federais de ensino técnico de nível médio, salvo a escolaridade dos alunos, que deverão ter cursado o ensino fundamental em escola da rede pública.

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.

No Brasil, segundo Gois (2009) *apud* Santos (2012, p. 394), das 249 instituições públicas de educação superior, 19 desenvolvem ações afirmativas direcionadas as pessoas

[282] 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).

com deficiência, destacando-se as universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, do Rio Grande do Sul e as universidades federais do Maranhão, Paraná e Sergipe.

A UFPB, por meio da Resolução nº 09/2010, instituiu a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para o acesso de pessoas advindas de estabelecimentos públicos de ensino[283], 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 5% no número de vagas a cada ano seguinte, alcançando o total de 40% no ano de 2014. No entanto, com a determinação da Lei nº 12.711(Artigos 1º[284] e 3º[285]), a instituição passou a reservar 50% das vagas nos cursos presenciais às pessoas advindas de escolas públicas, negros (pretos e pardos) e índios, permanecendo os 5% direcionados às pessoas com deficiência.

É nesse conjunto das políticas de inclusão em que se busca democratizar o acesso, que se institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como uma política de permanência, instituído pela Portaria normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, por considerar "[...] a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal" (BRASIL, 2007).

Fazem parte das ações do programa a moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) deve realizar as ações de acordo com as necessidades identificadas, sendo considerada a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, a melhoria do desempenho acadêmico e a prevenção da evasão e reprovação escolar por motivos de condições financeira insuficientes.

Em 2007, o "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)" 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

---

[283] A pessoa deve ter cursado todo o ensino médio e, pelo menos três séries do ensino fundamental, em escolas públicas.

[284] 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.

[285] 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).

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 à Educação Superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)[286] –direcionado as instituições federais - e o Programa Universidade para Todos (Prouni)[287], voltado a oferta de vagas 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.

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).

O Prouni, por sua vez, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais 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[288]. 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[289].

As instituições que aderem ao Prouni, durante o período de vigência do termo de adesão, ficam isentas de impostos e contribuições, tais como: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para

[286] Instituído pelo Decreto nº 6. 096, de 24 de abril de 2007.
[287] Criado pela Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004, e depois institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005.
[288] 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.
[289] De acordo com Jezine e Prestes (2011, p. 33), desde a criação do PROUNI até o segundo semestre de 2011, já haviam sido beneficiados 919.551 estudantes, dos quais 70% como bolsistas integrais e 33% com bolsas parciais, sendo 813.544 bolsistas matriculados em cursos presenciais e 106.007 na modalidade de educação à distância.

Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Os recursos financeiros correspondentes à isenção desses impostos poderiam ser investidos nas instituições públicas de educação superior, que ofertam um ensino com mais qualidade e conceito. Entretanto, seguindo a lógica do neoliberalismo, o investimento é feito predominantemente em serviços privados.

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)[290], 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.

Reformulado recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também tem contribuído como uma importante 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 bastante 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

[290] Instituído pelo Decreto 5.800/2006.

plataforma informatizada desenvolvida para o Prouni", sendo mais simples por não fazer uso de funções para calcular o número de bolsas.

Atualmente, o Sisu está regulamentado pela Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, e 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.

De acordo com o artigo 15 da Portaria, ao se inscrever no processo seletivo do Sisu, o estudante deverá optar por concorrer às vagas reservadas em decorrência da Lei nº 12.711, às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas adotadas pela instituição no Termo de Adesão, ou às vagas destinadas à ampla concorrência.

O Sistema oferece ainda a oportunidade de o candidato mudar a opção de curso caso ele perceba que suas chances para a primeira escolha são pequenas.

Estas políticas de expansão e acesso à educação superior conduzem a inclusão de pessoas com deficiência neste nível de ensino, pois promovem mais oportunidades para o ingresso nas instituições de educação superior.

Em se tratando de políticas específicas para as pessoas com deficiência na educação superior, um número reduzido de documentos e projetos oficiais foi instituído nacionalmente pelo governo brasileiro, havendo uma necessidade maior de atenção e providências por parte dos representantes da educação no país. O Aviso Circular nº 277, editado pelo Ministério da Educação/Gabinete do Ministro em 08 de maio de 1996, solicita ajustes no que diz respeito ao ingresso e permanência das pessoas com deficiência neste nível de ensino, principalmente nas questões relacionadas à elaboração do edital de seleção, os exames vestibulares e as correções das provas. Para tanto, são sugeridas ações que devem ser realizadas pelas universidades a fim de facilitar o acesso das pessoas com deficiência a estas instituições. Por fim, o documento propõe às instituições "[...] ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos [...]" (BRASIL, 1996), de modo a melhor atender os estudantes com deficiência, possibilitando-lhes a permanência e conclusão no curso escolhido.

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à educação superior de pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Para tanto, o documento visa assegurar as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

No dia 7 de novembro de 2003, a Portaria nº 3.284 substitui a Portaria nº 1.679 mantendo os mesmos requisitos de acessibilidade à educação superior para pessoas com

deficiência física e sensorial. A diferença é que a Portaria mais recente especifica cada uma das condições de acessibilidade, reforçando os requisitos impostos pelo documento e destacando a relevância de cada um deles.

Por sua vez, o *Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir*, apresentado pelo Governo Federal em 2005, refere-se ao acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com o objetivo de criar núcleos de acessibilidade nas IFES para auxiliar nas "[...] ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação" (BRASIL, 2005). Esses núcleos de acessibilidade funcionam como um atendimento educacional especializado na educação superior.

Embora em ritmo lento e com poucas políticas específicas para as pessoas com deficiência na educação superior, a presença desse grupo social no nível de ensino superior já é uma realidade constatada em diversas instituições, como é o caso da UFPB, o que demanda uma análise das políticas e das condições de permanência desse grupo social, a fim de se oferecer uma melhor qualidade de ensino a esses estudantes.

O acesso de alunos com deficiência na UFPB[291] e a produção do conhecimento sobre o tema

A UFPB, que atualmente atende alunos com deficiência em todos os seus campus e modalidades de ensino[292], possui o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), órgão responsável pela garantia da permanência dos alunos com deficiência da UFPB. Funcionando oficialmente desde o ano de 2011, o CIA substituiu o antigo Comitê de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais (COMPORTA), e hoje é um setor vinculado à Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE). 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.

[291] Os dados coletados sobre a UFPB, apresentados neste trabalho, foram obtidos a partir do site (www.ufpb.br) e do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Instituição.

[292] A instituição concentra suas atividades em cinco campus, que atualmente funcionam nas cidades de João Pessoa (Campus I), Areia (Campus II), Bananeiras (Campus III), Rio Tinto e Mamanguape (Campus IV). Possui 138 cursos de graduação – sendo sete à distância-, distribuídos entre 16 centros, responsáveis por variadas áreas do conhecimento.

O CIA também desenvolve o *Projeto Apoiador*, que designa aos alunos sem deficiência da UFPB[293], selecionados através de um processo, o papel de monitoria pedagógica e de apoio na circulação pelo campus, aos alunos com deficiência. Aos professores e servidores que atuam com alunos com deficiência na UFPB, o CIA oferece um serviço de suporte. A cada início de semestre, o Comitê procura o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) 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 eles estão matriculados, informando-os sobre os serviços oferecidos pelo CIA.

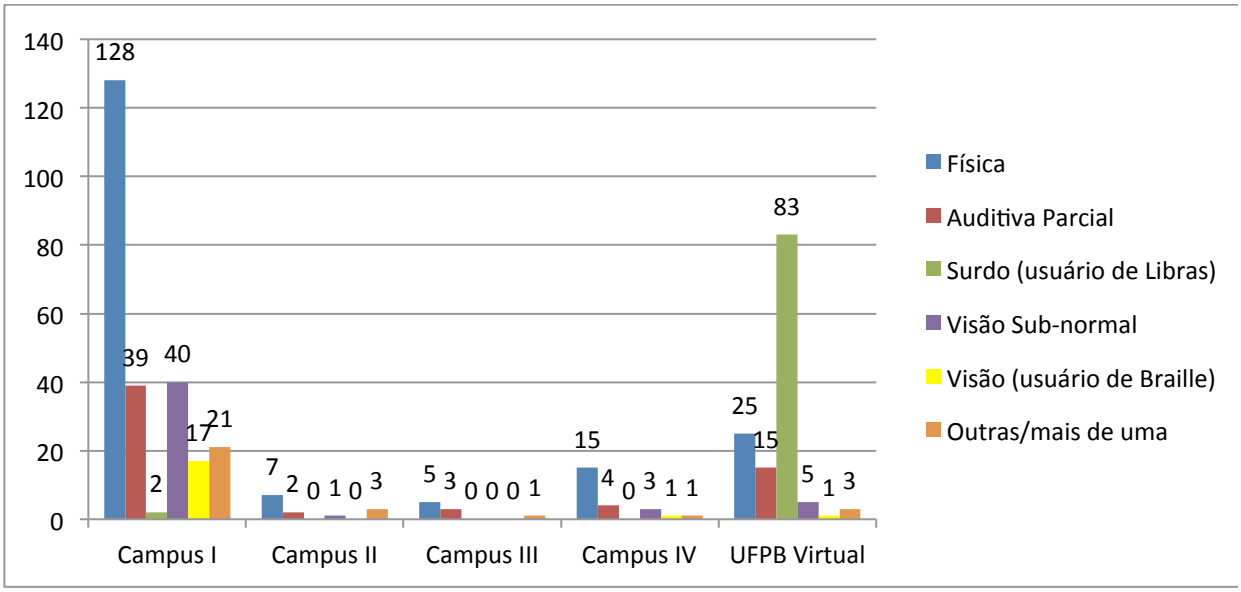
De acordo com o NTI, estão matriculados atualmente na UFPB 425 alunos com deficiência, sendo 252 no Campus I, 13 no Campus II, nove no Campus III e 24 no Campus IV. Na modalidade de educação à distância (UFPB virtual) estão matriculados 132 alunos com deficiência. Do total de alunos com deficiência da UFPB, 180 possuem deficiência física, 63 possuem deficiência auditiva parcial, 85 são surdos (fazendo uso de LIBRAS), 49 possuem visão sub-normal, 19 possuem deficiência visual (fazendo uso do Braille) e 29 são identificados com outras/mais de uma deficiência[294].

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.

[293]Até o momento, o Programa possui 17 apoiadores e dois intérpretes de Libras, que atendem 19 alunos com deficiência. Os alunos apoiadores recebem uma bolsa no valor de R$ 500,00, pelas 20 horas semanais dedicadas ao projeto O pagamento das bolsas é realizado com os recursos destinados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

[294] O NIT não especifica o significado deste termo "outras/mais de uma", necessitando de uma investigação mais precisa para identificar quem são esses alunos e quais tipos de deficiências possuem.

Gráfico: Distribuição dos alunos matriculados por tipo de deficiência, Campus e modalidade de ensino na UFPB



Fonte: Gráfico construído pelas autoras a partir dos dados do NTI/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[295], 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[296] ao optar por esta modalidade de ensino.

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 com deficiência visual, usuárias do Braille. Pode-se considerar que, embora havendo o acesso de pessoas com deficiência na UFPB, aquelas que apresentam um tipo de necessidade mais séria não são encontradas com tanta frequência como as demais. Essa constatação é tão obvia que nos dados emitidos pelo NIT não se encontram pessoas com

[295] Em sua maioria, vídeos disponíveis na internet com legenda.
[296] Na modalidade de educação presencial, os surdos encontram inúmeras dificuldades como é o caso da necessidade de um intérprete em sala de aula, que não são encontrados em quantidade suficiente nas instituições de ensino superior.

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. A dificuldade no acesso e na permanência desses sujeitos na educação superior, advinda não da deficiência que possuem, mas do despreparo institucional para recebê-los, ainda é a principal justificativa para a não existência de alunos com tipos de deficiências mais sérias na educação superior.

Como apresentado anteriormente, as políticas de acesso e expansão da educação superior concedeu oportunidades para que as pessoas com deficiência, assim como os demais grupos marginalizados da sociedade, frequentassem em maior número este nível de ensino. Outras políticas, no entanto, necessitam ser criadas com o intuito de garantir a permanência e formação destas pessoas na educação superior.

A discussão da temática da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior se faz presente no meio acadêmico, por meio de seminários, congressos, conferências e pesquisas. Estas últimas, realizadas com mais intensidade nos últimos anos, revelam a necessidade de se investigar e discutir o tema, ainda pouco explorado por pesquisadores, como é o caso do PPGE/UFPB. Inúmeras pesquisas sobre inclusão e acesso de pessoas com deficiência na educação básica são encontradas no Programa, mas em nível de educação superior, os estudos na área ainda são limitados. Até o ano de 2012, o PGGE registrava em seu banco de dados 696 dissertações e 79 teses defendidas e aprovadas. Destas, apenas três dissertações contemplavam a temática do acesso e inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, não sendo encontrada nenhuma tese que abordasse o assunto.

Em 2011, Vera Creusa de Gusmão do Nascimento defendeu a pesquisa de mestrado *Quando as "excelências" desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior*. No ano de 2012, duas dissertações contemplaram a temática em questão, são elas: *Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso*, cuja autora é Maria Carolina Albuquerque de Azevedo e *Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB*, de Raphaela de Lima Cruz.

Além dos poucos trabalhados elaborados sobre o tema, encontra-se a dificuldade de acesso aos textos completos, uma vez que o site da biblioteca da UFPB[297] e do PPGE[298] não disponibiliza o material completo para consulta ou encontram-se desatualizados. Ademais, a

[297] http://www.biblioteca.ufpb.br/
[298] http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=52

biblioteca setorial do Centro de Educação, na qual estão armazenados os exemplares das teses e dissertações do PPGE, encontra-se fechada por falta de funcionários[299], impossibilitando a consulta ao acervo local.

Deste modo, a partir do exposto, pode-se considerar que existem avanços no sentido da oferta de vagas e acesso as pessoas com deficiência na educação superior, e que as políticas desenvolvidas no Brasil para a ampliação desse nível de ensino obtiveram uma resposta positiva ao seu objeto principal. Entretanto, outras medidas precisam ser providenciadas no sentido de dar suporte aos alunos que iniciam sua formação superior, a fim de garantir a permanência e o sucesso dos mesmos na educação superior.

Considerações finais

A educação superior durante um longo período foi considerada um nível de ensino elitista, que ofertava vagas aos "filhos da sociedade pensante". Contudo, no atual cenário neoliberal, a formação superior passou a ser considerado o principal meio de preparação profissional para o desenvolvimento econômico nacional e mundial, o que gerou a formação de políticas de expansão e acesso desse nível de ensino. Os grupos marginalizados, a exemplo das pessoas com deficiência, passaram a ser incluídos neste processo de expansão e acesso, o que fez aumentar o número de matrículas na educação superior.

Os dados apresentados pelo INEP comprovam o crescimento no número de estudantes com deficiência que estão matriculados em instituições de educação superior, e a UFPB insere-se neste contexto, registrando e criando programas e políticas internas para o acesso desse público. Porém, neste processo considerado positivo, algumas considerações devem ser levadas em conta, como é o caso do baixo nível de matrículas de pessoas com tipos de deficiências mais severas e o suporte que estas pessoas estão recebendo durante sua formação na educação básica que lhe possam favorecer o acesso a outros níveis de escolarização.

Neste sentido, as pesquisas e os eventos acadêmicos, tornam-se espaços ricos para discussões e propostas sobre o tema abordado neste trabalho, o que aparenta estar dando os seus primeiros passos. Cabe então, a cada um de nós, contribuir no sentido de mostrar a importância da educação superior para as pessoas com deficiência e a necessidade de melhorias nesse nível de ensino.

[299] Os servidos administrativos da UFPB encontram-se em greve desde o dia 17 de março de 2014.

Referências

BRASIL. **Aviso Circular nº 277**, de 08 de maio de 1996, editado pelo Ministério da Educação e Gabinete do Ministro.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep, 1998.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2012.

_____. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2011.

_____. **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.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 28 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. **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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **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 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. **Portaria Normativa Nº 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu.

_____. 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. Dispõe sobre a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação 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.

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.

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.

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.

SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. 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.

_____. (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.

AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS DE 2005 A 2010: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INCLUIR

SANTOS, Jacirene Lima Pires dos.
jacireneedaniel@hotmail.com
Universidade Católica Dom Bosco

BITTAR, Mariluce (*in memorian)*

RESUMO
O artigo apresenta um breve balanço da produção científica brasileira sobre as políticas de acesso e permanência na educação superior, com ênfase no Programa Incluir, no período de 2005 a 2010. Em termos metodológicos, é um estudo bibliográfico, do tipo do "estado da arte". O delineamento se deu a partir de 24 dissertações e 08 teses defendidas nesse período. O texto faz parte do Projeto de Doutorado, em andamento, que tem como título "Acesso e permanência na UFMT: o discurso dos alunos atendidos pelo Programa Incluir". O Projeto insere-se no âmbito dos estudos da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e vincula-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES). Através do levantamento das temáticas, percebeu-se que o Programa Incluir foi tema quase imperceptível nas pesquisas, o que também suscita a necessidade e a relevância do trabalho pretendido.

Palavras-chave: Acesso e permanência/Educação Superior/Políticas Públicas de Inclusão/Programa Incluir.

1. Introdução

O presente artigo apresenta um balanço da produção científica brasileira, identificando as teses de doutorado e as dissertações de mestrado defendidas no Brasil a respeito das políticas de acesso e permanência na educação superior, com ênfase no Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, no período de 2005 a 2010.

Em termos metodológicos, é um estudo bibliográfico, do tipo do "estado da arte".

Definidas como de caráter bibliográfico, segundo Ferreira (2002, p. 258),

> (...) esse modelo de pesquisa parece trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Para oferecer maior sustentação ao projeto da tese, realizamos uma pesquisa nas produções do conhecimento sobre as políticas públicas de inclusão na Educação Superior nas Dissertações e Teses no Banco de Dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esses mapeamentos também tiveram a intenção de "revelar os temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos" (ANDRÉ, 2009, p. 43).

O delineamento se deu a partir de 24 dissertações e 08 teses defendidas no período de 2005 a 2010. O texto faz parte do Projeto de Doutorado, em andamento, que tem como título "Acesso e permanência na UFMT: o discurso dos alunos atendidos pelo Programa Incluir". O Projeto insere-se no âmbito dos estudos da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e vincula-se aos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPES).

O mapeamento das pesquisas também tiveram a intenção de "revelar os temas que permanecem ao longo do tempo, assim como os que esmaecem, os que despontam promissores e os que ficam totalmente esquecidos" (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Os critérios que utilizamos para selecionar as pesquisas foram: primeiro, fizemos uma pesquisa bibliográfica na busca das categorias que se relacionam com o nosso projeto no doutorado: acesso e permanência; educação superior; políticas públicas de inclusão; Programa Incluir.

Segundo Ianni (2011, p. 397)

> A categoria que se constrói é o resultado de uma reflexão obstinada, que interroga o real reiteradamente. E que desvenda do real aquilo que não está dado, não é imediatamente verificado. Inclusive, se coloca e recoloca sempre o problema de um contínuo retomar dos dados.

Segundo o autor, o pesquisador não deve apenas conhecer o fato, "sem a preocupação de verificar quais são as implicações, as ressonâncias desses singulares, dessas configurações particulares, num todo que é a realidade" (2011, p. 401). Para o mesmo, essa é uma tendência do pensamento no século XX, que "[...] implica no abandono do globalizante, da visão integrativa da realidade social" (2011, p. 401).

Segundo o autor, é pela reflexão que a categoria vai se construindo. É essa reflexão que leva o pesquisador a conhecer o fato, "[...] desvendar relações, processos e estruturas que constituem esse fato, a fim de alcançar o concreto pensado" (2011, p. 406); sinalando que a

categoria não deve ser "transposta e aplicada de modo ingênuo", mas que de forma consciente a pesquisa "recrie a categoria naquela conjuntura" que estuda (2011, p. 406).

Esse autor explica a "teoria dialética da sociedade", nos levando a entender que a sociedade se aprimora gerando diversas situações e sempre...

> "[...] recriando múltiplas micro-regiões que dão aos indivíduos a ilusão de que há espaços nos quais os indivíduos se situam, se definem", discorrendo sobre um dado como se fosse um modo de "esgotar a realidade" (2011, p. 401).

Seguindo esse raciocínio, Löwy (1985) ao fazer menção ao método dialético, escreve:

> Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas, absolutas ou naturais" (1985, p. 15).

É necessário considerar o historicismo e a passagem de todos os fenômenos sociais, pois "[...] para entender os processos de transformações sociais do mundo, precisamos ver o que estava acontecendo na história social e econômica dessas épocas" (1985, p. 16).

O autor nos traz a "[...] ideia dialética de que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas (...), todas as interpretações da realidade têm de ser vistas na sua limitação histórica" (1985, p. 15). Isso nos mostra que não sendo possível estudar toda a realidade, é necessário ter "[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto". Expondo o princípio da totalidade como categoria metodológica imprescindível para entendermos as mudanças que sofreram o fato que está sendo analisado, não sendo este um elemento isolado, desvinculado da história e da economia política, ao contrário.

É por esta situação que para iniciar o estudo da temática da pesquisa, é necessário conhecer o contexto histórico, social e político do período compreendido na proposta (dos anos 2005 a 2010), requerendo, 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 […]".

Para chegar ao lugar que se constitui a pesquisa, que traz o tema das políticas públicas de inclusão na educação superior e objetiva analisar o Programa Incluir como uma política pública de inclusão, é imprescindível buscar elementos para contextualizar o objeto de estudo.

Para a busca das temáticas que mais se evidenciam nas pesquisas, das temáticas que emergem e as que não aparecem, os dados foram organizados em quadros. Isso permitiu a ordenação do assunto possibilitando uma seleção constante da documentação e de seu ordenamento, a começar pelas datas. Como a pesquisa pretendida estuda os dados a partir de 2005, por ter sido o ano que iniciou o Programa Incluir, foi a partir deste ano que apresentamos os registros das dissertações e teses do Banco de Dados da CAPES. No quadro 1, registramos o levantamento da produção. No quadro 2, apresentamos as dissertações e teses que abordam aspectos relacionados às categorias privilegiadas.

Segundo André (2009, p. 43)

> Estudos do tipo 'estado do conhecimento', que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

Por compreendermos que a produção do conhecimento não é uma ação isolada, mas "uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema" (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.180), na tentativa de apreender as relações históricas entre as políticas públicas educacionais e a inclusão, buscaremos como primeiro aspecto a destacar na pesquisa, o contexto histórico do fenômeno. O que implica a negação da ideologia dominante que ao tratar como natural o que é histórico, e como permanente o que é passageiro, reifica o real, retirando-lhe o movimento e a contradição. "A história é o mundo das mediações. E a história enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas" (CURY, 1985, p. 43).

Como a nossa pesquisa pertence a um dado momento da história da produção de um conhecimento específico, que se constitui nos programas de inclusão na educação superior

faz-se necessário analisar o papel do Estado na formulação, regulação e avaliação das políticas públicas educacionais.

2. O Estado capitalista e seu papel na formulação das políticas educacionais

É importante compreender o papel do Estado no sistema macroeconômico no mundo e no Estado brasileiro, para então, avaliar os resultados de sua atuação no plano político e econômico para a política de educação superior brasileira. Para Ianni (2011, p. 404) "[...] a História também precisa ser trabalhada, precisa ser verificada, e o conhecimento resulta desse diálogo, dessa batalha".

Esse autor explica a "teoria dialética da sociedade", nos levando a entender que a sociedade se aprimora gerando diversas situações e sempre...

> "[...] recriando múltiplas micro-regiões que dão aos indivíduos a ilusão de que há espaços nos quais os indivíduos se situam, se definem", discorrendo sobre um dado como se fosse um modo de "esgotar a realidade" (2011, p. 401).

Seguindo esse raciocínio, Löwy (1985) ao fazer menção ao método dialético, escreve:

> Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformados por essa ação. Não são leis eternas, absolutas ou naturais" (1985, p. 15).

É necessário considerar o historicismo e a passagem de todos os fenômenos sociais, pois "[...] para entender os processos de transformações sociais do mundo, precisamos ver o que estava acontecendo na história social e econômica dessas épocas" (1985, p. 16).

O autor nos traz a "[...] ideia dialética de que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas (...), todas as interpretações da realidade têm de ser vistas na sua limitação histórica" (1985, p. 15). Isso nos mostra que não sendo possível estudar toda a realidade, é necessário ter "[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto". Expondo o princípio da totalidade como categoria metodológica imprescindível para entendermos as mudanças que sofreram o fato que está sendo analisado, não sendo este um elemento isolado, desvinculado da história e da economia política, ao contrário.

É por esta situação que para iniciar o estudo da temática da pesquisa, é necessário conhecer o contexto histórico, social e político do período compreendido na proposta (dos anos 2005 a 2010), requerendo, 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 […]".

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 o 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)

O autor busca as teorias de Friederich Hayek para explicar o conceito dessa corrente de pensamento e para fundamentar suas ideias sobre a crise do capitalismo:

> Os neoliberais consideram que as sociedades do mundo capitalista foram desviadas do processo natural evolutivo de suas instituições e devem retomar seu desenvolvimento, realizando um ajuste estrutural sobre a base do modelo econômico neoclássico [...]. (BIANCHETTI, 2005, p. 22).

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 idéias 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 Ianni (1999, p. 13), é nesse contexto que "a história entra em movimento em escala monumental [...]. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, subordina, cria ou recria outras formas sociais de vida e trabalho [...]" e assim "Forma-se toda uma cadeia mundial de cidades globais que passam a exercer papéis cruciais na generalização das forças produtivas e relações de produção em moldes capitalistas e polarização de estruturas globais de poder" (IANNI, 1999, p. 14).

Inicia-se, então, o pensamento do neoliberalismo, que intenciona transformar-se no fundamento de uma nova ordem internacional. Produto das contradições do modelo keynesiano, prejudicado por outras crises, inclusive a chamada "crise do petróleo", que ocasionaram grande recessão econômica, fazendo emergir novos poderes econômicos. "O novo capitalismo financeiro cria uma nova ordem internacional capitalista, que controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui" (BIANCHETTI, 2005, p. 27-29).

Para o autor (2005), esses acontecimentos são consequências do modelo de Estado Benfeitor, que a partir de 1945, se consolidava e mostrava uma sociedade onde a relação capital e trabalho era mediada pelo Estado, oportunizando a conquista de benefícios sociais aos trabalhadores, mas também ao processo de acumulação capitalista. Como resultado desse tipo de relação, conclui:

> Os países da Europa Ocidental reconstruíram suas economias de pós-guerra com uma forte participação do Estado e o consequente crescimento do emprego público que se concentrava na maior provisão de serviços como saúde, assistência social e educação. Essa intervenção do Estado, que contrariava as formulações dos liberais ortodoxos, não era questionada pelos grupos hegemônicos, para quem essa intervenção diminuía as margens de lucro, mas garantia a acumulação. (BIANCHETTI, 2005, p. 32-33)

Na década de 1970 renasce o liberalismo e também o Brasil "[...] acompanha os governos militares instaurados na década de 70, na maioria dos países do cone Sul, nos quais, por outra parte, se vivia uma severa crise econômica como resultado das contradições, interna e externa dos modelos econômicos" (BIANCHETTI, 2005, p. 34).

Anderson, (1995, p. 11), assegura que a partir de 1973, quando o mundo capitalista avançado caiu em densa recessão, o pensamento neoliberal passou a ganhar espaço com o advento da crise do modelo econômico. A solução para ajustar esse período de crise seria um programa de disciplina orçamentária, com contenção de gastos com o bem-estar e reformas fiscais.

Inicialmente, apenas os governos de direita radical puseram em prática as ideias neoliberais; a partir daí, todos os governos poderiam aderir a esse pensamento, o alvo dessas políticas era segurar a inflação dos anos 1970. Nesse aspecto, obteve sucesso, mas segundo Anderson,

> Todas as medidas haviam sido idealizadas "como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, restaurando taxas altas de crescimento estáveis, como existiam antes da crise dos anos 70. Nesse aspecto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante". (1995, p. 15),

Na década de 1980, apesar de os Estados terem tomado medidas para conter os gastos sociais, o aumento demográfico dos aposentados na população e os gastos com o desemprego fizeram com que o capitalismo entrasse de novo numa profunda recessão e o peso do Estado de bem-estar não diminuiu (ANDERSON, 1995). O que fundamenta a crítica que os neoliberais fazem às políticas sociais que são desenvolvidas pelo Estado Benfeitor. Tratando-se aqui, das políticas sociais promovidas com o objetivo de desenvolver um determinado tipo de modelo social. As políticas sociais que contemplam a educação fazem parte dessas políticas. Portanto, a noção de justiça social como forma de promover a igualdade contraria a concepção liberal, que defende a ideia de igualdade de oportunidades.

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 a educação superior, como os programas de acesso e permanência que são oriundos dos programas de políticas públicas de inclusão.

3. As políticas para a educação superior no Brasil no Governo de Luíz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010)

Esta seção pretende apresentar os principais elementos da política para a educação superior durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), em especial o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.

Para Carvalho (2006, p.131), este foi "o primeiro governo de esquerda brasileiro que assumiu o poder em um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal, a partir de acordo firmado, em 1998, entre o governo de FHC e o FMI". Assim, os investimentos públicos foram os mais baixos da história desse governo, no início de seu mandato, em 2003.

Em relação à política para a Educação Superior, o governo tratou de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes e criou uma série de programas para a ampliação do acesso e da permanência.

Em 2003, o governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni), que segundo Carvalho (2005) 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, 2006).

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 08 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Artº 227 § 2º e Artº 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).

Já em 2006, foi assinado o Decreto 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. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003, as ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

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.

Quanto às políticas públicas de inclusão, o governo aprovou o Estatuto da Igualdade Racial, como é conhecida a Lei 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.

Para a nossa pesquisa, é importante descrever e conhecer as produções já documentadas e socializadas sobre os programas de acesso e permanência na educação superior, mas daremos ênfase ao Programa Incluir, por ser objeto de estudo no doutorado e neste trabalho.

4. Marcos legais brasileiros para a inclusão de pessoas deficientes na Educação Superior: o Programa Incluir-Acessibilidade na Educação Superior

Para estudar o Programa Incluir, 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 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".

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" (ALMEIDA, 2009, p. 30). Também às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento:

> [...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil e os alunos com altas habilidades/superdotação que são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. E que também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (ALMEIDA, 2009, p. 30)

Para demonstrar as bases norteadoras da pesquisa, também buscamos o conceito de inclusão social, que segundo Sassaki (1997, p. 41), é definida como:

> O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Estudando os documentos oficiais observa-se que os mesmos foram elaborados para o acesso das pessoas deficientes à educação básica. Para a educação superior, só a partir do

Programa Incluir é que as instituições de educação superior se preocuparam em organizar um espaço específico para o atendimento dessas pessoas, através dos Núcleos de Acessibilidade.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) 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). 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 Artigo 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 1.999, 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 1.999, 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 Artigo 27 estabeleceu que as instituições de Educação Superior devam: "(...) 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), 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)

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.

5. Os elementos essenciais: o Programa Incluir nas pesquisas

Embora as questões relacionadas à inclusão tenham sido abordadas nas pesquisas sobre as políticas públicas de acesso e permanência implementadas nos anos de 2005 a 2010, verifica-se um interesse maior pela temática nos últimos anos (ALMEIDA, 2009). Além dessas publicações, um conjunto significativo de dados e reflexões podem ser encontrados nos Grupos de Trabalhos da ANPED, especialmente no GT11- Política de Educação Superior (80 trabalhos) e no GT 15 – Educação Especial (95 trabalhos), no período de 2005 a 2010.

No levantamento da produção sobre os programas de acesso e permanência na educação superior, sob palavras-chave: acesso e permanência; políticas públicas de inclusão;

Programa Incluir em programas de Pós-Graduação em Educação (2005-2010) que vimos desenvolvendo, foram localizadas 7.885 dissertações e 2.204 teses, conforme quadro, a seguir.

Quadro 1: Levantamento da produção com as palavras-chave: acesso e permanência na

educação superior; políticas públicas de inclusão; Programa Incluir.

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2005	0917	277
2006	1042	267
2007	1082	355
2008	1200	373
2009	1332	421
2010	1312	511
TOTAL	7885	2204

Fonte: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

Com o desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, procura-se dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais. É necessário dedicar mais atenção às pesquisas e de divulgá-las para a sociedade. Assim, o "estado da arte" é a opção metodológica que mais se adéqua a esse tipo de pesquisa, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Conforme o Quadro1 observa-se um número significativo de pesquisa sobre educação superior. Porém, das 7.885 dissertações localizadas, apenas 24 dissertações abordam aspectos relacionados às categorias privilegiadas. Em relação às teses, das 2.204 localizadas, apenas 08 trata-se de política de inclusão, acesso e permanência e Programa Incluir, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Dissertações e Teses sobre educação superior que contemplam as categorias: política de inclusão, acesso e permanência e Programa Incluir.

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE
2005	03	00
2006	04	00
2007	07	01
2008	02	01
2009	00	03
2010	08	03
TOTAL	24	08

Fonte: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

Realizado o levantamento do Quadro 2, observou-se que os 32 trabalhos selecionados abordam diversas categorias, mas se sobressaem as seguintes: a) categorias relacionadas à acesso e permanência na educação superior (ALMEIDA, 2005; 2009; PELLEGRINI, 2006; SILVA, 2006; CHAHINI, 2006; DREZZA, 2007; SOUZA, 2007; LUCHMANN, 2007; PEREIRA, 2007; ALMAGRO, 2007; CASTANHO, 2007; REIS, 2008; OLIVEIRA, 2009; MOREJON; 2009; SOUZA, 2010; RAMBO, 2010; BALBINO; 2010; REIS, 2010;; ROSSETO, 2010; MARQUES, 2010 e ALBINO, 2010). b) categorias relacionadas às políticas públicas de inclusão: (PERINI, 2005; SASAZAWA, 2005; HAIDUKE, 2006; MEMBERDER, 2007; DREZZA, 2007; BRIZOLLA, 2007; PEREZ, 2008; SOUZA, 2008; SANTOS, 2010; BONASSA, 2010; TEIXEIRA, 2010 e RUIVO, 2010). c) categoria relacionada ao Programa Incluir (SOUZA, 2010).

Embora as teses e dissertações apresentem discussões sobre diversas categorias de análise, a educação superior recebe destaque. 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 adaptação sejam atendidas.

Como Cardoso (2010), acreditamos que a universidade é uma instituição social que realiza e exprime de modo determinado, a sociedade de que é e faz parte. Portanto, ela não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.

Com relação ao referencial teórico das pesquisas, observa-se a tendência de abordar as políticas públicas de inclusão em perspectiva sociológica e crítica.

A maioria dos estudos analisados têm como foco o acesso e a permanência dos acadêmicos com deficiência, mas não focam diretamente na análise do Programa Incluir. Dos trabalhos que referenciam o Programa verificamos que os mesmos não abordam a percepção do acadêmico beneficiado, ressaltando apenas os aspectos da implantação do mesmo nas universidades.

Considerações finais

Por meio do levantamento realizado de teses de doutorado e dissertações de mestrado, que constam no Banco de Teses da CAPES, nos anos 2005 a 2010, constatou-se que a temática "acesso e permanência na educação superior" está em ascendência e que tem gerado a preocupação teórica dos pesquisadores em estudarem as políticas de inclusão na educação superior.

Por meio do levantamento, constatou-se que esta temática está sendo alvo de estudos e pesquisas, mas no que se refere ao Programa Incluir, somente foi localizado um estudo: (SOUZA, 2010) mesmos que já sinalizavam as abordagens principais que giram em torno da categoria "acesso e permanência", isto é, a categoria "inclusão".

Um aspecto interessante observado desse processo de formulação e implementação de políticas de acesso e permanência é que as possibilidades são sempre múltiplas. O fato de contabilizarmos, até o presente, relativos avanços em direção à pesquisa sobre o tema, não deve nos imobilizar na busca de alternativas e de respostas teórico-práticas mais adequadas aos nossos contextos e que satisfaçam o nosso desejo de construirmos políticas mais justas e, em última instância e em longo prazo, um sistema educacional efetivamente democrático, não seletivo e não excludente.

Através do levantamento das temáticas, percebeu-se que o Programa Incluir foi tema quase imperceptível nas pesquisas, o que também suscita a necessidade e a relevância do trabalho pretendido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, PPGEdu. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2009.

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. In Emir Sader e Pablo Gentili Pós – Neoliberalismo- As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo, Paz e terra S.A. 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago/dez. 2009.

ANPED. Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, São Paulo, 2010. CD-ROM.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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**.**

BITTAR, Mariluce. A construção da categoria na perspectiva da análise dialética – uma aula de Octávio Ianni. **Revista HISTEDBR** On-line. Campinas, número especial, p. 417 – 422, abr. 2011 – ISSN: 1676 – 2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br /revista /edicoes/41e/index.html> Acesso em abril de 2012.

CARDOSO, F. G. **Organizações das Classes Subalternas:** um desafio para o Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPES**. Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ Acesso no período de setembro de 2012 a março de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Revista Educação e sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

IANNI, Octavio. A Construção da Categoria. **Revista do HISTEDBR On Line**. Edição especial, 2011, p. 397-416. Disponível em htpp://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/41e/índex.html

LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciência Social –** Elementos para uma análise marxista, 4a edição. São Paulo: Cortez, 1985, p.69-94.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MACIEL, Carina Elizabete. **A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 2005. (Dissertação de Mestrado).

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO Gerson Smiech (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/docsubsidiariopoliticadeinclusao.txt>. Acesso em: 10 out. 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. A Regulação social no Brasil de Lula por meio da educação. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org). **Políticas Públicas Educacionais** – O Governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006, p.17-28.

SOUZA, Bianca da Costa Silva de. **Programa INCLUIR**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil (2005 – 2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Legislação:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 20/09/2012

_____**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>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação– LDB). Acesso em 20/09/2012.

_____. 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.

_____.Diário Oficial [da] União**,** Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 10 de set. 2012.

_____.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 de Janeiro de 2013.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: CONTRADIÇÕES DE UM PROGRAMA DE ACESSO A IES INTERNACIONAIS

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins
joira.martins@gmail.com
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

Profa. Dra. Maria das Graças Martins da Silva
gracams2@hotmail.com
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO
O texto reflete sobre o Programa Ciência sem Fronteiras, enfatizando suas proposições e alterações normativas. O mesmo é examinado como possibilidade de acessar determinado conhecimento acadêmico, o veiculado e/ou produzido por instituições internacionais de educação superior e acessado por estudantes de graduação de instituições de educação superior brasileiras. Utiliza-se pesquisa documental para identificar a fisionomia do Programa, delimitando a modalidade de bolsas de graduação-sanduíche, no período de 2011 a 2013. O referido Programa apresenta-se com vistas a promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Conclui-se que as sucessivas alterações apresentadas em editais não comprometem a sua essência propositiva. Além disso, pondera-se que o discurso de redenção social pela via do conhecimento e de promessa de conduzir a sociedade a um tempo de prosperidade tem suas limitações e submete-se a questionamentos, o que, no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras se expressa, entre outros aspectos, pela escolha das áreas de formação contempladas.

Palavras-chave: internacionalização; ciência sem fronteira; políticas educacionais.

Introdução

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), focalizando as proposições principais que o mesmo apresenta, bem como as mudanças na normatização do seu funcionamento. Utiliza-se a pesquisa documental, com base nas chamadas públicas emitidas pelo Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, divulgadas entre 2011 a 2013, limitando o estudo ao que se refere às bolsas de estudo em instituições do exterior, na modalidade de graduação-sanduíche.

Tem-se como pressuposto que o Programa se refere a uma possibilidade de acessar determinado conhecimento acadêmico. Nesse caso, aquele veiculado e/ou produzido por instituições de educação superior (IES) internacionais, sendo acessado por estudantes de graduação de IES brasileiras.

Cabe ressaltar, introdutoriamente, que o tema do acesso à educação superior no Brasil se mostra recorrente na agenda das políticas da educação superior, como revelam estudos (SILVA; VELOSO, 2013). Essa centralidade pode ser explicada pela ênfase atribuída à tríade ciência-tecnologia-inovação como "centro da dinâmica para o crescimento econômico", face à necessidade imperiosa de tornar o país competitivo (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 293).

Sob tal prisma, acessar a educação superior liga-se ao modelo de desenvolvimento do país, que aponta para a incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo para potencializar o crescimento do país. Um programa de iniciativa federal que bem ilustra tais intenções é o CsF. Nessa direção, segue a declaração do Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Aloisio Mercadante: "[...] os melhores estudantes do Brasil, nas melhores universidades do mundo. Assim poderemos superar o maior desafio do país e dar um salto quântico na formação para áreas estratégicas de forma sustentável [...]".[300].

Diante disso, questões fundamentais se apresentam: Que mundo da produção é este, concretamente? Que mundo do trabalho é instituído, no movimento de recriação do modelo econômico? Que formação esse mundo econômico está a exigir para sua funcionalidade? Sem possibilidade de serem tratadas no presente texto, dados os seus limites, tais questões põem-se como pano de fundo para o tema que se aborda neste texto, privilegiando-se enfocar aspectos da proposição e do funcionamento do Programa CsF, desvelando contradições.

Acesso à Educação Superior: o CsF entrando em cena

Um breve retrospecto histórico informa que no século XIX, sob a influência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, novas características se fizeram presentes nas instituições de educação superior ou características emergentes se firmaram. "A Revolução Industrial e o capitalismo atingiram em cheio as universidades, pois se exigia cada vez mais conhecimentos úteis e de aplicação imediata", afirma Rossato (2005, p. 87). O crescimento do comércio e o desenvolvimento da indústria requeriam conhecimentos aplicáveis, de modo que *utilidade* tornava-se uma palavra-chave; nesse contexto, as novas ciências penetravam no currículo do ensino (química, biologia, geologia, eletricidade, cirurgia, entre outras). Tal evolução levou ao modelo de instituições que se destinavam, sobretudo, à formação de mão de obra especializada para a indústria, agricultura, comércio e outros ramos da produção, tendo também como característica o curto ciclo de estudos, com predomínio da prática.

[300] Declaração feita por Aloisio Mercadante, na 38ª reunião do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em Brasília, em 26/07/2011.

Se o século XIX foi da introdução da técnica, da pesquisa, o século XX foi da expansão do nível superior, sobretudo, na sua segunda metade. O ingresso não mais pertencia apenas a uma elite restrita; passava a integrar a agenda das políticas públicas, constituindo a expansão uma meta para a modernização dos países.

No entanto, a participação não se desenvolvia igualmente entre os envolvidos. Sobre isso, Dias Sobrinho (2005) explica que em 1973 a "Conferência sobre as futuras estruturas da educação pós-secundária", organizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) lançou as bases para os sistemas universitários dos países de forte industrialização. O relator da Conferência alertava, então, que a nova configuração da educação superior presumia uma reforma tal que diferenciasse educação massiva da de elite. Dias Sobrinho assim analisa esta dicotomia:

> A educação superior massiva difere da educação superior de elite não só quantitativamente senão também qualitativamente. Diferem obviamente nas proposições do grau de idade que matriculam, porém também nos modos como estudantes e professores entendem a frequência na universidade ou colégio superior; nas funções de obter o ingresso para o estudante; no curso do estudante típico; no grau de homogeneidade estudantil; no caráter dos níveis acadêmicos; no tamanho das instituições; na forma da instrução; na relação do tamanho das instituições; na relação entre estudantes e corpo docente; na natureza dos limites institucionais; nas pautas da administração e ordenamento institucional; nos princípios e procedimentos para selecionar tantos os estudantes como o pessoal técnico. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 69).

Nesta perspectiva, também Kuenzer (1997: 24) afirma que há uma lógica da polarização, de forma que os níveis mais elevados do ensino são reservados a poucos:

> [...] para estes, de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes, especialistas, críticos, criativos e bem sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência. (KUENZER, 1997, p. 24).

Como esse debate pode se relacionar ao Programa CsF? Perscrutando sobre as suas intenções, localiza-se no *site* oficial: "[...] promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional." (BRASIL, 2014).

Por sua vez, o documento de criação, Decreto n.º7.642, de 13/12/2011, Presidência da República, no artigo 2, assim define os seus objetivos:

> 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.

Assim sendo, e a propósito das reflexões dos autores antes referenciados, percebe-se que o Programa visa a formar um quadro profissional elitizado, restrito a áreas consideradas estratégicas, cujos escolhidos experimentariam uma formação diferenciada, tendo em vista integrar-se ou acelerar a competitividade empresarial, o que tornaria o país, de igual forma, mais competitivo.

Essa inclinação apresenta correspondência ao chamado “novo-desenvolvimentismo”, projeto societário que, em síntese, focaliza o crescimento econômico do país. Nele, segundo Castelo (2010, p.196), “O Estado seria uma espécie de ente político promotor de condições

propicias para o capital investir seus recursos financeiros e gerar emprego e renda para população em geral.". O citado modelo tem como pilar a "constituição de sistema avançado de educação básica e de inovação tecnológica" (p. 196). As bases dessa linha de pensamento tem origem na ideia de desenvolvimento do país, na qual, dentre outros ingredientes, haveria "a participação ativa de uma *intelligentsia* culta e bem formada na gerência de postos-chave do Estado", incluindo profissionais preparados para suprir um processo de industrialização mais avançado no país (p. 193). A esse propósito, não surpreende que as chamadas públicas do Programa CsF visem, sobremodo, países da Europa e América do Norte, com destaque para Canadá e Estados Unidos da América, que detêm mais de 10% das chamadas ofertadas.

É o que se verifica no item seguinte, mediante uma caracterização do Programa e exposição das mudanças no seu funcionamento com base nas chamadas públicas veiculadas, delimitando a modalidade foco do estudo.

O Programa Ciência sem Fronteiras na modalidade graduação-sanduíche

O CsF é iniciativa conjunta de dois Ministérios da União, Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo principal:

> [...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias. (DECRETO n.º 7.642, de 13/12/2011).

No citado Decreto, no artigo 8º é estabelecida a concessão de bolsas de estudo em "instituições de excelência no exterior", a fim de atender certas modalidades, tais quais: a) graduação-sanduíche; b) educação profissional e tecnológica; c) doutorado-sanduíche; d) doutorado pleno; e) pós-doutorado. Define, ainda, a concessão de bolsas no país, para as modalidades de pesquisador visitante estrangeiro e para jovens talentos.

Na modalidade aqui estudada, graduação-sanduíche, é concedida bolsas para o seguinte público alvo, conforme o artigo 8º: "§ 1º [...] estudantes de graduação das áreas de conhecimento prioritárias, matriculados em instituições de ensino superior no País, considerando, entre outros critérios de seleção, o melhor desempenho acadêmico.".

Ressaltam-se as áreas de conhecimento prioritárias para o Programa, focadas na tríade ciência-tecnologia-inovação, conforme a Portaria Interministerial n.1, de 09/01/2013, do Ministério da Educação: engenharias e demais áreas tecnológicas; ciências exatas e da terra; biologia, ciências biomédicas e da saúde; computação e tecnologias da informação; tecnologia aeroespacial; fármacos; produção agrícola sustentável; petróleo, gás e carvão mineral; energias renováveis; tecnologia mineral; biotecnologia; nanotecnologia e novos materiais; tecnologias de prevenção e mitigação de desastres naturais; biodiversidade e bioprospecção; ciências do mar; indústria criativa; novas tecnologias de engenharia construtiva; e formação de tecnólogos.

O Quadro 1, a seguir apresentado, sistematiza, cronologicamente, eventos marcantes que se sucederam, considerando o período de abrangência do CsF. Tem-se expectativa, com isso, de mostrar a fisionomia geral do Programa, assinalando, as sucessivas normatizações estabelecidas.

Quadro 1 – Programa Ciência sem Fronteiras. Eventos marcantes – agosto de 2011 a outubro de 2013

Data	Descrição
Agosto de 2011	1ª convocação para o Programa CsF, através da Chamada Pública CAPES n.º 01/2011, com destino para as Universidade dos EUA.
Setembro de 2011	CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico entrou em contato com os *Coordenadores do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC/PIBIT) das Universidades brasileiras para apresentar o Programa CsF e explicar que cada Universidade receberia uma quota de vagas para contemplar estudantes bolsistas e ex-bolsistas dos Programa de Iniciação Científica.*
Agosto a Dezembro de 2011	Período marcado por recorrentes desencontros de informações entre os órgãos fomentadores, as Universidades brasileiras e os candidatos, principalmente a respeito da definição dos cursos elegíveis.
13/12/2011	Publicação do Decreto n.º 7.642 da Presidência da República, que instituiu oficialmente o Programa CsF. Nesse mesmo documento foi detalhada a forma de gestão, divulgação e fomento.
Dezembro de 2011	2ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas 102 até 106.
Março de 2012	3ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas de 108 até 116.
Agosto de 2012	4ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas de 117 até 124.
Novembro de 2012	5ª convocação para o Programa CsF, das Chamadas Públicas de 126 até 134.
18/12/2012	Publicação da Portaria Interministerial n.1466, do Ministério da Educação, que intuiu oficialmente o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF).
09/01/2013	Publicação da Portaria Interministerial n.1, do Ministério da Educação, que definiu definitivamente as áreas e temas prioritários de atuação do Programa CsF.
Fevereiro de 2013	6ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas 136 até 142.
24/04/2013	Veto do Ministério de Educação brasileiro da Chamada Pública n.º 127 com destino às Universidades de Portugal, justificado pelo fato da elevada procura por Portugal, em detrimento dos países de outra língua, considerando que o Programa possui como um dos objetivos principais incentivar a proficiência em uma segunda língua.
Maio de 2013	7ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas de 143 até 155.

Outubro de 2013	8ª convocação para o Programa CsF, através das Chamadas Públicas de 156 até 174.

Fonte: Organizado pelas autoras, segundo documentos do Programa CsF.

Ao longo do período examinado, parece ser possível afirmar que o Programa constrói-se apressadamente, sem o necessário planejamento e discussão entre os envolvidos, acarretando desencontros de informações e, inclusive, divulgação de atos oficias posteriores à implementação de ações a eles relacionadas.

No que tange à modalidade delimitada nesta pesquisa (graduação-sanduíche), até o presente momento (março de 2014) foram lançadas 75 chamadas públicas, as quais são agrupadas em oito convocações, que se referem a um conjunto de chamadas públicas lançadas num dado período.

A Tabela 1, na sequência, apresenta os países que sediam as instituições onde se destinam os estudantes de graduação brasileiros, bem como o mês de lançamento das convocações, as chamadas públicas as quais pertencem às convocações (mantendo a numeração utilizada pelo Programa) e o total de vezes que o país participou das chamadas públicas divulgadas.

Tabela 1 – Chamadas Públicas do Programa CsF – Modalidade graduação- sanduíche

Lançamento	Convocações/N.°s das Chamadas por País								
Ano	2011	2011/2012	2012	2012	2012/2013	2013	2013	2013	
Mês	Ago	Dez	Mar	Ago	Nov	Fev	Mai	Out	
Convocações	**1ª**	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**	**7ª**	**8ª**	**Total**
Canadá*			108/109	120/124			147/149/152	168/171	9
EUA*	01 CAPES	102		117	131/132		143	156	7
Bélgica*			110/111			140/141		175/176	6
Austrália*			112	119			148/153	167/172	6
Alemanha		103		118			144	157	4
Reino Unido		106		123			151	170	4
Coreia do Sul			114	121			150	169	4
França		104			128			158	3
Itália		105			130			159	3
Espanha			115		126			178	3
Holanda			116	122				177	3
Hungria					129		146	164	3
Japão					135		145	165	3
Finlândia						142	154	173	3
Portugal			113		127**				2
Suécia					133			160	2
Noruega					134			161	2
China						136		163	2
Irlanda						138		162	2
Áustria						139		166	2
Nova Zelândia							155	174	2
TOTAL									75

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas chamadas públicas divulgadas.
*Países com mais de uma agência de cooperação;
** Chamada pública cancelada; alunos selecionados redirecionados para outro país.

É possível notar, como destaque, que o Canadá totalizou sua participação em nove chamadas públicas ao longo do período estudado (2011-2013). Além desse país, com maior incidência nas chamadas públicas divulgadas, consta os Estados Unidos da América, com sete. Não por acaso, são países onde se localizam instituições de ensino superior que aparecem com frequência em posições de frente em *rankings*[301] internacionais, o que,

[301] A título de exemplo, tem-se: The World Reputations Rankings (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking> e QS World University Rankings (<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search= >).

inclusive, pode sinalizar uma intencionalidade da política da educacional brasileira em aliar-se à lógica competitiva inerente a esse processo.

Cabe ressaltar, ao considerar as IES receptoras dos estudantes, que algumas que não figuram positivamente em institutos de classificação, o que parece contradizer a intenção de "formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência". Nesse sentido, a título de exemplo: a Chamada Pública n.º 132 anunciava a destinação dos bolsistas para as Universidades e Instituições Comunitárias Historicamente Negras dos EUA, bem como uma lista das 31 instituições contempladas pela referida chamada. Porém, segundo levantamento realizado pelas pesquisadoras, nenhuma se classifica em *rankings* das "melhores do mundo". Percebe-se um afrouxamento com relação à posição das IES de destino, senão veja-se o divulgado no site oficial do Programa CsF, subitem Instituições de Destino, acessado em 09/04/14:

> Os estudantes e pesquisadores do Ciência sem Fronteiras terão o seu treinamento nas melhores instituições e grupos de pesquisa disponíveis, prioritariamente entre os mais bem conceituados para cada grande área do conhecimento de acordo com os principais **rankings internacionais**. (grifo das autoras).

As autoras questionam a lógica de *rankiamento* de instituições de ensino superior e a evidenciam neste texto apenas porque os gestores do Programa CsF valorizam a questão, conforme na citação anterior.

No Quadro 2 são apresentados os destaques da 1ª convocação e das que se seguiram, até a 5ª , com as alterações respectivas, todas abarcando o período de 2011 a 2012.

Quadro 2 – Destaques das Convocações de 2011 a 2012

Convocação	Descrição
1ª Convocação	• Programa CsF foi executado por dois órgãos separadamente, Capes e CNPq.
2ª Convocação	• A execução do Programa CsF passou a ser conjunta, Capes e CNPq, através de representações nos comitês: 1.Acompanhamento e Assessoramento e 2. Executivo. As Instituições de Educação Superior assumiram apenas o papel de homologadoras de elegibilidade dos candidatos. • Ampliaram as modalidades de proficiência linguística e oportunizaram curso de idioma intensivo no exterior antes da mobilidade acadêmica.
3ª Convocação	• Alteraram o período de integralização do curso de 40%-80% para 20%-90% no requisito de elegibilidade do candidato. • Excluíram o requisito de apresentação de comprovantes da nota do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) com nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) igual ou superior a 600 pontos para as candidaturas individuais.

4ª Convocação	• Extinguiram a modalidade de candidatura individual, porém a apresentação dos comprovantes dos Prêmios Jovem Cientista, Iniciação Científica e Olimpíadas da Matemática e/ou de Ciências foram incorporadas na única modalidade vigente da referida convocação, por adesão das IES brasileiras.
5ª Convocação	• Obrigaram o teste de proficiência linguístico para Espanha, até então não requisitado. • Incluíram dois subitens que limitavam a participação dos estudantes das áreas de ciências biológicas e saúde no ciclo clínico, ou seja, nas atividades práticas de cursos como Medicina, Enfermagem, Farmácia etc. Além de limitar a participação dos estudantes das áreas de comunicação social que eram alocados na área "Indústria Criativa". • Criaram dispositivos de proteção de possíveis ações judiciais: Recursos Financeiros, Recursos Administrativos e Impugnação da Chamada. • Aparece pela primeira vez a destinação dos bolsistas para as Universidades e Instituições Comunitárias Historicamente Negras dos EUA. • Vetaram a chamada pública n.º127, destinada a Portugal.

Fonte: Dados organizados pela autora, com base nas chamadas públicas divulgadas.

Desse quadro sintético, é possível observar que o Programa foi sendo alterado no sentido de ir se adaptando às dificuldades encontradas, seja no período de integralização do curso que o candidato deve estar situado para poder participar, seja no curso de idiomas ou mesmo na definição dos cursos elegíveis. Ao que se sinaliza, são alterações processadas com o objetivo de obter sucesso na meta estabelecida: "O projeto prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação." [302].

A seguir, no Quadro 3, são apresentados os destaques da 6ª convocação, cuja publicação foi em fevereiro de 2013, englobando as chamadas públicas de n.º 143 a n.º155.

Quadro 3 – Destaques da 6º Convocação

	6ª Convocação
Processo de Inscrição	Incluíram a inscrição no sítio do Programa CsF, via formulário *on-line* anexando: a. Histórico Escolar de Graduação; b. Comprovante de Prêmio Jovem Cientista, Iniciação Científica, olimpíadas da matemática e/ou ciências, ou ainda demais premiações de mérito acadêmico, quando houver; c. Comprovante de participação em programas de iniciação científica, tecnológica ou docência, quando houver.
Requisitos	Estar matriculado em **curso de nível superior** nas áreas e temas indicados;
	Ter integralizado no mínimo 20% e, no máximo, 90% do currículo previsto para seu curso, no momento do inicio previsto da viagem de estudos;
	Apresentar perfil de aluno de excelência, baseado no bom desempenho acadêmico segundo critérios da IES.

[302] Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

Áreas e Temas	Mantido as áreas divulgadas pela Portaria Interministerial n.1, do Ministério da Educação.
Atribuição das IES Brasileiras	Caberá ao Coordenador-Geral do Programa na IES brasileira, indicado pela Reitoria, à responsabilidade pela análise de homologação das inscrições. Avaliando os requisitos exigidos pelo Programa CsF e pela IES e validando a documentação comprobatória dos prémios e participação de programas científicos.
Atribuição do Programa CsF	Caberá a CAPES e CNPq as atribuições da Etapa 2 – Seleção e Classificação dos Candidato; Etapa 3 – Colocação dos Candidatos pelo Parceiro Agencia educacional representante do País anfitrião e Etapa 4 - Aprovação final dos Candidatos;
Benefícios da Bolsa	Bolsa mensal para graduação sanduiche, seguro saúde, auxilio instalação, auxilio material didático e auxilio deslocamento, regulados pelas portarias da CAPES. O programa é custeado com recursos da CAPES e CNPq, conjuntamente.

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas chamadas públicas divulgadas.

Pode-se observar do exposto no Quadro 3 que a definição sobre as atribuições das IES e do Programa CsF acerca da sua operacionalização ocorreu depois de mais de um ano de execução, demonstrando, mais uma vez, a forma aligeirada e imprecisa de sua construção.

No que segue, são mostradas no Quadro 4 as diferenças entre as convocações 6ª e 7ª, divulgadas entre fevereiro e maio de 2013.

Quadro 4 – Diferenças entre a 6ª e 7ª Convocação do Programa CsF.

	7ª Convocação
Processo de Inscrição	Incluíram o item "Comprovante do teste de proficiências".
Requisitos	Incluíram "Ter obtido nota no ENEM igual ou superior a 600 pontos, em exames realizados a partir de 2009.". Mantiveram: "Apresentar perfil de aluno de excelência, baseado no bom desempenho acadêmico segundo critérios da IES.
Proficiência	Distribuíram os selecionados por nível de conhecimento linguístico, proporcionando curso de língua de 2 a 6 meses e calendário adaptado. Implementaram a prova de proficiência em inglês gratuitamente para os países EUA, Canadá, Hungria e Japão.
Agência de Cooperação	Pela primeira vez é lançada chamada pública para Canadá ACCC – Associação das faculdades Comunitárias Canadenses.

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas chamadas públicas divulgadas.

Percebe-se no Quadro 4 relação com outra política de acesso através do requisito de nota do ENEM – Exame Nacional Ensino Médio, utilizado como prova para ingresso na educação superior no Brasil.

Finalmente, no Quadro 5, são mostradas as diferenças entre as 7ª e 8ª convocações do Programa CsF, divulgadas no período maio e outubro de 2013.

Quadro 5 – Diferenças entre a 7ª e 8ª Convocações do Programa CsF.

	8ª Convocação
Processo de Inscrição	Incluíram pela primeira vez: "se inscrever no processo seletivo interno de sua IES, quando houver, além de se inscrever no site do programa.".
Requisitos	Incluíram: "Ter se inscrito no processo seletivo interno da sua IES. É dever do candidato buscar informação junto à sua universidade a respeito da existência deste processo seletivo interno." E reforçaram afirmando: "O cumprimento dos requisitos acima mencionados não eximem o candidato de buscar informações e atender a eventuais procedimentos adicionais de inscrição e seleção nas suas IES de origem que podem exigir outros requisitos.". Mantiveram: "Ter obtido nota no ENEM igual ou superior a 600 pontos, em exames realizados a partir de 2009 a 2013. Caso o candidato tenha realizado mais de um exame durante este período será considerada o de maior pontuação, segundo informação INEP.".
	Países com integralização diferenciada: Noruega de 40% a 90%, Suécia de 60% a 90%.
Proficiência	Distribuíram os selecionados por nível de conhecimento linguístico, proporcionando curso de língua de 2 a 6 meses e calendário adaptado. Implementaram a prova de proficiência em inglês gratuitamente para os países (EUA, Noruega, China, Hungria e Japão).
Benefícios da Bolsa	Divulgação de chamadas públicas custeadas e geridas de forma exclusiva por uma das agências fomentadoras, ou CAPES, ou CNPq.

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas chamadas públicas divulgadas.

Na definição da 8ª convocação chama atenção à ênfase a que os candidatos devam se inscrever no processo seletivo interno das IES de origem. Provavelmente, isso se deva à manifestação das IES nas reuniões de Coordenadores Institucionais do Programa CsF, requerendo autonomia institucional. Em outras palavras, significava o pleito de atendimento prioritário às regras próprias das IES, que são deliberadas por seus órgãos colegiados.

Um exame comparativo das informações constantes nos Quadros 3, 4 e 5 permite inferir que o Programa CsF continua reagindo às demandas da sociedade, reconhecendo a necessidade de adaptações por meio de ações que vão desde centralizar a gestão nos órgãos CAPES/CNPq até a parceria com o curso de inglês *online My English On Line* (MEO) para ensino do idioma inglês. No mesmo sentido, posteriormente, a adaptação veio pela criação de um "co-programa", denominado Inglês sem Fronteiras. Observa-se, ainda, adequações como a publicação oficial sobre quem define áreas prioritárias, a implementação de dispositivos de segurança jurídica, o veto a Portugal, a ênfase na última convocatória sobre a obrigatoriedade do estudante se inscrever no processo seletivo interno das IES, entre outras.

Um dos exemplos que se pode citar como reação da sociedade refere-se ao Oficio CGRIFES n.01/2013, de 21/06/2013, documento emitido pelo Conselho de Gestores de

Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior/CGRIFES, da ANDIFES – Associação Nacional Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

Com base no citado documento, o Quadro 6 sintetiza os pontos considerados negativos do Programa CsF e as sugestões de melhoria apresentadas:

Quadro 6 – Análise do Programa CsF pelos membros da CGRIFES/ANDIFES.

1. Exclusão das Humanidades e das Artes, injustificável para um programa com tal envergadura e com este nome;	1. Abertura de editais de mobilidade de alunos de graduação para as áreas excluídas do Programa Ciência sem Fronteiras, ou lançamento de novo Programa com outro nome, mas capaz de atender os estudantes de graduação das áreas excluídas pelo CsF;
2. Exclusão de continentes inteiros como destino de estudantes de graduação;	2. Abertura de editais de mobilidade de alunos e professores para a América Latina e a África, ainda que prevendo mobilidades mais curtas e mais vinculadas à pesquisa ou à iniciação científica internacional;
3. Mobilidade basicamente unidirecional na graduação, desconsiderando possibilidades de internacionalização em casa;	3. Atribuição de um caráter bidirecional à mobilidade prevista pelo CsF e, consequentemente, apoio à oferta de disciplinas em inglês e espanhol em cursos de graduação e pós-graduação das IFES, incremento da oferta de disciplinas de português como língua estrangeira pelas IFES e criação das condições mínimas necessárias para a recepção de estrangeiros, sobretudo no quesito moradia, tudo isso mediante o lançamento de editais de estímulo;
4.Inúmeras dificuldades operacionais na gestão do programa devido à falta de pessoal qualificado e à divisão do trabalho entre duas agências com histórias e práticas distintas;	4. Aproveitamento das competências instaladas nas RIs das IFES na gestão do programa e estabelecimento de fóruns constantes de monitoramento e avaliação do programa envolvendo seus representantes institucionais e os responsáveis pelas RIs nas IFES, sobretudo os colegiados de seus representantes institucionais, notadamente CGRIFES e FAUBAI;
5. Dificuldades na obtenção de informações a respeito dos processos em curso;	5. Maior transparência, agilidade e precisão na divulgação das informações a respeito dos processos em curso;
6. Falta de diálogo sistemático das agências com as RIs das IFES, o que desperdiça competências instaladas e provoca erros;	6. Abertura de fóruns de diálogo constante com as RIs das IFES, sobretudo com os colegiados de seus representantes institucionais, notadamente CGRIFES e FAUBAI;
7. Privilégio das relações de balcão em detrimento da mediação das RIs, com consequente prejuízo do estabelecimento de vínculos institucionais entre as IFES e as instituições estrangeiras, em favor de relações individualizadas centradas nos bolsistas, o que contribui para enfraquecer o processo de internacionalização nas IFES, colocando em risco os objetivos propalados pelo programa;	7. Envolvimento das RIs das IFES como parceiras institucionais da gestão do programa, e não como meras executoras do mesmo, além do estabelecimento de fóruns constantes de monitoramento e avaliação do programa envolvendo seus representantes institucionais e os responsáveis pelas RIs nas IFES, sobretudo os colegiados de seus representantes institucionais, notadamente CGRIFES e FAUBAI;
8. Aparente privilégio de critérios políticos em detrimento de critérios técnico-acadêmicos na seleção das universidades de destino;	8. Envolvimento das RIs das IFES na definição de ao menos uma parte das universidades de destino dos intercambistas, com privilégio dos acordos de cooperação já celebrados por cada IFES;
9. Falta de controle por parte das universidades de origem sobre a escolha das universidades de destino;	9. Envolvimento das RIs das IFES na definição de ao menos uma parte das universidades de destino dos intercambistas, com privilégio dos acordos de cooperação já celebrados por cada IFES;

10. Mudança de atitude dos parceiros tradicionais das IFES no exterior, que passaram a cobrar por vagas que anteriormente eram gratuitas, por vezes desrespeitando os acordos que previam reciprocidade;	10. Envolvimento das RIs das IFES na definição de ao menos uma parte das universidades de destino dos intercambistas, com privilégio dos acordos de cooperação já celebrados por cada IFES;
11. Tratamento padronizado das universidades brasileiras que estão em diferentes estágios no processo de internacionalização, como, por exemplo, a desconsideração dos acordos de cooperação existentes entre as IFES e instituições estrangeiras;	11. Estabelecimento de um percentual do total de bolsas do programa (uma cota) a ser destinado às IFES, que as administrariam destinando-as às universidades parceiras, observadas as condicionantes impostas pelas agências de fomento gestoras do CsF, com o intuito de respeitar a autonomia das IFES e as características regionais de cada uma e de otimizar as parcerias já estabelecidas;
12. Soluções imediatistas, paliativas e onerosas para a questão da proficiência linguística.	12. Abertura de editais que estimulem o incremento da proficiência linguística dos estudantes das IFES valendo-se dos quadros locais das universidades, que devem ser ampliados, investimento na criação de centros de idiomas nas universidades e no ensino de idiomas nos níveis fundamental e médio de ensino.

Fonte: OF. CGRIFES n. 01/2013 - Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior – CGRIFES/ANDIFES.

Dessa lista extensa de críticas e sugestões, chama atenção à falta de diálogo entre os idealizadores do referido Programa com os executores, ou seja, as IES. É notório que o Programa preserva a gestão estatal, com reduzida participação das IES brasileiras, provavelmente para não sofrer interferências na sua matriz estrutural. Porém, a centralização dá sinais de contrariar um dos objetivos divulgados em seu documento de criação: "[...] IV. Estimular iniciativas de internacionalização das universidades brasileiras [...]". (Decreto n. 7.642, de 13/12/2011).

Essa pode ser vista como uma das contradições identificadas no programa CsF. Contudo, é possível afirmar que o marcante esteja no discurso ufanista com que se apresenta ou se revela em discursos oficiais, suscitando variados questionamentos.

Síntese conclusiva

Esse trabalho apresentou como objetivo refletir sobre o Programa CsF, desvelando suas proposições e aspectos do seu funcionamento, entendendo-o como uma possibilidade de que estudantes de graduação de IES brasileiras acessem o conhecimento veiculado e/ou produzido em IES internacionais. Para tanto, o estudo destacou alterações operacionais do Programa, tomando como base as chamadas públicas divulgadas entre 2011 e 2013, especificamente na modalidade graduação-sanduíche.

O exame documental das chamadas públicas do Programa CsF indica que as sucessivas alterações não mudam a sua substância, assentada na ideia de alicerçar o desenvolvimento do país, com o retorno de estudantes que se tornariam profissionais

especializados em determinada área do conhecimento, potencialmente capacitados para tanto, tendo em vista a formação recebida em instituições "de excelência", conforme expressão no documento de criação, já mencionado. Nessa linha, infere-se que, dos profissionais altamente qualificados, dos técnicos-cientistas em formação espera-se que sejam capazes de promover a competitividade empresarial brasileira, segundo o modelo originário dos países desenvolvidos, *lócus* de competência profissional.

Num leitura questionadora da realidade em foco, se pode interpretar que o discurso de redenção social pela via do conhecimento e de promessa de conduzir a sociedade a um tempo de prosperidade pode não se sustentar, caso não envolva reformas sociais de caráter abrangente, a exemplo de uma profunda distribuição de renda e de superação das relações sociais pautadas na desigualdade social. No que tange à educação, reformas abrangentes implicariam, dentre outras questões, no pleno acesso à educação superior em instituições formadoras reconhecidas como referências sociais.

A propósito, Barros (2002) resgata uma bibliografia que trata da questão da produção do conhecimento na atualidade, permitindo-lhe concluir que o mundo está dividido em blocos que interagem: dos países desenvolvidos ou altamente industrializados, que se baseiam no crescimento da ciência como principal atividade geradora de conhecimento e na aplicação da tecnologia ao progresso produtivo e social; a outra, como maioria, dos países dependentes, onde faltam recursos, instituições, capital humano, legado cultural, provocando uma incapacidade de gerar conhecimento científico em larga escala. O autor mostra que, em 1995, Estados Unidos, Japão e Europa detinham 74,8% da produção científica mundial, evidenciando a correlação entre a capacidade de pesquisa e o poder econômico.

Por isso, é pertinente analisar, conforme expressa Dias Sobrinho (2005, p. 75), que "a 'sociedade do conhecimento' não é uma sociedade da e para a maioria da população. É, sobretudo, uma sociedade dos e para os que têm capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter capacidade de produzir conhecimentos e/ou deles obter os benefícios." Nas suas palavras, aquele que detém o conhecimento, igualmente, exerce o poder de criar e assegurar normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos do mesmo. Nessa esteira, prossegue o autor, quem detêm a produção, determina-se qual conhecimento tem valor, por quem, como e quando deve ser produzido e consumido. Trata-se de uma análise que contempla o movimento geral da produção do conhecimento científico em face do contexto político-econômico e que contribui para examinar o Programa CsF, no que se apresenta no momento.

Em tal perspectiva, uma das questões a evidenciar é: baseando-se no modelo de produção e veiculação do conhecimento científico de países desenvolvidos (por sua vez,

também submetidos a desigualdades sociais), o Brasil poderá efetivamente vencer as barreiras das desigualdades que lhe caracterizam socialmente, além de potencializar o crescimento do país e da ciência, avançando na direção dos interesses societários e da sua autonomia?

Referências

BARROS, F. A. F. A tendência concentradora da produção do conhecimento no contexto contemporâneo**.** In: SOBRAL, F. **Educação, ciência e tecnologia na contemporaneidade.** Pelotas: UCPEL, 2002.

BRASIL. Conselho de Gestores de Relações Internacionais das Instituições Federais de Ensino Superior – CGRIFES/ANDIFES. OF. CGRIFES n. 01/2013, Brasília, 21 jun.2013.

BRASIL. Informações aos Coordenadores do Programa PIBIC/PIBITI, Brasília, 23 ago.2011, Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/noticiais>. Acesso em 14 jun.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial n.º1, de 09 de janeiro de 2013. Institui as áreas e temas prioritários para o Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2013. Seção 1, p.24. Disponível em: < http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/0/MEC_MCTI_institui+%C3%A1reas+e+temas+priorit%C3%A1rios_Ci%C3%AAncia+sem+Fronteiras.pdf> Acesso em 25 maio 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º7642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm.Acesso em 25 maio 2013.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras – Instituições de Destino, Brasília, Disponível em < http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/instituicoes-de-destino1 >Acesso em 09 abr. 2014.

BRASIL. Programa Ciência sem Fronteiras – O Programa, Brasília, Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa >Acesso em 19 mar. 2014.

CASTELO, R. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. Título. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010. p.194-201.

DIAS SOBRINHO, J**. Dilemas da educação superior no mundo globalizado.** Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** novos desafios para a gestão. **IX ENDIPE**, Águas de Lindóia, 4 a 8 mai. 1998 (mimeo).

ROSSATO, R. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SILVA JUNIOR, J.R. **A racionalidade mercantil da pós-graduação**. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E.M.; BIANCHETTI, L.

Educação corporativa**.** Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005, p. 288-312.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação,** Campinas: Sorocaba, vol.18, n. 3, p. 727-747, 2013b.

THE World Reputation Rankings, Londres, Disponível em <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking> Acesso em 31 mar. 2014.

QS World University Rankings, EUA, disponível em <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013#sorting=rank+region=+country=+faculty=+stars=false+search=>. Acesso em 31 mar. 2014.

POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCACÃO SUPERIOR: REFLEXÕES PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO DA EVASÃO

José da Silva Santos Junior
E-mail: josejunior_ss@yahoo.com.br
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Giselle Cristina Martins Real
E-mail: gcreal@terra.com.br
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

RESUMO
As políticas implementadas nos últimos anos têm ampliado as possibilidades de acesso ao Ensino Superior. Com a criação de programas federais, como o PROUNI, o FIES e, numa outra perspectiva, o REUNI para as universidades federais, o número de alunos que conseguem ingressar num curso superior tem sido cada vez maior. No entanto, em contrapartida, os índices de evasão também se ampliam, gerando responsabilidades para os gestores no sentido de definir medidas que visem minorar tal fenômeno no Ensino Superior. Tratando desta temática, este trabalho tem como objetivo realizar uma discussão embasada na análise de estudos que vem sendo desenvolvidos no campo das políticas públicas com vistas a instigar reflexões que favoreçam o entendimento do fenômeno da evasão e suas interferências na política de educação superior brasileira. A metodologia consiste na análise de aporte teórico, bem como das iniciativas dos órgãos educacionais federais, que tem subsidiado a realização de novas pesquisas, levando ao melhor entendimento do processo. Com base em tais análises, é possível afirmar que os desafios para a obtenção de eficiência nas ações de controle da evasão ainda são grandes e o estabelecimento de um campo de discussão sólido contribuiria para a melhor compreensão desse processo.

Palavras-chave: Política educacional; Educação Superior; Evasão.

INTRODUÇÃO

A intensificação da expansão da educação superior desencadeada a partir dos anos de 1990 tem engendrado na educação superior características identificadas como ensino de massa e massificado (GOMES, MORAES, 2012). Apesar de tais características, o movimento de expansão delineado alterou os percentuais de matrícula, que por sua vez viabilizou condições mais favoráveis para o processo de democratização deste nível de ensino, na medida em que possibilita acesso de estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados na educação superior, conforme é constatado a partir de 2004 (RISTOFF, 2013).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação superior até os anos de 1990/2000 era considerada como um sistema de elite (GOMES; MORAES, 2012). Tal afirmação é ratificada ao se analisar os dados do Censo da Educação Superior, coletados anualmente e divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP). De acordo com

tais dados, houve um crescimento de 74,94% entre os anos de 1990 a 2000 e de 110,1% no número de matrícula bruto em cursos de graduação no Brasil entre 2000 e 2010. Esses dados explicitam o rápido desenvolvimento do processo de implementação de políticas de expansão da educação superior, influenciado não só pelo crescimento da demanda interna (OLIVEIRA, 2006), mas também, pelo contexto e diretrizes supranacionais[303] e pelo processo de mundialização financeira ou globalização (TORRES, 2001; ROBERTSON, 2009; CHESNAIS, 1998; BALL, 2001; OLIVEIRA, 2009) entre outros.

A partir desse processo, em que o acesso à educação superior aumenta, o desafio para o processo de democratização da educação passa a ser a garantia de permanência e de êxito estudantil. Nesse sentido, os índices de evasão observados em instituições de ensino superior ocupam lugar na agenda da política nacional, configurando-se como desafio aos gestores, que se voltam para a formulação e implementação de políticas que favoreçam a permanência dos estudantes para êxito em seus cursos. Problema este que afeta tanto as políticas de âmbito nacional como institucional[304].

O presente trabalho fundamenta-se em reflexões acerca do campo de discussão que vem se estabelecendo a partir de estudos que tomam a evasão no ensino superior como objeto de pesquisa. Para tanto, tem-se como pressuposto que a problemática da evasão, na literatura educacional, ganha novos contornos a partir do acesso ampliado à educação superior, mediatizado pelo processo de expansão de vagas públicas e privadas. Utilizou-se como metodologia a análise de aporte teórico que tem subsidiado a realização de novas pesquisas com esta temática as quais favorecem aprofundamento de compreensão do processo, de forma a subsidiar decisões dos gestores educacionais, especialmente na esfera institucional.

Para a coleta do material bibliográfico utilizou-se como fonte de consulta à bibliografia especializada, a base de dados *Scientific Electronic Library Online*[305] - SciELO, que disponibiliza acesso e leitura de artigos científicos digitais, abrangendo ampla coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, especialmente na área da educação. Foi utilizado como parâmetro para a busca dos artigos o termo "evasão", realizada em março de 2014. Por esse meio de busca foram encontrados 112 artigos, sendo que 51 tinham ligação direta com a educação, especificamente que tratavam da educação superior foram 24 artigos.

---

[303] Destaca-se que o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jontiem no ano de 1990, sendo signatária da premissa: educação para todos e ao longo da vida. Ainda corroborada nas Conferências Mundiais de Educação Superior realizadas, em Paris, nos anos de 1998 e 2008 (SPELLER, 2013).

[304] Como exemplo desse processo pode ser citado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído por meio do Decreto n. 6096/2007.

[305] O *site* da SciELO é parte do Projeto FAPESP/BIREME/CNPq. Para mais informações acessar o seguinte endereço eletrônico: < http://www.scielo.br/ >.

Pode-se observar que a preocupação destes artigos estava relacionada às causas da evasão, a partir de percepções de alunos, coordenadores e docentes acerca do fenômeno da evasão em cursos ou modalidades específicas. Assim, foram encontrados 4 artigos que analisavam a evasão em cursos de química e sobre cursos na modalidade a distância, 3 artigos considerando o Programa Universidade para Todos (PROUNI), 2 artigos sobre cursos de enfermagem, e depois um artigo sobre os cursos de ciências sociais, psicologia, engenharia química, física e educação física, 2 artigos se referiam de forma genérica às percepções de alunos e coordenadores de cursos. Esses artigos foram publicados a partir da segunda metade dos anos 2000, o que coincide com o período de ampliação dos percentuais de acesso de estudantes à educação superior e de implantação das políticas de educação superior voltadas para a permanência estudantil. Também se observou que os artigos publicados na década de 1990 estavam focados na educação básica. Sobre a educação superior foram encontrados 4 artigos que se destacavam no conjunto selecionado, particularmente há um que traz o estado da arte sobre o tema, publicado em 2011 (BAGGI; LOPES, 2011), outro que apresenta discussão e proposta de fórmula para a identificação da evasão nas instituições de educação superior, publicado em 2007 (SILVA FILHO, et al., 2007), e outros dois mais recentes, respectivamente publicados em 2013 (SILVA, 2013) e 2014 (TONTINI; WALTER, 2014) que buscam apontar formas de diagnosticar as causas da evasão e sinalizar soluções, a partir de estudos realizados em instituições privadas.

Entretanto, considerou-se pertinente analisar os estudos que marcam não só o período atual, mas que dentro de um contexto histórico trouxeram contribuições valiosas para subsidiar as políticas nos âmbitos nacional e institucional. Neste sentido, destacam-se os estudos realizados por NASCIMENTO (2014), SILVA (2013), BAGGI; LOPES (2009; 2011), SILVA FILHO *et al* (2007), OLIVEIRA (2006), KIPNIS (2000), BUENO (1993), e, num segundo momento, as contribuições trazidas pelos órgãos educacionais federais, tais como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC). Leva-se em conta, também, os estudos construídos em outros contextos, como é o caso daqueles realizados por SPADY (1970) e TINTO (1975), que também são referências importantes para a discussão sobre evasão na educação superior.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma discussão embasada na análise de estudos que vem sendo desenvolvidos no campo das políticas públicas com vistas a instigar reflexões que favoreçam o entendimento do fenômeno da evasão e suas interferências nas políticas de educação superior no Brasil.

Para o alcance de tais objetivos, dividiu-se o trabalho em duas seções. A primeira delas é destinada a um levantamento de estudos de autores que já trabalharam com esta temática. Na segunda seção, discutem-se as iniciativas dos órgãos educacionais federais na criação e implementação de políticas para o combate à evasão no ensino superior.

O que dizem os teóricos sobre a evasão?

Embora sejam incipientes as análises sobre a evasão (SILVA, 2013), há estudos que tratam sobre deste fenômeno. Inclusive, explicitam sua complexidade, tanto nos aspectos conceituais quanto nos aspectos metodológicos.

Nas questões relacionadas à complexidade de sua conceituação, Baggi e Lopes apresentam definição que destaca aspectos a serem considerados. Neste sentido, a evasão pode ser considerada como:

> [...] a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. As distinções entre os estudos de casos encontrados ocorrem em relação ao objeto de estudo, à teoria, ao método para identificação da evasão e aos resultados das pesquisas realizadas (BAGGI; LOPES, 2011, p. 370).

No entanto, é importante destacar que há uma complexidade intrínseca a esse fenômeno, segundo Baggi e Lopes (2009; 2011) o estudo da evasão possui um campo vasto e complexo, envolvendo questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, dentre outras.

Com este enfoque, Bueno (1993) considera que evasão não pode ser confundida com exclusão. Para este autor "A palavra evasão pode estar significando uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade". Já a exclusão "implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante" (1993, p. 13). O processo pode ser visto de outra maneira, assumindo-se a existência de duas dimensões relacionadas ao abandono: uma delas relativa às perspectivas do aluno e a outra ao processo de exclusão, inegavelmente presente no âmbito institucional.

A complexidade da evasão também é sentida quando desconsidera o período de tempo em que se trata o estudante como evadido. Esses são alguns dos fatores intervenientes neste processo que influenciam a construção de métodos para sua identificação, conforme relata Baggi e Lopes (2009).

A retenção é outro fator que interfere na dificuldade de identificação da evasão, explicitando também sua complexidade, o que por sua vez delineia uma problemática que aflige os diversos segmentos da educação, demonstrando fragilidades no sistema educacional e nos próprios indicadores de avaliação da qualidade deste sistema, na medida em que não há dados precisos que permitam comparação, em virtude da má compreensão do conceito de evasão.

Bueno, por sua vez, relaciona a evasão com fatores concernentes à adaptação do aluno à vida universitária, argumenta que:

> a evasão enquanto parte de uma questão mais ampla da escolha profissional não se contém em poucos aspectos, mas se caracteriza por um conjunto de fatores, que são multiplicativos e que vão definir as atitudes e motivações do estudante universitário. (BUENO, 1993, p. 13)

Portanto, a grande preocupação que tem permeado a discussão sobre a evasão incide em suas causas e na busca de soluções para o seu enfrentamento.

A literatura educacional, em grande parte, tem concentrado seus estudos em diagnósticos das causas da evasão. Algumas delas já foram detectadas em estudos locais, que contribuem para o melhor entendimento acerca deste fenômeno.

Neste sentido, Tontini e Walter apresenta estudo voltado para identificar estudantes com maiores riscos de evasão, a partir de uma instituição privada, o que contribuiu com as ações dos coordenadores de cursos para minorar a perda. Para esses autores:

> [...] foi possível identificar os alunos em risco de evasão, os quais foram contatados pelos coordenadores de curso, o que contribuiu para uma redução considerável no índice de evasão. Também se verificaram as dimensões que realmente mais influenciaram a decisão de deixar a instituição: colocação profissional e vocação, dificuldade pessoal em seguir as aulas e tempo para estudo (TONTINI; WALTER, 2014, p.106)

No entanto, para Silva (2013), ainda há muito que se desvelar sobre o fenômeno da evasão no Brasil. Para este autor, as pesquisas feitas sobre a temática dividem-se em dois grupos, um deles tratando a evasão do sistema escolar como um todo, preocupado com a universalização do ensino e a qualidade da educação, e o outro focando em análises sobre o fenômeno em universidades públicas.

Inclusive, é possível inferir que há diversos aspectos deste fenômeno que envolvem as diversas problemáticas que ainda precisam ser colocadas em pauta a fim de que se forme um campo de discussão que contribua para a criação de medidas de intervenção, especialmente nas instituições. Em outras palavras, há necessidade de se problematizar os dados

disponibilizados sobre o fluxo e as taxas de sucesso educacional, inclusive na educação superior, ou seja, descobrir um meio para diminuir os índices de evasão observados nas diversas etapas do ensino, desvelados pelos processos de avaliação educacional desenvolvidos no país que não foram solucionados. É uma questão que gera responsabilidades junto à sociedade que precisa ser considerada pelos gestores e pelos pesquisadores como imprescindível para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Neste sentido, Silva Filho *et. al.* alertam sobre os impactos da evasão no financiamento da educação superior, ao afirmar que:

> A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciam mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. (SILVA FILHO *et. al.*, 2007, p. 642)

Por sua vez, Amaral (2009) explicita que embora tenha se ampliado as taxas de acesso à educação superior, o que acompanhou o período de crescimento econômico pelo qual passa o país nos últimos anos, os desperdícios ocasionados pela evasão têm sido considerados grandes e influenciam direta ou indiretamente os diversos segmentos da sociedade, inclusive o próprio processo de expansão de vagas públicas.

Por conseguinte, Baggi e Lopes argumentam que não basta ampliar o acesso, mas é necessário também viabilizar as condições necessárias para a permanência e a conclusão com êxito da educação superior. Nas palavras das autoras:

> [...] seria necessário que o Estado propusesse políticas públicas para acompanhar os contornos que o problema da evasão assume e fizesse correções e investimentos sociais para assegurar não somente o acesso de alunos nas IES, mas a permanência e a conclusão do ensino superior em instituições de qualidade. (BAGGI; LOPES, 2009, p. 04)

Contudo, ao se analisar o contexto global, observa-se que as preocupações com a permanência de estudantes universitários já perduram por algumas décadas. Especificamente a partir da década de 1970, importantes estudos foram publicados, tratando de expor modelos explicativos para o processo de evasão, especialmente no contexto internacional.

Spady (1970) argumenta que diferenças observadas entre as raízes culturais e os valores do estudante com os valores institucionais seriam um importante fator que desencadeia a evasão. Neste direcionamento, os estudantes que estão bem integrados à instituição e que possuem bom relacionamento no grupo social da comunidade universitária, tendem a permanecer em seus cursos.

Entretanto, destaque especial é dado ao modelo proposto pelo sociólogo americano Vincent Tinto, especialista no estudo da evasão. Este autor ao aprimorar, de certo modo, algumas ideias de William G. Spady, associa o processo de evasão à Teoria do Suicídio, proposta por Èmile Durkheim, em 1961.

De acordo com esta teoria, o suicídio individual ocorre com uma maior probabilidade quando os indivíduos não estão integrados suficientemente no meio social (DURKHEIM, E. *apud* TINTO, 1975). Da mesma forma, comparando o sistema universitário com o meio social, Tinto (1975) sugere que se pode considerar o abandono daquele sistema análogo ao suicídio. A falta de integração no sistema social da universidade leva ao baixo compromisso com este sistema e, consequentemente, aumenta a probabilidade da decisão de sair do sistema e buscar atividades alternativas.

Considerando que a comparação entre a Teoria do Suicídio de Durkheim e a evasão não é suficiente para explicar de maneira individual o processo de abandono de um curso, Tinto (1975) propõe que seria necessário saber as expectativas educacionais dos indivíduos, a fim de ampliar o entendimento sobre a temática. Para este autor o processo de evasão pode ser visto como um processo longitudinal das interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos e sociais do ambiente universitário. Assim, para chegar à decisão de permanência ou de desistência de um curso, o estudante passa por um longo percurso de interações. Mesmo antes de ingressar no curso superior, ele já possui características próprias que influenciarão sua vida acadêmica. Dentre elas podem ser citadas a influência familiar, a escolaridade anterior e suas capacidades e habilidades. Suas intenções e compromissos externos e institucionais também fazem parte deste processo interativo. Uma vez dentro do sistema, e considerando seu desempenho acadêmico e a promoção de interações do aluno com o meio (interno e externo), ao final do processo serão tomadas decisões que poderão favorecer a continuidade no curso ou a desistência.

De forma geral, pode-se inferir dos estudos presentes na literatura educacional que, embora as causas da evasão tenham sido mapeadas, ainda há muito que se discutir sobre os mecanismos para sua solução, especialmente considerando a complexidade deste fenômeno que envolve os diversos fatores, tanto estruturais, envolvendo as questões sócio-econômicas, como as questões subjetivas relacionadas às próprias decisões individuais dos estudantes.

Diante deste cenário, em análise crítica, pode-se observar que, embora tenha havido a ampliação do acesso à educação superior, dialeticamente esse acesso ampliado desvela a necessidade de garantir a permanência e o sucesso do estudante. Neste sentido, Oliveira, ao discutir as mudanças pelas quais passou a educação brasileira nas últimas décadas e os

desafios a serem enfrentados, faz algumas pontuações em relação ao acesso ao Ensino Superior:

> [...] para além da ampliação do acesso ao Ensino Superior ou a qualquer etapa posterior, o debate de política pública que se coloca é o de se pensar na estrutura do sistema e da existência de múltiplas possibilidades de "terminá-lo" em momentos distintos de forma a permitir ao indivíduo ir ao mercado em condições de disputar postos. (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Assim, é preciso criar reflexões que subsidiem as discussões a respeito do acesso e da permanência na educação superior e, consequentemente, do fenômeno da evasão, possibilitando às universidades a concepção de mecanismos que integrem qualidade à expansão do ensino superior brasileiro. Assim, importantes papéis possuem os órgãos nacionais relacionados a este segmento, os quais serão expostos na próxima seção.

A função dos órgãos educacionais federais no controle do processo de evasão

Muitos programas de incentivo ao acesso à educação superior surgiram nos últimos anos. O governo federal, através do Programa Universidade para todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), tem subsidiado o acesso em cursos de nível superior, inclusive de estudantes com perfis socioeconômicos distintos. No entanto, para além desses programas, que visam ao ingresso em universidades privadas, as universidades federais também têm sofrido um aumento progressivo no número de vagas oferecidas a cada processo seletivo.

Tendo como objetivo expandir a oferta de educação superior, em consonância com a meta do Plano Nacional de Educação (PNE - Decênio 2001-2010), o MEC estabelece como uma das diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.[306]

A partir da implantação das medidas supracitadas, o crescimento da educação superior se intensifica, alavancando o número de vagas a cada ano. No entanto, diante desse universo de estudantes universitários, convém destacar que uma parcela significativa não prossegue com o curso iniciado (RISTOFF, 2013).

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

[306] Inciso I do Artigo 2º do Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 200, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

competência que deve ser adquirida durante o período em que se encontram no sistema de ensino superior, torna-se preocupante o fato de uma parcela dos estudantes não obterem êxito em seus cursos. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, em 2010 a taxa de evasão no ensino superior público era de 13,2%.

No entanto, saindo, de certo modo, de um período de inércia, o MEC expõe, já em 1995, suas preocupações com os altos índices de evasão observados. Kipnis argumenta que:

> 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)

Neste sentido, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), o MEC 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 evasão no Brasil e sugerir medidas para minimizar os índices observados nas instituições de educação superior públicas, partindo de uma uniformização do processo de coleta e tratamento de dados.

A partir do ano de criação da referida comissão, a evasão torna-se importante objeto de estudo, tendendo a subsidiar a política de educação superior, especialmente no contexto das universidades públicas. É nesse período que se observa a implementação de políticas voltadas para a avaliação do rendimento de estudantes na educação superior, tendo como uma de suas justificativas a necessidade de prestação de contas à sociedade quanto à qualidade da educação, inclusive da educação superior, conforme consta no art. 3º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Para a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras:

> 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. (ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 13)

Após a criação desta comissão, percebeu-se uma maior preocupação de gestores em proporcionar condições para os acadêmicos permanecerem com rendimento acadêmico satisfatório em seus cursos e, consequentemente, concluírem o ciclo, chegando ao processo de diplomação.

Nesse mesmo sentido 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 com representantes da SESu/MEC e Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento das IFES.

Ainda, 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 foi tomada a partir da análise de estudos realizados por universidades federais, onde ficou evidenciado que aqueles estudantes que recebem apoio institucional concluem seus cursos em menor tempo e apresentam menor percentual de abandono, de reopção e de trancamento de matrícula.

Neste sentido, as políticas de Assistência Estudantil passam a ser vistas como um mecanismo eficaz no controle da evasão. A exemplo disso, com a criação de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, estabeleceu-se como uma das metas "Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta". E, dentre as estratégias para se alcançar tal objetivo, com vistas a favorecer o sucesso acadêmico dos estudantes, previu-se uma ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior.

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 implementação de novas políticas que favoreçam a permanência dos estudantes em seus cursos.

Nesse mesmo sentido, 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[307] (Sistema de Seleção Unificada), que se constitui em outra ação federal que busca facilitar o acesso à educação superior.

Mesmo estudos constantes em revista vinculada ao Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) apontam para a importância dos programas assistenciais. Nascimento (2014, p. 88), ao problematizar de modo crítico a expansão da assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no início do século XXI, traz uma definição para esta política em seu artigo publicado em revista do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Para a autora, "A assistência estudantil integra o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da educação com a finalidade de contribuir para o provimento das condições (materiais e imateriais) necessárias à permanência dos estudantes nas instituições educacionais."

No entanto, este tipo de política é apenas um exemplo dos inúmeros mecanismos que podem ser utilizados em favor do sucesso acadêmico. Discernir quais são os melhores meios para favorecer a permanência dos estudantes em seus cursos ainda é um desafio que compete não apenas aos órgãos citados nesta seção, mas fundamentalmente às IES, que dentro de suas especificidades poderão estabelecer conjuntos de medidas para a detecção dos pontos mais frágeis e a partir daí implementar políticas para o conhecimento e controle da evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo realizar uma discussão embasada na análise de estudos e ações que vem sendo desenvolvidas no campo das políticas públicas com vistas a instigar reflexões que favoreçam o entendimento do fenômeno da evasão e suas interferências na política da educação superior brasileira.

O estudo da evasão abarca uma problemática que atinge os diversos segmentos educacionais. Pensar medidas para combater o abandono na educação superior significa repensar a dinâmica pela qual passa todo o sistema educacional brasileiro.

No entanto, ao se analisar de maneira isolada o processo neste nível de educação, observa-se que algumas políticas já em vigência têm-se mostrado como possibilidades para minorar o problema da evasão. Dentre tais políticas, destacam-se a instituição de grupos e

[307] 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.

comissões de estudo voltadas para o delineamento do panorama da evasão nas instituições públicas, que envolvem gestores lotados nos órgãos centrais de fomento da educação superior e os gestores institucionais. Além da institucionalização de programas voltados para a assistência estudantil como o PNAES e o PNAEst, que ampliam as condições dos jovens em vulnerabilidade socioeconômica de permanecerem na educação superior pública.

De modo geral, é possível dizer que as discussões acerca do tema no Brasil se acentuaram nos últimos anos, período que coincide com a implementação das políticas de avaliação e de expansão, o que explicita a importância do tema para o campo da educação. Neste sentido, embora se tenha observado a criação de medidas que objetivam favorecer o acesso e a permanência dos estudantes em seus cursos, a se julgar pelos índices de evasão observados a partir de dados divulgados pelo INEP não é difícil concluir que os desafios ainda são grandes para se alcançar com eficiência tal objetivo.

O estabelecimento de um campo de discussão sólido contribui para uma melhor compreensão do processo de abandono, tornando-se fator imprescindível para a democratização desse nível da educação, com qualidade, a partir de análise crítica das medidas desenvolvidas no âmbito nacional e das instituições, bem como da sinalização de respostas técnicas às causas do fenômeno da evasão e dos mecanismos para a minoração deste problema.

Portanto, estudos nesta direção são oportunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, D. et al. (orgs.). **Reformas da educação superior:** cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009, p. 113 – 146.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP/MEC, 2011.

_____. 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: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

_____. 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 30/10/2013.

_____. 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 08/04/2014.

_____. 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 08/04/2014.

_____. Projeto de lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf. Acesso em 30/10/2013.

_____. 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: CM Consultoria, 2010. Disponível em: < http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf >. Acesso realizado em: 14 mar. 2014.

BRASIL. 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. In: FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR. **Legislação e normas da pós-graduação brasileira.** Brasília: FUNADESP, 2001.

BAGGI, C. A. S; LOPES, D. A. Evasão no ensino superior: um desafio para avaliação institucional. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9, **Anais...** Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009.

_____. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação.** Campinas, v.16, n.2, pp. 355-374, jul. 2011.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras.** São Paulo, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira:** gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

GOMES, A.M.; MORAES, K. Educacão superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, 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.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**. Brasília, Ano XXIII, n. 53, p. 88-103, ANDES-SN, fev. 2014.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil:** Desafios do Século XXI. 2006. 106p. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.30, n.108, pp. 739-760, out. 2009.

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. L.. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.42, pp. 407 - 422, set./dez. 2009.

SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

SILVA, G. P. Análise de evasão o ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013

SPADY, W. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis.

Interchange, I, p. 64-85, 1970.

SPELLER, P. O papel da educação superior nos países em desenvolvimento: o caso do Brasil. In: FORUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA, 4, 2013, Recife. **E-book**... Recife: UFPE, 2013. p. 1 – 8.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, Winter, 1975.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. Campinas; Sorocaba. **Avaliação,** v.19, n.1, p. 89-110, mar. 2014.

TORRES, Rosa María. **Educação para todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Juliana Cristina Magnani Primão
ju.primao@gmail.com
UFMT

Maria das Graças Martins da Silva
gracams2@hotmail.com
UFMT

RESUMO
O objetivo do presente texto é caracterizar a assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso, no tocante às ações que viabilizam a permanência do estudante no espaço acadêmico. A composição dos dados da pesquisa compreende documentos oficiais e resoluções da UFMT que explicitam e regulamentam as ações de assistência estudantil na Instituição, disponíveis na página eletrônica da Universidade. De modo geral, identificamos que a política de permanência da UFMT está pautada em duas dimensões: como atendimento aos estudantes carentes, o que se expressa pelas ações de assistência estudantil; e como atendimento aos estudantes em geral, o que se expressa por ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Palavras-chave: Ensino Superior. Assistência Estudantil. Permanência.

Introdução

O ensino superior[308] no Brasil teve início em 1808[309], com a vinda da família real portuguesa, no entanto, apenas em 1920 foi criada a primeira universidade, no Rio de Janeiro. Apesar do crescente avanço no número de instituições de ensino superior no país, desde então, a grande expansão, ocorrida principalmente a partir de 1990, se deu no setor privado de ensino, representando em 2009, 75% das matrículas em cursos de graduação (OLIVEIRA; CATANI, 2011).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, novas perspectivas foram almejadas para a educação nacional em todos os seus níveis e, dessa forma, houve um crescente ingresso[310] à educação superior da esfera populacional historicamente excluída ao ambiente universitário. Isso considerando,

[308] Neste estudo, os termos educação superior e ensino superior são utilizados como sinônimos, embora compreendendo que o primeiro envolva ações abrangentes (ensino, pesquisa, extensão) e o segundo ações mais restritas (ensino).
[309] Segundo Luís Antônio Cunha (*apud* Silva e Veloso, 2013), já na metade dos anos de 1500 havia cursos no Brasil, criados pelos jesuítas, a exemplo de Filosofia e Matemática.
[310] Na concepção de Silva e Veloso (2012), o termo acesso refere-se à articulação entre ingresso, permanência e qualidade da formação. Nessa perspectiva, o termo acesso será utilizado na sua ampla abrangência e o termo ingresso para indicar a entrada do acadêmico no ensino superior.

percebemos a necessidade de investigar aspectos importantes da democratização do ensino no sentido de contribuir para a permanência do estudante participante dos programas governamentais de assistência estudantil.

O debate sobre a democratização do ensino superior tem se estabelecido no Brasil de forma crescente, e nesse sentido as pesquisadoras Paula e Silva (2012, p. 7) afirmam que:

> [...] a democratização da educação superior representa um problema central a ser resolvido no caso brasileiro [...]. Há de se ter presente que a condição socioeconômica é fator fundamental relacionado aos níveis de desigualdade no ingresso e na permanência na educação superior, também associado a fatores étnico-raciais, geográficos e físicos.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pouco depois de ser criada, no início da década de 1970, já demonstrava interesse em viabilizar condições de estudo para estudantes carentes (a exemplo da Resolução CD nº 65/1972 que, por meio de recursos recebidos do MEC, implanta o Programa Bolsa de Trabalho[311]) (UFMT, 1972).

No entanto, há indícios de que foi em meado da década de 2000 que a Instituição[312] se volta para priorizar de forma mais sistemática a política de permanência (CAMPOS; SANTOS, 2012). Por isso, o presente texto concentra-se no período que segue a 2000 para descrever as ações no âmbito da política de permanência na UFMT.

Nesse cenário, o objetivo do presente artigo é caracterizar a assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso, no tocante às ações que viabilizam a permanência do estudante no espaço acadêmico.

A composição dos dados da pesquisa compreende documentos oficiais e resoluções da UFMT que explicitam e regulamentam as ações de assistência estudantil na Instituição, disponíveis na página eletrônica da Universidade. Analisamos o conteúdo referente às modalidades atuais de ações voltadas a permanência do estudante e a sua evolução ao longo da trajetória da política de assistência estudantil da UFMT.

Referenciamos nesse texto a ideia de permanência segundo duas dimensões: como atendimento aos estudantes carentes[313] para sua permanência, o que se expressa pelas ações

---

[311] O Programa Bolsa de Trabalho foi uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação e Cultura e do Trabalho e Previdência Social, de cunho assistencial, voltada a proporcionar oportunidade de estágio remunerado em entidades públicas e privadas a estudantes carentes de recursos financeiros, no desempenho de funções relacionadas com sua formação escolar, numa jornada de até 20 horas semanais (BRASIL, 1972).

[312] O termo Instituição, neste estudo, refere-se à Universidade Federal de Mato Grosso.

[313] Segundo os documentos institucionais analisados, diversos termos são utilizados ao tratar do estudante passível de receber assistência estudantil, os denominando como: "estudantes socioeconomicamente vulneráveis" (UFMT, 2010a); "estudantes que necessitam de auxílio" (UFMT, 2013a); "estudantes com necessidade de suporte financeiro" (UFMT, 2005b; UFMT, 2007a); "de baixa renda" (UFMT, 2005d; UFMT,

de assistência estudantil; e como atendimento aos estudantes em geral para sua permanência, o que se expressa por ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Dessa forma, após a análise documental, apresentamos o artigo em três partes. Na primeira, tratamos das ações assistenciais que visam atender e apoiar a permanência do estudante carente no espaço acadêmico. Na segunda, analisamos as ações assistenciais concedidas ao estudante em geral da UFMT, as quais denominamos como qualificadoras do ensino. E, por fim, expomos nossas considerações finais, apresentando a perspectiva de permanência para a UFMT, com base nos documentos analisados.

Ações assistenciais para atendimento ao estudante carente

Em termos de estrutura para as ações de assistência estudantil, de acordo com Campos e Santos (2012), inicialmente, foi criado na UFMT o Órgão Suplementar de Assistência aos Estudantes, vinculado à Vice-Reitoria Acadêmica, na primeira gestão do reitor Gabriel Novis Neves (1971-1982), que desenvolvia programas e ações para apoiar a permanência dos estudantes na Universidade. Em 1976, passou de Órgão Suplementar para Departamento de Assistência aos Estudantes (DAE).

Nas gestões que sucederam, entre 1982 e 2000, a administração de bolsas e programas de assistência estudantil era de responsabilidade da Coordenação de Assistência ao Estudante (CAE), submetida a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), desde 1992, data de sua criação (CAMPOS; SANTOS, 2012).

Em 2004, por meio da Resolução CONSUNI nº 10, a UFMT aprova a política de bolsas estudantis, com a finalidade de "incentivar os estudantes a produzir conhecimentos e trabalho no seio da Universidade e auxiliar financeiramente a sua permanência na instituição" (art. 1º). A norma prevê a oferta das bolsas de pesquisa, extensão, evento, permanência, aula de campo e monitoria (UFMT, 2004a).

Efetivamente, parece ter sido o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da Universidade Federal de Mato Grosso, formulado em 2005, que alavancou a política de assistência estudantil na instituição. A fim de propor a Política de Atendimento aos Discentes, o Plano evoca a Constituição Federal de 1988, no que se refere ao princípio da igualdade de condições de acesso e permanência. O documento expressa que tal princípio só pode ser

---

2007a; UFMT, 2012b; UFMT, 2013c; UFMT, 2012c); ou, simplesmente, "estudante"/"aluno" (UFMT, 2008; UFMT, 2005c; UFMT, 2004a; UFMT, 2005e; UFMT, 2004b; UFMT, 2010d).

alcançado pela instituição que priorizar a assistência estudantil, numa perspectiva de assegurar ao estudante:

> [...] igualdade de condições para o exercício da atividade acadêmica; formação integral, garantindo a participação em atividades científicas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer; inclusão digital; acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras; acesso à saúde, moradia, alimentação, transporte e creche (UFMT, 2005a, p. 61).

"Política de Atendimento ao Discente da UFMT" é como o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI 2005-2010) designa um conjunto de objetivos que visa "atender às necessidades básicas do aluno de baixa renda e possibilitar a permanência na Universidade e a conclusão do seu curso, no tempo previsto." (p. 62). O PDI da UFMT considera que os Programas de Assistência Estudantil contribuem para que esses objetivos sejam alcançados por meio de provisão de: a) Residências Universitárias nos *Campi* de Cuiabá e Rondonópolis; b) Restaurante Universitário no c*ampus* de Cuiabá; c) Bolsas de Apoio Estudantil; d) Bolsas de Apoio à Participação em Eventos Estudantis e Acadêmicos; e) Fórum de estudantes; f) Apoio aos eventos realizados pelo movimento estudantil organizado (UFMT, 2005a).

Tendo em vista se adequar às propostas do PDI, em 04 de maio de 2005, entra em vigor a Resolução CONSUNI nº 05, que aprova normas para a execução do Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal de Mato Grosso, cujo objetivo assim é definido pelo art. 2º:

> [...] proporcionar atividades remuneradas aos estudantes, mediante prestação de serviços de natureza administrativa, cultural, técnica e artística no âmbito da UFMT, de modo a apoiar a sua permanência na Universidade, oportunizando experiências em diversas áreas do conhecimento (UFMT, 2005b).

O Programa Bolsa Permanência expressa "como princípio o atendimento dos estudantes com necessidade de suporte financeiro, tendo em vista a sua condição socioeconômica" (art. 5º). Há de se destacar que o texto não restringe o desenvolvimento das atividades do estudante ao conhecimento acadêmico ou a sua área de formação, condição que se altera com a Resolução CONSUNI nº 11, de 09/06/2005, que estabelece a realização de atividades "de natureza unicamente acadêmica, cultural, técnica e artística no âmbito da UFMT" (art. 2º). Além disso, fixa em 12 horas semanais o regime de trabalho dos estudantes participantes do Programa (UFMT, 2005b; UFMT, 2005c).

Com as regras então estabelecidas pelo Programa Bolsa Permanência da UFMT, o estudante passa a não correr o risco de ser taxado de "mão de obra barata" na instituição; ao contrário, potencializam-se as possibilidades de receber uma bolsa que contribua financeira e academicamente para seu crescimento educacional e cultural.

Cabe salientar que o artigo 7º da Resolução CONSUNI nº 05, de 04 de maio de 2005, estabelece que o estudante que for atendido pelo Programa "não poderá ser beneficiário de qualquer outro tipo de bolsa na UFMT". Essa normativa foi pauta de discussão no I Fórum de Assistência Estudantil na UFMT, realizado em março de 2013, com o objetivo de "discutir, propor e encaminhar as políticas de assistência estudantil na Universidade [...] no sentido de redefinir e implementar ações para a garantia de acesso, permanência e sucesso acadêmico aos estudantes". Um dos encaminhamentos propostos tem como princípio transformar a Bolsa Permanência em auxílio, para que desta forma, o estudante possa disputar e acumular outras bolsas como extensão, monitoria, PET e Iniciação Científica (UFMT, 2005b; UFMT, 2013a).

Com a contribuição desse movimento, em 23 de outubro de 2013, por meio da Resolução Consuni nº 25, a Bolsa Permanência foi substituída pelo Auxílio Permanência, tendo como principais mudanças a realização facultativa e não obrigatória de atividades acadêmicas (devidamente certificadas) e permitindo ao estudante acumular outras modalidades de bolsa acadêmica e auxílio dos Programas de Assistência Estudantil, desde que não ultrapasse o valor de um salário mínimo e meio (UFMT, 2013b).

Em âmbito nacional, na tentativa de minimizar as consequências de anos de história de exclusão de grupos sociais, em dezembro de 2007 foi aprovado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[314] proposto pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)[315], que posteriormente, em julho de 2010, ganhou maior força ao ser reconhecido como um Programa, mantendo a mesma sigla, PNAES. Aprovado no governo Lula, o Programa "tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal".

[314] Em 2007, foi aprovado o Plano Nacional de Assistência Estudantil, através da Portaria Normativa nº 39, formulado pelo FONAPRACE, o qual teve sua primeira versão publicada em 1998, a partir dos dados da primeira pesquisa realizada com o objetivo de identificar o perfil socioeconômico do estudante de graduação das IFES em 1997. Por meio do Decreto da Presidência da República nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Plano foi convertido no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – e instituído como programa de estado no âmbito do Ministério da Educação (FONAPRACE, 2011).

[315] O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, é um órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), criado em 1987 para possibilitar a integração de Pró-Reitores de assuntos estudantis das diversas instituições, com a finalidade de discutir e formular políticas regionais e nacionais de assistência estudantil, como, por exemplo, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (CAMPOS; SANTOS, 2012; FONAPRACE, 2011).

É importante destacar que a UFMT foi gradualmente alterando sua estrutura de Pró-Reitoria e coordenações, no propósito de dar visibilidade e importância à assistência estudantil. Assim, implantou a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE), em 1991, e, em 2000, essa deu lugar à Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social (PROVIVAS), numa "perspectiva de comunidade acadêmica, com o entendimento da formação integral dos estudantes dentro e fora do espaço universitário" (CAMPOS; SANTOS, 2007, p. 7).

Outra ação voltada à permanência do estudante de baixa renda na Universidade foi a aprovação do Regimento Geral da Moradia Estudantil da UFMT, por meio da Resolução CONSUNI nº 6, de 04 de maio de 2005. O primeiro objetivo da ação, constante no Artigo 2º, inciso I, indica "contribuir com a democratização da educação, permitindo a Educação Superior mais acessível às camadas menos favorecidas da sociedade" em consonância com a Constituição Federal de 1988 "que assegura 'igualdade de condições para o acesso e permanência na escola'". O Programa destinou espaços de residência temporária a estudantes de baixa renda, cujas famílias residam fora do município sede da Universidade (UFMT, 2005d).

O Programa Auxílio Alimentação, instituído pela Resolução CONSUNI nº 4, de 18 de abril de 2007, considera que essa ação é uma medida que visa apoiar a permanência do estudante com necessidade de suporte financeiro na Universidade, por meio de repasse mensal em dinheiro no valor que corresponde ao almoço e jantar no Restaurante Universitário (RU). Em maio do mesmo ano, por meio da Resolução CONSUNI nº 6, adicionou-se ao Artigo 4º, o inciso 2, onde fica estabelecido que mesmo em situações que impliquem no fechamento do Restaurante Universitário, o valor repassado aos beneficiados será o valor base da refeição servida no RU (UFMT, 2007a; UFMT, 2007b).

Ainda em 2007, por meio da Resolução CONSEPE nº 51, de 14 de maio, foi aprovada a concessão de auxílio aos discentes da UFMT para apresentação de trabalhos em eventos científicos, artísticos, culturais e participação em eventos político-estudantis no Brasil, Programa conhecido como Auxílio Evento Externo. Através desse programa o estudante pode solicitar auxílio financeiro para subsidiar a apresentação de trabalho em eventos científicos no país (UFMT, 2007c).

Com o advento do PNAES, que implicava em repasse de recursos próprios para as ações de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 2008, a UFMT aprovou sua Política de Assistência Estudantil (Resolução CONSUNI nº 09, de 21 de agosto de 2008). Os princípios da referida política assim se delineiam: 1) afirmação da

educação superior como uma política de Estado; 2) gratuidade do ensino; 3) igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso; 4) orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania. Como objetivos, assim expressava: 1) promover o acesso e a permanência dos estudantes, independentemente de sua condição física ou socioeconômica; 2) assegurar igualdade de condições para o exercício da atividade acadêmica; 3) estabelecer e criar programas e projetos referentes às atividades acadêmicas, de moradia, alimentação, culturais, artísticas, de saúde e lazer (UFMT, 2008a).

Nessa ocasião, os programas que compunham a Política de Assistência Estudantil eram essencialmente as bolsas permanência, moradia, evento e auxílio alimentação (UFMT, 2008a).

No final de 2008, mais uma vez, houve reestruturação das instâncias institucionais e a cultura veio a ser agregada à Pró-Reitoria que cuidava dos assuntos estudantis, passando a denominar-se Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV). Assim se apresentava a referida Pró-Reitoria:

> A PROCEV compreende as ações destinadas aos estudantes e comunidade externa congregando assistência estudantil, extensão universitária, vivência acadêmica e projetos nas áreas de arte, cultura, esporte e lazer. Na sua estrutura encontram-se a Coordenação de Extensão e Cultura; Coordenação de Articulação com Estudantes e Coordenação de Vivência, Esporte e Lazer. (UFMT, 2012a, p. 12).

Examinando tais alterações no âmbito da UFMT, Campos e Santos (2012, p. 10), consideram que:

> Um dos aspectos que chama a atenção é a mudança de nomenclatura e a localização na estrutura da UFMT dos órgãos responsáveis pela assistência estudantil. Apesar das mudanças de denominações do setor, foi percebido muito mais a preocupação conceitual e de discurso da assistência estudantil do que uma mudança estrutural dos programas e da política, pois continua a focalização e a seletividade nos programas de bolsas.

Tendo em vista a insuficiência de vagas nas Casas do Estudante Universitário, a Portaria GR 631 de 2010 aprovou a criação do Auxílio Moradia, que tem como princípio o atendimento dos estudantes socioeconomicamente vulneráveis, consistindo no repasse em dinheiro ao aluno beneficiado, para que esse utilize o recurso exclusivamente para os gastos com moradia, tendo o dever de comprovar o pagamento do aluguel ao final de cada semestre. Esse auxílio é condicionado à inexistência de vagas na Casa dos Estudantes (UFMT, 2010a).

A Bolsa de Apoio à Inclusão é um programa normatizado pela Resolução CONSEPE nº 37, de 24 de maio de 2010, destinado a "implementação e desenvolvimento de atividades de gestão e acompanhamento das Ações Afirmativas na política educacional na Universidade Federal de Mato Grosso" (UFMT, 2010b, Artigo 1°, Parágrafo Único). Nesse programa, o estudante recebe uma bolsa para auxiliar outro estudante ou grupo, no desenvolvimento de habilidades e conhecimento para melhorar o desempenho acadêmico.

Avaliando os prazos para abertura e análise de editais para os programas de assistência estudantil, em 13 de março de 2012, por meio da Portaria n° 001/PROCEV/2012, foi instituído o Programa de Atendimento Imediato, destinado aos estudantes de baixa renda oriundos de municípios não-sede da Universidade. Esse programa tem caráter emergencial e se destina a acolher esses estudantes até que ocorra a finalização dos processos de seleção de bolsistas (UFMT, 2012b).

Outro marco no sentido da prioridade institucional sobre a questão da permanência se mostra pela criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), em 19 de outubro de 2012, por definição da Resolução CD n° 11, em que a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) teve suas atribuições divididas com a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), a qual assumiu a articulação com estudantes e a política de assistência estudantil (UFMT, 2012c).

A PRAE foi resultante da demanda do movimento estudantil, do FONAPRACE e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), instituída com a finalidade de discutir as políticas a serem executadas na gestão da reitora Maria Lúcia Cavalli Neder, sendo responsável pela "proposição e acompanhamento da política de assistência estudantil e de ações afirmativas da UFMT, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos estudantes, com qualidade", sendo que há especial atenção aos que precisam de atendimento socioeconômico e psicopedagógico (UFMT, 2013c, p. 15; UFMT, [2013]d).

A sua criação foi pautada principalmente nas legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação 2001, PNAES, Lei das Cotas e Resolução CONSEPE nº 98, de 13 de novembro de 2012, que trata do Programa de Ação Afirmativa na UFMT (UFMT, [2013]d).

A estrutura organizacional da PRAE é composta pelas seguintes coordenações:

Coordenação de Assistência Social: responsável pelos programas de assistência estudantil e de ações afirmativas voltados, prioritariamente, aos estudantes com vulnerabilidades sociais e econômicas, assim como as bolsas e auxílios.

Coordenação de Articulação Institucional e de Moradia: responsável pela articulação estudantil entre os campi da UFMT e gestão dos programas de moradia estudantil.

Coordenação de Políticas Acadêmicas e Ações Afirmativas: responsável por propor, articular, implementar, acompanhar e avaliar políticas e ações de apoio e permanência estudantil (UFMT, 2013c).

No âmbito da PRAE, atualmente[316], são oferecidas aos estudantes da UFMT as seguintes modalidades de assistência estudantil, segundo o Guia do Estudante UFMT 2013, acrescido pela Resolução Consuni nº 25 de 23 de outubro de 2013, que trata da aprovação do Auxílio Permanência (UFMT, 2013c; UFMT, 2013b):

Auxílio permanência: para estudantes de baixa renda, no valor de R$ 400,00 mensais, com contrapartida facultativa de atividades acadêmicas;

Moradia estudantil: para estudantes de baixa renda dos *campi* de Cuiabá e de Rondonópolis, cujas famílias residam fora do município-sede da Universidade;

Auxílio moradia: para estudantes de baixa renda, cujas famílias residam fora do município-sede da Universidade. Consiste no pagamento/transferência de recurso financeiro a ser utilizado com moradia, sendo que, ao final de cada semestre letivo, o estudante deve apresentar os comprovantes de pagamento de aluguel para renovação do benefício, no valor de R$ 400,00, sem contrapartida de trabalho;

Auxílio alimentação: para estudantes de baixa renda, por meio de repasse mensal do valor correspondente ao almoço e ao jantar no restaurante universitário, R$ 100,00, sem contrapartida de trabalho. Para os estudantes dos *Campi* da UFMT que não possuem restaurante o valor é igual ao custo gênero da época;

Bolsa de apoio à inclusão: para estudantes da UFMT, com vistas a auxiliar no desempenho acadêmico, vigente enquanto houver necessidade do apoio, valor de R$ 400,00;

Auxílio a evento externo: para estudantes que apresentem trabalhos em eventos científicos no Brasil, sendo o valor ofertado de uma passagem terrestre ida e volta à cidade do evento.

Programa de Acolhimento Imediato: destinado a estudantes de graduação de baixa renda que residam fora do município-sede da Universidade. Consiste no acolhimento do estudante de outros municípios que necessita de moradia em caráter imediato e emergencial. O prazo de permanência nesse programa não deve ultrapassar o prazo para a finalização da seleção de bolsistas do semestre vigente, valor de R$ 400,00.

[316] Os valores apresentados sofreram adequações no decorrer de cada Programa, correspondendo ao mês de referência setembro de 2013.

Além dos Programas citados anteriormente, que visam diretamente oportunizar a permanência do estudante de baixa renda na Universidade, cabe destacar que a UFMT possui outras formas de apoio ao estudante que também contribuem para a sua permanência, alocadas em outras Pró-Reitorias, visando exclusivamente os estudantes de baixa renda, como seguem (UFMT, 2013c):

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG): O Programa PET Conexões de Saberes envolve o apoio aos "vulneráveis socialmente", na medida em que se destina aos estudantes de origem popular, de comunidades quilombolas e indígenas. Nesse programa há uma contrapartida de trabalho de 20 horas semanais, sendo o valor mensal da bolsa atualmente de R$ 400,00.

Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPeq): O Programa PIBIC-Ação Afirmativa destina-se aos estudantes indígenas, com vistas a sua iniciação científica. O valor da bolsa também é de R$ 400,00.

Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV): oferta cursos de línguas, violão e outros, ofertados pelo Instituto de Linguagem, com possível isenção aos bolsistas apoiados pela PRAE.

Ações qualificadoras do ensino voltadas ao estudante em geral

Além das ações explicitadas como de apoio à permanência do estudante de baixa renda na UFMT, supervisionadas pela PRAE, outros programas distribuídos nas Pró-Reitorias de Ensino de Graduação, de Pesquisa e de Extensão, Cultura e Vivência são também promotoras de permanência dos estudantes em geral da UFMT, nesse texto designadas como qualificadoras do ensino, indicadas nos documentos oficiais da Universidade como "atividades formativas complementares" (UFMT, 2013c) e "ações de apoio à permanência qualitativa do estudante" (UFMT, 2012c).

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) é responsável pela gestão acadêmica e pelas políticas de ensino de graduação, que tem como objetivo oportunizar uma melhor formação do estudante no universo acadêmico. No âmbito da PROEG, existem quatro programas que contribuem para a permanência qualitativa do estudante, sendo:

Programa de Monitoria: é uma atividade instituída na Universidade desde 1987, no entanto, a Resolução CONSEPE n.º 43, de 24 de maio de 2010, revogou a Resolução CONSEPE nº 16/1987, estabelecendo a monitoria em seu Artigo 1º como sendo "atividade

acadêmica, desenvolvida pelo aluno e orientada pelo professor, capaz de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos de uma disciplina que contribui para a formação acadêmica do estudante". O aluno é selecionado através do desempenho na disciplina pleiteada, deve cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, distribuídas entre orientação do professor, estudos e atividades didático-pedagógicas relacionadas ao ensino e à pesquisa da disciplina escolhida, assim como auxiliar os colegas no aprendizado da disciplina. Pode ser voluntária ou remunerada, sendo atualmente o valor da bolsa de R$ 400,00 (UFMT, 2010c; UFMT, 2013c).

Programa de Educação Tutorial (PET): objetiva introduzir novas práticas pedagógicas na graduação por meio de ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, podendo ser de caráter interdisciplinar ou específica de uma única área de conhecimento. Na UFMT há 14 Grupos PET em andamento. Os alunos passam por um processo de seleção, precisam cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, o valor da bolsa é de R$ 400,00, havendo também a modalidade voluntária (UFMT, 2013c).

Programa de Tutoria: Nessa esfera, cabe mencionar um programa que faz interface com a dimensão de assistência, tendo em vista o público alvo, mas oferece bolsas ao estudante em geral. Trata-se do programa de Tutoria, que visa à equiparação de estudos nas áreas de conhecimento de educação básica (Língua Portuguesa, Química, Física, Biologia e Matemática). Foi instituído na UFMT por meio da Resolução CONSEPE n.º 36, de 24 de maio de 2010, considerando os altos índices de evasão e reprovação nos primeiros semestres da graduação. O bolsista deve ser aluno de um dos cursos de Licenciatura e o valor da bolsa para o tutor é de R$ 400,00 (UFMT, 2010d; UFMT, 2013c).

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): é um programa da CAPES destinado aos alunos das licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia, com o objetivo de colaborar na formação inicial dos estudantes desses cursos. É uma ação formalizada pela Resolução CONSEPE n.º 96, de 29 de agosto de 2008, oferendo ao estudante selecionado uma bolsa no valor de R$ 400,00 (UFMT, 2008b; UFMT, 2013c).

A Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPeq) "é a responsável por fomentar a produção do conhecimento em todas as áreas do saber, através da articulação interna, com os Grupos de Pesquisa, e externa, com as Agências de Fomento" (UFMT, 2013c, p. 16). A PROPeq coordena as seguintes ações, voltadas ao estudante:

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC): O programa foi implementado na UFMT em 1991, através de um convênio com o CNPq, com o objetivo de conceder bolsas a estudantes vinculados a professores orientadores com projetos de pesquisa

cadastrados na UFMT e "despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado". A bolsa, atualmente, é de R$ 400,00, sendo o valor de referência para as bolsas de caráter institucional (UFMT, 2013e; UFMT, 2013c, p. 35).

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT): é um programa semelhante ao PIBIC, que destina bolsas a estudantes vinculados a professores orientadores da UFMT que possuem "projetos de pesquisa cadastrados na área tecnológica e que apresentem interação com empresas, órgãos públicos ou privados que atuem em áreas de desenvolvimento tecnológico, transferência de tecnologia, engenharia ou inovação". A bolsa também é de R$ 400,00 (UFMT, 2013c, p. 35).

Programa Voluntariado de Iniciação Científica (VIC): é um programa de estímulo à iniciação científica, no entanto, os alunos são voluntários, não contemplados com bolsa. É um programa interno da Universidade, existente desde de agosto de 2004, quando aprovado pela Resolução CONSEPE nº 54. O aluno deve cumprir uma carga horária de 20 horas semanais e ser orientado por um professor que possua pesquisa cadastrada na CAP-PROPeq (UFMT, 2013c; UFMT, 2004b).

A Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) também desenvolve ações voltadas ao estudante de graduação, que contribuem qualitativamente na inclusão e permanência do estudante no espaço universitário. É responsável por ações de "extensão universitária, vivência acadêmica e projetos nas áreas de arte, cultura, esporte e lazer". Os principais programas da PROCEV são os que seguem (UFMT, 2013c, p. 16):

Bolsa de Extensão: Desde 2005, com a aprovação da Resolução CONSUNI nº 15, a UFMT instituiu o Programa de Bolsa de Extensão "que tem a finalidade de apoiar financeiramente projetos de extensão por meio de bolsas a estudantes vinculados aos mesmos", no valor de R$ 400,00, em contrapartida de 12 horas de trabalho semanais (UFMT, 2005e; UFMT, 2013c, p. 36):

Inclusão Digital: Para os estudantes com difícil acesso à informação e a equipamentos computacionais, são ofertados cursos básicos e avançados de informática em parceria com o Instituto de Computação (UFMT, 2013c).

Cursos de Extensão do Instituto de Linguagens (IL): cursos de línguas e instrumentos musicais, ofertados pelo Instituto de Linguagem, com possível isenção aos bolsistas apoiados pela PRAE (UFMT, 2013c).

Considerações finais

A UFMT produz ações que dão cobertura às dimensões da permanência antes destacadas no texto, o que, acredita-se, configura a política de permanência, no conjunto.

No entanto, nota-se que a instituição utiliza, sobretudo, a expressão "permanência" para se referir às ações referentes à primeira dimensão (assistência estudantil). Por exemplo, no que concerne à concessão de bolsa e auxílios, a UFMT se refere a um "conjunto de benefícios oferecido aos estudantes, prioritariamente de baixa renda, estimulando-os à vivência acadêmica e à produção de conhecimento, auxiliando-os financeiramente em sua permanência na instituição evitando a retenção e evasão." (UFMT, 2012a). Além da cobertura material, como se percebe, a instituição expressa um entendimento que liga assistência dos estudantes carentes ao usufruto de vivências e produção acadêmicas.

De modo geral, a expressão "permanência" não se manifesta nas ações que envolvem atendimento ao conjunto de estudantes. Mas localizamos uma excepcionalidade: no Relatório de Gestão da UFMT do ano de 2012 (p. 92), a UFMT utiliza o termo "apoio a permanência qualitativa dos estudantes", ao referenciar as ações de extensão, que, como foi citado, visa a todos os estudantes, independente da condição socioeconômica. Assim sendo, nota-se que ao tratar da permanência, a ênfase é dada às ações assistenciais voltadas aos estudantes de baixa renda, no entanto, tangencia-se a questão em outras ações, de caráter geral.

Quanto ao perfil dos estudantes que se configuram como público alvo da assistência estudantil, os documentos indicam que as ações assistenciais são direcionadas principalmente aos oriundos de cidades não-sede da Universidade, comprovadamente de baixa renda, de origem popular, que estejam matriculados regularmente dentro do período máximo de integralização do curso, sendo que a manutenção do benefício está estritamente ligada ao desempenho acadêmico satisfatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n° 69.827, de 13 de Janeiro de 1972. **Institui em caráter nacional o Programa Bolsa de Trabalho**. Diário Oficial da União, Seção 1, 14 de janeiro de 1972, pág. 345, Brasília, 1972. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 25 set. 2013.

CAMPOS, D. P. A.; SANTOS, T. M. S. **Assistência estudantil na UFMT**: trajetória e desafios. 2012. 116 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Cuiabá, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. F. A reconfiguração do Campo Universitário no Brasil: conceitos, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (Org.). **O campo universitário no Brasil, políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-37.

PAULA, M. F. C.; SILVA, M. G. M. (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: EdUFMT, 2012, p. 7-18.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 39, p. 409-428, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7595>. Acesso em: 03 Nov. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. Resolução CD nº 65, de 27 de outubro de 1972. **Aprova a implantação do Programa Bolsa de Trabalho na Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 1972.

_____. Resolução CONSUNI nº 10, de 14 de setembro de 2004. **Aprova a Política de Bolsas Estudantis na UFMT**. Cuiabá, 2004a.

_____. Resolução CONSEPE nº 54, de 30 de agosto de 2004. **Institui o Programa Voluntariado de Iniciação Científica da Universidade Federal de Mato Grosso e estabelece normas para inscrição no referido programa**. Cuiabá, 2004b.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2005-2010**. Cuiabá, 2005a. Disponível em: <http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/ed3eb6dc85f79319d436cb7c2fa05d7c.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Resolução CONSUNI nº 05, de 04 de maio de 2005. **Dispõe sobre aprovação das normas para execução do Programa Bolsa Permanência**. Cuiabá, 2005b.

_____. Resolução CONSUNI nº 11, de 09 de junho de 2005. **Dispõe sobre alteração na Resolução CONSUNI n° 05, de 04 de maio de 2005 que aprovou as normas para execução do Programa Bolsa Permanência**. Cuiabá, 2005c.

_____. Resolução CONSUNI nº 06, de 04 de maio de 2005. **Dispõe sobre aprovação do Regimento Geral da Moradia Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá, 2005d.

_____. Resolução CONSUNI nº 15, de 29 de junho de 2005. **Dispõe sobre as normas para concessão de Bolsa Extensão**. Cuiabá, 2005e.

_____. Resolução CONSUNI nº 04, de 18 de abril de 2007. **Dispõe sobre a execução do programa de auxílio alimentação aos estudantes da UFMT**. Cuiabá, 2007a.

_____. Resolução CONSUNI nº 06, de 31 de maio de 2007. **Dispõe sobre alteração na Resolução CONSUNI nº 04, de 18 de abril de 2007, em seu artigo 4º.** Cuiabá, 2007b.

_____. Resolução CONSEPE nº 51, de 14 de maio de 2007. **Dispõe sobre a concessão de auxílio aos discentes da UFMT para apresentação de trabalhos em eventos científicos, artísticos, culturais e participação em eventos político-estudantis, no Brasil**. Cuiabá, 2007c.

_____. Resolução CONSUNI nº 09, de 21 de agosto de 2008. **Aprova a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 2008a.

_____. Resolução CONSEPE nº 96, de 29 de agosto de 2008. **Dispõe sobre aprovação *ad referendum* o Projeto Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Cuiabá, 2008b.

_____. Portaria GR nº 631/2010. **Aprovar as normas para execução do Auxílio Moradia na Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 2010a.

_____. Resolução CONSEPE nº 37, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre normatização do Programa de Bolsa de Apoio a Inclusão no âmbito da UFMT**. Cuiabá, 2010b.

_____. Resolução CONSEPE nº 43, de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a normatização da Monitoria na Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 2010c.

_____. Resolução CONSEPE nº 36, de 24 de maio de 2010. **Estabelece normas para regulamentar o Programa de Tutoria da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá, 2010d.

_____. **Carta de Serviços ao Cidadão**. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012a. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/carta-servicos.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Portaria PROCEV nº 001, de 13 de março de 2012. **Institui o "Programa de Acolhimento Imediato" destinado aos estudantes de Graduação de baixa renda da Universidade Federal de Mato Grosso que sejam oriundos de outros municípios e de outros estados da Federação.** Cuiabá, 2012b.

_____. **Relatório de Gestão 2008/2012**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Comunicação e Multimeios, 2012c. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/relatorio-de-gestao-ufmt.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE. **I Fórum de assistência estudantil na UFMT**. Relatório. Cuiabá, 2013a. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/siteAlt/5292/5199/PRAE>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Resolução CONSUNI nº 25, de 23 de outubro de 2013. **Dispõe sobre a aprovação da norma do Auxílio Permanência em substituição a Bolsa Permanência**. Cuiabá, 2013b.

_____. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil - PRAE. **Guia do Estudante UFMT 2013.** Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2013c. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/d197c514007fb65cf0bd678f1907c242.pdf>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE. **Conheça a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil**. [2013]d. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=prae>. Acesso em: 06 set. 2013.

_____. Campus Universitário do Araguaia. **Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC.** Pontal do Araguaia, 2013e. Disponível em: <http://araguaia.ufmt.br/?pg=bolsa-pibic>. Acesso em: 18 set. 2013.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: DELINEAMENTOS GERAIS E A INFLUÊNCIA DA UNESCO

AGOSTINHO, Kamilla Maestá[317]
kamillamaesta@gmail.com
Universidade Federal do Mato Grosso

VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar[318]
tecmav@terra.com.br
Universidade Federal do Mato Grosso

MORAES, Natanael Donizete dos Santos[319]
nathanaelmoraes@gmail.com
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO
O referido texto integra um estudo em andamento na pós-graduação em educação, que busca inicialmente conhecer os desdobramentos históricos mundiais referentes às Políticas de Ação Afirmativa para posteriormente compreender o seu desenvolvimento a partir dos anos de 1990 no Brasil. Trata-se de uma revisão bibliográfica com base em relatórios oficiais das Conferências realizadas pela UNESCO, teses e textos que trabalham a temática. O objetivo principal é identificar a influência dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, na implantação das políticas de ação afirmativa no Brasil. Trata-se de um estudo do tipo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa. Onde se preocupou em investigar uma realidade que não pode ser quantificada, sendo possível trabalhar com um universo de significados.

Palavras-chave: UNESCO, Ações afirmativas, Cotas, Ensino Superior.

Introdução

Segundo Munanga (2003 *apud* CORDEIRO, 2008, p. 26) as ações afirmativas "visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação". Já para Weiner (1983) e para Sabbagh (2004)(*apud* ZONINSEIN; FERES, 2006, p. 21) ação afirmativa corresponde a,

---

[317] Professora Auxiliar da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal do Mato/Sinop. Mestranda do Programa de Pos Graduação em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso. Integrante do grupo de pesquisa em Políticas Educacionais GEPDES e do projeto OBECUC.
[318] Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Nutrição e do Programa de Pos Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.
[319] Acadêmico de Enfermagem na Universidade Federal de Mato Grosso/Sinop.
Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPES/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 de 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.

> qualquer medida que aloca bens – tais como o ingresso em universidade, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros deste grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes.

Tais políticas tiveram maior ênfase no Brasil no início da década de 1990, entretanto, é preciso conhecer alguns desdobramentos históricos mundiais antes deste período, para posteriormente compreender o seu desenvolvimento a partir de 1990 no Brasil e a influência de Organismos Internacionais, em especial a UNESCO.

Mundialmente foi na Índia que surgiu o primeiro conceito de Políticas de Ação Afirmativa chamadas por Bhimrao Ramji Ambedkar de "representação diferenciada" dos segmentos inferiores da sociedade indiana, em 1950 as Ações Afirmativas (AA) foram oficialmente criadas na constituição pós-independência indiana que acabou oficialmente com o sistema de castas (CORDEIRO, 2008). As Políticas de Ação Afirmativa eram justificadas a partir de quarto princípios:

> 1) Compensação, também denominada aqui de reparação, por injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social; 2) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade – cláusula definida no artigo 46 da constituição indiana, que tinha a promoção dos *dalit* (intocáveis) como principal objetivo, mais tarde alargado para outros segmentos sociais minoritários; 3) igualdade proporcional – a ideia de que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade total; e 4) Justiça social, em que o conceito de justiça distributiva de igualdada se encaixa – de acordo com esse princípio, a ação afirmativa justifica-se simplesmente pela constatação de desigualdade que são grupo-específicas e, portanto, passíveis de se tornar objeto de políticas públicas (FERES, 2006, p. 46).

Apesar da Índia apresentar por mais tempo a implantação de tais políticas, foi à trajetória dos Estados Unidos da América (EUA) que mais influenciou a implantação das AA no Brasil. Em 1964 as AA foram implantadas nos EUA, mais precisamente após a aprovação do Decreto dos Diretos Civis (Civil Rights Act) no governo do então presidente Lyndon B. Johnson, proibindo qualquer tipo de discriminação, seja por raça, cor, credo, origem nacional ou sexo.

Dezesseis anos antes do governo norte americano dar os primeiros passos na luta contra a discriminação e dois anos antes da Índia já havia um movimento mundial adotado e proclamado na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que insere o discurso da inclusão em âmbito mundial,

> Artigo I
>
> Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade
>
> Artigo II
>
> Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades, estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, p.3).

Em seu livro "Para além do trabalho" Meszáros apresenta uma justificativa lógica para o discurso da inclusão dentro da sociedade capitalista, o fato é que o sistema do capital não muda, ele simplesmente absorve aquilo que é compatível com sua estrutura, ou seja, a classe dominada almejava direitos iguais a todos, a classe dominante "proporcionou" a igualdade de direitos, porém cada um os teria de acordo com o seu mérito, impossibilitando-os assim de adquirirem esta igualdade de modo justo, já que no seu ponto de partida já estavam em condições desfavoráveis.

Para o autor "nos termos da temporalidade inevitavelmente reativa e retroativa do capital a mudança só é admissível se absorvida ou assimilada à rede de determinações estruturalmente já dadas" (Meszáros, 2002, p.179). Baseados nas diferenças de classes e nas diferenças sociais são elaborados as políticas sociais, que

> são resultado dos interesses sociais e da relação de forças existentes nos grupos que representam a sociedade; também são estratégias desenvolvidas para direcionar a sociedade em determinadas perspectivas, de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter" (ALMEIDA, 2009, p. 55).

No Brasil as discussões sobre as políticas de AA ocorrem desde 1991 com o projeto de Lei 73/1999, mas foi a partir de 1995 houve uma expansão de programas de AA no país, tanto pelo setor público federal, estadual e municipal quanto por organizações não governamentais, movimentos sociais e setor privado (ZONINSEIN; FERES, 2006).

Entretanto somente em 2008 que o projeto de Lei da Câmara nº 180, conhecido como Lei das Cotas, foi aprovado e se tornou Lei em 29 de agosto de 2012 dispondo "sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (BRASIL, 2012) tornando-se um dos maiores programas de AA do governo brasileiro.

Na discussão de implantação das políticas de ação afirmativa, não podemos deixar de considerar a influência das orientações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura), enquanto importante organismo internacional, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) em que a UNESCO assinou um acordo de cooperação amplo com o Ministério da Educação do Brasil (UNESCO, 2012),

> a UNESCO faz parte do Sistema das Nações Unidas e trabalha em estreita colaboração com um amplo leque de organizações regionais e nacionais. A Conferência-geral é o principal órgão de decisão da UNESCO e reúne os representantes de todos os Estados-membros; realizada de dois em dois anos, ela determina as estratégias e as grandes orientações do trabalho da Organização. Segundo o princípio de um voto por país, a Conferência-geral aprova o programa e o orçamento para o exercício bianual. De quatro em quatro anos, ela nomeia o/a diretor(a)-geral da Organização, baseando-se na recomendação do Conselho Executivo (UNESCO, 2010, p. 32).

A representação da UNESCO no Brasil existe desde 19 de Junho de 1964 e tem como principal objetivo auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO sua atuação ocorre através de projetos governamentais de cooperação técnica, além de parceria com outros setores da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano (UNESCO, 2012).

Conferências Mundiais da UNESCO: concepções e recomendações

Os organismos internacionais buscavam introduzir o discurso da inclusão através de conferências resultando em orientações a serem seguidas principalmente pelos países subdesenvolvidos na justificativa de desenvolvimento e melhor qualidade de vida para a população, entretanto seguir as orientações também significava mais facilidades para financiamento via Banco Mundial.

> A inclusão apresenta-se como discurso ideológico apoiado pelos representantes do Banco Mundial, particularmente por meio de ações provenientes de outras instituições como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). É importante ressaltar que os organismos internacionais relacionados têm especificidades e objetivos diferentes. O Banco Mundial tem interesses econômicos que orientam suas ações; os demais organismos desenvolvem ações com maior ênfase no aspecto social e cultural. Essas agências incentivam a elaboração de políticas orientadas pelo disposto nas

> conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, que, por sua vez, deu ênfase ao discurso da inclusão social (ALMEIDA, 2009, p. 62).

Os encontros promovidos por entidades internacionais ocorrem sazonalmente a fim de divulgar experiências, principalmente a eficiência e a eficácia de suas orientações e na busca pela projeção de paz e igualdade social. A UNESCO realiza a cada dois anos uma Conferência-Geral a fim de determinar as estratégias e as grandes orientações do trabalho da Organização (UNESCO, 2010).

Cabe ressaltar que anteriormente ao período de 1990 a ONU (Organização das Nações Unidas) já havia realizado em 1968 a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e posteriormente mais duas Conferências Mundiais com a temática em 1978 e 1983, ambas em Genebra na Suíça (BITTAR; ALMEIDA, 2006).

A Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada pela UNESCO em Jomtien em 1990 tinha como objetivo central a educação básica, porém já trazia em seu discurso a universalização do acesso à educação, mesmo que ainda em nível fundamental. O documento apontava que a educação é necessária para diminuir as desigualdades sociais, sendo que através deste foram divulgadas as principais orientações para as chamadas "políticas de inclusão". O documento apresenta quais são os grupos considerados excluídos do acesso à educação,

> Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998ª, p. 4).

Em 1994 uma nova Conferência é realizada pela UNESCO, desta vez na Espanha resultando na Declaração de Salamanca cujo principal foco está na educação especial, sendo citada a importância de leis ou políticas de educação inclusiva, especialmente quanto ao direito de crianças e jovens com necessidades especiais em frequentar escolas regulares,

> as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1998b, p.2).

O discurso da inclusão ocorre na sociedade capitalista, porém o modo como ela é alocada dentro deste sistema não se encaixa. Inclusão, segundo Almeida (2009, p. 52) "é o acesso de todos às mesmas condições, entre elas o de direito à educação", entretanto o capitalismo visa lucro e para alcançar este objetivo parte da dominação e exploração da força de trabalho, consequentemente o grupo dominado não terá as mesmas condições de acesso aos bens e serviços.

Estas políticas (sociais) são o principal meio de veiculação das ações inclusivas, e são identificadas como políticas de inclusão, principalmente quanto possuem caráter focal (como as ações afirmativas). As políticas de ações afirmativas buscam atender temporariamente grupos específicos considerados excluídos de algum direito.

É amplamente difundindo que o acesso de todos à escola assegura condições iguais de competição no mercado de trabalho diminuindo assim as desigualdades sociais, e uma forma de promover este amplo acesso à educação seria por meio das políticas sociais, entretanto, a garantia de acesso não garante a permanência na escola e também não garante que a permanência destes na escola signifique aquisição de conhecimentos e consequentemente condições iguais,

> [...] todo empenho por massificação da educação, quer Básica, quer do Ensino Superior, por meio das ações afirmativas ou outros paliativos, não diminui as desigualdades sociais e nem tão pouco promove horizontalmente o direito de acesso, permanência, humanização e democratização de oportunidades (LIMA, 2012, p. 153).

"O discurso da inclusão é ambíguo e favorece certo apaziguamento social, 'beneficiando' pessoas que necessitam de ações afirmativas e mantendo no poder os que já se encontram em tal posição" (ALEMIDA, 2009, p. 71).

No ano de 1998 a educação superior tornou-se o foco das discussões mundiais na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação, realizada na sede da UNESCO em Paris. O documento é composto por 17 artigos, divididos em 3 partes. No artigo 3º denominado Igualdade de Acesso, há uma reafirmação do acesso à educação para todos com atenção especial aos povos menos favorecidos, desta vez em nível superior,

> 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 linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de denominação estrangeira, 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 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, 1998c, não paginado).

Neste mesmo documento no item I. Ações Prioritárias na Esfera Nacional é citada a Declaração Mundial de Direitos Humanos que estabelece que a educação superior deva ser acessível a todos com base no mérito e que ninguém pode ser excluído da educação superior. Dando seguimento a este raciocínio no item II. Ações Prioritárias no Âmbito de Sistema e Instituições é recomendado que as instituições de Ensino Superior devessem, entre outras recomendações, "estar preocupado primeiramente com o estabelecimento de sistemas de acesso à educação, visando o benefício de todas as pessoas que possuam as necessárias habilidades e motivações" (UNESCO, 1998c, não paginado).

Em 2001 é realizada a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata em Durban na África do Sul, "com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes manifestações" (SABOIA; PORTO, 2001, p. 1).

O documento traz a recomendação de adoção de medidas compensatórias e reparatórias para pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas, entretanto a expressão "ação afirmativa" foi banida da Conferência, mesmo que diversos grupos a defendessem, inclusive do movimento negro,

> e foi banida exatamente pelo país que a inventou, na linguagem e na prática: os Estados Unidos. Isso porque, como é sabido, ainda nos tempos do democrata liberal Bill Clinton, alguns Estados norte-americanos, começando pela Califórnia, já a haviam legalmente abolido. No Governo republicano, tal tendência deveria logicamente intensificar-se. Daí a objeção dos delegados norte-americanos sempre que ela aparecia. (ALVES, 2002, p. 207).

Cabe ressaltar que a Conferência de Durban precisou administrar diversas dificuldades para que pudesse ser realizada, uma vez que o racismo e a discriminação racial nunca haviam sido abordados (de fato) mundialmente, já que qualquer tentativa para abordagem do tema era corrompida pela existência do apartheid sul-africano. Em 1994 Nelson Mandela foi empossado Presidente da República da África do Sul colocando fim ao regime aparteísta e abrindo novos caminhos para uma visão mais clara do racismo como fenômeno generalizado que é, viabilizando assim a necessidade de uma conferência mundial que abordasse a discussão sobre as mais variadas formas de racismo (ALVES, 2002).

Educação Superior Brasileira: a influência das Conferências Mundiais da UNESCO

No início da década de 1990 o Brasil ganha novas estruturas políticas com bases capitalistas, neste período há grande influência de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e UNESCO. Com fortes orientações para a privatização do ensino superior.

Uma característica marcante do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) consiste na privatização das empresas públicas indo ao encontro com as orientações dos organismos internacionais e também da ideologia Neoliberal, que consiste basicamente em retirar do Estado a responsabilidade de prover os serviços sociais.

> [...] uma das justificativas do governo FHC para efetivar a Reforma do Estado e dele retirar o maior número de responsabilidades possíveis, configurando um Estado Mínimo para o setor social, como resultado do processo de mundialização, em que a tensão entre capitalismo e democracia é enfatizada e ressalta as desigualdades sociais. Com a globalização, o Estado de Bem Estar fica inviável nos limites do Estado-Nação (ALMEIDA, 2009, p.39).

Neste período as discussões sobre as políticas de AA tiveram maior visibilidade no Brasil, entretanto tais políticas foram propostas com o cuidado de não evidenciar os interesses e arranjos capitalistas de forma explícita (LIMA, 2012).

Foi através das orientações da Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada pela UNESCO em Jomtien em 1990, que o Brasil passou a introduzir as políticas de "educação inclusiva" principalmente relacionada à educação especial na educação básica, cujos principais conceitos são: educação para todos, universalização do acesso à educação e equidade.

Esta conferência resultou também em uma maior consolidação entre Brasil e UNESCO já que foi após este momento (mais precisamente em 1992) o Ministério da Educação e a Unesco assinaram um acordo de cooperação amplo (UNESCO, 2012).

Quarto anos após a Declaração Mundial de Educação para Todos a UNESCO realizou na Espanha a Declaração de Salamanca (1994), cujas orientações sobre educação especial com foco para a educação inclusiva resultaram em grande influência na elaboração da LDB/1996.

No Brasil um dos primeiros usos do termo Ação Afirmativa ocorreu em 1995 no Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI), criado pelo então presidente FHC, com o objetivo de realizar estudos e formular políticas públicas de valorização da população afrodescendentes, reconhecendo as desigualdades raciais.

Sales (2008, p.2) observa em seu estudo sobre as ações afirmativas (AA) no Brasil que,

> Embora seja fato que as AA tenham surgido no bojo de um evento identificado com a luta dos afrodescendentes e muitos dos seus defensores sejam os próprios militantes do movimento negro, não significa que as AA sejam estejam voltadas tão-somente para grupos raciais e muito menos, que devam beneficiar exclusivamente a população negra. No Brasil as AA no campo da educação têm relevância para alunos das redes públicas, portadores de deficiências, em alguns casos mulheres, entre outros grupos. É claramente uma redução e um erro ignorar que as AA não são só para negros.

Em 1996 o presidente FHC, atendendo as orientações neoliberais e as orientações da política internacional (cujo objetivo era a melhoria da educação através do vínculo entre escolarização, emprego produtividade e comércio) promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em complementação à Constituição Federal Brasileira de 1988, como citado anteriormente a Declaração de Salamanca de 1994, teve grande influência na elaboração da LDB de 1996, evidenciando o interesse e empenho do governo em atender as orientações da UNESCO.

Cabe ressaltar que nas orientações do Banco Mundial o principal objetivo era colocar o sistema educacional aberto ao mercado, principalmente do nível superior, tão clamado pela população (FLORES, 2013). A Constituição Federal Brasileira de 1988 já apontava para a iniciativa privada na educação em seu Capítulo III, seção I, artigo 209 "O ensino é livre à iniciativa privada". A LDB/96 veio a complementar tal disposto através do artigo 45: "A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização." A partir de então houve uma proliferação de instituições de ensino superior privadas, "tais reformas eram justificadas pelo discurso mundial de modernização que chegou ao Brasil, país que carecia de mão de obra melhor qualificada para estruturar a sociedade aos parâmetros internacionais" (FLORES, 2013, p. 84).

No 78º e 79º artigo é disposto sobre a educação indígena garantindo a esta população educação na comunidade, em língua materna e no português, com currículos e programas respeitando a cultura de cada povo. Já no 80º artigo é disposto sobre a educação à distância. Nestes três artigos fica evidente a preocupação do governo em atender as orientações da Declaração de Salamanca, 1994, quanto à educação inclusiva.

Silva (2012) apresenta dados em sua pesquisa que confirmam o caráter mercantilista dado à educação no governo de FHC sendo consolidado com a promulgação da LDB/96;

> Observa-se que quando se analisa a evolução das Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa, houve um contraste entre pública e privada: As IES públicas representavam 221 unidades do total de 873, ou seja, 25,3% em 1993, sendo que em 2003 esse número reduziu para 207 unidades do total de 1652, ou seja, o percentual reduziu para 11.1%. Já as IES privadas representavam 74,7% e aumentaram sua participação para 88,9%. Podemos observar que houve um claro favorecimento do setor privado no ensino superior através das políticas públicas (SILVA, 2012, pg. 51).

O autor inclui dados quanto à ampliação de vagas as classes menos favorecidas e aponta que a ampliação no acesso se deu através das facilidades no ingresso em IES privadas, com cursos de baixo custo, aligeirados, de menor exigência na dedicação aos estudos, focados em atender o mercado de trabalho.

No ano de 1998 a educação superior tornou-se o foco das discussões mundiais na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação, realizada na sede da UNESCO em Paris, esta conferência foi realizada três anos após a criação do GTI, e suas recomendações vão ao encontro com o almejado por este grupo, principalmente no quesito igualdade. Sendo que na Conferência a igualdade está principalmente pautada no acesso à educação superior a grupos específicos através da discriminação positiva, sendo um meio pelo qual as políticas de inclusão são aplicadas.

O governo de FHC produziu mudanças no Estado brasileiro voltando-o para o viés mercadológico. As orientações dos organismos internacionais possuem grande influência nas políticas brasileiras, principalmente quando relacionadas à educação, justificando, o financiamento advindo dessas instituições, fortalecendo assim a manutenção do capitalismo.

"O Estado organiza-se para implementar as orientações internacionais no que se refere aos rumos da educação superior e segue pela via da mercantilização da educação para expandir as vagas no país" (ALMEIDA, 2009, p. 107). A educação deixa de ser um bem de direito e passa a ser um bem de consumo, favorecendo mais uma vez para a consolidação e expansão do capital. A educação tem papel fundamental na vida da população, entretanto o papel a ela destinado pelos organismos internacionais visam os interesses do mercado.

Em 2001 é realizada Conferência de Durban, o documento final propõe a adoção de medidas compensatórias a Conferência o que foi importante, pois subsidiou no país debates sobre a discriminação racial com repercussão nos meios de comunicação tornando este um debate público, principalmente quanto à adoção de políticas de ação afirmativa no ingresso ao ensino superior, Feres e Zoninsein (2006, p. 25, supressão dos outores) completam que "a

Conferência de Durban foi importante [...] também pela mobilização que acompanhou a preparação da comitiva que representou o Brasil no evento".

A comissão brasileira criada no governo FHC, composta por líderes de diversas organizações civis afro-brasileiras e grupos de direitos humanos, foi responsável pela produção de um relatório entregue na Conferência sugerindo a adoção de cotas para admissão de afro-descentes a universidades públicas brasileiras (ZONINSEIN, 2006).

Ao refletirmos sobre a adoção de cotas, enquanto medida de ação afirmativa, nas instituições de ensino superior é possível identificar que a partir deste momento a igualdade deixa de ser um direito e passa a ser uma concessão, é concedido a um determinado grupo o direito a igualdade por meio de medidas compensatórias, porém a exclusão permanece, nem todos serão contemplados com vagas nas instituições públicas, há um número limitado de vagas, vigorando assim o discurso do mérito, e consequentemente gerando certo apaziguamento entre governo e sociedade, já que teoricamente o governo atendeu as suas solicitações.

> Ela [universidade] serve, portanto, no arranjo em que se apresenta, como moeda de troca de uma sociedade de classes continua excludente, vendendo a imagem de inclusão social e desmobilizando qualquer possibilidade de transformação numa dimensão universal, democrática e humanizadora (LIMA, 2012, p. 164, destaque dos autores).

O marco das ações afirmativas no Brasil se deu no ano de 2001 após a Conferência de Durban, sendo uma das recomendações resultantes desta conferência

> desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas (BRASIL, 2001, p. 39).

Entretanto a implementação de fato de políticas de ação afirmativa que atingissem um maior contingente foi no governo de Luís Inácio Lula da Silva - Lula, já que no governo de FHC a única medida concreta para ampliação do número de estudantes negros no ensino superior foi o programa Diversidade na Universidade.

Tal programa foi lançado no final de 2002 e consistia em promover incentivo, por meio de recursos financeiros, a cursos preparatórios para o vestibular oferecidos por organizações públicas e privadas, cabe ressaltar que o incentivo era financiado com recursos advindos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (ZONINSEIN; FERES, 2006).

Foi no governo de Lula que as demandas por igualdade racial foram atendidas de maneira mais ampla, principalmente no âmbito do Ensino Superior. Em âmbito geral havia grandes expectativas de mudança neste novo governo, inclusive pelo Movimento Negro.

Uma grande vitória saudada pelo Movimento Negro foi a inclusão obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino médio e fundamental de todo país, Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.

Quanto às instituições de ensino superior as recomendações da Conferência de Durban resultaram na

> criação e a implementação de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ em 2002, sendo modificada a lei em 2003, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB em 2002, com primeiro ingresso em 2003 e depois na UEMS, com primeiro ingresso também em 2003 (CORDEIRO, 2008, p.45).

O governo estava disposto a mostrar seu interesse em cumprir as orientações, justificando a implantação dessas ações em estatísticas que demonstravam o baixo acesso da população negra e pobre ao ensino superior, dentre as AA instituídas pelo governo está o Sistema de Cotas Raciais para Acesso ao Ensino Superior, sendo que cabe aos Conselhos Universitários ou órgão equivalente decidir as formas e percentuais de vagas disponibilizadas (SEIFFER; HAGE, 2008).

Apesar da política de ação afirmativa ser discutida desde 1991 com o projeto de Lei 73/1999, e algumas universidades terem adotado o sistema de cotas desde 2002, o projeto de Lei da Câmara nº 180 de 2008, conhecido como Lei das Cotas, somente foi aprovado e se tornou Lei em 29 de agosto de 2012 dispondo "sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (BRASIL, 2012).

A Lei das Cotas estabelece que no mínimo 50% das vagas das IES (por curso e por turno) sejam destinadas a alunos egressos exclusivamente de escolas públicas, sendo que destes 50% seja destinado a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio, de acordo com o Art. 3° as vagas deverão ser preenchidas 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" (BRASIL, 2012).

A portaria normativa n° 18, de 11 de outubro de 2012 ainda complementa que "os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para as vagas" (BRASIL, 2012).

Salientamos então que a lei de cotas entrou em vigor no momento de sua publicação, ou seja, 29 de agosto de 2012, entretanto as instituições teriam o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento integral da mesma, com esta nova lei novamente o estado brasileiro atendia as orientações pontuas nas Conferências da UNESCO, em especial as orientações da Conferência de Durban.

Considerações finais

A elaboração deste trabalho nos permitiu identificar a influência dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, no estado brasileiro no que tange a educação superior, em especial as políticas de ação afirmativa.

Educação para todos é um lema desde a Constituição Federal de 1988, reafirmado pela Declaração de Jontiem em 1990 e tem sido amplamente difundido através das políticas de ações afirmativas na área da educação. As ações afirmativas emergem como estratégias reparatórias, compensatórias e/ou preventivas das desigualdades sociais ao qual o Brasil herdou desde os tempos de escravidão africada e dominação indígena que resultaram em discriminação e racismo estrutural.

O estado brasileiro tem participado ativamente nas Conferências promovidas pela UNESCO e se empenhado em atender as orientações da entidade. Diversas Conferências foram realizadas caminhando para uma educação inclusiva progressivamente, em 1990 com a Declaração Mundial de Educação para Todos e em 1994 com Declaração de Salamanca o foco da educação inclusiva era voltado para o ensino fundamental, em 1998 com Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI e finalmente em 2001 com a Declaração de Durban o foco muda e passa a absorver também o ensino superior.

Em 1998 o Brasil era presidido por FHC, que buscou atender as orientações por um viés mercadológico, fomentando a abertura de instituições privadas de ensino superior a fim de atender a demanda da população por acesso ao ensino superior e da pressão internacional por uma educação voltada para o mercado de trabalho.

A Conferência de Durban em 2001, resultou, entre outras, na orientação da.

> necessidade de ser **adotarem medidas especiais** ou **medidas positivas** em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância

> correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. [...] Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de **representação adequada nas instituições educacionais,** de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (UNESCO, 2001a, pg. 46, destaque dos autores)

Um reflexo da adoção de tais orientações consiste na Lei das Cotas, implementadas em 2012, cujas discussões para adoção de tal proposta se intensificaram somente após a Conferência fortalecendo a adesão do estado frente às orientações dos organismos internacionais em especial a UNESCO.

Em 2009 o então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, recebeu da UNESCO o prêmio da paz Felix Houphouët-Boigny, Koïchiro Matsuura, diretor-geral da Unesco, justifica o prêmio (entre outros motivos) pela "implementação de cotas sociais e mecanismos de continuidade de estudos para afrodescendentes e menos favorecidos" (ONU, 2009).

Evidenciando novamente a preocupação e o compromisso do estado brasileiro em atender as orientações dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, e a grande influência que tal organismo desempenhou na implantação das Políticas de Ação Afirmativa, aqui representadas pelas Cotas, na educação superior do país.

Referências

ALMEIDA, C. E. M. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008).** 2009. 186f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade De Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

ALVES, J. A. L. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. Revi. Bras. Polít. Int. Brasília, n. 45, p. 198-223, 2002.

BITTAR, M. ALMEIDA, C. E. M. **Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior.** Educar, Curitiba, n28, p. 141-159, 2006. Editora UFPR.

BOSCHETTI, V. R.**Plano Atcon e comissão Meira Mattos:** construção do ideário da universidade do pós-64. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.221 –229, set. 2007 Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf> Acesso em 26 Jun. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acesso em 29 Jul. 2013.

BRASIL. **Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2001. Disponível em: < http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00001626.pdf > Acesso em: 19 Abril 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf acesso em 24 Jul. 20

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Brasília-DF, 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/legislacao.html> Acesso em 25 Set. 2013.

CASAGRANDE, I. M. K. **O projeto Januário da Cunha Barbosa:** contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira. 2006. 160f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:** desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 2008. 259f. Tese (doutorado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERES JUNIOR, J. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In **Ação Afirmativa e Universidade.** João Feres Júnior, Jonas Zoninsein (orgs) – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FLORES, C. A. S. **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.

LIMA, P. G. **Universidade Brasileira:** por uma perspectiva universal, humana e democrática. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2012.

MESZÁROS, I. **Para além do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: < http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf > Acesso em 26 Jun. 2013.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Presidente Lula receberá prêmio ela Paz da UNESCO em Paris**. 2009. Disponível em < http://www.onu.org.br/presidente-lula-recebera-premio-pela-paz-da-unesco-em-paris/ > Acesso em 01 de Maio de 2014.

RUSSEL, P. G. Ação afirmativa e iniciativas de promoção da diversidade na educação superior americana: o envolvimento das instituições na criação de ambientes inclusivos de aprendizado. In **Ação Afirmativa e Universidade.** João Feres Júnior, Jonas Zoninsein (orgs) – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SABOIA, G. V.; PORTO, A. J. V. **A conferência mundial de Durban e o Brasil.** 2001. Disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/DH-Portugues03.pdf> Acesso em 17 Jul. 2013.

SALES, S. R. **Reduções, confusões e más intenções**: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. – UFRR. Anped GT-11: Política da Educação Superior. 31ª reunião. 2008.

SEIFFERT, O. M. L. B; HAGE, S. M. Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção a realidade. In **Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB.** Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (orgs). - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SILVA, E. L. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB:** uma análise crítica. Revista Científica FacMais, vol II, nº 1. 2012. Disponível em <http://revistacientifica.facmais.com.br/wp-content/uploads/2012/10/4.EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-NO-BRASIL-10-ANOS-P%C3%93S-LDB-UMA-AN%C3%81LISE-CR%C3%8DTICA-Eilon-Lopes-da-Silva.pdf> Acesso em 23 Jul. 2013

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso em: 29 Mai. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha,1994. UNESCO 1998b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 03 Jul. 2013.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI:** visão e ação. Paris, 1998c. 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: 24 Mai. 2013.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2001. Disponível em: < http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf > Acesso em: 19 Abril 2014.

UNESCO. **Representação da Unesco no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/ > Acesso em: 18 de Abril de 2014.

UNESCO. **UNESCO o que é? O que faz?** 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/ > Acesso em: 18 de Abril de 2014.

ZONINSEIN J. Minorias étnicas e a economia política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras na ação afirmativa no Brasil?. In **Ação Afirmativa e Universidade.** João Feres Júnior, Jonas Zoninsein (orgs) – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ZONINSEIN J.; FERES JUNIOR, J. Ação afirmativa e desenvolvimento. In **Ação Afirmativa e Universidade.** João Feres Júnior, Jonas Zoninsein (orgs) – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ANAIS DO XXII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br

Natal/RN, 21 a 23 de maio de 2014

O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS AS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DE LICENCIATURAS

Kátia Santos da Silva
kss_gospel@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Geane Karla de Amorim
geanekarla_09@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Shirleide Karla de Oliveira Silva
shy.karla@hotmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Co-autores:
ProfªDrª Maria Emília da Trindade Prestes.
prestesemilia@yahoo.com.br
Universidade Federal da Paraíba

ProfªDrªEdineideJezine Mesquita Araujo
edjezine@bol.com.br
Univerisdade Federal da Paraíba

RESUMO
Este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado "O Ensino Superior e a Educação de Adultos: as trajetórias de aprendizagens dos alunos de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ CAMPUS I" Seu foco está centrado no alunado adulto que ingressa nas licenciaturas depois dos 30 anos. Para operacionalização da presente pesquisa, consideramos como aluno adulto aquela pessoa que ingressou na UFPB/Campus I acima dos 24 anos, mais especificamente, com mais de 30 anos de idade, ou seja, acima da idade "regular" do padrão estabelecido pelas Políticas Educacionais do Ensino Superior. Apresentando como proposta de investigação conhecer as dificuldades e facilidades enfrentadas por essas pessoas nos seus processos de aprendizagem e, também, atualizar e aprofundar algumas questões conceituais e teóricas sobre a relação entre Aprendizagem, Ensino e Formação, apresentando como eixos teóricos de investigação/análise, para se compreender a Educação de Adultos e a Formação ao Longo da Vida no espaço da Universidade

Palavras-chave: Educação de Adultos; Facilidades; Dificuldades; Ensino Superior

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade apresentar os resultados do projeto de pesquisa intitulado "O Ensino Superior e a Educação de Adultos: as trajetórias de aprendizagens dos alunos de licenciaturas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB/ CAMPUS I" Seu foco

está centrado no alunado adulto que ingressa nas licenciaturas depois dos 30 anos, apresentando como proposta de investigação conhecer as dificuldades e facilidades enfrentadas por essas pessoas nos seus processos de aprendizagem e, também, atualizar e aprofundar algumas questões conceituais e teóricas sobre a relação entre Aprendizagem, Ensino e Formação, apresentando como eixos teóricos de investigação/análise, para se compreender a Educação de Adultos e a Formação ao Longo da Vida no espaço da Universidade.

Estudar os processos educacionais relacionados com os alunos que ingressam recentemente na universidade exige que se possa conhecer e refletir sobre as recentes políticas de democratização de ensino, que vêm contribuindo para a expansão do Ensino Superior no nosso país, permitindo um maior efetivo de ingresso nestas instituições, não apenas dos jovens, mas também, de um público adulto cada vez mais presente nos espaços das universidades.

Na busca por uma concepção que defina um indivíduo *adulto*[320], percebemos as múltiplas interpretações desta palavra quanto ao seu significado no âmbito da sociedade, algumas delas fugindo da compreensão estabelecida pela academia e que são propagadas pelas pesquisas e estudos – e, posteriormente, repassadas à sociedade. Evidentemente que existem concepções mais abrangentes e referenciam as interpretações e critérios internacionais e aquelas menos abrangentes que são adotada em sociedades nacionais ou em grupos mais específicos.

No âmbito internacional, por exemplo, quando esta referência de adulto está associada a educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considera como uma pessoa adulta como aquela que ultrapassa a faixa etária dos 24 anos. Para a sociedade brasileira, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os Programas do Ministério da Educação (MEC), entendem como adulto, o indivíduo que possui idade superior a 29 anos (TEIXEIRA, 2011, p. 164).

No caso do Ensino Superior, a idade considerada "padrão" para o ingresso na universidade obedece ao recorte etário dos 18 aos 24 anos. Dessa forma, o aluno que tem acesso à universidade acima da idade "regular" é considerado fora do padrão estabelecido por essas políticas educacionais que tenta adequar o nível de escolaridade a idade biológica do aluno.

[320]Segundo Knowles (1980, p, 24) "... uma pessoa é adulta na medida em que se vê a si mesma como sendo o principal responsável pela sua própria vida".

Contudo, apesar dessa organização do ensino superior segundo a faixa etária acima citada (18-24 anos), muitas são as pessoas que ingressam no ensino superior com uma idade considerada "fora dos padrões esperados" e neste caso pode ser considerado um aluno "adulto".

Com essa compreensão, para operacionalização da presente pesquisa, consideramos como aluno adulto aquela pessoa que ingressou na UFPB/Campus I acima dos 24 anos, mais especificamente, com mais de 30 anos de idade, ou seja, acima da idade "regular"do padrão estabelecido pelas Políticas Educacionais do Ensino Superior, como já citado.

No âmbito do interesse específico da pesquisa centrado no alunado que ingressa nos cursos de licenciatura desta UFPB com mais de 30 anos, o interesse é saber as suas dificuldades e facilidades para realizarem a sua formação.

Estamos considerando que estes alunos ao optarem por realizarem cursos de licenciaturas estão sendo formados para atuarem no ensino fundamental e médio, podendo, inclusive, virem a serem professores da EJA. Por isso, partimos do pressuposto que essas pessoas - algumas inclusive, oriundas dos cursos de EJA - ao ingressarem no ensino superior trazem consigo histórias de vida onde se registram as suas dificuldades e facilidades para cursar este nível de ensino: suas experiências de sucesso e de fracasso escolar. Muitas dessas histórias, por certo, são semelhantes aquelas vivenciadas por alunos que fazem EJA na educação básica.

Sendo assim, conhecer quem são essas pessoas e suas histórias, não apenas possibilita saber como se dão os processos de aprendizagem desses alunado adulto no ensino superior como, também, suas dificuldades/facilidades vivenciadas no ensino médio e, até mesmo, possibilitar a estas pessoas através das suas próprias histórias e vivencias no ensino médio, um repensar sobre a sua futura prática docente, sobretudo como professor de EJA.

2. A EDUCAÇÃO DE ADULTO NO CONTEXTO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR

A educação de adultos segundo Barros (2013, p. 74) teve a sua expansão após a segunda guerra mundial, tendo como uma das suas bases fundamentais as iniciativas dos movimentos sociais de massa e a consolidação dos sistemas educacionais, onde se tornou evidente a necessidade de ofertar a educação a todos, principalmente para aquelas pessoas que por diversos motivos tiveram o direito a educação dificultado ou negado.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1949, realizou-se a primeira Conferência Internacional de Educação de

Adultos - CONFINTEA[321], cujas propostas, até os dias atuais, objetivam promover a participação dos governantes e da sociedade civil na luta contra as discrepâncias, em termos de políticas e medidas, voltadas para atender a educação de adultos. Estas Conferencias, ao longo da sua história, vêm selando o compromisso pela criação de normas educacionais que garantam a esse público uma educação baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos.

Na contemporaneidade diante dos processos da globalização, a educação de adultos tem sido um tema relevante nas discussões internacionais e nacionais, tornando-se um dos eixos norteadores para o desenvolvimento mundial, pois, em meio à expansão comercial, aos avanços tecnológicos, aos problemas ambientais e a diversidade cultural, surge à necessidade de formar e capacitar indivíduos que venham atuar nos processos sociais de forma mais qualificada, contribuindo com a sua satisfação pessoal/social e para o desenvolvimento socioeconômico e político na sociedade em que se encontra integrado. Para Barros (2013, p.15) "[...] a Educação de Adultos apresenta-se como recurso que permite lidar com os desafios e complexidades do mundo atual e tornar as pessoas mais humanas". Sob essa perspectiva surge a necessidade da formação de sujeitos conscientes, autônomos e participativos com capacidade ímpar de se adaptar e contribuir para as mudanças inerentes ao seu convívio social.

É mediante essa intensa metamorfose social da contemporaneidade que acontece uma nova ressignificação para a educação em todas suas modalidades de ensino e de aprendizagem. Na concepção de Dolors (1996 *apud* BARROS, 2013, p. 23-24), "é neste cenário de transição societal que se dá a passagem de hegemonia da perspectiva da *educação permanente* para a perspectiva *da aprendizagem ao longo da vida*" (BARROS, 2011, p. 150), conceituada no *Memorando*[322] "[...] como: toda e qualquer atividade de aprendizagem com um objetivo, empreendida numa base continua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências" (CE,2000, p.3). Nessa nova compreensão a educação passa a ser reconhecida como toda forma de aprendizagem que venha preparar os indivíduos para atenderem as demandas sociais, independentemente de ser uma educação formal, informal ou não formal.

[321] Trata-se de um evento internacional, que tem contado atualmente com 144 Estados-membros da UNESCO, além de representantes da sociedade civil, parceiros sociais, agência das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, tendo por meta a erradicação no analfabetismo de adultos.
[322] Segundo BARROS (2011) Trata-se em concreto do documento intitulado: Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida, publicado pela Comissão Europeia (CE) em 2000.

No contexto brasileiro, é a partir da década de 90[323], diante dos discursos favoráveis para o crescimento econômico, fortalecido pela globalização e pelo surgimento de políticas sociais de cunho internacional, que o Brasil se posiciona e se compromete com as metas de erradicação do analfabetismo e da pobreza, expandindo a sua compreensão sobre a educação de adultos. Seguindo o exemplo de outros países, o Brasil passou a assumir um compromisso com a *Educação para Todos,* ampliando o atendimento escolar todas as pessoas independentemente da sua idade ou características sociocultural. Foi assim que o Ensino Superior passou a ser visto sob uma nova perspectiva apresentando-se como um instrumento viabilizador da participação de um maior contingente de alunos e fortalecendo o crescimento e as expectativas políticas, sociais e econômicas nacionais e internacionais.

No ano de 2007, diante das novas propostas de democratização de acesso ao Ensino Superior, surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI[324], com metas de propiciar o acesso e permanência na educação superior brasileira, através da criação de novos cursos; do aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; na ampliação e manutenção dos espaços físicos, contratação de mão-de-obra qualificada entre outras medidas, no qual tem como objetivo viabilizar e motivar o acesso da massa ao Ensino Superior.

Essa nova compreensão sobre a democratização do ensino superior propiciada pelas metas do REUNI, cobrou das universidades vem possibilitando modificações nos modelos políticos e educacionais ao ponto de ser entendida uma universidade que passa de um modelo de elite para se tornar uma universidade de massa. Esse novo modelo, mesmo não tendo sido, ainda, totalmente concretizado, vem facilitando o ingresso de muitas pessoas que estavam potencialmente ou concretamente fora do ensino superior, entre os quais aqueles que possuem mais de 30 anos, idade considerada fora da faixa etária adequada para cursar esse nível de ensino. Como entende Coulon, a universidade de hoje é composta de "[...] um novo público, heterogêneo e variado, com origens sociais muito diferentes daquela habitualmente conhecida pelas universidades [...]" (COULON, 2011, p.20).

Apesar da grande contingencia de pessoas que ingressam no ensino superior, muitas não permanecem, como apontado pelo alto índice de evasão registrado em todas as instituições públicas e privadas do país. Com base no último Senso da Educação Superior 2011 divulgado pelo INEP e referente ao ano de 2009, pudemos observar que nesse ano

[323]Prestes, Jezine & Scocuglia: Democratização do Ensino Superior Brasileiro - Revista Lusófona de Educação, 21, 199-218. 2012.
[324] Ano em que foi criado e também implantado na Universidade Federal da Paraíba.

existia um total de 1.732.613 alunos matriculados em todo o Brasil, independentemente da faixa etária. Da mesma forma, observou-se um total de 896.455 alunos evadidos contra uma média de 826.928 alunos concluintes. Segundo Coulon (2008 apud SANTOS e SILVA,2011, p. 250), "Hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela [...]", diante desse dilema o acesso e permanência desse alunado na universidade se torna um grande desfio para o REUNI e para as instituições de ensino.

Sabe-se que muitos são os desafios enfrentados pelo aluno, tanto para a sua afiliação à instituição universitária, quanto para desenvolver as competências e habilidades necessárias requeridas pelo novo ensino ou para conciliar sua vida educacional com a sua vida pessoal e profissional. Para Charlot (*apud* GIOLO, 2009, p. 21) os motivos que contribuem para a permanência desse alunado no ensino se configura como uma série de fatores impulsionadores que ele denomina de *mobilização*. "A mobilização tem a ver com uma atitude interna do sujeito, assentada em expectativas próprias e em desejos [...] O segredo do sucesso escolar assenta, portanto, na mobilização do estudante em direção ao saber". Por isso, a mobilização do próprio aluno para superar as dificuldades, apresenta-se como um fator determinante para o seu sucesso acadêmico.

3. O ALUNO ADULTO E OS SEUS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Para o alunado adulto esse processo de transição e adaptação à universidade mostra-se complexo e determinante para a sua permanência no curso, tendo em vista que o mesmo se depara com um conjunto de dificuldades no que se refere à educação, formação e trabalho. Em geral são trabalhadores e não raramente possuem limitações da cultura letrada exigida pela escola ou problemas de natureza financeira. Esses alunos ao chegarem aos cursos de licenciaturas trazem consigo as suas vivencias e dificuldades de aprendizagens semelhantes aquelas enfrentadas pelos alunos da EJA da educação básica e isso, não raramente acarreta abandono e evasão dos cursos e reprovação em disciplinas, prejudicando o próprio projeto de expansão da UFPB nas suas propostas de democratizar o acesso e a permanência do alunado.

Partindo-se da compreensão de que o aluno que permanece até o final do curso vencendo todas as suas dificuldades e desfrutando do seu direito a educação, são mobilizados para alcançar seu objetivo político, social e individual contribuindo de forma significativa para sua sociedade, podemos estabelecer os seguintes questionamentos: Como se pode adotar

o conceito de educação ao longo da vida, na concepção da Educação de Adultos, no âmbito do ensino superior? Quem são os alunos adultos que frequentam os cursos de licenciaturas da UFPB, Campus I? Que aprendizagens vêm sendo adquiridas pelo alunado adulto das licenciaturas da UFPB no campo do ensino formal e informal? Quais as facilidades e dificuldades do alunado vivenciadas pelos alunos adultos de licenciatura para frequentarem seus cursos? Quais as opiniões dos alunos de licenciatura acerca dos seus cursos, da sua grade curricular e das propostas didático-pedagógicas das disciplinas cursadas e tidas como possíveis empecilhos para a sua permanência?

Em síntese, como o alunado adulto do ensino superior e que frequenta cursos de licenciaturas, com características e itinerários de escolaridade diferenciadas daquelas apresentadas pelo alunado considerado típico/padrão [325], narra as suas trajetórias de aprendizagens nesse curso e como auto avalia as suas dificuldades e facilidades para frequentar e concluir o curso?

4. A METODOLOGIA DO ESTUDO

O processo investigativo da presente pesquisa desenvolveu-se através da utilização dos seguintes procedimentos metodológicos:

4.1. Primeira etapa

1. Levantamento e aprofundamento dos estudos referente aos conceitos teóricos e metodológicos relacionados com o tema, no qual tomamos por base: (BARROS, 2011); (BARROS, 2013); (CHARLOT, 2009); (COULON, 2011); (SAMPAIO, 2011).

2. Levantamento da quantidade de alunos acima de trinta anos matriculados nos 95 cursos de licenciatura período 2013.1 e 2013.2, dos diferentes cursos de licenciatura no Campus I – João Pessoa da UFPB;

3. Planejamento da amostra e da coleta de dados por centros, cursos e períodos;

4. Mapeamento do número de alunos acima de trinta anos matriculados na UFPB por Centro e período;

[325] Estou considerando como aluno da UFPB "atípico", aqueles alunos que ingressam na universidade com mais de 30 anos seja através de um processo seletivo comum ou através de benefícios propiciados pelas recentes políticas democratizantes e inclusivas.

5. Aplicação do pré-teste, realizado através de entrevistas com cinco graduandos dos cursos de licenciatura da UFPB Campus I, no período junho/2013, cujos resultados podem ser observados na tabela abaixo**:**

Tabela 01- *Características do alunado que compôs a amostra na realização do pré-teste.*

Aspectos CARACTERISTICAS	**01 Narrativa**	**02 Narrativa**	**03 Narrativa**	**04 Narrativa**	**05 Narrativa**
Faixa Etária	35 anos	46 anos	43 anos	45 anos	37 anos
Atuação Profissional	Do lar	Professor do município	Autônoma	Professora	Estudante
Escolarização	Pública (Regular)	Pública (Regular)	Pública (EJA)	Privada (Regular)	Pública/Privada (Regular)
Formação	1ª Graduação	2ª Graduação	1ª Graduação	2ª Graduação	1ª Graduação
Motivação	Realização do sonho	Qualificação profissional	Hobby	Qualificação profissional	Identificação c/ o curso
Área	Humanas	Humanas	Humanas	Humanas	Exatas
Curso	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras	Química
Facilidades	Domínio dos conteúdos	Domínio dos conteúdos	Identificação Conteúdos	Domínio dos conteúdos	Identificação Conteúdos
Dificuldades	Carga Horária	Trabalho	Trabalho/leitura	Nenhuma	Carga Horária/ Conteúdos

Fonte: Entrevistas realizadas com alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Junho/2013.

A partir deste levantamento prévio podemos conhecer os sujeitos da pesquisa e identificar pontos em comum entre eles, tais como:

a) Pode-se observar que a maioria desse alunado encontra-se na área de humanas, geralmente, em cursos com menos prestigio social e profissional. Esses cursos ofertam um maior número de vagas, podendo assim, facilitar o acesso dos alunos com mais de trinta anos;

b) Apresentam como principal dificuldade conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal e profissional;

c) E como facilidade demostraram ter domínio dos conteúdos, ou seja, embora uma quantidade expressiva seja proveniente de escolas públicas eles afirmaram não possuírem dificuldades quanto aos conteúdos curriculares.

4.2. Segunda etapa

1. Elaboração e aplicação do questionário definitivo;
2. Tabulação dos dados coletados;

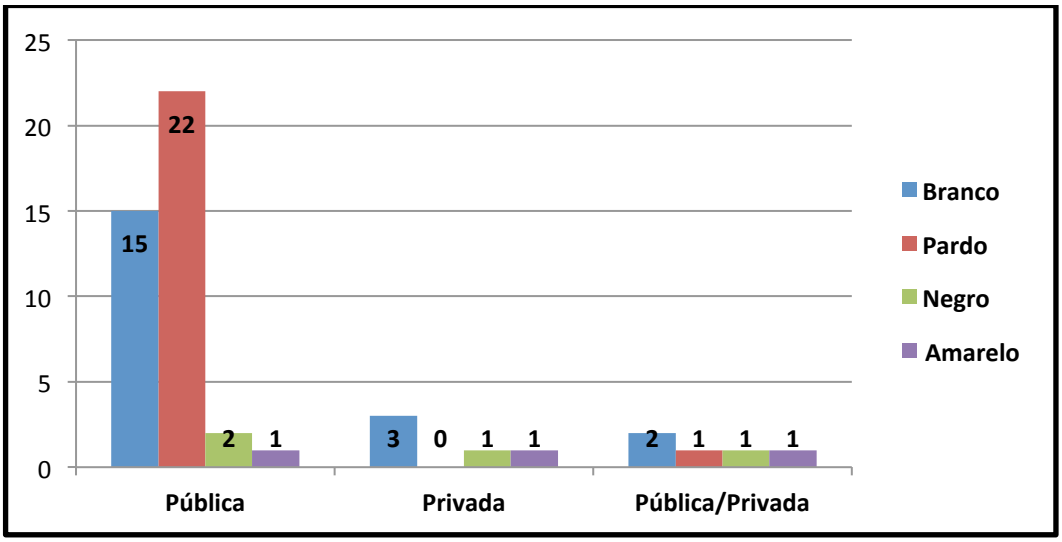
3. Descrição e Análise dos resultados.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. A presença do aluno adulto na UFPB/Campus I

Para identificar o perfil do adulto que frequenta os cursos de licenciatura na UFPB Campus I, levamos em consideração as seguintes variáveis: sexo, idade, etnia, estado civil, residência, renda familiar, origem escolar do ensino médio, modalidade de ensino e graduação anterior, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 01- Alunos por etnia e origem do ensino médio



Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dezembro/2013.

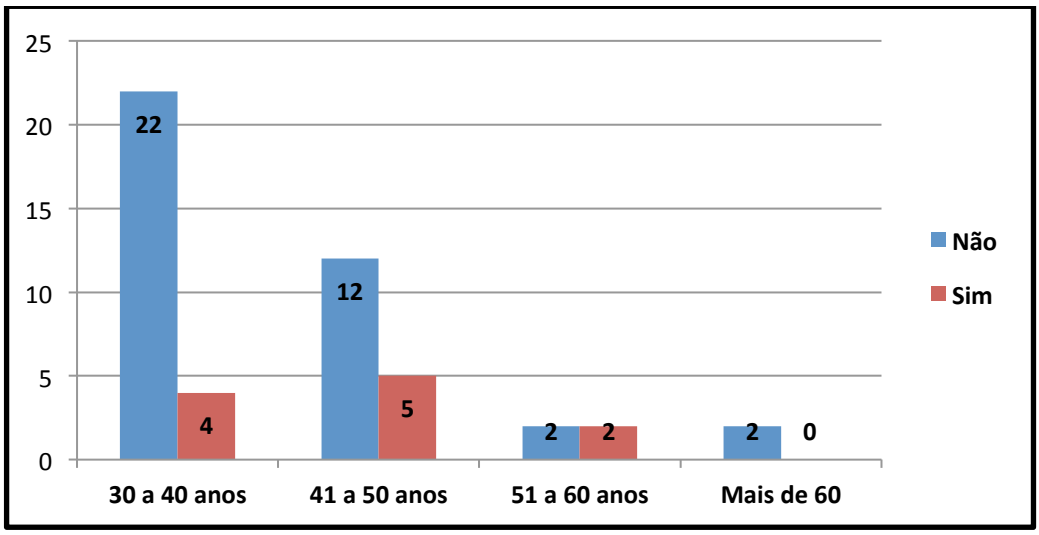
De acordo com os dados, independentemente da etnia, os alunos na sua maioria são provenientes das escolas públicas, aproximadamente 80% dos participantes da pesquisa. A partir dessa variável, podemos deduzir que essa informação pode estar ligada, ao sistema de cotas direcionado para os alunos que cursaram todo o seu ensino médio nas escolas públicas. Segundo Teixeira (2011, p. 33) para esse alunado, "[...] atravessar o tortuoso caminho do ensino médio público em direção ao ensino superior público significa, para essa população, lidar com as desigualdades sócio educacionais que se evidenciam nessa transição."

Embora as políticas educacionais tenham facilitado o acesso das massas populares aos centros universitários, torna-se crucial para estes estudantes o desafio de permanecer, tendo em vista que "[...] não é suficiente ter acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar [...] à medida que, ao acesso, se segue o desafio da permanência." (TEIXEIRA, 2011, p. 36).

Geralmente, a entrada tardia desse alunado na universidade pode estar marcada pelas mais diversas circunstância como: a formação de uma família, a entrada no mercado de trabalho, a falta de metas e projetos educacionais dentre outros, adiando assim a sua primeira graduação. Existem também aqueles que já possuem outra graduação, mas que retornam ao ensino superior em busca de uma melhor capacitação para atender outras necessidades.

Para exemplificar esta realidade estaremos apresentando o gráfico a seguir:

Gráfico 02- Alunos que possuem outra graduação



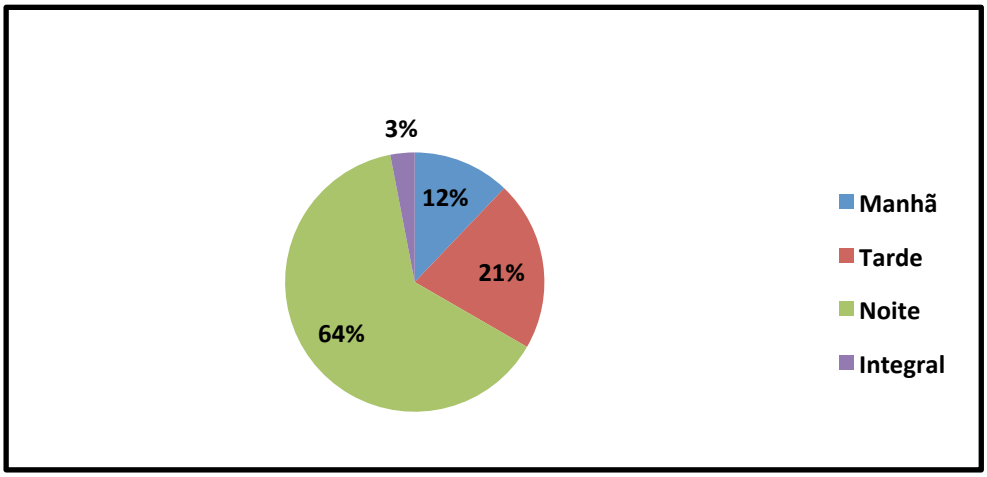
Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dezembro/2013.

Observa-se que de um total de 49 sujeitos que responderam essa questão da pesquisa, em média 77,6% afirmaram estar cursando a sua primeira graduação. A entrada tardia no ensino superior torna-se mais complexa para esse alunado tendo em vista que eles exercem múltiplas funções sociais.

Para o alunado adulto esse processo de transição e adaptação à universidade mostra-se complexo e determinante para a sua permanência no curso, tendo em vista que o mesmo se depara com um conjunto de dificuldades no que se refere à formação durante o percurso na educação básica, conhecimentos adquiridos através de educação informal, necessidades de

trabalhar e de conciliar os estudos com o trabalho. Nessa perspectiva, estudar e trabalhar apresenta-se, de modo geral, como relacionamentos simultâneos e complementares como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 03- Alunos que trabalham atualmente de acordo com o turno.



Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dez./2013.

Na concepção de Coulon (2005 *apud* TEXEIRA, 2011, p. 32) "[...] a apropriação da "vida universitária" mostra-se tarefa mais árdua para aqueles que [...] trabalham". Para esse alunado o processo de afiliação se dá de forma mais conflituosa e delicada, considerando que esses alunos não podem se dedicar de maneira mais efetiva as exigências do curso superior. Teixeira (2011, p. 32) afirma que "[...] a tendência é que maiores sejam as dificuldades a serem enfrentadas no processo de afiliação ao "oficio de estudante", pré-requisito central para entrar na vida universitária."

6.2. Facilidades e dificuldades enfrentadas pelos alunos adultos na UFPB

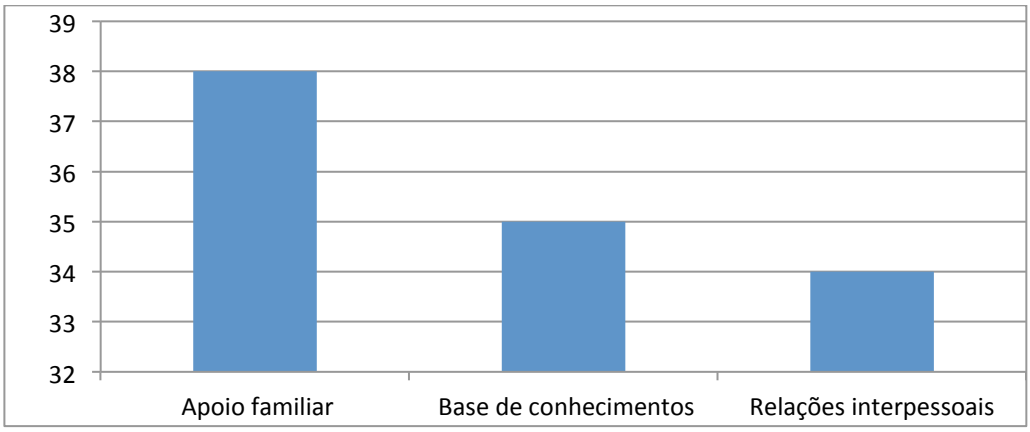
Tão importante quanto o acesso é a permanência do adulto nesse nível de ensino, tendo em vista que só o acesso não é suficiente para garantir a democratização do ensino superior e a inclusão desse aluno adulto na vida acadêmica, pois, em seguida, surge o desafio da permanência.

Para obtermos uma melhor compreensão a cerca dos dilemas e desafios enfrentado por esse alunado para permanecer ativamente nos cursos de licenciatura da UFPB, procuramos

identificar as facilidades encontradas por esse público para permanecer e aprender nos seus respectivos cursos.

Para evidenciar tais facilidades, apontamos os gráficos abaixo:

Gráfico 05- Facilidades para permanecer no ensino superior

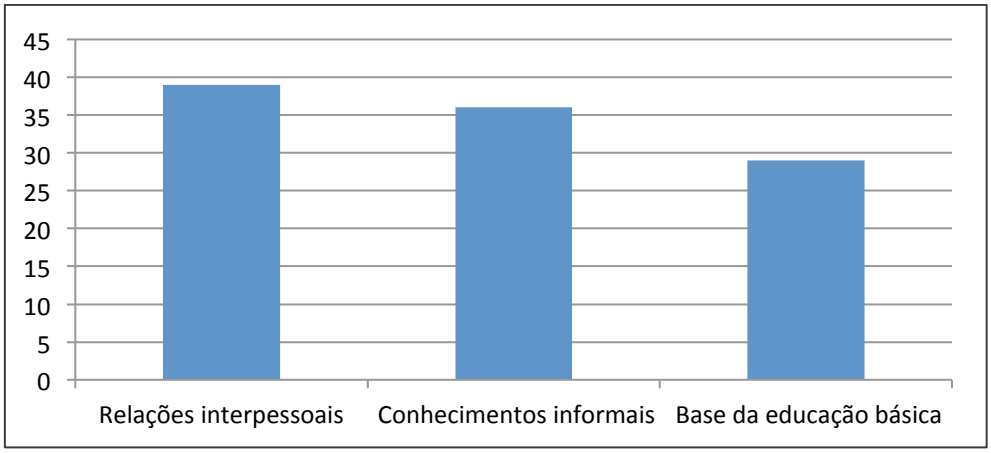


Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dez./2013.

Percebe-se no gráfico acima que de um total de 49 participantes, 38 alunos assinalaram o apoio familiar como um fator de maior relevância para a sua permanência no ensino superior, seguido das Bases de conhecimentos e das Relações interpessoais. Conforme mostram os dados, existe uma participação da família nesse processo de ingresso ou regresso destes adultos na universidade, possivelmente estes sujeitos veem na educação superior a oportunidade de melhorar de vida e/ou elevar o seu status social. Segundo Queiroz (1991 apud LACERDA, 2011, p.?) "A certificação [...] socialmente requerida, faz com que aqueles que não a obtêm sejam vistos, eles e suas famílias, como socialmente desvalorizados e desqualificados." Portanto, podemos compreender que para esse alunado adulto o seu sucesso acadêmico é carregado de significados, pois possivelmente trata-se de uma conquista tanto pessoal quanto familiar.

Quanto aos fatores que contribuem no processo de aprendizagem desse alunado, podemos identifica-las no gráfico a seguir:

Gráfico 06- Facilidades para aprender no ensino superior



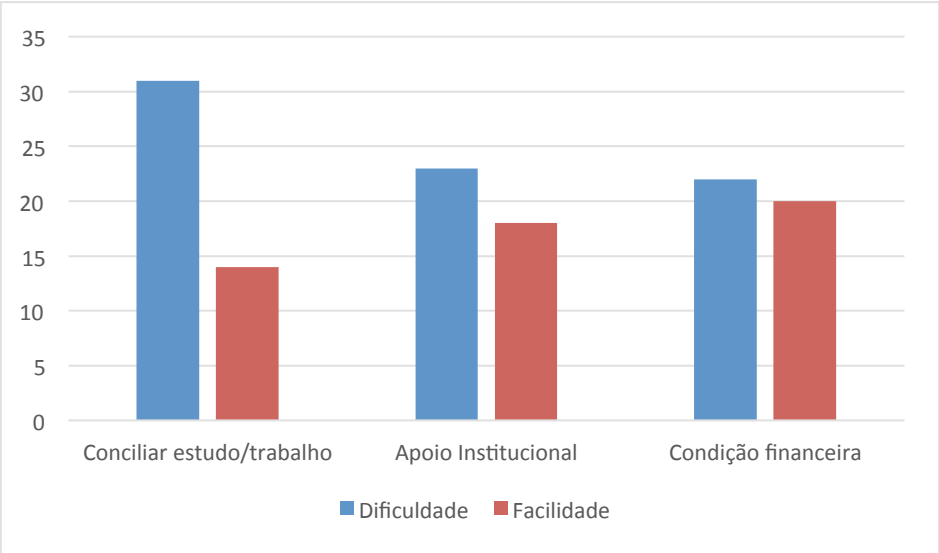
Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dez./2013.

Como podemos observar, de um total de 49 participantes da pesquisa, uma média de 39 alunos apresentou as relações interpessoais como o fator de maior relevância para sua aprendizagem na universidade, ou seja, as relações que estabelecem com os professores e alunos. Segundo Rego(1995, p. 41) "[...] o desenvolvimento mental humano não é dado a *priori,* não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana.", ou seja, é na relação com "o outro" que o homem consegue desenvolver suas competências e habilidade cognitiva. Posteriormente sem uma diferença significativa entre os dados, sinalizaram os conhecimentos informais e os conhecimentos adquiridos na educação básica como outros fatores que contribuem para a aprendizagem.

Consequentemente buscamos identificar quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo alunado adulto para permanecer no curso, para isso, destacamos as três primeiras questões que obtiveram maior relevância entre os entrevistados.

Para tanto, observa-se os gráficos a seguir:

Gráfico 04– Dificuldade para permanecer no ensino superior



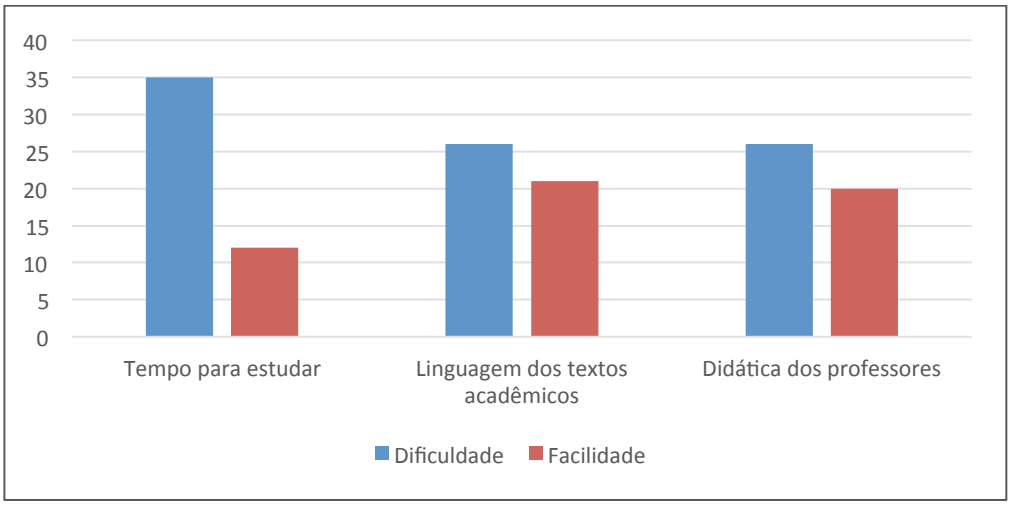
Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dez./2013.

Percebe-se que a falta de tempo para "conciliar estudo e trabalho" surge como a dificuldade de maior realce entre os sujeitos da pesquisa para frequentar o ensino superior. A entrada antecipada no mercado de trabalho, impossibilita que estes sujeitos enquanto jovens, obtenham a oportunidade de dá continuidade de forma gradativa e continua a sua vida educativa. Segundo Teixeira (2011, p. 42) "[...] o mundo do trabalho [...], muitas vezes, pode significar retardar ou eliminar possibilidades concretas de avançar na escolaridade."

Consequentemente, o ingresso ou regresso desses alunos a universidade ocorrerá de forma mais complexa, pois os mesmos encontrarão o desafio de buscar meios que viabilize a sua formação acadêmica e a sua vida profissional. Em contraponto, os demais alunos apontaram o "Apoio institucional" e a "Condição financeira" como problemas recorrentes que apresenta-se como alguns obstáculos para a permanência desse alunado na universidade.

Em relação as dificuldades enfrentadas pelo alunado adulto no seu processo de aprendizagem elencamos dez categorias, entre as mais relevantes para os participantes da pesquisa destacam-se:

Gráfico 05- Dificuldades para aprender no ensino superior



Fonte: Questionário aplicado com os alunos dos cursos de Licenciatura do campus I, UFPB em: Dez./2013.

Percebe-se que os entrevistados, na sua maioria, apresentaram dificuldades para conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal e profissional, representado pela falta de *tempo para estudar*, apresentando-se como um dos maiores desafios a ser vencido, pois geralmente esse aluno adulto quando ingressa na universidade traz consigo uma vida paralela, marcada pela correria da vida moderna, ocupando-se com outras atividades e responsabilidades.

As demais dificuldades ficaram por conta da linguagem dos textos acadêmicos e da didática dos professores, dificuldades que pode estar ligada ao tempo de distanciamento que esse aluno levou do âmbito educacional.

6.3. O alunado adulto da UFPB e as suas expectativas quanto à docência na Educação de Jovens e Adultos

Uma das propostas da pesquisa consistiu em verificar como os alunos adultos dos cursos de licenciatura estão sendo preparados para efetivarem suas práticas docentes, técnicas e administrativas na educação básica. Para tanto, buscamos identificar no lócus da pesquisa, quais as expectativas desse alunado adulto quanto a sua formação para atuar na educação de jovens e adultos- EJA.

Partindo da compreensão que os cursos de licenciatura têm como objetivo habilitar o graduando ao exercício da docência, tomamos como eixo norteador, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece que:

> Art. 62º. 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Segundo Veiga (2008, p.13) esse termo "[...] tem suas raízes no latim *decore*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a atender", logo compreendemos que, à docência enquanto profissão, exige um conjunto de saberes, requisitos, competências, destrezas, habilidades, sobretudo uma sólida formação que estabeleça um equilíbrio entre os conhecimentos teórico-prático.

Quanto a visão desse alunado para atuarem como docentes na EJA, os mesmos apresentaram pontos positivos e negativos sem disparidade significativa. De um total de 46 questionários respondidos, 22 consideraram satisfatório o seu processo de formação e apresentaram como fator essencial para a sua capacitação, as disciplinas e conteúdos ministrados durante o curso. Tomamos por exemplo a opinião de dois participantes:

> *"[...] vejo que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso satisfazem todas as competências necessárias para isso." (Participante 01).*
> *"[...]as diferentes cadeiras de base pedagógica nos dão base para saber lidar com as diferentes faixas etárias durante o processo de trabalho"(Participante 02).*

Nessa perspectiva, o alunado afirmou que ao longo do curso os componentes curriculares oferecidos pela Instituição de ensino, neste caso a UFPB, são suficientes para prepará-los enquanto futuros docentes, tanto para atuarem na EJA como em qualquer outra modalidade de ensino.

Apesar disso, a maioria dos alunos afirma que os cursos de licenciatura não os preparam para atuarem na EJA. Eles apontam vários fatores que contribuem de forma negativa na sua capacitação profissional na universidade, dentre eles destacam-se, o componentes curriculares que apresentam-se insuficiente para o exercício da docência, a exemplo a fala do participante:

> *"Eu não me considero apto a educar adultos. Pois as disciplinas pedagógicas não dão tanta ênfase a isto, nem são em boa quantidade, nem tantos conhecimentos para isto" (Participante 03).*

Outro fator abordado negativamente foram as poucas aulas práticas neste segmento, que apresentam-se como um requisito fundamental nas práticas pedagógicas, conforme afirma um dos participantes:

> *"Na universidade só temos embasamento teórico, a vivência, a prática que é de extrema importância quase não existe, mesmo diante deste foco que é a EJA e a Educação Especial. E a gestão? E a educação infantil? Passamos quase toda a graduação estudando Educação infantil e no final é que vamos ver algo sobre a EJA" (Participante 04).*

Embora os participantes tenham apontado esse fator como uma das muitas barreiras para formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/96 estabelece que:

> Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às característica de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Ainda, existem aqueles que foram imparciais, ou seja, para esses a sua formação para atuar na EJA, apresenta-se:

> *"Razoavelmente! Algumas ementas estão ultrapassadas e precisam ser reformuladas para atender as novas realidades sociais" (Participante 05).*

Diante disso, podemos compreender que a formação docente para atuação na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino ainda apresenta alguns contrapontos, que possivelmente devem ser revistos pela instituição do ensino superior, pois não se pode deixar de lado a questão da competência profissional, para se realizar um trabalho de qualidade, uma vez que ser competente no que faz implica não apenas em saber fazer, mais em saber fazer bem (Rios 1997, *apud* PAPI, 2005, p.43).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, concluímos que, apesar de todas as facilidades oferecidas pelas políticas de acesso desse alunado que buscam melhores condições de vida e

de trabalho através do ensino superior, o desafio da permanência do mesmo torna-se cada vez maior, pois vemos que as dificuldades entre conciliar a vida acadêmica com trabalho e família vão crescendo conforme os anos de estudo e a idade que vai exigindo maior envolvimento com os problemas cotidianos.

Durante o percurso investigativo tivemos a oportunidade de conhecer a realidade do alunado das licenciaturas da UFPB - Campus I, oportunizando a revisão de um conceito anteriormente estereotipado desse alunado. Os dilemas e desafios apontados pelos mesmos para permanecer no ensino superior demonstram ser mais acentuados quanto a falta de tempo para conciliar a sua vida pessoal, social e acadêmica.

Quanto as dificuldades/facilidades provenientes dos fatores internos da vida acadêmica os dados não apresentaram nenhuma informação que fogem ao já apontados pela literatura, mas apenas reforçam e confirmam aquilo que já é apontado por nossas pesquisas bibliográficas e a literatura que trata dessa problemática.

Por último, gostaríamos de registrar que abordar as questões referentes à educação de adultos no ensino superior exigiu um aprofundamento teórico-técnico e metodológico no intuito de conhecer quem são esses alunos. Quais eram as suas trajetórias de vida, de aprendizagem, e também a importância da preparação científica e a visão dos mesmos enquanto futuros docentes que estarão atuando como agentes de produção e transmissão de conhecimentos dentro da EJA. Vale salientar que, a pesquisa qualitativa e as biografia de aprendizagens desse alunado ainda estão em processo investigativo, e acreditamos que após o termino da pesquisa os mesmos atenderão os dois objetivos específicos e o objetivo geral aqui proposto.

Como consideração final pontuamos que se as atuais políticas de acesso e permanência do ensino superior quiserem atender às suas metas, deverão, também, atentar para a presença do "novo" alunado adulto na universidade, oferecendo-lhes a devida atenção em relação as diferentes necessidades caracterizadas pela heterogeneidade e pluralidade no que se diz respeito às suas necessidades pessoais, profissionais e acadêmicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Rita. **Educação de Adultos:** Conceitos, Processos e Marcos Históricos da Globalização ao Contexto Português. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos:** Da educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos políticos-pedagógicos da prática educacional. Portugal: Chiado Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI** - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96. 3ª edição. Brasília:2000.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial no Brasil dos anos 1990**: um esboço de Política pública no contexto da reforma do estado. 2004. Disponível em:

http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/p151.pdf Acesso em: 26/09/2013

COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina dos Santos e Sônia Sampaio. Salvador: EdUFBA, 2008.

COULON, Alain. O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? *In:* **Observatório da vida estudantil:** Estudos sobre a vida e culturas universitárias/ Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio(Org.). Salvador; Edufba,2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9ª edição revista. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em:

http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf Acesso em :22/09/2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot - A educação mobilizadora. In: **Pedagogia Contemporânea:** Revista Educação – Autores e tendências, vol.1. São Paulo: Editora Segmento, setembro/2009, p. 12-27.

LACERDA, Wânia G. Famílias e Filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis. In: **Observatório da vida estudantil:** Estudos sobre a vida e culturas universitárias/ Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio(Org.). Salvador;Edufba,2012.

PAPI, S. de O. Gomes. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

UFPB. PROLICEN. **Programa de licenciatura.** Disponível em:http://www.ufpb.br/sites/www.ufpb.br.prg/files/EDITAL%20PROLICEN%202013.pdf. Acesso em: 19/02/2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 1995.

SANTOS, Georgina; SILVA, Lélia. A Evasão na Educação Superior: entre o debate social e objeto de pesquisa. In: **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Sônia Mª Rocha Sampaio (Org.); prefácio - Neomar de Almeida Filho; posfácio - Alain Coulon. Salvador: EdUFBA, 2011.

TEIXEIRA, Ana M. F. A universidade entre as palavras de jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Sônia Mª Rocha Sampaio (Org.); prefácio - Neomar de Almeida Filho; posfácio - Alain Coulon. Salvador: EdUFBA, 2011.

TEIXEIRA, Ana M. F. A. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil:** primeiros estudos. Sônia Mª Rocha Sampaio (Org.); prefácio - Neomar de Almeida Filho; posfácio - Alain Coulon. Salvador: EdUFBA, 2011.

UNESCO. **Educação de qualidade, equidade e desenvolvimento sustentável**: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre educação organiza pela UNESCO EM 2008-2009. Disponível em:http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864por.pdf

VEIGA, I. P. e D'AVILA, C. (orgs). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB: UM ESTUDO DE CASO NO CE/*CAMPUS* I

Marillia Gabriella Duarte Fialho
marillia.fialho@gmail.com
Mestranda do MPGOA – UFPB

Nilcione Maciel Lacerda Batista
nilcione_maciel@hotmail.com
Mestranda em Educação Popular – PPGE- UFPB

Dra. Edineide Jezine
edjezine@gmail.com
Pós –Doutora e Docente da UFPB – CE

RESUMO
Este artigo apresenta dados de um estudo realizado junto aos gestores educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, *Campus* I, cujo como objetivo foi identificar as principais causas de evasão escolar, com base num estudo de caso do curso de Pedagogia, na modalidade presencial. Foi feito um recorte temporal do período de 2007 a 2012, que corresponde ao processo de expansão da educação superior no Brasil e, portanto, as políticas de acesso e democratização do ensino superior público foram objeto de análise desse estudo. Foram analisados os dados da evasão escolar no âmbito da UFPB, do Centro de Educação/*Campus* I, do curso de Pedagogia. Estas informações foram coletadas junto aos gestores educacionais deste Centro sobre as possíveis causas da evasão escolar no referido curso. A importância de pesquisas dessa natureza consiste no fato de ser a evasão um problema que atinge as instituições de ensino superior em geral, originando impactos de natureza social e econômica.

Palavras-chave: Educação Superior. Curso de Pedagogia. Evasão escolar. Democratização do acesso.

INTRODUÇÃO

A evasão é considerada um fenômeno complexo e de ampla abrangência, uma vez que alcança todos os níveis educacionais e traz consequências negativas para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em se tratando da educação superior pública, os estudos revelam a dimensão dessa problemática no cenário educacional e social, apresentando índices preocupantes de abandono escolar no ensino superior e, consequentemente, prejuízos econômicos e sociais aos sujeitos envolvidos.

Os prejuízos provocados pela evasão escolar atingem os estudantes, a instituição de ensino, o governo e, por fim, atinge direta e indiretamente a sociedade, tanto pela ausência de retorno financeiro, já que foram investidos recursos públicos na formação dos alunos evadidos e isso não se refletiu em capital humano qualificado para o mercado de trabalho;

como pela perda social, que acontece quando o aluno não conclui o curso, contribuindo para a elevação das taxas de desemprego e ampliando as desigualdades sociais.

Nesse âmbito, surge à necessidade de se investigar as causas do abandono na educação superior, especificamente no curso de Pedagogia da UFPB, *Campus* I, no período de 2007 a 2012. Vale salientar que este período foi marcado pelo processo de expansão da educação superior no Brasil, que se efetivou a partir da implementação de políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior, por meio da adoção de medidas e programas governamentais destinados à ampliação do acesso através da oferta de vagas, como os Programas Prouni, Fies e Reuni.

Tais programas aumentaram o acesso à educação superior, criaram novos cursos e ampliaram o número de IES como mostram os dados do MEC/INEP/DEAES (1996-2010, *apud* Branco e Jezine, 2013), ao considerar que, em 1996, existia no Brasil 922 IES, sendo 711 privadas e 211 públicas e, em 2010, esse número passou para 2.378 IES, sendo 278 públicas e 2.100 privadas.

Os estudiosos debatem a relação entre o processo de democratização e a evasão escolar, pois com a expansão do ensino superior nas universidades públicas também ocorreu a elevação nas taxas de evasão. Um dos fatores questionáveis é a falta de apoio acadêmico e financeiro dessas políticas para a permanência dos alunos no ensino superior, principalmente daqueles oriundos da classe popular.

Estima-se que uma das causas da evasão é a falta de apoio para a permanência dos estudantes, visto que a evasão constitui-se de um entrelaçamento de causas, em que um fator pode levar a outro. Isto dificulta a elaboração de um programa unificado de combate à evasão na educação superior. Tendo em vista, que a evasão escolar configura-se em três etapas, inicialmente com as modalidades, seguido dos tipos e, por último, com as possíveis causas da evasão. Em síntese, a evasão pode ser melhor compreendida quando se conseguem as respostas para as seguintes perguntas: quando, como e por que a evasão ocorreu?

Na literatura nacional, encontram-se poucos trabalhos sobre o fenômeno das causas da evasão escolar e, geralmente, os estudos apontam as causas da evasão na perspectiva de que o aluno é o único responsável pela saída do ensino superior. Por este norte, Vicent Tinto (1975, 2006, 1973) trouxe contribuições acerca da evasão, considerando o aluno não como o único responsável, mas a instituição de ensino em que se encontra matriculado também tem sua parcela de responsabilidade. Nesse âmbito, estudiosos como Tinto (1975, 2006, 1973), Freitas (2007), Moehlecke (2007), Lobo (2012), Andriola (2009), Adachi (2009), Scali (2009),

Pereira Júnior (2012) e Polydoro (2000) favoreceram a compreensão da evasão na educação superior.

O estudo utilizou-se da perspectiva metodológica qualitativa, adotou como procedimentos para coleta e análise dos dados a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionários abertos. Todas as entrevistas foram direcionadas intencionalmente para os gestores do Centro de Educação, assim como coordenadores, na tentativa de elaborar estratégias de minimização da evasão no curso de Pedagogia.

1 DEMOCRATIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

No âmbito das instituições de ensino superior pública, encontram-se vários programas com o objetivo de ampliar o acesso para que todos tenham direito a uma educação superior gratuita e de qualidade. As variadas formas de acesso à educação superior foram denominadas de democratização. Arruda (2011) conceitua democratização como um conjunto de intenções e percepções, na perspectiva singular de cada sujeito. Em razão disso, a democratização é considerada como o apoio à educação superior e ressalta que é essencial que se tenha a compreensão de que a educação é um direito social, um bem público e dever do Estado.

Diante do exposto, conceitua-se democratização como o conjunto de políticas públicas educacionais, que analisa a situação da educação em todos os níveis e elabora propostas pensando na melhoria da coletividade, nos aspectos sociais, culturais, educacionais e econômicos. Com isto, entende-se que a universidade é um patrimônio público e a educação parte deste fundamento para que se possa compreender a democratização do acesso. A educação superior tem o papel de desenvolvimento social, pois contribui para a formação humana da população e minimização das desigualdades sociais.

Nesse contexto, a democratização de acesso à educação superior possui características particulares, como a inclusão social, o respeito à diversidade cultural, o desenvolvimento social, a ampliação do número de matriculados no nível superior. A LDB veio para designar metas e parâmetros para o acesso à educação superior que devem ser cumpridos pela totalidade (SAVIANI, 2011), direcionando a educação superior para a descentralização, controlando e padronizando os processos avaliativos, administrativos e sociais das instituições de ensino superior (PINO, 2008).

O governo federal vem implementando, desde 2004, políticas públicas voltadas para a democratização e acesso do ensino superior por meio do Plano de Desenvolvimento da

Educação - PDE, cujo objetivo é fazer da educação superior um elemento-chave da integração e da formação do Brasil como nação (BRASIL, 2007). Assim, destacamos as seguintes iniciativas emanadas do PDE: criação do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI; criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil; ampliação do prazo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES; aumento do Programa Universidade para Todos – PROUNI e, por fim, instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

1.1 PROUNI, FIES e REUNI

Para o ensino superior privado, destacam-se dois programas que ampliaram o acesso a milhares de estudantes, intitulados Programa Universidade para Todos e Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. O PROUNI foi regido sob a Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005) e refere-se à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais de 25% a 50% para os alunos de graduação ou cursos de formação específica, apenas em instituições de ensino superior da rede privada que estejam dentro dos padrões exigidos pelo decreto.

O FIES se evidenciou como estratégia para atender a demanda por cursos superiores. Diversas instituições privadas de ensino superior no Brasil aderiram ao FIES. Na cidade de João Pessoa- PB, cerca de 17 de um total de 22 IES aderiram ao programa. Esta oportunidade possibilita aos estudantes mais opções na hora de escolher o curso e a instituição, demonstrando a importância desses dois programas para fornecer mais acesso aos alunos que não têm condições de ingressar e permanecer na educação superior. As condições para o estudante ter acesso ao FIES envolvem a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o alcance da pontuação necessária para o curso e a realização do vestibular interno da IES que oferece o curso.

O REUNI consistiu num programa de apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Foi criado e implantado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A expansão estava associada a mudanças de ordens acadêmicas e curriculares, proporcionando a mobilidade estudantil, a minimização da taxa de evasão e as trajetórias acadêmicas menos rígidas. O Programa teve como objetivo possibilitar condições de acesso à educação superior pública, em nível de graduação. A meta global era aumentar a taxa de

conclusão dos cursos de graduação para 90% e o número de alunos por professor para dezoito (BRASIL, 2007).

No decorrer de sua implementação, o programa precisou administrar alguns problemas como a redução da taxa de evasão, a ocupação de vagas ociosas e a reorganização dos cursos de graduação. Essas vertentes provocaram um impacto negativo, de ordem global, para a educação brasileira. A preocupação com a evasão se deu por causa dos danos que afetam o contexto educacional e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, não se pode pensar apenas no acesso e sim nas condições adequadas e suficientes para que o aluno obtenha o título de graduado.

2 EVASÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na tentativa de conceituar a evasão escolar, optamos por relacionar a visão de vários teóricos acerca do tema. Tinto (1975) define abandono escolar quando o aluno deixa a IES e nunca recebe o diploma. Morosini et al. (2011 *apud* Gaioso, 2005) diz que a evasão é a interrupção no ciclo dos estudos, em qualquer nível de ensino. A Comissão Especial de Evasão (1996) do Ministério da Educação declara a evasão como a saída definitiva do curso de graduação de origem, sem concluí-lo. Para Scali (2009), o aluno efetua o abandono quando não finaliza o curso em uma primeira modalidade, se inscreve em uma segunda e não também finaliza. Pereira Júnior (2012), no seu estudo sobre o compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso, aponta a evasão como a perda de parte do corpo discente durante o ciclo de estudos. Javier e Mallada (2011) trabalham na perspectiva de que a evasão é a falta de atendimento às necessidades do alunado, que justificadamente abandonam.

Compreende-se, pelos conceitos expostos, que a evasão escolar é uma interrupção no processo de escolarização do estudante, impossibilitando a conclusão do curso. Portanto, é preciso que a instituição de ensino esteja atenta às necessidades do alunado de modo a identificar e minimizar os motivos que podem levá-lo ao abandono como problemas de ordem pessoal, curricular, econômica, institucional ou profissional.

2.1 ETAPAS DA EVASÃO ESCOLAR: MODALIDADES, TIPOS E CAUSAS

Segundo alguns teóricos, a evasão escolar pode ser classificada em três etapas: inicialmente como modalidades do abandono que se caracterizam por mapear o tempo em que

aconteceu a evasão; depois como tipos de abandono que vão apontar como os alunos saíram da IES e, por último, como causas da evasão, identificando o porquê da saída. No âmbito das *modalidades,* Freitas (2007, *apud* Santos, 1994) divide esse processo em duas modalidades: a evasão imediata e a tardia. A primeira trata da decisão já consumada e a segunda acontece gradativamente. Já Polydoro (2000) define dois aspectos sob os quais a evasão pode ser analisada: a evasão temporária e a evasão definitiva, ou ainda, evasão reversível e irreversível, sendo que a primeira situação vai depender de a instituição salvar os alunos que manifestam o interesse em se evadir, procurando desenvolver estratégias que motivem a permanência dos alunos na instituição. Quanto à modalidade irreversível, a instituição pode até tentar, mas não consegue manter o aluno em seu estabelecimento educacional.

Na esfera da educação superior, os *tipos de evasão* vão de acordo com cada instituição de ensino superior que pode adotar a nomenclatura que desejar para cada tipo de evasão. A esse respeito, Silva Filho et al. (2007) e Scali (2009) apresentam as seguintes denominações: "cancelamento a pedido do aluno", quando se trata do desejo de o discente cancelar o curso no qual está matriculado, e "cancelamento a pedido da instituição". Adachi (2009) intitula de "evasão por solicitação da IES". Lobo (2012) salienta a questão da "transferência para outra instituição", embora continue no mesmo curso (FIALHO; VIEIRA; PRESTES, 2013).

De todo modo, além dos tipos de evasão, faz-se necessário conhecer e identificar o máximo possível das *causas que levam os alunos a abandonar* o curso de graduação. Segundo Bruns (1985), é possível minimizar a evasão, sendo que, para chegar a limites mínimos, é necessário conhecer as causas que direcionaram para essa problemática, visto que, os motivos variam conforme o aluno. Dentre as causas da evasão apontadas pelos diversos teóricos Fernandes (2010), Morosini (2011), Baggi (2010), Silva Filho (2009) e Bruns (1985) destacam-se: a deficiência na educação básica que interfere direta e indiretamente no ensino superior, gerando desmotivação e insatisfação do aluno, não só com o curso escolhido, mas com a instituição e o sistema educacional como um todo; os contratempos vivenciados ao longo do curso como a repetência e a reprovação apontadas como possível causa de evasão.

Segundo Baggi (2010) e Silva Filho (2009), os estudantes precisaram se adequar à metodologia do curso, ao currículo rígido das universidades e aos métodos de avaliação adotados pelas IES. Nessa perspectiva, a ausência de integração acadêmica (MOROSINI et al., 2011) ou de laços afetivos como amizade pode levar ao abandono. Por outro lado, a presença destas relações pode conduzir a motivação para enfrentar as possíveis diversidades que possa vir a acontecer.

Ressalta-se, ainda, que os estudos sobre o abandono no ensino superior se restringem a uma descrição do processo de construção do saber, sem identificar as características dos estudantes e sem analisar o porquê da não permanência do alunado na IES (Moehlecke, 2007). É nessa visão que Vicent Tinto elabora o modelo de integração acadêmico e social, atribuindo às IES uma parcela da responsabilidade da evasão do aluno. Bruns (1985) justifica essa situação, esclarecendo que, assim como os alunos não estão preparados para a universidade, a IES não está preparada para receber esse alunado ingressante. Essa falta de preparo gera danos e prejuízos para todos os envolvidos.

3 DANOS E PREJUÍZOS CAUSADOS PELA EVASÃO

No âmbito dos prejuízos econômicos, Baggi (2010), Castro e Malacarne (2011) (*apud* Holanda, 2007) demonstram que as perdas atingem o aluno que não concluiu o curso, o professor que não se efetiva enquanto docente e a Instituição de Ensino Superior que não consegue atingir suas metas de desempenho acadêmico (LOBO, 2012; TESTEZLA, 2010). Lobo (2012) retrata os prejuízos do ponto de vista dos recursos humanos e materiais, como também a perda de tempo dos envolvidos: alunos, professores, instituição e a sociedade. Pereira Júnior (2012) refere-se aos prejuízos gerados para o poder público, que não consegue reverter às perdas financeiras.

Os prejuízos do estudante variam conforme a subjetividade e escala de prioridades de cada um. Quando o aluno não se diploma vem à tona diversos sentimentos como a desmotivação, medo do futuro, insegurança, frustração, conformismo, passividade e o sentimento de fracasso, intitulado de abalo emocional, que se reverterá em sentimento de incapacidade intelectual para concluir qualquer curso (PPPI/UFBA, 2011; BAGGI, 2010; BRUNS, 1985; MCCUBBIN, 2003).

Provavelmente devido ao contexto externo e educacional que está inserido, o aluno irá se considerar como único culpado pelo fracasso, tendo em vista que outros conseguem concluir (PEREIRA, 2003). Em síntese, a evasão escolar ocasiona para os evadidos, dificuldades profissionais e de autorealização (BRUNS, 1985). A tabela 1 apresenta um resumo das principais consequências que a evasão pode causar ao estudante nas áreas psicológicas, físicas, educacionais e sociais.

Tabela 1: Principais consequências da evasão no âmbito discente

Psicológicas	Depressão	Ideias suicidas	Baixa tolerância
	Ansiedade	Condutas Paranoicas	Cinismo
	Obesidade e Fobia	Sentimento	Condutas atípicas
Físicas	Fadiga crônica	Tensão muscular	Alterações no sono
	Somatizações	Gastrite e úlcera	Hipertensão
Escolares	Atitudes negativas para as tarefas	Diminuição do rendimento	Abandono
Interpessoais	Incapacidade para realizar um trabalho rigoroso	Insatisfação	Desmotivação
	Diminuição da qualidade de vida	Falta de interesse social	Irritabilidade

Fonte: Javier e Mallada (2011).

No contexto social, a evasão atinge a todos indistintamente de maneira direta e indireta. Consequentemente, quando o aluno não conclui o curso, acontece perda econômica, social e temporal. O desemprego é consequência da perda social e impacta no crescimento da economia e amplia a desigualdade na sociedade (TESTEZLA, 2010; ADACHI, 2009 *apud* GAIOSO, 2005).

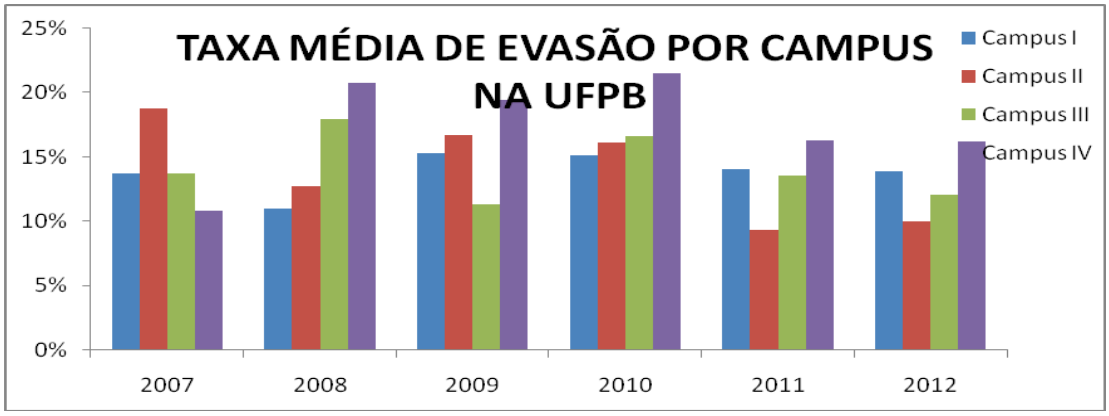
4 PANORAMA GERAL DA EVASÃO ESCOLAR NA UFPB

Diante do exposto, percebe-se a importância de estudar a evasão escolar nas universidades públicas, uma vez que é um fator que pode levar à falência as propostas de acesso do aluno à universidade, bem como sua permanência. Pensando nisso, o Núcleo Avançado em Experimentação e Pesquisas Estatísticas, constituído pelos pesquisadores Hemílio Fernandes Campos Coelho e Camila Ravena de Oliveira, realizaram um estudo quantitativo da evasão na UFPB. Nesse estudo, foram considerados apenas os alunos da graduação nas modalidades presencial e à distância.

Contudo, torna-se indispensável informar que foram encontradas algumas inconsistências nos dados fornecidos pelo NTI-UFPB para que Coelho e Oliveira (2014) pudessem realizar os cálculos de abandono na universidade. Provavelmente por causa de cursos recém-criados ou extintos. Dessa maneira, nem todos os cursos foram analisados pela pesquisa do Núcleo Avançado em Experimentação e Pesquisas Estatísticas da UFPB. Dessa

forma, o cenário da evasão na UFPB, no período de 2007 a 2012, por *campus*, é apresentado no gráfico abaixo.

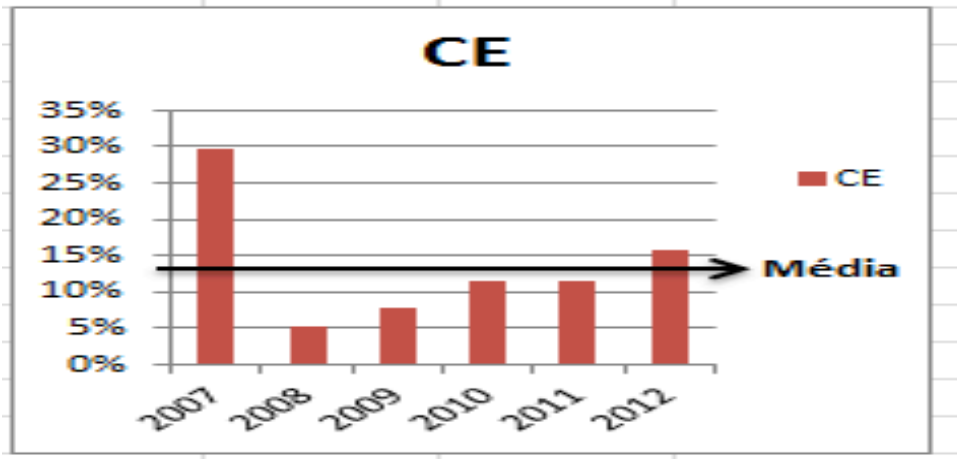
Gráfico 1- Evasão por *Campus*



Fonte: NAEPE - UFPB (2014).

Os dados acima revelam uma oscilação no índice de evasão escolar por *Campus* da UFPB, nos quatro primeiros anos, e uma certa estabilidade e redução desses índices, em 2011 e 2012, permanecendo ainda uma elevada taxa de abandono. Vale salientar que, nesse período (2007 a 2012), a UFPB aderiu ao Reuni, que proporcionou a criação de novos cursos, centros e ampliação da estrutura física, aumento do corpo docente, técnico e profissonais da educação, somando-se para a UFPB um total de dezesseis Centros (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

Gráfico 2 - Evasão no Centro de Educação no Período Reuni



Fonte: NAEPE (2014)

O gráfico acima demonstra que o Centro de Educação teve um "boom" na evasão, no ano de 2007, quando alcançou o índice máximo de evasão num total de 29,74% e a taxa mínima de 5,13%, logo no ano seguinte, em 2008. Este é um movimento considerado abrupto,

ou aleatório, mas que está passível de compreensão, quando se consegue identificar as possíveis causas que levaram os alunos a se evadirem. Desse modo, a média de evasão no período de 2007 a 2012 foi de 13,61% no Centro de Educação e o seu desvio padrão estava em torno de 7,94%, ou seja, abaixo da média.

4.1 A EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DO REUNI

Segundo dados do Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI, no período de 2007 a 2012, o Curso de Pedagogia registrou um total de 1.597 alunos matriculados, enquanto o número de evadidos girou em torno de 828 alunos, apenas do curso de Pedagogia. Se levarmos em consideração que cada estudante tem um custo para a universidade e, segundo o Relatório de Gestão de 2012, este valor gira em torno de R$ 14.237,67 por ano, ao multiplicarmos pelo número de evadidos no período Reuni, chegaremos ao tamanho do prejuízo econômico que a evasão causou ao Centro de Educação, aos estudantes, à instituição e à sociedade. O montante de recursos desperdiçado, cerca de R$ 11.788.807,32, poderia ter sido investido em outros alunos ou programas de apoio aos estudantes, docente da universidade, estrutura física e etc.

Portanto, é preciso estabelecer estratégias de minimização destes índices de evasão e a primeira passa pela identificação das principais causas para, com base nelas, minimizar o problema. Nessa perspectiva, a UFPB ligada ao Reuni propôs um Programa de Incentivo ao Aumento da Taxa de Sucesso – PITS. O programa realizou o diagnóstico sobre a evasão e/ou trancamento em seus respectivos cursos de graduação, na ótica dos coordenadores de cursos.

Tomando como referência o relatório do PTIS em que os coordenadores dos cursos analisam as principais causas da evasão e/ou trancamento nos cursos de graduação da UFPB – 2013 por Centro, destaca-se como objeto de análise o gráfico 3 que apresenta a situação específica do Centro de Educação, chamando a atenção para seis causas que tiveram mais incidência no diagnóstico dos coordenadores.

O PITS divulgou o índice geral de evasão da UFPB, com as principais causas.

E5- Dificuldades na relação aluno-professor entre outras causas.

F6. Acervo das bibliotecas.

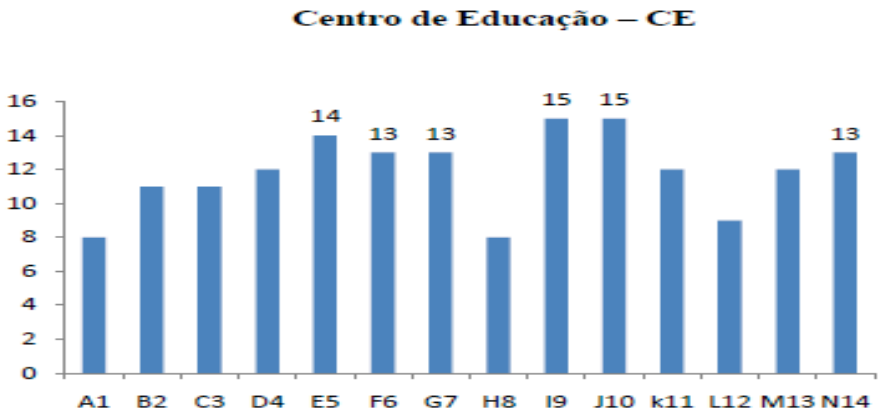
G7. Pouca identificação com o curso.

I9. Problemas financeiros e incompatibilidade de horário acadêmico com o trabalho.

J10. Dificuldade no acompanhamento das disciplinas.

N14. Equipamentos de laboratórios insuficientes.

Gráfico 3 - Principais causas da evasão e retenção do CE/UFPB



Fonte: PITS, 2013.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo teve como objetivo identificar as possíveis causas de evasão no curso de Pedagogia, na visão dos gestores educacionais (coordenadores e diretores) que atuam no Centro de Educação- CE da Universidade Federal da Paraíba, adotando como percurso metodológico o estudo de caso. Conforme ressalta Sampieri, Collado e Lucio (2006), estudo de caso é a escolha do objeto que será estudado, podendo ser desde uma pessoa até uma organização, além de muitos outros elementos.

Este estudo se desenvolveu na perspectiva da abordagem metodológica qualitativa e quantitativa. Sabemos que a Pesquisa qualitativa procura adequar o conhecimento da realidade dos sujeitos através dos seus significados, por meio das atitudes, comportamentos e motivos (GONZALEZ, 2011 et. al. *apud* ZANELLA, 2006).

Conforme já mencionado, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso e de levantamento de dados, composto de questionário empírico que tem como objetivo investigar um fenômeno atual inserido no contexto real. Além disso, possui características exploratórias, com o objetivo de alargar o conhecimento a respeito de uma determinada adversidade (YIN, 2001).

Assim, na tentativa de entender a realidade na qual a pesquisa esta inserida, buscou-se, informações e dados dos fatos vivenciados na instituição em debate - objeto de estudo, CE da UFPB - visando associar a teoria à pratica, confirmando que, de fato, as causas da evasão escolar são diferentes para cada centro escolar, mesmo dentro da mesma instituição.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E AMOSTRA DO ESTUDO

A Universidade Federal da Paraíba foi instituída no ano de 1955, mediante a Lei Estadual nº 1.366 de 02 de dezembro do corrente ano. Inicialmente a universidade surgiu da união de algumas escolas superiores até então isoladas (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2008; 2010). Transformou-se em instituição federal no ano de 1960, por meio da Lei n° 3.835 de 13 de dezembro deste mesmo ano (AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2010). Através da referida Lei, a UFPB adquiriu uma estrutura de padrão universitário, embora, até o momento, se localizasse apenas nas Cidades de Campina Grande e João Pessoa (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2010).

Com a Lei nº. 10.419, de 09 de abril de 2002, aconteceu a separação da UFPB, criando a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, da qual passaram a ser parte integrante os *Campus* de Cajazeiras, Patos e Souza, conforme a Avaliação Institucional (2008). Enquanto a UFPB, situada em João Pessoa, compõe-se dos *Campi* de Areia e Bananeira. No ano de 2005, acrescentaram-se os *Campi* no litoral norte, nos municípios de Mamanguape e Rio Tinto (RELATÓTIO DE GESTÃO, 2010). No decorrer da trajetória, surgiram novos Centros de Educação, novos *Campi*, novas Pró-reitorias, entre outras mudanças que transformaram a universidade que hoje é apresentada à sociedade e considerada a maior do Nordeste (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2010).

Atualmente o *Campus* I da UFPB é composto por doze (12) Centros: Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CCHLA, Centro de Ciências Médicas - CMM, Centro de Educação – CE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências da Saúde - CCS, Centro de Ciências Jurídicas - CCJ, Centro de Biotecnologia – CBIO, Centro de Comunicação, Turismo e Arte - CCTA, Centro de Energias e Alternativas Renováveis – CEAR, Centro de Informática – CI e Centro de Biotecnológia – CBIOTEC.

5.1.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB - *CAMPUS* I

O Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba é um órgão setorial, com funções deliberativas e executivas em nível intermediário de administração (UFPB, 2013). Este foi instituído durante o reitorado do Prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, baseado no art. 15, alínea “e”, do Estatuto da Universidade. O Centro, por sua vez, foi aprovado pelo Parecer nº 6.710/78 do CFE, sendo homologado por despacho do Exmº Sr.

Ministro da Educação e Cultura (Processo nº 241.921/78) e publicado no Diário Oficial da União de 20 de novembro de 1978.

Aprovado seu Regimento pelo Conselho Universitário – conforme Resolução nº 72/79, de 23.02.79 – e, tendo em vista o pronunciamento favorável do CONSEPE em sua reunião de 14.02.79, o Conselho de Centro reuniu-se, pela primeira vez em 16 de março de 79. Atualmente, o Centro de Educação é formado por seis departamentos: Educação, Habilitação Pedagógica, Metodologia da Educação, Mídias da Educação, Psicopedagogia e Ciências da Religião.

5.1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, avaliação de projetos próprios do setor da educação e produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

5.2 COLETA DE DADOS

Esse estudo adotou dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista gravada e a aplicação de questionário estruturado com questões abertas. Inicialmente a entrevista foi realizada com os gestores do Centro de Educação, coletando informações a respeito das principais causas da evasão escolar. Assim, Gonzalez (2011 *apud* Godoi e Mattos, 2012, p. 303) afirma que é na entrevista onde a participação do entrevistado e do entrevistador conta com ambas as expectativas.

Num momento posterior, foi aplicado um questionário estruturado com três questões subjetivas para três gestores do Centro de Educação, abrindo espaço para que os mesmos expusessem seu ponto de vista com relação à temática em questão. Essa fase do estudo preocupou-se em analisar, descrever e interpretar os dados coletados. Foram analisados

questionários de forma comparativa, entre as respostas dos envolvidos, observando a frequência das respostas de cada pergunta.

5.2.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Diante de todas as possíveis causas de evasão escolar no curso de Pedagogia da UFPB, na visão dos gestores educacionais do Centro de Educação, foram elencadas quatro principais causas entre as mais citadas pelos entrevistados, conforme a seguinte descrição: desvalorização do profissional de educação; conciliação trabalho e estudo; a condição da classe social "C" e estruturação do currículo.

A desvalorização do profissional de educação, segundo os gestores, é um fator que provoca desestímulo para o exercício da atividade e, com base nessa concepção, os estudantes passam a prestar vestibular para outro curso com mais prestígio social e financeiro. Os participantes alegam que a desvalorização da profissão existe porque as políticas públicas educacionais brasileiras não estimulam o profissional da educação a buscarem a formação como licenciaturas e, dessa maneira, acabam abandonando o curso.

A segunda causa é conciliar o trabalho e os estudos. Conforme a percepção dos gestores entrevistados, o perfil do alunado contemporâneo do curso de pedagogia geralmente é de trabalhadores, ou seja, são pessoas com responsabilidades familiares, profissionais e que precisam trabalhar mesmo que seja em outra área de atuação, que não seja a educação, para que possam se manter no curso. O trabalho afeta os estudos de diversas maneiras, a saber: horários incompatíveis, localização do trabalho, carga horária excedida, falta de tempo para estudar, doenças etc.

Nesse contexto, a evasão escolar passa a ser um desafio constante de superação no caminho do alunado trabalhador, visto que o processo de escolarização impõe muitas dificuldades. Isso acontece principalmente para os alunos da classe C que, segundo os entrevistados, a evasão torna-se um fator que dificulta ainda mais a conclusão do curso, porque esses alunos vão precisar de apoio financeiro, psicológico e pedagógico. Na verdade, seria um acompanhamento ao aluno, para suprir as suas necessidades, uma vez que as condições financeiras, materiais e familiares são precárias. Favorecendo ainda mais a elevação dos índices de evasão escolar.

E, por fim, a última causa da evasão escolar apontada pelos gestores no curso de Pedagogia trata da estrutura curricular do curso, pois uma parcela significativa se encontra

desatualizada e possivelmente não faz corretamente a relação entre teoria e prática. Essa ausência de relação provoca no aluno insegurança para atuar no mercado de trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um dos principais problemas do ensino superior e, considerando o aspecto econômico, o custo social advindo da evasão é muito elevado, gerando danos irreversíveis tanto na escala micro, em que o sujeito é diretamente penalizado sob a ótica do processo de exclusão social, como na escala macro que atinge o poder público e a sociedade em geral.

Segundo a amostra analisada, chegou-se à conclusão de que os gestores educacionais reconhecem as causas da evasão escolar no curso de Pedagogia, atribuindo parte da responsabilidade aos alunos que não estão preparados para frequentar o ensino superior, mas, por outro lado, reconhecem que a universidade também não está preparada para receber e apoiar a permanência desse alunado nos cursos de graduação.

De fato, as políticas de democratização e expansão do ensino superior, implementadas no período de 2007 a 2008, provocaram mudanças estruturais na UFPB, pois na medida em que favoreceu o acesso de estudantes oriundos de grupos sociais discriminados e menos favorecidos, alterando significativamente o perfil do alunado ingresso na UFPB, também passou a exigir a adoção de novas estratégias e programas acadêmicos que garantam a permanência e sucesso dos estudantes no ensino superior.

As causas da evasão apontadas pelos gestores educacionais do Centro de Educação destacam problemas relacionados à área administrativa, pedagógica, curricular, além da insuficiência de equipamentos e materiais nos espaços destinados ao estudo e à pesquisa, afetando diretamente o discente que precisa responder em tempo hábil as demandas acadêmicas.

Em síntese, o Centro de Educação identificou as principais causas de evasão do Curso de Pedagogia para que pudessem sanar as dificuldades e necessidades dos alunos e possivelmente minimizar as taxas de evasão. Mas os gestores reconhecem que esta não pode ser uma ação isolada, precisa da articulação e cooperação de todos os profissionais da universidade, e nisso consiste o principal desafio que é a mudança cultural da estrutura acadêmica da UFPB.

Frente às novas demandas sociais, os gestores e docentes das universidades precisam estar abertos ao diálogo com os estudantes para conhecer melhor o perfil, os interesses, as

dificuldades e, com eles, pensar novas estratégias para superação da problemática da evasão, pois do contrário a resistência às mudanças será um fator que provocará a obsolescência do sistema de ensino superior.

BIBLIOGRAFIA

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

ANDRIOLA, Wagner. **Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficácia y Cambio em Educación (2009**) v. 7, nº 4. ISSN: 1696-4713. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094018>. Acesso em: 09 dez. 2013 às 13h39min.

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. **Políticas da Educação Superior no Brasil**: expansão e democratização: um Debate Contemporâneo. Espaço do Currículo, v3, n2, pp. 501-510. Setembro de 2010 a Março de 2011. ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 01 nov. 2013, às 8h05min.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e Avaliação Institucional**: uma Discussão Bibliográfica. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação na área de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP, 2010.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Evasão Escolar**: Causas e Efeitos Psicológicos e Sociais. 1985. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Psicologia Educacional. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1985.

COMISSÃO especial de estudos sobre evasão nas universidades públicas brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. 1996. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013, às 11h35min.

DECRETO nº 5.493, de 18 de Julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. O Programa Universidade Para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 29 nov. 2013, às 21h04minhr.

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: 17 mar. 2014, às 09h14min.

FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. VIEIRA, Maria das Graças. PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Cultura organizacional Algo Único e Distinto em um Contexto Particular**: Um

Estudo de Caso na Universidade Norte do Paraná. Colóquio Internacional de Pesquisa em Educação Superior: Políticas de Inclusão e Igualdade Social. João Pessoa, 2013.

FREITAS, Katia Siqueira de. **Gestão educacional e Evasão de Estudantes**. Universidade Federal da Bahia. Setembro de 2007. Disponível em; <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/225.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013, às 19h28min.

GOIRIS, Murilo Cardoso. REINERT, José Nilson. GUBIOTTI, Bruno. **Influência da Falta de Informação na Evasão Escolar na Percepção dos Coordenadores de Curso de Graduação do CCHS/UFMS**. Iniciação Cientifica CESUMAR. V. 14. n. 2, p. 179-189. Novembro de 2012. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/viewArticle/2347>. Acesso em: 14 dez. 2013, às 19h39min.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 2. Ed. Porto Alegre: Penso 2012. 488p.

JAVIER, Francisco. MALLADA, Ribaya. La Gestióndel Absentismo Escolar. **Anuario Jurídico y Económico Escurialense**, XLIV (2011) 579-596/ ISSN: 1133-3677.

LEI Nº 10.419, de 9 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10419.htm>. Acesso em: 17 mar. 2013, às 09h02min.

LEI Nº 1.366, de 2 de dezembro de 1955. Cria a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/secretaria/Lei%201366.htm>. Acesso em: 17 mar. 2013, às 9h9min.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro:** Aspectos Gerais das Causas e Soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos nº 25. Dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2013, às 08h00min.

MOEHLECKE, Sabrina. **Avaliação Institucional no Ensino Superior**: Como Acompanhar a Trajetória dos Estudantes de Graduação? 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2013, às 14h30min.

MOROSINI, Marília Costa et al. **A Evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000-2011. Porto Alegre/RS – Brasil. Faculdade de Educação – FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. 10 f. p.1-10. 2011.

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o Graduar-se, com a Instituição e com o Curso:** Estrutura Fatorial e Relação com a Evasão. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2012

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB:** Dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário**: Condições de Saída e de Retorno à Instituição. 2000. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2000.

RELATÓRIO de Gestão: Exercício 2008. Ministério da Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2008.

RELATÓRIO de Gestão: Exercício 2012. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2011. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/Relatorio-de-Gestao-2010.pdf>. Acesso em: 10 de Jan. 2014, às 20h46minhrs.

SAMPIERI, Roberto Hernández. COLLADO, Carlos Fernández. LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

PLANO de Desenvolvimento da Educação- PDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013, às 11h41min.

SCALI, Danyelle Freitas. **Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia**: a Percepção dos Estudantes sobre seus Determinantes. 2009.140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2009.

SILVA FILHO. LOBO, Roberto Leal. HIPÓLITO, Oscar. LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. MOTEJUNAS, Paulo Roberto. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. set/dez. – 2007 - v.37, nº 132. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_045.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2013, às 11h32min.

A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: DO EMERGENCIAL AO DEFINITIVO

ARAÚJO, Nataniel da V.C. G.
nataniel@uft.edu.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

CASTRO, Alda M. D. A.
alda@ufrnet.br
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO
O artigo faz uma abordagem da utilização da EAD como política para a expansão do ensino superior no Brasil. Analisa inicialmente as orientações de cunho neoliberal expedida por alguns organismos internacionais e operacionalizadas pelos governos brasileiros na implementação de políticas públicas estatais de expansão do ensino superior. Entre as estratégias utilizadas evidenciamos a utilização da EAD como mecanismo de atendimento a grande demanda da população por esse nível de ensino e ofertadas predominantemente pelo sistema privado. O trabalho analisa alguns termos utilizados pela LDB 9.394/96 com carga semântica que remetem à utilização da EAD como "regime especial, em situações de emergencialidade e flexível", mas que na prática ganha *status* dentre as políticas principais para a expansão do ensino superior. Por fim, analisa a série histórica do período de 2001 a 2010 utilizando os dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo MEC/INEP, o que nos permite constatar que houve uma expansão de matrículas significativa com predominância pelo setor privado na ordem de cerca de 80% do total nessa modalidade de ensino. Dessa forma, inferimos que o emergencial tende a se transformar em permanente com inclinação a que a exceção vire regra.

Palavras-chave: Expansão da educação superior; Educação a Distância; iniciativa privada.

1. Introdução:

Nos dias atuais a temática relacionada à política de educação superior no Brasil mostra-se com centralidade nos debates acadêmicos, na medida em que existe um amplo esforço no âmbito internacional e nacional na direção de que se encontrem caminhos quando se trata da criação de políticas e o conseguinte oferecimento de vagas na educação superior como elemento que incide diretamente no alcance de metas estabelecidas pelos organismos internacionais. No caso brasileiro, com destaque para o fato de que a educação superior continua como um nicho estratégico na condição de mercado reservado para obtenção de lucro em razão do *déficit* histórico e abandono do Estado no oferecimento de algumas políticas públicas principalmente na área educacional.

Entende-se que a legislação específica, incluindo-se aqui a LDB 9.394/96, bem como as legislações complementares, as quais estão sintonizadas com a reforma do Estado a partir da década de 1980 em diante, tem consolidado as bases de orientação neoliberal para a

expansão, o aligeiramento e o caráter pragmático e, às vezes, conteudista da ampliação das ofertas de vagas e expansão do ensino superior no Brasil. É exatamente nesse cenário que ocorre o processo neoliberal de reorganização e reestruturação da educação superior, a qual vem capitaneado por teorias que influenciaram a implementação dessas políticas alicerçados muitas vezes na parceria público/privado ou no predomínio das matrículas no setor privado envolvendo a Educação a Distância (EAD)[326] e promovendo assim uma formação em nível superior que, na realidade, pode assumir a configuração da continuidade das precariedades do sistema educacional brasileiro tanto do ponto de vista da expropriação financeira do estudante quanto do ponto de vista do caráter duvidoso da qualidade do ensino ofertado.

Nesse sentido, nosso trabalho delimita-se na análise da política de educação superior e suas múltiplas determinações ofertadas tanto pelo poder público e principalmente pelo setor privado através da utilização da EAD tendo como centralidade o estudo da inserção dessa política dentro das atuais políticas internacionais e nacionais de educação superior que utilizam as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's), analisando-se as orientações de alguns organismos internacionais, os termos que a LDB 9.394/96 utiliza para designar essa modalidade bem como a evolução das matrículas a partir de 2001 externadas pelo Censo da Educação Superior.

2. Sobre a política de expansão do ensino superior através da EAD.

A UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial vêm, mais intensamente na década de 1990 e sob a égide do neoliberalismo, produzindo documentos e financiando projetos em diversas áreas educacionais. Influenciados pelas orientação dessas agências multilaterais, constatam-se nas modificações no Estado brasileiro materializados pela criação de um aparato legal.

Vê-se que a EAD, nos anos 1990, passa a ser utilizada pelo governo como uma estratégia para o incremento de programas que trazem em seu interior os elementos basilares da reforma educacional relacionados com uma alternativa que gastasse pouco. Isso em razão da determinação de se diminuir o investimento na área educacional e de se abrir à iniciativa privada esse setor, que antes era domínio da esfera pública, além do atendimento em massa,

[326] O mais agravante não é exatamente a utilização da EAD, mas qual tipo de EAD posto que esses cursos, via de regra, fetichizam as tecnologias mas oferecem o tipo mais arcaico de EAD cujo fundamento está posto em teleconferências sem interação (conexão na internet) em tempo real reproduzindo assim o modelo taylorista/fordista. Em contraposição a esse modelo arcaico, Silva (2006) defende a utilização da *educação online,* a qual está potencializada pelas tecnologias digitais da cibercultura e constitui em novo ambiente comunicacional em tempo real entre professor e alunos. Araújo (2008) traça um paralelo entre esses modelos, os quais são postos sob a nomenclatura de EAD mas que são bem distintos em sua essência.

de programas com a característica da focalização e da descentralização, e de uma legislação flexível.

Em acordo com Castro (2001), a utilização dos programas de EAD atende dois principais objetivos. O primeiro está relacionado com as recomendações dos organismos internacionais para a área, os quais indicam a educação a distância como uma das alternativas para a superação de dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional no que tange a demandas oriundas de um *déficit* histórico no setor. O segundo objetivo está relacionado à diminuição da intervenção do Estado na área educacional, o que implicaria, por um lado, a redução de gastos e, por outro, a abertura de mercado ao setor privado.

As ações de cunho neoliberal, além de contarem com um aparato tecnológico favorável, conduziram ao surgimento de um contexto político que favorecesse a ampla utilização da EAD para a expansão do ensino superior. Assim, essa modalidade educativa passa a se colocar em posicionamento estratégico para o atendimento dos índices educacionais propostos pelos organismos internacionais, pois é capaz de diminuir os déficits históricos relacionados à educação. Isso é feito pela ampliação estratosférica do acesso da população à educação, o que democratiza – pelo menos do ponto de vista quantitativo – o ensino, e, por fim, reduz os gastos com a educação. Esse fato é bastante significativo e reflete em muitas áreas, tanto que o uso de tecnologias da informação na EAD vem se sobressaindo como um dos mais importantes instrumentos na divulgação do conhecimento, na capacitação de recursos humanos e na expansão de aspectos da cultura e da informação.

Analisando-se essa política educacional, vê-se que a adoção da EAD acontece convencionada à perspectiva descrita na LDB. Em acordo com Cabral Neto (2005), a obediência a esse dispositivo da legislação é analisada pela literatura crítica como um importante passo para a expansão do ensino superior. Há, porém, quem considere que a LDB flexibilizou muito a expansão do ensino superior, culminando no aparecimento de projetos alternativos com qualidade duvidosa, uma vez que permitiu a redução das cargas horárias dos cursos, o funcionamento destes em fins de semana e a coexistência de uma diversidade de currículos, o que não tem sido benéfico para a educação superior, sendo que com esse escancaramento da legislação, criaram-se as possibilidades para o surgimento de cursos com características tecnicistas e instrumentais, em obediência às determinações do ideário das agências multilaterais, que recomendam a formação a distância.

De acordo com Saviani (2000, p. 54), a flexibilidade própria de várias legislações educacionais institui a diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal. A esse respeito, afirma o autor:

> Ora, o que é terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos: "ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado". [...] Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.

Sabe-se que a EAD se apresenta como alternativa educacional, assumindo peculiar configuração em vários aspectos, dos quais o principal é a admissão da distância física entre os alunos e o professor. Além disso, coloca ênfase no planejamento sistemático, em razão dessa ausência física, e finalmente caracteriza-se pelo uso de meios de comunicação e das tecnologias da informação, como elemento intermediador da ação educativa. Assim é que a EAD se apresenta como uma forma singular de escolarização, assumindo características que possibilitam ensino e aprendizagem fora das situações costumeiras de escola, principalmente no que diz respeito a compartilhar tempo e espaço.

Percebe-se que a conjuntura econômica e política acabaram por encontrar nessa modalidade de ensino uma alternativa economicamente viável, principalmente agora, quando conta com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, a EAD passou a ocupar uma posição estratégica para satisfazer as necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, em nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. A esse respeito, Belloni (2003, p. 99), afirma a importância de lembrar que a expansão da EAD representa "[...] muito menos o "triunfo da ideologia do acesso aberto" à educação e muito mais o impacto das forças de mercado e da situação de recessão econômica e consequentes políticas governamentais de restrição de recursos aplicados à educação".

3. A LDB 9.394/96 e a utilização da EAD: institucionalização do emergencial.

Como visto anteriormente, pelas modificações ocorridas no Estado na década de noventa do século passado, os aspectos legais da sociedade brasileira sofreram transformações profundas. E com a educação também foi assim. Após os grandes eventos mundiais concernentes à educação, muitos aspectos mudaram, a começar pelo aspecto da legitimação do Estado e do aparato legal que dariam suporte às transformações necessárias, principalmente a LDB 9.394/96.

Em acordo com Lobo Neto (2000, p. 9), no Brasil, o grande marco legal para que "[...] a educação a distância deixasse de pertencer ao elenco de projetos peregrinos" foi a aprovação da atual LDB, cujo artigo 80 atribui ao Poder Público o papel de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada".

Para esta modalidade educativa, a LDB prevê tratamentos diferenciados (§4º), incluindo "[...] custos de transmissão reduzidos em canais comerciais [...]; concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas e reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais".

Apesar de o artigo 80 ser o mais específico, em outros artigos a LDB se refere à EAD, como, por exemplo, no art. 32, § 4º, quando estabelece que "O ensino fundamental será presencial, sendo *o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais*" (destaque do autor).

Quando trata da educação superior, o artigo 47, § 3º, afirma que "É obrigatória a frequência de alunos e professores, *salvo nos programas de educação a distância*" (destaque do autor). Mais adiante, no art. 87, § 3º, item II, determina que o poder público deve "Prover cursos presenciais ou *a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados*" (destaque do autor). Ao comentar, no mesmo artigo, item III, a respeito da "Década da Educação", a lei estabelece que cada governo, nas três esferas, deverá "Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Ainda sobre o aspecto normativo da EAD, constata-se a regulamentação do artigo 80 da LDB, efetivado pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, o qual conceitua essa modalidade educacional como "uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem" e está inserida na condição de "regime especial" (artigo 80, § 1º, da LDB), expresso como "flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente" (art. 1º).

A terminologia legal apresentada pela LDB 9.394/96 e utilizada para a EAD remete ao entendimento da mesma como uma alternativa emergencial, imprevista, fortuita, flexível e, por conseguinte, adotada em momento grave. Para que isso fique ainda mais claro, convém que se agrupem as referências retiradas de vários pontos da legislação, como: "regime especial", "tratamento diferenciado", "uso no ensino fundamental somente como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais", "no ensino superior a frequência se reveste de desobrigatoriedade para alunos e professores somente nos programas

de educação a distância". Quando utilizada para jovens e adultos, deve ser feita na perspectiva de que esses alunos se apresentem na condição prévia de "insuficientemente escolarizados". Sobre a emergencialidade da "Década da Educação", a lei estabeleceu o uso da EAD para "Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício". A caracterização como "regime especial" implica "flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração".

Estes termos remetem ao entendimento de que, em razão dos históricos déficits educacionais brasileiros, a legislação reconhecia que a utilização da EAD poderia ajudar. No entanto, essa interpretação precisa ser banzada pelo olhar da contradição contida na totalidade concreta, porque "[...] o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno" (CIAVATTA, 2001, p. 130).

Assim, questiona-se sobre a efetividade social de uma política que tenta enfrentar uma realidade educacional tão complexa e precária quando essa política já se institui com expressões que remetem à emergencialidade como sinonímia de flexibilidade extrema que induz à precariedade, à complementação, à política compensatória ou de discriminação positiva (pode até ser positivada, mas é discriminatória no sentido de que se constitui como diferença).

Para fazermos o movimento do institucionalizado ao real, observemos a seguir o que diz o Censo da Educação Superior.

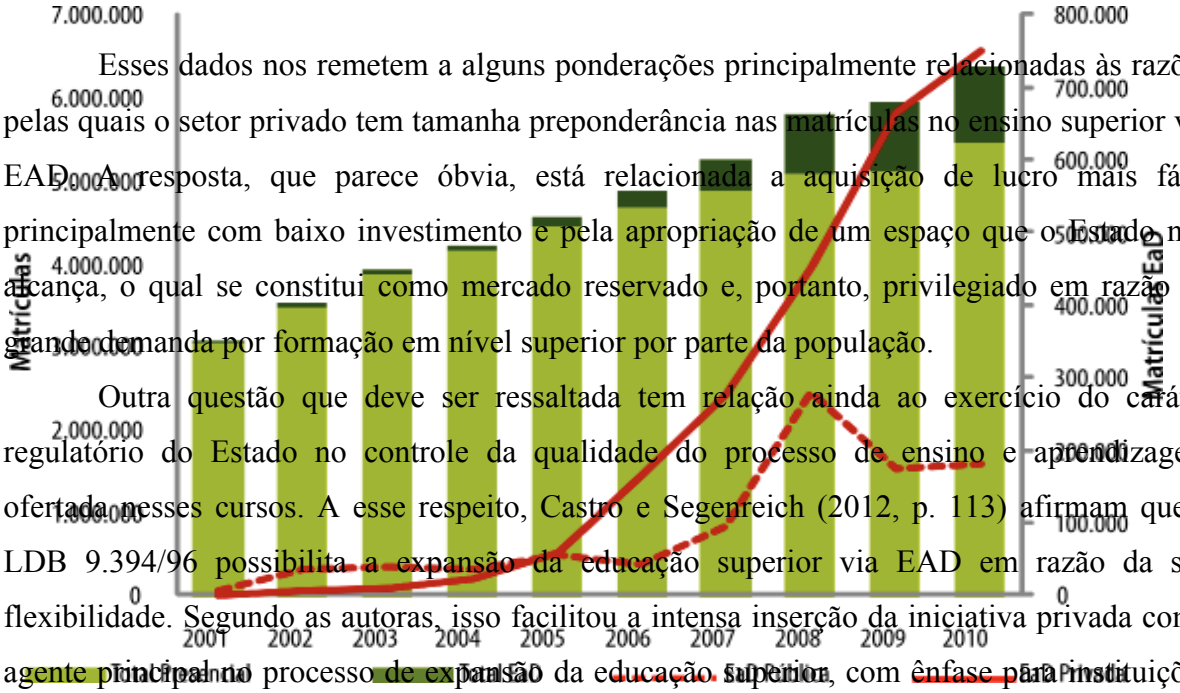
4. A EAD e o Censo da Educação Superior: perpetuação do emergencial onde o provisório vira permanente?

Entendendo-se que a maioria das referências que a LDB 9.393/96 faz a EAD utiliza de termos que remetem à emergencialidade e por vezes a precariedade e flexibilização, passemos agora aos dados que o Censo da Educação Superior (2010 e 2011) nos apresentam.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012, p. 42), houve uma evolução estratosférica nas matrículas na educação superior dos cursos que utilizam EAD, partindo-se em 2001 de um percentual com pouca significação para 14,6 % em 2010. Ou seja, parte-se da base e chega-se a um total 930.179 de matrículas em 2010 passando-se para 990.734 matrículas em 2011 (aumento de mais de 6% em relação a 2010).

O INEP (2012, p.42) disponibiliza alguns dados bem como o gráfico abaixo, o que nos possibilita observar que até 2005 havia igualdade numérica nas matrículas entre o setor público e a iniciativa privada, mas que em 2010 o setor privado já detinha 80,5% das matrículas (748.795) na educação superior via EAD e o setor público detinha apenas 19,5% das mesmas (181.384). Observe o gráfico:

Fonte: MEC/Inep.



Esses dados nos remetem a alguns ponderações principalmente relacionadas às razões pelas quais o setor privado tem tamanha preponderância nas matrículas no ensino superior via EAD. A resposta, que parece óbvia, está relacionada a aquisição de lucro mais fácil principalmente com baixo investimento e pela apropriação de um espaço que o Estado não alcança, o qual se constitui como mercado reservado e, portanto, privilegiado em razão da grande demanda por formação em nível superior por parte da população.

Outra questão que deve ser ressaltada tem relação ainda ao exercício do caráter regulatório do Estado no controle da qualidade do processo de ensino e aprendizagem ofertada nesses cursos. A esse respeito, Castro e Segenreich (2012, p. 113) afirmam que a LDB 9.394/96 possibilita a expansão da educação superior via EAD em razão da sua flexibilidade. Segundo as autoras, isso facilitou a intensa inserção da iniciativa privada como agente principal no processo de expansão da educação superior, com ênfase para instituições não universitárias, "[...] provocando uma expansão desordenada dessa modalidade de educação, em padrões de qualidade frágeis e fora de controle e da avaliação pelos órgãos oficiais competentes."

Em acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, (2013, p.48) "Na modalidade a distância a oferta dos cursos de graduação as IES privadas abrigam 55,5% dos cursos de graduação e as IES públicas, complementarmente, 44,5%". Segundo esse autor "Na modalidade a distância, as IES federais são responsáveis por 32,0% dos cursos de graduação [...]". Percebe-se que existe uma política de expansão induzida principalmente pelo governo federal no sentido de criar as vagas no ensino superior através de polos de EAD. Mais alarmante ainda é que o mesmo autor (p. 57), afirma que a maioria desses alunos estão matriculados em licenciaturas (43,3%). Ou seja: existe a possibilidade cada vez mais crescente de estabelecer-se uma desestruturação da profissão docente a partir de sua formação, dependendo de como sejam oferecidos esses cursos.

Nesse sentido, concorda-se com Cabral Neto e Castro (2011, p. 20, 21), os quais afirmam que: "Essa nova configuração se caracteriza pela acentuada natureza elitista desse

nível de ensino, em que o público se confunde com o privado, e a educação – entendida como direito de todos e dever do Estado – aderiu à lógica do mercado". Fato é que, se a educação superior antes das reformas da década de 1990 era taxada de elitista em razão de que apenas um pequeno número de pessoas conseguia adentrar, agora se vê que a mesma educação superior continua elitista, e por questões econômicas em um país que tem uma das maiores taxas de desigualdade social e de distribuição de renda do planeta, em razão de que, apesar de sua expansão, a maior parte dos ingressos se dá pela via do mercado – o que os mesmos autores chamam de:

> [...] democratização às avessas [...] o que não tem contribuído para a verdadeira democratização desse nível de ensino [...] em razão de que existe no país uma perspectiva restrita de democratização do ensino superior (confundida, quase sempre, com ampliação do acesso) em que o setor público tem pouca participação, criando por conseguinte, um cenário favorável à mercantilização desse nível de ensino. (CABRAL NETO e CASTRO: 2011, p. 32-35).

5. Considerações finais

O estudo da relação entre essência e aparência da política educacional que se utiliza da EAD para a expansão do ensino superior nos remete a várias análises, dentre elas destacamos pelo menos três.

A primeira análise está relacionada com a contradição entre os termos utilizados pela LDB 9.393/96 e a implementação das políticas de criação, regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores que utilizam a EAD. Os termos utilizados nos remetem inicialmente a significados de flexibilização relacionados a provisoriedade e emergencialidade. Nesse contexto, dada a inserção tardia das políticas de educação superior no Brasil, esperamos cuidados na utilização da EAD com esse fim posto que a mesma tem alto potencial de democratização do ensino mas não deve ser vista como panaceia.

A segunda análise se relaciona com à possibilidade de continuação das deficiências na formação das habilidades básicas dos estudantes, inclusive em nível superior, sendo que a oferta pedagógica nesse último nível para a maioria dos estudante, termina por reforçar as debilidades nessa área, ao invés de resolvê-las. Esse problema se deve ao caráter focalizado e minimalista da educação oferecida principalmente às pessoas com menos poder aquisitivo, o que reforça o caráter dualista historicamente existente na educação brasileira. Nesse sentido,

as políticas neoliberais e a consequente redução dos gastos públicos com educação certamente favorecem e reforçam esse ciclo.

De fato, a implementação da política de EAD, como externado pelos documentos instituintes remetem ao excesso de flexibilidade associado às condições reais da educação, geralmente reforça os baixos perfis acadêmicos e o que deveria compensar acaba por dar continuidade as debilidades. Essa permanência dos baixos perfis se torna um ciclo em razão de que, as pessoas que mais precisavam de uma educação que de fato compensasse sua fragilidade educacional acaba por receber uma educação que reforça essas carências. Nesse sentido, as pessoas que são vítimas da ausência de uma política educacional de qualidade acabam sendo cada vez mais preteridas e penalizadas no processo. Assim, o fato de frequentar um curso de qualidade duvidosa se torna extensão da condição precária da educação básica que lhe fora oferecida tornando-se em um ciclo vicioso e penalizando-se a vítima, tanto no aspecto educacional quanto no aspecto financeiro para a grande maioria dos alunos posto que os mesmos pagam no sistema privado de educação superior.

A terceira análise sobre essas políticas de formação está no arrazoamento de que a exceção pode virar regra e o que estava previsto inicialmente como alternativa emergencial ou em regime especial, como prerroga a LDB 9.394/96, termina por se perpetuar como uma das principais políticas de expansão do ensino superior com predominância absoluta da iniciativa privada facilitada pela ausência de um efetivo controle das agências de regulação que garanta a qualidade do ensino e da aprendizagem aos que nela se encontram matriculados.

O que observamos no movimento do real foi uma expansão estratosférica com multiplicação exponencial das vagas e predomínio absoluto do setor privado, o qual detém atualmente mais de 80% das matrículas na educação superior via EAD. Vimos também, pela dinâmica da história, uma inercia do Estado em relação a políticas efetivas para criação, regulação e avaliação desses cursos. Ora, uma sociedade com déficit centenário na oferta de educação superior e a ausência de um Estado regulador e avaliador certamente se constitui um enlace combinatório extremamente favorável à proliferação de instituições privadas cujo objetivo maior é a extração de lucro fácil por parte do capital com possibilidades de sua ampliação e da realização de seus interesses.

Diante dessa realidade torna-se necessária uma atitude mais proativa no sentido de pretendermos uma atuação efetiva do Estado na condição de ente regulador e fiscalizador das políticas de criação e acompanhamento da qualidade dos cursos existentes para que o emergencial não se transforme em definitivo bem como uma verdadeira democratização do

ensino superior pela implantação de uma educação pública, gratuita e de qualidade a fim de a exceção não venha a se constituir como regra.

Referências

ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O Normal Superior Tele-Presencial e a Trilogia:** política educacional, formação de professores e educação a distância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. 2003. (Coleção educação contemporânea).

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**. Fortaleza, nº 5, jan/jun, 2005.

CABRAL NETO, A; CASTRO, A. M. D. A. A supremacia da iniciativa privada na expansão do ensino superior: realidade brasileira e repercussões no RN. *In*: Cabral Neto, A. Nascimento, Ilma V. e Chaves, Vera J.(orgs). **Política de expansão da educação superior no Brasil**: democratização às avessas. – São Paulo : Xamã, 2011.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo e SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. *In*: **Revista Educação em Questão**. v. 42, n.28 (jan/abr. 2012) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2012.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior:** 2010 – resumo técnico. - Brasília, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior:** 2011 – resumo técnico. - Brasília, 2013.

LOBO NETO, Francisco J. S. **Educação a distância:** regulamentação. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

A IMPLANTAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM MATO GROSSO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Patrícia Dias de Morais[327]
pmorais2003@yahoo.com.br
Universidade Federal de Mato Grosso

RESUMO
O texto tem como objetivo contextualizar a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Mato Grosso, analisando a expansão da oferta de cursos tecnólogos. A pesquisa será descritiva documental, respaldada em leis, decretos, pareceres e resoluções que demonstra as ações públicas que resultaram no surgimento e evolução dos cursos superiores tecnólogos. Para ilustrarmos a expansão dos CST fizemos um recorte de dados extraídos do banco de dados do Inep/MEC no período de 2007 a 2012. As informações obtidas demonstram uma crescente oferta de cursos superiores a partir da criação rede federal de educação profissional e tecnológica, comparamos os dados do Inep/MEC aos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso e detectou-se que os cursos superiores tecnólogos contribuíram de forma significativa para que houvesse a expansão do ensino superior no Estado.

Palavras-chaves: Cursos superiores de tecnologia. Expansão da educação superior.

Introdução:

Para compreendermos a Educação Superior no Brasil na atualidade, será necessário recorremos aos registros legais para entender o surgimento, histórico e criação dos cursos de curta duração, identificando os seus percalços, retrocessos e avanços até a configuração atual dos cursos superiores tecnólogos.

No entanto será necessário versar as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no País, considerando que essas relações estão atreladas em si, à medida que compõem o pano de fundo em torno da Educação Profissional Tecnológica. Nesta perspectiva buscar-se compreender como os CSTs têm contribuído para a expansão da oferta do ensino superior pela rede pública.

[327] Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Desenvolve pesquisa sobre a Configuração da expansão dos cursos tecnólogos em Mato Grosso, com ênfase no IFMT, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GEPDES. Pertence ao quadro de professores efetivos do Instituto Federal de Mato Grosso, IFMT *Campus* Barra do Garças.

Por conseguinte refletimos sobre a Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Pretendemos neste trabalho discutir a implantação do IFET em Mato Grosso, compreendendo a expansão dos cursos superiores tecnólogos no estado, considerando os dados estatísticos do INEP/MEC ao período de 2007 a 2012, confrontando com os dados fornecidos pelo IFMT.

1. As transformações dos cursos técnicos profissionais em cursos superior tecnólogos no Brasil.

No Brasil, a década de 1960, período de Ditadura Militar[328] foi marcada por um governo autoritário com o anseio de transformar a formação do trabalhador brasileiro, tendo em vista a possibilidade de crescimento econômico acelerado, de forma a atender à corrente da acumulação flexível advinda dos países desenvolvidos. Naquele momento, era primordial para País uma reserva técnica de mão-de-obra para suprir as demandas do possível desenvolvimento econômico. Conforme menciona Lima Filho:

> O chamado "milagre brasileiro" era a expressão de um modelo concentrador de renda que, suportado no plano interno pelo fechamento político e pelo arrocho salarial, consorciava-se no plano externo ao capital internacional, realizando a circulação e valorização dos capitais disponíveis nos círculos financeiros internacionais, através de empréstimos tomados a juros flutuantes. [...] da proposta educacional estava centralmente informada pela Teoria do Capital Humano, que associava linear e mecanicamente educação, produtividade, crescimento econômico, emprego, salário e distribuição de renda, como variáveis diretamente coordenadas e interligadas por uma relação de causa-efeito. (LIMA FILHO, 1999, p. 3)

À medida que ocorriam as mudanças no cenário econômico e políticos, paralelamente o ensino superior também enfrentava transformações complexas, as instituições passaram por uma reorganização de suas estruturas, a partir da Reforma Universitária de 1968, promulgada pela Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, desta concepção surgem "os cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior" (BRASIL, 1968).

[328] Ditadura Militar compreende o período de 1964 a 1984

A Reforma Universitária teve um caráter político, pois evidenciava o anseio do Estado em atender às demandas de mercado e ao setor produtivo. Assim o Estado adentrou os limites das IES para estabelecer que "as universidades e os estabelecimentos isolados organizassem outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional" (BRASIL, 1968). Com a finalidade de diversificar a ofertas de cursos, a Reforma Universitária de 1968, "acabou por privilegiar as carreiras curtas, visando cobrir áreas de formação profissional consideradas inteiramente desatendidas ou atendidas por graduados, em cursos longos e dispendiosos para serem muitas vezes subutilizados, também já autorizara a implantação de cursos de Tecnólogos com duração de dois anos. (GAMA, 2004, p. 56)".

Desta forma esses cursos teriam a possibilidade de maior flexibilidade curricular, tornando-se mais práticos, mais rápidos, mais próximos aos setores empresariais e com ofertas adaptáveis, enfim, às demandas do desenvolvimento (Lima Filho, 1999, p. 3). Segundo Silveira (2007) Para atender as condições estabelecidas no Acordo MEC/BIRD, nº 775/71 foi articulado para prover cursos de curta duração [...], de modo a atender a diversificada tecnologia industrial do Brasil, necessária para seu desenvolvimento tecnológico.

Ressalta-se que a oferta desses cursos aconteceu primeiramente nas Escolas Técnicas Federais. Conforme o artigo 1º do Decreto de Lei n. 547:

> As escolas técnicas federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondente ás necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional. (BRASIL, 1969)

Observa-se que a oferta deste nível de ensino não contemplava à rede privada, ficando ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica a atribuição de oferecer os cursos superiores de curta duração. Considerando o papel desenvolvido pelas escolas técnicas federais, em 1978, com a Lei 6.545 de 30/06/1978, elas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), de início apenas três escolas passaram por essa transição, as escolas técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Conforme o Art. 1º da Lei 6.545/78: "Os centros eram autorizados a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operações". (BRASIL, 1978)

Saltando para a década de 1990, ressalta-se que tal período histórico foi marcado pela reformulação da Educação, em um país de governo neoliberal[329], em que a escolarização adquiriu valor significativo, sendo moeda de troca para as negociações do Brasil com os Órgãos Internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional), que fomentavam o desenvolvimento econômico de países pobres. Conforme retrata FRIGOTTO:

> A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 1996, p. 30)

Para satisfazer as instruções destes organismos internacionais, criou-se a Lei 8.948 de 08/12/1994, que estabelece no Art. 1º no § 2º a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, tendo por finalidade permitir a melhor articulação em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando o aprimoramento do ensino, da pesquisa e extensão, além da integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

Percebe-se neste parágrafo, que duas palavras merecem destaque; "articulação" empregada no texto da lei, se configura apenas como coparticipação, sem atribuição de gerenciamento. E a palavra "integração**"** apresenta a intenção de compartilhar a responsabilidade da educação profissional tecnológica com a iniciativa privada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 propôs a reformulação estrutural da educação no país, no tocante à educação profissional favoreceu outras possibilidades a esta modalidade de ensino, contudo "a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996). Observa-se a tendência de intensificar a formação e a qualificação de trabalhadores. Apesar das mudanças ocorridas pela LDB, ressalta-se que a referida lei excluiu de sua redação os cursos superiores tecnólogos, haja visto, que são mencionados na estrutura da Educação Profissional, nem tão pouco à da Educação Superior.

No ano de 1997, com o Decreto 2.208 de 17/04/1997 os cursos superiores tecnólogos foram regulamentados e integralizados a estrutura da Educação Profissional são regulamentados e inseridos na legislação da Educação Profissional, importante salientar que

[329] Segundo Frigotto (2002) O neoliberalismos se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. Para maiores detalhes ver GENTILI, SILVA, 2002

na Reforma Universitária os cursos de curta duração, eram tratados na esfera do ensino superior, com regulamento do presente decreto o ensino tecnológico passa. No Art. 3º do Decreto 2.208/97 diz que: "A Educação profissional compreende os seguintes níveis: Básico, Técnico e Tecnológico, sendo o último nível correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico". (BRASIL, 1997).

Este decreto representou a reformulação e readequação do ensino profissional, possibilitando novas diretrizes para esta modalidade de ensino e os sujeitos envolvidos neste processo de formação, bem como outras opções de financiamento e organização destas instituições. Outro aspecto importante no decreto 2.208/97 foi o de propor que a educação tecnológica fosse realizada em parceria do setor público e setor privado. Percebe-se que o setor produtivo privado, assume de forma indireta a preparação e qualificação desse trabalhador, função essa do Estado. Conforme é expresso no Art. 10 do decreto 2.208/97:

> "Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo". (BRASIL, 1997).

A política estabelecida para educação profissional, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002), retrata os interesses de um governo neoliberal, preocupado em formar profissionais tecnicistas, que atendam de forma imediatista a demanda do empresariado, sem a pretensão de formar trabalhadores conscientes politicamente, com formação humanística.

Na busca de criar as diretrizes curriculares direcionadas para Educação Profissional de Nível Tecnológico, o Presidente do Conselho Nacional de Educação com base nos Pareceres CNE/CES[330]436/2001 e CNE/CP[331] 29/2002, editam a Resolução CNE/CP n. 03/2002 com a finalidade de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. A Resolução dá definição dos cursos superiores de tecnologia no Art. 4º do CNE/CP n. 03/2002: "São cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo". (BRASIL, 2002 p. 11)

Vale ressaltar que, neste parecer são estabelecidas as cargas horárias mínimas por áreas profissionais. Em continuidade a política de expansão dos cursos superiores tecnólogos é fixado o Decreto 5.154 de 23/07/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41

[330] Conselho Nacional de Educação/ Câmara Ensino Superior.
[331] Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

da Lei 9.394 de 1996 e ainda revoga o Art. 9º o Decreto 2.208/97. Com essa revogação fica extinto o principal marco legal da legislação dos cursos superiores tecnólogos, vigente até a publicação deste decreto. O Decreto 5.154/2004 reformulou a estrutura organizacional dos cursos e programas de educação profissional e incluiu novos níveis de formação. Considerando o Art. 1º deste acima descrito:

> A educação profissional [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós- graduação. (BRASIL, MEC, 2004)

Este decreto propunha maior flexibilidade para que as escolas organizassem seus currículos, desde que fossem seguidas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação. O documento menciona ainda a situação da terminalidade[332] em etapas, que proporciona ao aluno, que tenha concluído alguma etapa, possa trancar seus estudos e retomá-los em outra oportunidade, desde que tenha obtido a referida certificação. Ainda referindo-se ao decreto 5.154/2004, o artigo 6º estabelece que:

> [...] Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. (BRASIL, MEC, 2004)

Apesar da flexibilidade instituída pelo decreto, o mesmo não estabeleceu o acesso dos concluintes dos cursos superiores tecnólogos às etapas seguintes da formação acadêmica, tais como especialização *latu sensu* e *stritu sensu*.

A Lei Federal 11.892 de 29/12/2008 instituiu a Rede Federal de Ensino de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia. A reformulação da Rede Federal de Educação Profissional fazia parte da proposta de Governo Lula (2003 a 2010), que previa a expansão e interiorização da educação profissional e tecnológica para todo a país.

O objetivo da expansão da Educação Profissional e Tecnológica era de intensificar a oferta cursos técnico de nível médio, bem como proporcionar o acesso ao Ensino Superior através da oferta de cursos de Engenharias e Licenciaturas, e sobre tudo o aos cursos superiores tecnólogos, nas modalidades: presencial ou à distância. A estratégia era

[332] É considerada etapa de conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação, aquela que se caracterize de uma qualificação para o trabalho. Podendo essas etapas estar em articulação entre si, desta forma compondo itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

proporcionar qualificação profissional a população interiorana, e consequentente promover o desenvolvimento do setor produtivo nas regiões, que receberam um IFET. Conforme aponta Tavares:

> Na Rede Federal de Educação, o papel da educação profissional é promover o desenvolvimento do País por meio da oferta à população de ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências. Formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas especificas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional. (TAVARES, 2012, p. 10)

A Política de Expansão na oferta de diferentes cursos faz parte de uma concepção política associada aos interesses do empresariado, "que reivindicam constantemente profissionais técnicos mais qualificados para o mercado de trabalho" (JANTSCH, 2009 p. 7).

A Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica ocorre paralelamente ao processo de Expansão das Universidades Federais, e apesar da oferta dos cursos de Ensino Técnico, percebe-se o um número crescente dos cursos superiores. As novas instituições (IFETs) passaram a concorrer com as Universidades Federais, quanto à oferta de Ensino Superior público e gratuito (TAVARES, 2012 p. 10).

Segundo os dados obtidos do Inep/2007 existiam no país 66 Centros Federais de Educação Tecnológica, com a oferta de 412 cursos superiores. Em 2008, após a criação da Rede de Educação Profissional, os 66 CEFETS transformaram em 34 Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, sendo ofertados nestas instituições 405 cursos superiores. Com a II Expansão da Rede Federal, em 2012 existiam no país 40 IFET's, com a oferta de 963 cursos superiores.

Comparando os dados de 2007 e 2012, identificamos que a taxa de crescimento dos cursos superiores foi de 137,78%. Assim reafirma-se que a criação e a expansão destas instituições garantiram a ampliação da oferta de cursos superiores, bem como contribuiu para a expansão e popularização do ensino superior tecnológico no país.

2. A implantação da Rede Federal no Estado de Mato Grosso.

Para melhor compreendermos a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Mato Grosso na configuração atual, se faz necessário a

retomada da trajetória histórica, contemplando o contexto político e social de épocas anteriores, em fase ao cenário atual.

Mas para que houvesse o desenvolvimento pleno deste novo modelo produtivo era preciso ter trabalhadores preparados para manusear máquinas, até aquele momento desconhecido pela população de recentes homens livres. "A partir dessa demanda surge à necessidade de ensinar um oficio a esses trabalhadores, o então Presidente da República Nilo Peçanha assinou o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, que cria as Escolas de Aprendizes Artífices" SOUZA (2010, p. 4).

O objetivo deste Decreto era de estabelecer normas para a profissionalização dos filhos dos escravos abolidos, e ainda propor que a rede de educação federal fosse instalada em todas as capitais do país, garantindo o acesso à formação. Conforme é apresentado no Artigo 1º do Decreto 7.566 de 23/09/1909:

> Em cada uma das capitais dos estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. (BRASIL, 1909).

Assim a escola de Aprendizes Artífices foi a primeira instituição federal instalada no estado de Mato Grosso. Segundo Kunze (2006), o terreno escolhido para implantação da EAAMT fora herança do Capitão Felisdônio Gomes da Silva, localizado à Rua do Livramento na região central de Cuiabá, no entanto a nomenclatura do logradouro passou a Rua Zulmira Canavarros, onde se localiza atualmente o *Campus* Cuiabá Octayde Jorge da Silva.

Com o Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão responsável pela estruturação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico cujo objetivo era de supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes exercida pelo Ministério da Agricultura. Somente com a Constituição de 1937, que a Educação Profissional e Técnica ganha destaque, sendo pela primeira vez tratada pela legislação vigente da época.

Foi por meio da Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937, que a Escola de Aprendizes Artífices em Mato Grosso transformou em Liceu Industrial, a partir de então passaria a ofertar além do ensino profissional de nível primário, bem como a oferta de vagas em cursos industriais básicos e de alfaiataria, sapataria, marcenaria, serralheria, artes do couro, tipografia e encadernação (KUNZE, 2006).

O Decreto-Lei 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, assinado no Governo Getúlio Vargas instituiu a Escola Industrial de Cuiabá. Vinte anos depois a Lei 4.759 de 20/08/1965 a mesma escola passou a se chamar Escola Técnica Federal de Mato. Conforme *Website* do IFMT:

> Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigos ginasial e colegial), introduzida pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT acabou de vez com os antigos cursos ginasiais industriais (1° grau), e passou a oferecer o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Além disso, deixou de atender, especificamente, alunos do sexo masculino, com a aceitação de mulheres nos referidos cursos. (IFMT, 2013)

No ano de 1943, o Decreto nº 5.409 do dia 14 de abril de 1943 criou o "Aprendizado Agrícola Mato Grosso" escola de ensino primário iniciou suas atividades com a oferta de 200 vagas para de nível primário, sediada na Serra de São Vicente no município de Santo Antônio de Leverger. Após um ano de funcionamento a escola passou a ter nova nomenclatura "Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra" com tudo suas atividades continuaram sem alterações.

Na data de 04 de setembro de 1979, a instituição passou a chamar-se Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá-MT. A partir de então com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio ao propedêutico. Por meio da Portaria n. 217 de 17 de março 1980, durante o regime militar, foi instituída a Escola Agrotécnica de Cáceres, situada no município de Cáceres - Mato Grosso, com a oferta do curso de agropecuária em período integral.

Assim através da Lei 8.948 de 08 de dezembro de 1994 transforma a Escola Técnica Federal de Mato Grosso em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Somente em 16 de agosto de 2002 por meio de Decreto Presidencial s/n que ocorre a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá em Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá, entretanto no ano 2000 já era ofertado naquela instituição o curso superior de Tecnologia de Alimentos.

É criada por meio Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005 e autorizada a funcionar através da Portaria Ministerial n. 1.971 de 18 de dezembro de 2006, a Unidade Descentralizada – UNED – Bela Vista. A unidade seria projetada e idealizada pelo corpo docente do Núcleo de Química e Física, isso justifica a oferta de cursos.

A partir da instituição da Rede Federal de Ensino de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria-se o Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso, a configuração desta nova instituição aconteceu a parir da junção do CEFET-Mato Grosso, CEFET-Cuiabá, Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e a UNED- Bela Vista.

Hoje a estrutura organizacional do IFMT é composta pela Reitoria, *Campus* Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, Campus Cuiabá – Bela Vista, Campus Barra do Garças, Campus Cáceres, Campus Confressa, Campus Juína, Campus Campo Novo de Parecis, Campus Pontes e Lacerda, Campus Rondonópolis, Campus São Vicente e Campus Sorriso, além dos Núcleos Avançados de Campo Verde e Poconé. Em fase de implantação o Campus Alta Floresta, Campus Primavera do Leste, Campus Varzéa Grande. Considerando a proposta da Lei 11.894/2008, a instituição contempla todos os níveis e modalidades de ensino estabelecidas pela legislação. Sendo assim distribuídos:

TABELA 1 – Demonstrativo de Cursos Superiores – IFMT 2012

Nível	Capital	Interior	Total
Curso Superior Licenciatura[333]	02	05	07
Curso Superior Tecnólogo[334]	08	08	16
Curso Superior Bacharelado	04	05	09

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados do IFMT

A Tabela 1 demonstra que do total dos cursos ofertados pela instituição, 50% são cursos superiores de tecnologia, distribuídos na capital e interior. Nota-se que esse dado reafirma os objetivos do IFETS de ministrar em nível de educação superior; os cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia (BRASIL, 2008).

Considerando os estudos sobre a expansão dos cursos superiores no Instituto Federal de Mato Grosso, recorremos aos dados do INEP no período de 2007 a 2012 para verificar o crescimento dos cursos superiores na instituição:

TABELA 2 – Número de Cursos Superiores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica 2007 a 2012 em Mato Grosso

Ano	Centros de Educação Tecnológica			Cursos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2007	2	2	-	8	8	-
2008	1	1	-	11	11	-
2009	1	1	-	15	15	-
2010	1	1	-	15	15	-
2011	1	1	-	28	28	-
2012	1	1		34	34	-

Fonte: Elaboração própria, baseado em dados INEP/Censo da Educação Superior (2007 a 2012)

[333] Curso Licenciatura em Química na Modalidade a Distância, com sede em Cuiabá e pólos distribuídos pelo Estado
[334] Curso Superior em Tecnologia em Sistema para Internet, na Modalidade a Distância, com sede em Cuiabá e pólos distribuídos pelo interior

Destaca-se que o número de cursos superiores ofertados em ano 2007 era apenas de 08 cursos. Ao compararmos os dados de 2008 e 2012, observamos que o número de cursos passou de 11, em 2008, para 34 em 2012 (um aumento de 209%); o crescimento mais expressivo foi no ano de 2010 (126,67). Acredita-se que esse aumento expressivo em 2010 seja conseqüência do período pós criação do IFMT, considerando as demandas do setor produtivos das cidades onde foram instalados os *campi.*

3. Considerações Finais:

Considerando a apresentação do histórico e legislação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, percebe-se que apesar de tantas alterações, reformulações e readequações realizadas ao longo de mais de cem anos de sua criação observa-se que a educação profissional ainda é pano de fundo de anseios e interesses distantes da realidade do alunado, daqueles que buscam nessa modalidade de ensino a oportunidade de adquirir educação de qualidade.

Constata-se que ao longo de décadas o Estado vem utilizando as Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica como manobras políticas para o aumento do número da oferta de cursos superiores no país, desde transformação dos cursos de curta duração em cursos superiores tecnológicos, até a inclusão dos cursos superiores tecnológicos ao Sistema de Educação Superior.

Podemos concluir que a criação da Rede Federal de Educação Profissional contribuiu significativamente para o aumento do número de cursos superiores, levando à população a falsa impressão que houve efetivamente a expansão do ensino superior. O estudo nos remete a refletir quais os benefícios ou malefícios que essa educação aligeirada poderá causar a formação do trabalhador em longo prazo, para tanto é necessário estudos aprofundados que apresentem possibilidades para desenvolver uma educação profissional tecnológica articulada com a formação completa do individuo.

Referências

BENEVIDES, Aline de Arruda; SANTOS, Oséias dos. **A história do ensino profissional no Mato Grosso até a criação do Instituto Federal.** In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC-Paraná, 2013.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Novo Design para a Rede Federal de Educação Tecnológica.** In: Revista Holos, Ano 24, volume 3. Rio Grande do Norte, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** Editora Cortez 2ª edição – São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da.(Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões críticas. Petropolis: Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

JANTSCH, Ari Paulo; AZEVEDO, Luiz Alberto. **Expansão da Educação Tecnológica de nível superior no Brasil e rendição ao mercado.** In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul. Florianópolis, 2009.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso 1909/1941.** Cuiabá: CEFETMT, 2006.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia – IFETS.** In: Revista Retta, Ano I, nº 1, jan-jun. 2010, p. 89-110.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico**. In: VII Jornada do HISTEDBR: A organização do trabalho didático na História da Educação, Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **As escolas de aprendizes artífices e a legislação federal durante a república velha**. In: V Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Alagoas, 2010

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologica: As etapas históricas da educação profissional no Brasil.** In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul. Rio Grande do Sul, 2012

DOCUMENTOS:

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Créa capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífeces para o ensino profissional primário gratuito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2013.

BRASIL. Decreto n. 241 de 28 de fevereiro de 1967. Inclui entre as profissões cujo o exercício é regulado pela Lei 5.194 de 24 de dezembro de 1966, profissão de engenheiro de operação. **Diário Oficial da União em 28/02/1967**, Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0241.htm. Acesso em: 22 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 547 de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. **Diário Oficial da União em 22/04/1969**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0547.htm. Acesso em: 22 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96. **Diário Oficial da União em 18/04/1997,** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 22 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, e dá providências. ***Diário Oficial da União em 26/07/2004*****,** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 24 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto n. 5.224 de 01 de outubro de 2004**.** Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União em 04/10/2004**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm. Acesso em: 24 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**.** Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 de abril de 2013.

BRASIL. Lei n. 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 providências. **Diário Oficial da União em 04/07/1978**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm. Acesso em: 02 de junho de 2013.

BRASIL. Lei n. 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica Brasília. **Diário Oficial da União de 09/12/1994**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 23 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União de 23/12/1996.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de maio de 2013.

BRASIL. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394 de 20/20/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de Jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. **Diário Oficial da União de 17/07/2008**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 02 de junho de 2013.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, cria os Institutos de Federais de Educação Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União de 30/12/2008.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 02 de junho de 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 277/2006*. Trata da nova forma de organização da educação profissional e tecnológica de graduação. Diário Oficial da União em 01/06/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf. Acesso em: 02 de junho de 2013.

POSSIBILIDADES E PERCALÇOS DA AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO, PERMANÊNCIA E O EMBLEMA DAS COTAS PARA NEGROS NA UNEMAT

Paulo Alberto dos Santos Vieira[335]
vieirapas@yahoo.com.br
Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós-graduação em Educação

RESUMO:
O debate contemporâneo sobre a implementação de ações afirmativas, a alteração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e a adoção de políticas de reconhecimento parecem fazer parte de um processo mais amplo ainda em curso na sociedade brasileira. Este processo apresenta críticas, dentre outras, às interpretações que afirmam inexistir no país desigualdades a partir das pertenças étnicas e raciais. Ao reunir em uma perspectiva mais abrangente as dimensões das ações afirmativas e das políticas de reconhecimento percebe-se a existência de convergências que desembocam em reflexões que interrogam pressupostos de algumas teses presentes no interior pensamento social brasileiro. Do ponto de vista do debate sobre o acesso, a permanência e a adoção de políticas afirmativas, tomaremos como exemplo o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso e seu programa de cotas para negros de modo a nos auxiliar a compreender algumas das faces do emblema que ainda parece residir na interseção destes elementos. Para tanto, a metodologia adotada procurou contemplar pesquisas concluídas e capítulos de livro acerca desta experiência.

Palavras-chave: ação afirmativa, acesso, permanência, cota para negros, Unemat

1. INTRODUÇÃO: breve retomada histórico-conceitual

Em 1995, ao comemorar os 300 (trezentos) anos da morte do líder Zumbi dos Palmares, várias entidades do Movimento Negro promoveram, em Brasília, a *Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e vida*[336]. Neste mesmo ano, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso assinava o decreto de criação do Grupo

[335] Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário Jane Vanini (Cáceres/MT). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação (GRAFITE) e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Políticas do Ensino Superior (GEPPES) e do Grupo de Pesquisa sobre Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES) e do Sub 5-Universitas/OBEDUC. Coordenador do Núcleo de estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (NEGRA). Endereço eletrônico: vieirapas@yahoo.com.br

[336] Uma síntese do "protesto negro" que marca a cena social e política brasileira desde 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado, pode ser observada em *O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010)*, de Flávia Rios. O artigo completo está disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452012000100003&script=sci_arttext. Acesso em 15 de março de 2013.

de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra[337]. Em junho do ano seguinte eram instalados os trabalhos do *Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*[338]. Já em 2001, o Brasil apresentava-se com a maior delegação junto a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata[339].

Ao subscrever o documento final da referida Conferência o Estado brasileiro se comprometia com a adoção de políticas de ação afirmativa em diversos campos da vida social e das políticas públicas: educação, saúde, habitação, segurança e mercado de trabalho foram algumas das dimensões presentes naquele documento. Ao se tornar signatário das "teses de Durban" o Estado brasileiro, em verdade, admitia pela primeira vez a existência de desigualdades baseadas na pertença étnica e racial de seus cidadãos. Esta parece ser uma das grandes novidades resultantes da participação brasileira na Conferência realizada na cidade de Durban, África do Sul.

Contudo, esta novidade merece ser qualificada uma vez que os grupos que integram o Movimento Negro já denunciavam ser a pertença étnica e racial uma das variáveis estruturantes e estruturais das desigualdades no país. Apenas dezessete anos após o surgimento do Movimento Negro Unificado (1978), as reivindicações apresentadas pelas entidades que passaram a integrar este movimento, que se articulava nacional e internacionalmente, eram consagradas tanto do ponto de vista do Estado Nacional, quanto do compromisso de que as políticas públicas se tornariam sensíveis à raça (GUIMARÃES, 2003).

Em verdade, o Estado brasileiro sempre foi signatário de inúmeras convenções e tratados cujos pontos centrais eram o combate ao preconceito e à discriminação racial, sem que esta postura se concretizasse em medidas efetivas para o combate e promoção da igualdade racial. Desde fins da década de 1950, por exemplo, este tem sido o comportamento do Estado e dos sucessivos governos, muito embora políticas mais consistentes de combate a estas práticas não tenham sido freqüentes.

---

[337] A íntegra do pronunciamento do presidente Fernando Henrique Cardoso pode ser encontrada em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/area-presidencia/pasta.2008-10-08.1857594057/pasta.2008-10-08.9262201718/pasta.2008-12-16.0710539708/pasta.2009-08-15.1277050055/Construindo%20a%20democracia%20racial.pdf. Acesso em 15 de março de 2013.

[338] Jessé Souza (org.). *Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos*, Brasília, Paralelo 15, 1997.

[339] O documento subscrito pelo Estado brasileiro, comprometendo-se com a implementação de políticas de ação afirmativa, dentre outras pode ser obtido em: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf. Acesso em 15 de março de 2013.

É neste período mais recente, ou seja, nestes últimos 30 (trinta) ou 40 (quarenta) anos, que o Movimento Negro se constituiu em dos mais importantes atores sociais e políticos, contribuindo para o surgimento de interpretações críticas em relação às concepções eurocêntricas e as teses supostamente igualitárias do mito da democracia racial (VIEIRA, 2012: pp. 56 a 71). As demandas dos "novos" movimentos sociais a partir de suas reivindicações sociais, políticas identitárias, sobretudo a partir do final da década de 1970, trazem para a superfície do debate público e da cena política um conjunto de ções, práticas e manifestações que rompem e extrapolam com a dimensão unitária do sujeito sociológico[340].

2. DO UNIVERSALISMO ÀS BASES DA AÇÃO AFIRMATIVA: teoria social em mudança

Grosso modo, a teoria social até meados do século XX estava marcada por paradigmas radicados no universalismo. Estado-Nação, revolução social, cidadania, políticas públicas, democracia são alguns dos balizadores deste paradigma que possui um lento processo de construção e que se "consagra" a partir de meados do século XIX. Para sua validade o fundamento universalista[341] baseava-se na construção de narrativas totalizantes, como é o caso, por exemplo, da identidade nacional (ORTIZ, 2006: pp. 36 a 44).

Entretanto, a partir de meados do século XX a articulação de conceitos e discursos que davam sustentação às bases universalistas começa a ser tencionada a partir de distintos campos, especialmente o cultural (HALL, 2006). Entre as décadas de 1950 e 1970, nos países centrais, e desta década em diante, nos países denominados de periféricos, um roldão de manifestações públicas, de reivindicações políticas e do surgimento de novos aportes teóricos parecem contribuir com uma virada cultural que possibilita o surgimento de críticas e sínteses não apenas centradas nos fundamentos universalistas (ADELMAN, 2009: 23 a 68). "Novos

[340] Lê-se em Adelman (2009: p. 19) "Por sua vez, Edward Said e Stuart Hall me levaram a refletir sobre a conexão entre o discurso feminista e os estudos pós-coloniais [...] Ao refletir sobre a história recente das disciplinas, os autores lidos por mim se referiam uma vez ou outra ao momento histórico [...] no qual os Outros – mulheres, negros, homossexuais, não ocidentais etc – conquistaram o direito de ser ouvidos e se tornaram, portanto, 'novos sujeitos'. Como, então, poderia ser essa 'Sociologia dos Novos Sujeitos" e qual sua relação com a sociologia estabelecida como disciplina acadêmica legítima de um século ?"

[341] Pode-se compreender por fundamento universalista o conjunto de discursos, códigos, linguagens, práticas, dispositivos etc advindos do processo de "racionalização da vida", cujas repercussões possuem vários desdobramentos. Para os interesses no âmbito desta pesquisa, salientamos que este fundamento também foi o responsável por uma retórica para "além da raça". De acordo com Vieira (2012: p. 59) "ao transformar a mestiçagem no símbolo da alma nacional [Gilberto] Freyre propôs um novo tipo de entendimento para a nação. Nesta abordagem o povo brasileiro surge como a grande síntese tropical, moderna e democrática. As bases para se pensar um Estado Nacional uno e homogêneo estavam dadas por intermédio da unidade do idioma, do território e, agora, do povo que aos poucos deixava de ser uma prejudicial mistura de 'raças' para ser recoberto pelo manto [universal] da nacionalidade".

movimentos sociais" e reivindicações identitárias dão o tom daqueles anos, introduzindo novas complexidades sociais, políticas, culturais e teóricas.

A perspectiva que tenciona a unicidade do sujeito sociológico tradicional (HALL, 2006) contribui para a formatação de um quadro teórico e conceitual que ao longo das décadas seguintes será o responsável por apresentar interpretações que, ao criticar as bases do pensamento social, sugere a possibilidade de reconfigurações não apenas no campo da sociedade ou da política, mas sobretudo no campo da teoria e da ciência social. Se o foco se dirigir para a atuação do Movimento Negro no Brasil, será possível observar que as demandas a partir da década de 1980 se ampliam e, aliadas à tônica das denúncias, se somam às reivindicações pelas ações afirmativas e por políticas de reconhecimento[342].

A partir deste momento, ao avançar em suas mobilizações o Movimento Negro, progressivamente, desnuda bases do pensamento social brasileiro a respeito de relações sociais, especialmente entre brancos e não-brancos. Em verdade, esta tarefa já se iniciara em décadas anteriores com trabalhos de estudiosos do tema e com o chamado *Projeto Unesco* que identificou em cidades como Rio de Janeiro, Recife, Salvador e São Paulo que a pertença étnico-racial respondia, ainda que em parte, pelas desigualdades identificadas e era estruturante das práticas (institucionalizadas) da discriminação e preconceitos raciais, bem como das formas com que o racismo se expressa no interior da sociedade brasileira. Contudo, a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira nota-se intensa movimentação a partir do Movimento Negro que defende que a luta pela democracia deveria vincular-se, obrigatoriamente, à luta contra o racismo.

Lentamente forjavam-se novas matrizes interpretativas no interior do pensamento social brasileiro, matrizes estas que se caracterizava pelos questionamentos e indagações que, por um lado, lançavam às interpretações mais tradicionais e, por outro, inovavam em relação às perspectivas com as quais partilhavam para a construção deste novo quadro teórico. No que concerne às relações raciais na sociedade brasileira signos como a identidade nacional, a

[342] Para Silva (2010: pp. 127, 129, 130 e 131) "As transformações sociais que compuseram o cenário mundial desde os anos 1960, influenciaram também no processo de organização das entidades do movimento social negro brasileiro, especialmente a partir do movimento pelos direitos civis nos EUA e das lutas pela independência dos países africanos [...] Um marco fundamental foi a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, em julho de 1978, em São Paulo [...] O MNU surgiu como conseqüência de uma série de debates desenvolvidos por entidades do movimento negro em algumas regiões do país [...] A partir dessas mobilizações, portanto, que ganharam corpo em todo o cenário nacional, as questões relacionadas à população negra ganharam maior visibilidade [...] exigindo novas formulações, que pudessem dar conta de sua especificidade [...] essas mobilizações promoveram novas dinâmicas às organizações do movimento negro, promovendo a redefinição de estratégias de resgate da identidade, de fortalecimento da autoestima e de reivindicações pela igualdade de oportunidades."

mestiçagem e a suposta democracia racial passaram a ser interrogados e na base destas críticas o evidenciar de que o quadro teórico contribuía para a permanência das hierarquias e desigualdades sociais a partir das pertenças étnicas e raciais, erigindo espaços societários de visibilidade, prestígio e poder para determinados grupos, enquanto para outros os espaços reservados eram de silenciamento, apagamento e invisibilidade (MUNANGA, 2004: pp. 53 a 90).

Estas ferramentas teóricas que estremeceram seguranças havidas, como o mito da democracia racial, estiveram presentes desde o início da implementação das ações afirmativas no ensino público superior, a partir das experiências das universidades fluminenses. Entre 2002 – ano em que as ações afirmativas são mobilizadas pela primeira vez em prol da população negra – e 2012 – ano em que o STF decidiu serem constitucionais estas políticas – houve um debate bastante interessante. Se neste período o horizonte era demonstrar a validade dos princípios afirmativos de direitos debatendo com os que se posicionavam contrariamente a estas políticas, especialmente na modalidade cotas para negros e indígenas (FRY e MAGGIE, 2007); ao que parece o debate que se enfrentará nos próximos dez anos se dará por qual contorno a ação afirmativa, sobretudo no ensino superior, se caracterizará no Brasil. Um das possibilidades fora anunciada quando da publicação em língua portuguesa do livro *O Curso do Rio* (2004). Nele os autores refazem o longo percurso das políticas "sensíveis à raça" e a partir de séries históricas concluem pela validade da mesma.

Pode-se inferir que parte dos argumentos lá contidos é traduzido por Sérgio Costa a partir do conceito de solidariedade moderna que é definido "*como algo que vai além do mero sentimento coletivo de pertença entre semelhantes. Trata-se de categoria da ordem da sociedade (Gesellschaft) e não da comunidade (Gemeinschaft), já que comporta e "unifica" dialeticamente contrastes, contradições e diferenças*. *Assim, mais que o compartilhamento de traços de semelhança, como se verifica, por exemplo, na solidariedade entre membros de um mesmo estamento numa sociedade estamental, a solidariedade moderna requer a igualdade entre os que dela compartilham".* (COSTA, 2009: p. 233).

Nota-se que o princípio da igualdade torna-se o centro nevrálgico do tema e é sobre ela que o Estado e as políticas públicas deveriam ser pautadas. Em outras palavras, ainda que o princípio da igualdade material esteja na base da formulação do autor, as premissas da Modernidade e suas categorias universais ainda são admitidas no interior deste quadro teórico e por isto mesmo que "mobilizar" a raça é rechaçada pois para o sociólogo

> "As ações afirmativas podem ser justificadas de forma neutra, desde que sua defesa se baseie no princípio do restabelecimento da igualdade de oportunidades, desfigurada pelos preconceitos raciais. O que é difícil aceitar é o argumento utilizado por alguns defensores dessas políticas quando afirmam que as medidas são necessárias para construir a identidade política dos afrodescendentes. Nesse caso, não se verificaria a neutralidade dos objetivos da ação do Estado, mas sua adesão a uma concepção de bem particular e a imposição autoritária de uma forma cultural de vida específica, qual seja, a sociedade racializada. Isto é, se o Estado adotar medidas de ação afirmativa para construir a identidade política do conjunto dos afrodescendentes não estará sendo neutro em seus objetivos, fazendo escolhas prévias para os cidadãos".

Outra possibilidade de apropriação dos contornos da ação afirmativa no Brasil e que também se apresenta para o debate está no documento oficial do Ministério da Educação que regulamenta a Lei 10.639/03. Nas *Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* encontramos a seguinte passagem:

> "A demanda da comunidade afro-brasileira por ***reconhecimento,*** valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas [..] **Reconhecimento** implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros [...] **Reconhecimento** requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino [...] **Reconhecer** exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual [...] **Reconhecer** é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas [...] **Reconhecer** exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica

> criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra [...] **Reconhecer** exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação". [grifos nossos] (BRASIL, MEC, 2004: pp. 11 e 12).

Muito embora ambas posições tenham sido favoráveis às ações afirmativas, inclusive na modalidade cotas para estudantes negros e indígenas, parece que têm perspectivas teóricas distintas. Caso esta percepção possua validade, presume-se que o debate sobre ação afirmativa está apenas em seus capítulos iniciais. Para o primeiro dos posicionamentos a ação afirmativa avança no sentido de atribuir materialidade ao princípio constitucional da igualdade formal exigindo que o Estado promova as desejáveis condições para a plena realização da solidariedade moderna. Para o segundo posicionamento, a ação afirmativa, que evidentemente extrapola as cotas de caráter étnico e racial (SILVA, 2009: pp. 263 a 274), desemboca em políticas de reconhecimento que, ao problematizar a noção de igualdade (SCOTT, 2009), traz para a superfície do debate o tema das políticas de reconhecimento.

Neste caso, as políticas de reconhecimento responsáveis pela igualação de direitos; pela valorização da diversidade; pelo questionamento do discurso e das práticas estereotipadas e depreciativas sobre a população negra; pelo respeito às culturas e tradições afro-brasileiras e africanas; pelo domínio de conteúdos de ensino que se comprometam com a educação dos distintos grupos étnicos e raciais; também podem significar novas configurações implicando novos desenhos institucionais e simbólicos para a Nação[343] erguida sobre os pilares do mito da democracia racial e de uma suposta superioridade do branco sobre todas as demais alteridades.

O debate contemporâneo sobre a ação afirmativa, especialmente o dedicado às cotas para negros e indígenas, parece dar pistas sobre distintas concepções do mesmo processo. Acredita-se que reunir elementos que auxiliem nesta reflexão pode trazer contribuições para a

[343] Lê-se em Silvério e Trinidad (2012: p. 894) que "a questão de fundo no debate, desde as últimas décadas do século XX na sociedade brasileira, é sobre o lugar da diversidade e em que medida o seu **reconhecimento** tem contribuído para recriar a ordem social, cultural e política [...] a Constituição Federal de 1988 reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa diversa e profundamente heterogênea [...] dissonante [...] e conflituosa [...] O período entre a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação da Lei 10.639/03 é de extrema importância para a compreensão das mudanças sociais em curso". [grifo nosso].

compreensão dos significados que a ação afirmativa pode assumir para a sociedade brasileira nestas décadas iniciais do século XXI. Este debate tem o potencial de possibilitar que o processo de racialização alcançou todos os grupos sociais, mas não da mesma forma. Hierarquias e desigualdades parecem emergir a partir de pertenças étnicas e raciais. Contribuir para o aprofundamento deste debate pode demonstrar que em curso no interior da sociedade brasileira um processo de reconfiguração da nação no Brasil contemporâneo.

3. AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES: quando a política aceita passa a ser negada

Alguns intérpretes da dinâmica social brasileira ainda persistem nas teses de que a participação brasileira na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* apresentou "novidades"[344] em relação as posições oficiais do país em temas relacionados ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito (JACCOUD e BEGHIN, 2002: pp. 36 a 40). O fato é que desde fins do século XIX, quando uma inacabada abolição liberou escravizados do regime de trabalho compulsório, a população negra por intermédio de suas lideranças denuncia suas precárias condições de vida.

Distintamente do que afirmavam as interpretações marcadas pela crença no mito da democracia racial, o Movimento Negro assegura que o racismo, especialmente o institucional, é uma importante variável para a compreensão de fenômenos sociais que relegam a população negra no Brasil as piores condições de vida sob quaisquer aspectos qualitativos – educação, saúde, moradia, mortalidade infantil, cobertura vacinal, abastecimento de água potável etc (PAIXÂO, 2010: pp. 15 a 35). Um dos desdobramentos mais importantes da participação brasileira na Conferência de Durban foi a implementação já no ano seguinte de medidas conhecidas como políticas de ação afirmativa.

Embora o princípio seja de pleno conhecimento e aceitação da sociedade brasileira pelo menos desde a década de 1940, causou desconforto em alguns setores da sociedade a extensão de políticas desta natureza às pertenças étnicas e raciais, ou seja, à população negra e aos povos indígenas. O que se observou a partir de 2002 quando as universidades estaduais fluminenses passaram a adotar o sistema de cotas para diversos grupos sociais, dentre eles

[344] Em Maggie e Fry (2004: p. 67) encontramos a seguinte passagem: "A Constituição de 1988 reconhece e condena o racismo, punindo-o como crime inafiançável. Nesse sentido, mantém a longa tradição republicana brasileira do a-racismo e do anti-racismo. Para a Conferência de Durban, a delegação oficial brasileira encaminhou uma proposta que rompeu com esta tradição, propondo 'ações afirmativas' em favor da 'população afrodescendentes', entre elas o reconhecimento o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas".

negros e indígenas, um conjunto de críticas passou a fazer parte do cotidiano nacional com matérias nos veículos de comunicação, manifestações diversas em agremiações político-partidárias, sindicais, religiosas, empresariais, do terceiro setor, em universidades, enfim de uma forma geral toda a sociedade brasileira se envolveu neste debate cujo ápice foi, indubitavelmente, a sessão do Supremo Tribunal Federal realizada em 2012, na qual os fundamentos das políticas de ação afirmativa foram declarados, por unanimidade, constitucionais (SILVÉRIO, 2012: pp. 10 a 37). A decisão do Supremo Tribunal Federal parece finalizar a dicotomia sobre as políticas de ação afirmativa nos termos em que alguns autores se apresentaram para o debate, ou seja, a declaração de constitucionalidade traz uma forte inclinação para o reconhecimento da igualdade (COSTA, 2009) independente de sua pertença étnica e racial como reza a Constituição Federal.

Tratou-se de atribuir materialidade ao princípio formal da igualdade como emerge das análises de Gomes (2003) e outros autores. Contudo, ao se posicionar sobre a constitucionalidade do tema enganam-se aqueles que por ventura concluírem que as disputas e embates sobre as políticas de ação afirmativa se encerraram a partir da unanimidade alcançada. Em verdade, a posição do STF apenas reconheceu a inexistência de conflitos entre os fundamentos afirmativos e a ordem constitucional. Deste ponto de vista, está superada a polaridade entre favoráveis e contrários, com a derrota política e ideológica dos que se associavam a esta última posição. Ao superar o embate entre favoráveis e contrários abre-se a possibilidade do debate sobre a maneira como as chamadas políticas de ação afirmativa serão apropriadas pelos atores sociais e como ocorrerá a implementação das mesmas. Em pesquisa sobre cotas para negros em universidades brasileiras, Vieira (2012) identificou pelo menos duas posições que, muito embora sejam favoráveis às ações afirmativas, partem de diferentes supostos para sua interpretação e implementação. Resumidamente, há os que são favoráveis na chave da igualdade e outros que ao defenderem as políticas de ação afirmativa o fazem considerando a igualdade, sem abrir mão do princípio da diferença (SANTOS, 2008: 279 a 316).

Debruçar-se sobre os imbróglios que ocorreram em torno do debate sobre a validade de implementação das ações afirmativas, respeitando os compromissos internacionais assinados desde, no mínimo, meados do século XX, é algo que parece estimulante na medida em que a decisão do Supremo Tribunal Federal não encerra esta história. Superadas as críticas, especialmente as de caráter formal, pode-se dizer que as políticas de ação afirmativa finalmente lograram êxito em uma de suas dimensões – a igualdade. A partir de então, descortina-se um horizonte para o aprofundamento do debate em torno das políticas de ação

afirmativa que, ao consagrar o princípio universal da igualdade, não o faça desconsiderando o princípio da diferença e o que daí resulta, ou seja, as políticas de correto reconhecimento (SCOTT, 2009 e SILVA,2009).

4. APONTAMENTOS CONTEMPORÂNEOS E A UNEMAT: potencialidades e percalços

Na última década importantes mudanças ocorreram na educação superior no Brasil. Debates sobre acesso, permanência, igualdade social e impactos sobre o trabalho docente foram tematizados a partir de algumas mudanças ocorridas nesta última década. Umbilicalmente relacionados aos temas do acesso e da permanência; da democratização e da presença de "novos" grupos sociais no interior das universidades; da expansão e seus variados impactos sobre as estruturas acadêmicas e universitárias, pesquisas têm sido desenvolvidas buscando compreender os vários emblemas que a universidade passa a incorporar nos últimos anos (MANCEBO, BITTAR, CHAVES, 2012: pp. 13 a 20).

Em 2002 as universidades públicas do Rio de Janeiro desencadearam um processo que nos anos seguintes tomou conta de todo o país, colaborando com reflexões sobre várias questões deste nível educacional. As cotas para negros, indígenas, egressos de escolas públicas, dentre outras modalidades, possibilitaram que fosse possível aprofundar algumas reflexões sobre o tema das políticas de ação afirmativa, bem como acerca da função social da universidade em um país marcado por desigualdades (SILVÉRIO, PINTO e ROSEMBERG, 2011.).

É nesta mesma década que outras mudanças são percebidas também no ensino superior. A adoção de programas federais como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) impactam as universidades (JEZINE e BITTAR, 2013). Estas medidas trazem em seu bojo impactos diversos e difersificados sobre a educação superior. Estes impactos ainda estão longe de serem totalmente compreendidos, contudo se impõe que se aprofunde a reflexão sobre alguns dos temas centrais que complexificam o debate já existente (MANCEBO, 2013: pp. 21 a 34 e LEDA e SILVA JÚNIOR, 2013: pp. 203 a 217).

A questão da oferta de vagas por instituições de ensino superior pública e/ou privada; a influência do capital internacional, concentrando e centralizando decisões políticas e

acadêmicas visando ampliar sua influência em espaços públicos de decisão; o debate sobre o financiamento da educação superior e a expansão das vagas; os grupos sociais contemplados com esta "nova" configuração; e a pseudo tensão entre políticas universais e meritocráticas são apenas algumas das facetas que tem sido identificadas no debate acerca das mudanças e dos novos desafios que se apresentam para a educação superior nas décadas iniciais do século XXI. Considerando as várias questões que impactam a educação superior, realizamos a opção de concentrar nossos esforços no diálogo crítico com a experiência que a Universidade do Estado de Mato Grosso acumula há quase 10 (dez) anos, desde a implementação do seu sistema de cotas, denominado Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Unemat.

Sabe-se que ao definirmos este universo há o risco de estreitarmos os parâmetros que devem nortear o debate, mas ao mesmo tempo foi nesta universidade que se pôde identificar com maior clareza as dimensões das potencialidades e dos percalços que podem ser experimentados por estudantes optantes por sistemas de ingresso baseados em políticas de ação afirmativa, e por pesquisadores dedicados ao tema do acesso, da permanência e de políticas afirmativas de direitos de determinados grupos sociais, até o presente momento designados, de forma inadequada, como "minorias" (COSTA, 2009: pp. 194 a 216).

Tendo como referência alguns resultados de pesquisas concluídas (BALBINOT, 2010 e BARBOSA, 2013) e capítulos de livros publicados recentemente (BALBINOT e MALUF-SOUZA, 2011 e 2012) procuraremos evidenciar como ainda tem sido difícil para pesquisadores em formação ou não vinculados aos temas da educação superior não sucumbir diante de "armadilhas" teórico-metodológicas. Mesmo que os espaços disponíveis sejam relativamente enxutos para explorar as conclusões das autoras em toda sua extensão, parece valer a pena dedicar algumas linhas de modo a que se trazer realizar um debate profícuo com as posições no debate.

Neste sentido, conclusões apresentadas por Barbosa (2010) nos fazem refletir acerca da implementação do sistema nesta universidade. Para a pesquisadora o sistema de cotas ainda não foi completamente implementado, apesar de em 2015 completar 10 (dez) de vigência[345]. Esta situação pode ser interpretada na chave dos percalços enfrentados por aqueles que se dedicam ao tema na medida em que o acesso e permanência, neste caso, se mesclam com as políticas de ação afirmativa.

[345] O Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Unemat corresponde a Resolução 200/2004-CONEPE e que pode ser acessada pelo link: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1651_res_conepe_200_2004.pdf

Sem a plena implementação do sistema de acordo com a Resolução que disciplina a matéria no interior daquela universidade, qualquer conclusão deve ser vista com extremada cautela sob riscos de serem apenas parciais e induzirem a erros futuros, seja na avaliação do próprio Programa, seja quando a pesquisa é tomada por base. Contudo, é uma outra conclusão desta mesma autora que desperta a atenção. De acordo com Barbosa (2012: pp. 80 a 136) há um conjunto de "insatisfações" em relação ao Programa, mas ainda assim a autora conclui que a evasão dos estudantes que ingressarem pelo sistema de cotas é mais elevado. A pergunta que se apresenta neste momento é a seguinte: elevado em relação a que outro conjunto de estudantes ? Infelizmente a pesquisa não avançou neste sentido, apesar dos dados acerca dos estudantes que ingressaram pela ampla concorrência estar disponível nos Anuários Estatísticos[346].

As "imprecisões" metodológicas encontradas na pesquisa mencionada acima são de natureza diversa dos equívocos identificados na pesquisa desenvolvida por Balbinot (2010) e nos capítulos publicados por Balbinot e Maluf-Souza (2011 e 2012). Sem esmiuçar o desenvolvimento teórico das autoras que se baseiam em consagrados autores do campo da Análise do Discurso[347], deve-se observar a existência de um padrão nas conclusões das autoras tomando-se qualquer uma das indicações mencionadas. Assim é que para Balbinot e Maluf-Souza (2102: p. 78)

> "Por tudo o que expusemos a inclusão da classe negra na universidade, instalada por gestos assistencialistas, só faz acentuar as diferenças e acirrar a oposição entre negros e brancos, pois toma o negro pela inferiorização – tanto a decorrente das discriminações sofridas quanto a que diz da sua necessidade de acompanhamento, marcada por uma certeza antecipada do seu fracasso na universidade – que se dá em razão das diferenças étnicas e dos sofrimentos a que o negro foi exposto e não pelos desgovernos sucessivos para com a educação brasileira. Compreendemos, assim, que o discurso das cotas está sobredeterminado pelo discurso da discriminação, uma vez que o *discurso do* sujeito-cotista é atravessado pelo *discurso sobre* a discriminação". [grifos no original]

Ainda que se reconheça a intensidade dos debates sobre os temas de democratização, do acesso, da permanência de estudantes na educação superior, poucas são as oportunidades, como as concedidas por Balbinot e Maluf Souza (2011 e 2012), de encontrarmos posições tão

[346] A Universidade do Estado de Mato Grosso possui uma longa série histórica compilada sob a forma de Anuários Estatísticos. Disponíveis para consulta dados entre os anos de 2033 e 21001. Consultar em: http://www.unemat.br/prpti/anuario/

[347] Para uma aproximação às contribuições desta linha de pensamento ao estudos culturais, consultar Stuart Hall e já seu clássico *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* (2006) cuja referência completa pode ser encontrada na bibliografia deste artigo.

explícitas contra as políticas de ação afirmativa; aliás, não apenas contrárias, senão motivadas por uma espécie de "rancor" que fica evidente na passagem acima e em outras que podem ser facilmente identificadas nos textos apontados. Entretanto, os aparentes equívocos contidos nas conclusões das pesquisas parecem possui uma mesma raiz.

Para suas entrevistas, tabulações e formulação de conclusões as autoras tomaram como referência o edital do ano de 2011 do Concurso Vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso[348] como pode ser identificado na passagem abaixo (BALBINOT e MALUF-SOUZA, 2011: p. 14)

> "Nossa abordagem metodológica baseia-se na busca das regularidades, tais como vestígios, as marcas e as pistas deixadas na língua, que materializam os equívocos, como postula Pêcheux[...]Assim tomamos alguns dos relatos sobre discriminação das fichas de autodeclaração de cor dos candidatos, preenchidas no momento de inscrição ao vestibular, no ano 2011/1. Nessas fichas o candidato é questionado sobre a ocorrência de discriminação racial com a pergunta: *Você já sofreu algum tipo de discriminação racial ? Faça um pequeno relato"*. [grifos no original].

De modo intrigante as autoras não estabeleceram relação com a abordagem metodológica anunciada e sua prática. Se a base metodológica está baseada "na busca de regularidades, tais como vestígios" que sugerem pegadas a serem seguidas, por que razão as mesmas não estabeleceram comparações com outros editais ? Por que razão não consultaram a Resolução 200/2004-CONEPE em busca das regularidades anunciadas ? Uma simples pesquisa realizada até mesmo por *sítios* de busca na *internet* demonstrariam às proponentes do tema sujeito-cotista que não há regularidade nos editais da Universidade do Estado de Mato Grosso e que a pergunta grifada não integra o conjunto de ações definidas na mencionada resolução. Assim, além de um grave equívoco metodológico, pode estar em curso o uso de categorias "pseudocientíficas" para se comprovar o que se quer antes mesmo do início da pesquisa. Esta postura metodológica, que desrespeita o anúncio previamente indicado, não nos parece ser frequente nas ciências Sociais como destaca Domingues (2004: pp. 187 a 208). Em verdade, a busca de inserção no tema – esse ou qualquer outro- requer cautela, atenção e cuidado, sem o qual todo esforço desenvolvido poderá vir a ser desqualificado com esforços muito menores que o sopro na história do lobo e dos porquinhos.

O que se evitou destacar anunciando um documento – no caso, o mencionado edital – é que a implementação das políticas de ação afirmativa para negros na Universidade do

[348] As autoras se referem ao Edital n. referente ao processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2011. O edital mencionado pode ser acessado no link: file:///C:/Users/NEGRA/Downloads/vestibular2010_2_edital001_v2.pdf

Estado de Mato Grosso vem sofrendo, desde o seu primeiro vestibular, ataques que descaracterizam não apenas a proposta das ações afirmativas, mas as próprias regras aprovadas nos Conselhos Superiores da universidade. Neste sentido, a pesquisa anteriormente mencionada (BARBOSA, 2012) traz elementos mais densos e sofisticados para a interpretação dos dados oriundos do Piier/Unemat. Em nossa avaliação, este caso – o da Universidade do Estado de Mato Grosso – é, sem dúvida um dos exemplos mais emblemáticos, em todo o território nacional, de como o debate sobre democratização, acesso, permanência e políticas de afirmativas ainda precisa de muita pesquisa.

5. (IN)CONCLUSÕES

Nas últimas décadas um importante conjunto de políticas educacionais têm alcançado a educação superior. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) redefinia os horizontes, escopos e rumos da universidade brasileira. Após um longo de período de aparente inércia e sob fogo cerrado das políticas neoliberais, a universidade brasileira, sobretudo a pública, "reaparece" no cenário nacional ansiosa por apresentar contribuições para o desenvolvimento humano, cultural, social político e econômico.

Contudo, longe de ser um bloco monolítico e homogêneo a universidade brasileira é marcada por disputas que envolvem diferentes atores e interesses, o que não poderia ser diferente em sociedades democráticas. É neste turbilhão que a primeira década do século XXI apresentou novos desafios para a universidade. Os temas aqui brevemente explorados, tais como, democratização, acesso, permanência e políticas de ação afirmativa têm relevo no atual momento da educação superior.

Em nosso percurso buscou-se realizar uma breve recuperação histórica de modo a apresentar o contexto de nosso "pano de fundo": as potencialidade e os percalços da ação afirmativa na universidade brasileira e, para isto, tomamos como exemplo um dos casos mais emblemáticos que conhecemos em processos de implementação de programas de ação afirmativa. Antes, porém realizou-se um esforço para buscar demonstrar que as posições que se identificam no debate estão relacionadas à distintas tradições do pensamento social contemporâneo, dentro ou fora do país. É desta angulação que ganha destaque as políticas de ação afirmativa. Largamente conhecidas e aceitas pela sociedade brasileira estas medidas passam a ser negadas apenas quando são estendidas a determinados grupos sociais presentes neste "mosaico" que parece ser a sociedade brasileira.

Por fim, e antes de tecermos algumas considerações à guisa de (in)conclusões, reportamo-nos a um pequeno conjunto de pesquisas produzidas sobre o sistema de cotas para negros da Universidade do Estado de Mato Grosso com o intuito de identificar avanços e retrocessos; e potencialidades e percalços que têm sido a tônica quando se dedica tempo e atenção à educação superior no Brasil.

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.

- BALBINOT, Adelita e MALUF-SOUZA, Olímpia. "Discursos do e e Discursos sobre o Sujeito-Cotista da Unemat", in: in: Ana Maria di Renzo e Neuza Zattar (orgs.). **Estudos da Linguagem: língua, sujeito e história**, Campinas: Pontes, 2012.

- _____ e _____."O Funcionamento da Formação Discursiva Jurídica em Relatos de Candidatos Cotistas da Unemat", in: Olímpia Maluf-Souza, Valdir Silva, Eliana Almeida e Leila Salomão Bisinoto (orgs.). **Redes Discursivas: a língua(gem) na pós-graduação**, Campinas: Pontes, 2011

- BALBINOT, Adelita. "Efeitos de Sentido dos Discursos do/sobre os modos de Instituição do Sujeito-Costista da Unemat". Programa de Pós-graduação em Lingüística. Universidade do Estado de Mato Grosso. Dissertação, 2010.

- BARBOSA, Valci Aparecida. "Políticas de Democratização do Ensino Superior: análise do Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da Unemat – Piier/Unemat (2005/2 a 2011/1)". Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Dissertação, 2012.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**, Brasília: MEC/SECAD, 2004.

- BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. "Notas Taquigráficas". Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa. Acesso em 06 de março de 2013..

- COSTA, Jacqueline da Silva. "Cor em Movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela Unemat no município de Cáceres-MT", in: Ângela Maria dos Santos,. Jacqueline Costa da Silva, Maristela Abadia Guimarães e Paulo Alberto dos Santos Vieira (orgs.). **Africanidades e Educação em Mato Grosso**, Cuiabá: KCM, 2009.

- COSTA, Sérgio. "Unidos e Iguais ? Anti-Racismo e Solidariedade no Brasil Contemporâneo", in: http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/1/pdf/pensamientoIberoamericano-48.pdf., 2009. Acesso em 05 de março de 2013.

- DOMINGUES, José Maurício. **Ensaios de Sociologia: teoria e pesquisa**, Belo Horizonte: EdUFMG, 2004.

- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**, Salvador: EdUFBA, 2008.

- FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne *et all.* (orgs.). **Divisões Perigosas. Políticas Raciais no Brasil Contemporâneo**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

- 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.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. "Como Trabalhar com 'Raça' em Sociologia", in: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 29, n. 01, 2003.

- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, 11 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil. Um Balanço da Intervenção Governamental**, Brasília: IPEA, 2002.

- LEDA, Denise Bessa e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. "O Trabalho Docente diante da Expansão da Educação Superior – sofrimento e políticas de resistência", in: Edineide Jezine e Mariluce Bittar (orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**, João Pessoa: EdUFPB, 2013.

-MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. "A Reserva de Vagas para Negros nas Universidades Brasileiras", in: **USP – Estudos Avançados. Dossiê – O Negro no Brasil**, São Paulo, vol. 18, n. 50, 2004.

- MANCEBO, Deise. "Política de Expansão da Educação Superior no Brasil: caminhos da pesquisa", in: Edineide Jezine e Mariluce Bittar (orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**, João Pessoa: EdUFPB, 2013.

- MANCEBO, Deise; BITTER, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. "Educação Superior, Expansão e Reformas Educativas", in: _____ (orgs.). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**, Maringá: EdUEM, 2012.

- MATTOS, Patrícia Castro. **A Sociologia Política do Reconhecimento. As Contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**, São Paulo: Annablume, 2006.

- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional *versus* Identidade Negra**, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**, São Paulo: Brasiliense, 2006.

- PAIXÃO, Marcelo *et all.* **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**, Rio de Janeiro: Garamond: IE/UFRJ, 2010.

QUIJANO, Aníbal. "O que é essa tal de Raça ?", in: Renato Emerson dos Santos (org.). **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais. O Negro na Geografia do Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- RIOS. Flávia. *O Protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1978-2010)*. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em 15 de março de 2013.

- SALES JÚNIOR, Ronaldo. "Democracia Racial: o não-dito racista", in: **Tempo Social**, São Paulo, vol. 18, n.2, 2006.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. "A Construção Intercultural da Igualdade e da Diferença", in: _____. **A Gramática do Tempo. para uma nova cultura política**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

- SCOTT, Joan W. "O Enigma da Igualdade", in: **Revista de Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, Florianópolis, jan/abr. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2013.

- SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. "Trajetórias do Movimento Negro e Ação Afirmativa no Brasil", in: Tânia Mara Pedroso Müller e Iolanda de Oliveira (orgs.). **Cadernos PENESB. O Negro na Contemporaneidade e suas Demandas**, Niterói: EdUFF, 2010.

- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. "Ações Afirmativas para Além das Cotas", in: Valter Roberto Silvério e Sabrina Moehlecke (orgs.). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais. O Contexto pós-Durban**, São Carlos: EdUFSCar, 2009.

- SILVÉRIO. Valter Roberto. **Cotas para Negros no Tribunal. A Audiência Pública do STF**, São Carlos: EdUFSCar, 2012.

- _____, PINTO, Regina Pahim e ROSEMBERG, Fúlvia (orgs.). **Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**, São Paulo: Contexto, 2011.

- _____. e TRINIDAD, Cristina Teodoro. "Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo ?", in: Nilma Lino Gomes (org.). **Educação e Sociedade**, vol. 33, n. 120, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2012.

- _____. e MOYA, Thais Santos. "Ação Afirmativa e Raça no Brasil Contemporâneo: Um Debate sobre a Redefinição Simbólica da Nação", in: **Sociedade e Cultura**, vol. 12, n. 2, Goiânia: EdUFG, 2009.

- _____. "A Diferença como Realização da Liberdade", in: Valter Roberto Silvério, Lúcia Maria Assunção Barbosa e Anete Abramowicz (orgs.). **Educação como Prática da Diferença**, Campinas: Armazém do Ipê/Autores Associados, 2006.

- _____. "A (Re)Configuração do Nacional e a Questão da Diversidade", in: Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério (orgs.). **Afirmando Diferenças. Montando o Quebra-Cabeça da Diversidade na Escola**, Campinas: Papirus, 2005.

- SOUZA, Jessé. (org.). **Multiculturalismo e Racismo. Uma comparação Brasil – Estados Unidos**, Brasília, Paralelo 15, 1997.

- VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. "Cotas para Negros em Universidades Públicas no Brasil: Significados da Política Contemporânea de Ação Afirmativa", Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, tese, 2012.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS INDICADORES DA REALIDADE

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar[349]
tecmav@terra.com.br
UFMT

NOGUEIRA, Patrícia Simone
patricianogueira.ppj@gmail.com
UFMT

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da
jacke.lux@gmail.com
UFG

Eixo 5 - Acesso e permanência na expansão da educação superior

RESUMO
O presente texto analisa a concretização das políticas de educação superior, aprovadas a partir do ano de 2007, considerada como consubstanciadoras da democratização do acesso: REUNI, PNAES, IFETs, PROUNI, FIES e SiSU. Para a efetivação das discussões foram utilizados dados do Censo da Educação Superior, no que se refere aos indicadores: vagas, inscritos, ingressos, matrículas e concluintes no período de 2007 a 2012. Também buscou-se informações no Painel de Controle do MEC, no Censo da Educação Básica, Portal da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Além de fontes documentais e bibliográficas. Conclusivamente, o estudo demonstrou os investimentos do governo federal no setor público, a partir de 2007, resultou expansão da educação superior pública, e que propiciou ingresso de pessoas de diversos segmentos sociais, que talvez não tivessem essa oportunidade se tais políticas não fossem implementadas. No entanto, apesar de reconhecer o avanço na gestão da educação superior a partir de então, ainda não se rompeu a hegemonia do ensino superior não universitário privado, e o setor público começou a conviver com problemas que denotam retrocesso na permanência de seus estudantes.

Palavras-chave: Democratização da Educação Superior; Acesso; Expansão; Permanência.

INTRODUÇÃO

No período de 2003 a 2010, que configura o Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva – Lula, as políticas da educação superior foram pautadas pelo debate da

[349] 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.

democratização do acesso, o que caracterizavam as mudanças na educação superior ocorrida no governo anterior. As propostas de governo apresentadas quando de sua candidatura não significaram a ruptura do modelo econômico desigual da sociedade capitalista. Contudo, conforme explicita Coutinho (2008, p. 154), o período do governo Lula, se constituiu como um "programa democrático que contempla medidas que entram em choque com a lógica do capital, um programa que certamente não se propõe extinguir o capitalismo com data marcada e a curto prazo", pelo contrário, busca conter "elementos de socialismo a serem desde já introduzidos na ordem social".

Considerando o período do Governo Lula e posterior o Governo Dilma, ambos pautados na defesa pela democratização do acesso, no que concerne a políticas de educação superior, evidenciamos o documento promulgado neste período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), um dos eixos do nosso estudo, com destaques para os programas descritos em seu documento: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as mudanças no Programa Universidade para Todos (PROUNI) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Em relação a educação profissional e tecnológica, nas ações para a educação, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). No período do Governo Dilma, temos a instituição do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), política voltada ao ingresso na educação superior.

Nesse sentido, o presente texto constrói uma análise sobre a efetivação das políticas de educação superior, aprovadas a partir do ano de 2007. Para subsidiar a discussão foram utilizados dados do Censo da Educação Superior, no que se refere aos indicadores: vagas, inscritos, ingressos, matrículas e concluintes no período de 2007 a 2012. Também buscou-se informações no Painel de Controle do MEC, no Censo da Educação Básica, Portal da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Além de fontes documentais e bibliográficas.

AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APROVAÇÕES E CONSOLIDAÇÕES

O PDE aprovado em 2007, no governo Lula, traz especificamente para a educação superior princípios que se complementam, dentre eles, a expansão da oferta de vagas, garantia da qualidade, promoção da inclusão social e fortalecimento do desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica.

Para iniciarmos a discussão sobre o REUNI, é relevante compreender o contexto da Reforma do Aparelho do Estado dos anos de 1990. Na perspectiva dessa reforma foram instituídos os denominados contratos de gestão que passaram a ser executados na administração pública indireta e direta, sendo subordinados à política educacional em nível de governo em que a organização se insere, o qual tem capacidade de controlar os acordos fixados.

É importante evidenciar que a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de julho de 1998, no parágrafo 8 do artigo 3º, já apresentava um modelo de administração pública realizada por meio do contrato de gestão[350]:

> § 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade [...].(BRASIL, 1988).

Desta forma o REUNI, expressa de forma clara a orientação dessa perspectiva gerencial na medida em que, os gestores das IFES assumem num contrato de gestão o cumprimento de indicadores de desempenho, que nesse trabalho destacamos quanto a ampliação da oferta da educação superior o: aumento das taxas de conclusão dos cursos de graduação[351],ampliação de vagas em especial no curso noturno, redução das taxas de evasão e diminuição de vagas ociosas, como forma de garantia de repasse de recursos.

No Acordo de Metas firmado entre o MEC e cada universidade federal, além do Ministério fixar os indicadores assume também a sua auditoria. Assim o papel das IFES é implementação da política para o cumprimento das metas; O do MEC o de controle total sobre a definição das metas e dos indicadores. De maneira geral as Instituições teriam que repensar os seus modelos de gestão a fim de atingirem os resultados previstos (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010; NOGUEIRA, 2012).

Consideramos que a universidade é complexa por natureza e que nem sempre indicadores de "produtividade" conseguem avaliar o seu papel, que vai além dos números que ela produz, reconhecemos que os contratos de gestão tem cada vez mais sido utilizado na relação da Universidade com o MEC, pois é entendido por este como a melhor ferramenta na gestão de resultados. Assim cabe as Instituições de Ensino Superior, o papel de avaliar esses

[350] A Emenda Constitucional nº 19 com seu art. 3º, é um acréscimo ao art. 37 da Constituição Federal de 1988.
[351] A taxa de conclusão é definida como a relação do total anual de diplomados nos cursos de graduação presenciais e total anual de vagas de ingresso oferecidas pela Instituição cinco anos antes.

indicadores para além da análise quantitativa, de cumprimento ou não de metas, mas para a compreensão de que fatores estão inseridos no comportamento de seus indicadores. E isso não se resume a simples medidas, mas análises multi e interdisciplinares, inter e intra institucional, que deve pautar trajetória de implementação de tais políticas nas Instituições Universitárias, que por princípio deve ser democrática.[352]

No viés das políticas democratizantes, temos também o PROUNI instituído pela Lei nº 11.096, aprovada em 13 de janeiro de 2005. O Programa concede bolsas parciais e integrais em instituições privadas de ensino superior com fim ou sem fim lucrativo, para alunos provenientes do ensino público ou do ensino privado na condição de bolsista integral.[353] O FIES existente desde 2001, confere financiamento a estudantes para cursarem o ensino superior em instituições privadas. Em janeiro de 2010, houve reformulação da lei do FIES, a qual estendeu o período de carência, diminuiu os juros e possibilitou o abatimento da dívida gerada pelo FIES através de prestação de serviço público pelos profissionais recém-formados beneficiados pelo programa. O financiamento pode beneficiar também estudantes da educação profissional e tecnológica e de mestrado e doutorado com avaliação positiva, isto é, cursos com conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). As IES que já possuem o ProUni, tem prioridade em utilizar o FIES, nesse sentido, observa-se o atrelamento dessas duas políticas (SILVEIRA, 2013).

O Decreto nº 9.649/1998, que definia os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), foi revogado, passando a ser estabelecida a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

A constituição dos IFETs pressupõe uma preocupação de aproximar a escola ao mercado de trabalho, porém na perspectiva do sistema capitalista esses podem estar reforçando a perpetuação desse sistema. Para além de uma visão capitalista, haveria de se imprimir nessa modalidade uma preocupação com a formação integral do educando. Além

[352] Anterior ao REUNI, foi criado o Programa Expansão das Universidades Federais, desencadeado em 2003, o projeto culminou na criação de nove universidades federais e na consolidação ou instalação de 41 *campi*, principalmente no interior do país. Dessa forma, evidenciasse que a ampliação das universidades federais também é reflexo desse programa.

[353] Em contrapartida, as Instituições de Ensino Superior (IES) que aderem ao Programa recebem isenção fiscal dos seguintes tributos no período de vigência da adesão: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), proporcionais ao número de bolsas ocupadas.

disso, a formação de qualidade parece não constituir uma preocupação no processo de expansão do ensino superior.

No ano de 2010, apresenta-se o SiSU, normatizado pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2010. Considerado uma política de democratização do acesso, o sistema é informatizado e gerenciado pelo MEC para a seleção de candidatos à vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas IFES que aderiram ao sistema. Tal Sistema foi pensado com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao SiSU, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, o qual era necessário deslocamento até a cidade para realizar a prova, ou seja, cria oportunidades de concorrer a vagas, agora em nível nacional, o que de fato é a questão chave do SiSU, 'a seleção nacional'. (LUZ, 2013).

A Proposta do Novo Enem e SiSU direcionado à Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes (MEC/2009) apresentou a ideia de unificação dos processos seletivos das IFES. O documento traz no início a justificativa de que embora os vestibulares (utilizados anteriormente como processo seletivo para ingresso na educação superior) efetivassem com qualidade o trabalho de selecionar os melhores candidatos, ainda assim continham problemas, como a inviabilidade do estudante se deslocar de sua região para prestar vestibular em outra região, o que remeteria a investimentos financeiros e que poucos teriam condições econômicas para tal. Além de limitar a concorrência, pois, na medida em que nem todos podem se deslocar para realizar vários vestibulares em instituições diferentes a concorrência diminui, obtendo acesso somente àquele que conseguiu realizar esse percurso. E ainda ressalta que tal processo (vestibular tradicional)[354] limitava a capacidade de recrutamento pelas IFES, desvalendo aquelas localizadas em periferias. (LUZ, 2013).

COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – ANÁLISE DE INDICADORES

A partir da análise dos dados estatísticos sobre a Educação superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), podemos identificar expansão significativa com a transformação e/ou criação de novas universidades e de novos campi, no interior do país, com vistas a impactar na economia local e regional (FERREIRA, 2012). Desta forma em 2006 registravam-se no país 53 Universidades Federais

[354] Vestibular tradicional é entendido como o processo de seleção utilizado anterior ao Novo Enem e SiSU.

sendo 30 na capital e 23 no interior, em 2012 esses números correspondem a 59 Universidades sendo na capital 31 e no interior, 28. Em relação aos Institutos Federais, observa-se que ocorre expansão, no entanto esse é maior na capital visto que em 2008 existiam 34 Institutos, sendo 20 na capital e 14 no interior, em 2012 eram 40, sendo 30 na capital e 10 no interior.

Com relação à oferta de vagas, constatamos que taxa de crescimento das vagas nas instituições públicas do ano de 2007 a 2012 foi de 63,90%, e nas privadas 11,63%, ocorrendo assim uma desaceleração do crescimento das vagas no setor privado.

Na avaliação dos dados da Tabela 1 podemos observar que entre o setor público, as vagas ofertadas por Instituições federais teve maior crescimento, apesar da desaceleração em 2011 e 2012, mas no período analisado esse setor registrou um aumento de 82,82%, enquanto no setor estadual foi de 53,36% e no municipal, 35,21%.

Tabela 1. Número de vagas ofertadas no Ensino Superior, segundo categoria administrativa e taxas de crescimento. Brasil. 2007-2012.

Ano	Total	Δ%	Categoria Administrativa							
			Federal	Δ%	Estadual	Δ%	Municipal	Δ%	Privada	Δ%
2007	2.823.942		155.040		113.731		60.489		2.494.682	
2008	2.985.137	5,71	169.502	9,33	116.285	2,25	58.251	-3,7	2.641.099	5,87
2009	3.164.679	6,01	210.236	24,03	126.926	9,15	56.720	-2,6	2.770.797	4,91
2010	3.120.192	-1,41	248.534	18,22	138.318	8,98	58.485	3,11	2.674.855	-3,46
2011	3.228.671	3,48	270.121	8,69	152.121	9,98	62.701	7,21	2.743.728	2,57
2012	3.324.407	2,97	283.445	4,93	174.415	14,66	81.788	30,4	2.784.759	1,5

Fonte: INEP/MEC.

Ainda na análise sobre a expansão de oferta de vagas públicas, é preciso considerar que no setor federal esse movimento foi maior nos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias (IFETs), que passaram de 21.201 vagas, em 2007, para 42.980, representando um crescimento de 191,17% enquanto nas Universidades esse crescimento foi de 71,54%. As Faculdades Federais tiveram a menor expansão de vagas, com taxa de 29,46%.

Sobre a criação dos IFETs, as críticas se pautam em que seriam instituições que apesar de terem equivalência as Universidades, são vistas como modelos alternativos, à universidade crítica e inovadora, consolidando um modelo de um sistema institucional paralelo (ANDES, 2007).

Para Jantsch e Azevedo, (2009), a criação dos IFET é uma clara rendição do MEC ao mercado, que nas últimas décadas tem exigido técnicos de nível médio e de nível superior, com destaque para as áreas tradicionais que abordam questões sobre tecnologias e também de

informática e comunicação. No entanto os autores apontam a contradição do mercado, que concomitantemente reclama sobre a carência de embasamento teórico e científico-tecnológico e de posturas pró-ativas na formação dos profissionais graduados em cursos de curta duração autorizados ou protagonizados pelo MEC.

Para Dantas e Sousa Junior (2014), na análise das políticas de educação superior do governo Lula consideram que expansão da política de criação dos IFET, traz a inovação de que essas Instituições deverão oferecer ensino médio integrado ao profissional, cursos superiores tecnologia, bacharelado em engenharias e licenciaturas. Apontam que não parece ser razoável "afirmar que existe uma lógica pura de mercantilização do ensino superior, a menos que se creia que o Estado seja simplesmente uma instituição a serviço do mercado ou, no velho jargão, um comitê dos interesses da burguesia" (p. 12).

De acordo com o Otranto (2014), os IFET representam mais que um novo modelo institucional é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam de acompanhamento sistemático. A sua criação é recente, desta forma, a autora sugere que se desenvolvam estudos que aprofundem os mecanismos de criação desses Instituições Federais situando-os no âmbito geral das políticas públicas educacionais, investigando os conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de negociação e a forma como está acontecendo, na prática, a sua implantação, uma vez que em 2008, 76 instituições de educação profissional a ele se integraram (36 EAFs; 31 CEFETs; 8 EVs e 1 ETF).

A par das discussões e análise sobre o crescimento de Instituições não universitárias públicas e a relação com o modelo de educação superior que se realiza a partir dessas instituições, os IFETs representam a materialização de políticas que exprimem a reorientação para a flexibilização de projetos pedagógicos, e de criação de novos formatos institucionais diferenciados e de novas modalidades de educação superior (DOURADO, 2008; DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003).

Mesmo considerando as debates sobre o modelo de expansão da educação superior, via Educação Tecnológica, podemos perceber uma nova direção para as políticas de expansão da educação superior privilegiando o setor público, e que divergiam daquelas implementadas na década na década de 1990, em que o setor privado foi beneficiado e que refletiu na sua supremacia na oferta nesse nível de ensino.

O baixo crescimento no setor privado, entre 2007 a 2012, pode ser explicado pela exaustão de possibilidade de ensino pago, ou seja, podendo ser consequência de ausência de

recursos da população para o pagamento desse serviço (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008). Segundo Amaral (2013), a expansão das instituições de caráter público também tem um limite próximo à expansão do setor privado, a dificuldade em realizar uma graduação deve-se as condições socioeconômicas da população, pois conforme o autor é preciso que a família tenha renda *per capita* superior a dois salários mínimos para poder subsidiar os estudos na educação superior.

A ampliação das vagas das universidades federais, de 2007 a 2012, foi de 71,54%, cabe destacar que o decreto do REUNI estabelecia um prazo de cinco anos para que as universidades cumprissem as metas estabelecidas no documento "Acordo de Metas" assinado pelos reitores das instituições e o Ministro da Educação. Os cinco anos começava a contar a partir do início do plano, que passou a ser executado no primeiro ou segundo semestre de 2008, conforme a adesão das universidades federais.

Uma característica relevante, no que se refere ao setor privado, é que as universidades tiveram uma diminuição do número de vagas, em 2,65% e as faculdades são as que apresentaram maior taxa de crescimento, com 31,26%. Isso nos remete a evidenciar que na esfera privada ampliam-se as organizações acadêmicas que não tem preocupação central nem exigência legal em relação ao desenvolvimento da pesquisa. De uma maneira geral avaliando a relação público/privado na oferta de vagas, temos que em 2007 essa relação era de 11,66% para o setor público e 88,34% para o privado. Em 2012 essa relação é de 16,23 e 83,77 respectivamente. No setor público as vagas federais saltam de 47,09% em 2007 para 52,52% em 2012, com concentração nas Instituições Universitárias. Podemos então constatar que houve uma expansão progressiva, que proporcionou um aumento ainda que tímido na oferta de vagas públicas.

Considerando ainda a primazia de oferta de vagas pelo setor privado buscamos ampliar essa análise trazendo os dados de conclusão do Ensino Médio. Ao analisarmos o número de concluintes do Ensino Médio (regular e Educação de Jovens e Adultos), o percentual é inverso ao número de vagas do ensino superior, ou seja, a porcentagem de concluintes no ensino médio público, no período estudado sempre foi superior a 85,0%. No ano de 2012, 2.263.303 pessoas concluiram o ensino médio, dessas 1.929.673 (85,26%) oriundas do setor público e 333.630 (14,74%) eram do privado. Pressupondo que os estudantes das escolas públicas possuem um menor poder aquisitivo, alguns são trabalhadores, acreditamos que esses tendem a procurar vagas no ensino superior da rede pública, assim como fez no ensino médio. Nesse sentido, é possível perceber que as vagas disponíveis nas instituições públicas estão inversamente proporcionais aos concluintes, além

disso, é preciso verificar também que a demanda para o ensino noturno público é baixo, em 2012 apenas 5,63% das vagas públicas eram para esse turno enquanto no setor privado representava 58,67% de sua oferta.

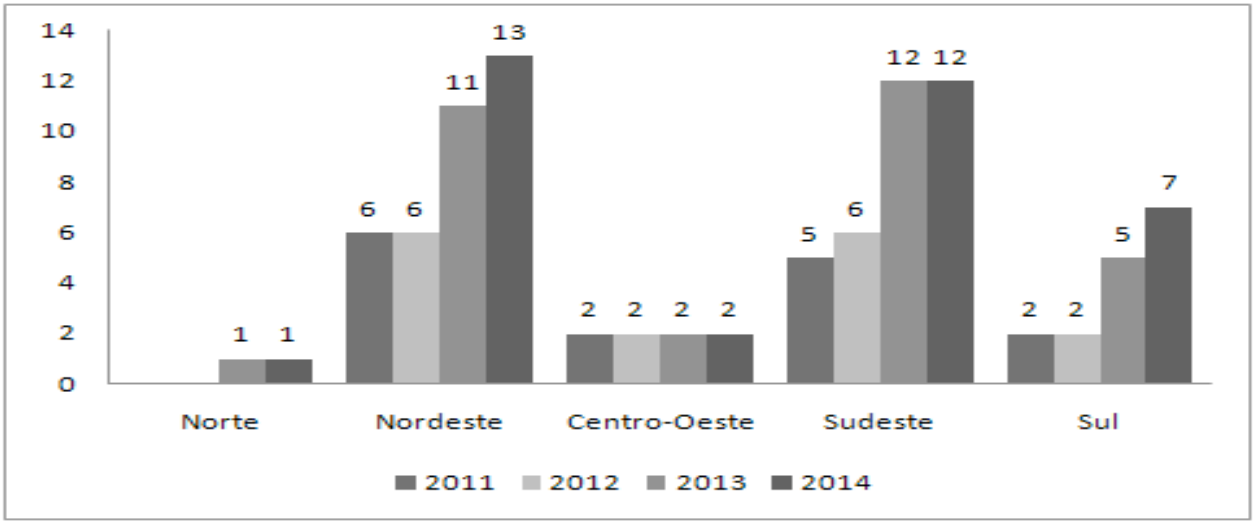
Agregando outros indicadores, podemos inferir a necessidade de políticas que ocasionem a expansão de vagas públicas, visto que ao analisarmos os indicadores de candidatos inscritos nos processos seletivos constatamos que a procura por essa categoria é muito maior que no setor privado. Entre 2007 e 2012, o setor público registrou aumento no número de candidatos inscritos de 187,16% enquanto no setor privado foi de 49,94%. Assim em 2012, dos 6.577.483 candidatos inscritos para concorrer a vaga pública, ingressaram apenas 462.097 (7,03%), sendo que a relação candidato por vaga era de 12,19. No setor privado essa relação representou 1,52.

No ano de 2007, 3.709.805 pessoas não ingressaram em instituições de ensino superior, já, em 2012, esse número foi de 8.957.383, isso significa que de 10.927.175 pessoas que se inscrevem, para concorrer a uma vaga na educação superior do país somente, 1.969.738 ingressaram. Na medida em que aumenta a procura por esse nível de ensino (110,47%) e a expansão de vagas (17,72%) não é equivalente registram-se o maior contingente de pessoas que ficam fora do sistema. No período em análise o crescimento de pessoas que ficaram fora da educação superior foi de 141,45%.

Analisando especificamente o setor federal, temos que nas Universidades, em 2007, a relação de candidato por vaga era de 8,50, em 2012 essa relação foi de 15,85. Nos IFETs esses valores corresponderam a 6,26 e 25,31 respectivamente. A ampliação do número de inscritos e consequentemente da relação candidato por vaga, pode ser explicada pela ampliação das vagas, pela interiorização e, principalmente, pela modalidade de seleção implantada em 2010 pelo SiSU pois foi entre os anos de 2010 e 2011 que se observa o maior crescimento.

O SiSU, pela metodologia adotada, permite que um número maior de cidadãos se inscrevam e concorram as vagas na educação superior públicas, consequentemente, amplia-se a concorrência e o número de não ingressantes, possivelmente, esses dados tragam a tona a quantidade de pessoas que querem cursar o ensino superior, mas não tem acesso. O quadro de adesão ao SiSU cresce a cada ano. No Gráfico 1 expomos o número de Universidades Federais que aderiram ao SiSU de 2011 a 2012, por região.

Gráfico 1. Número de Universidades Federais, segundo adesão integral ao SiSU. Regiões brasileira. 2011-2014.

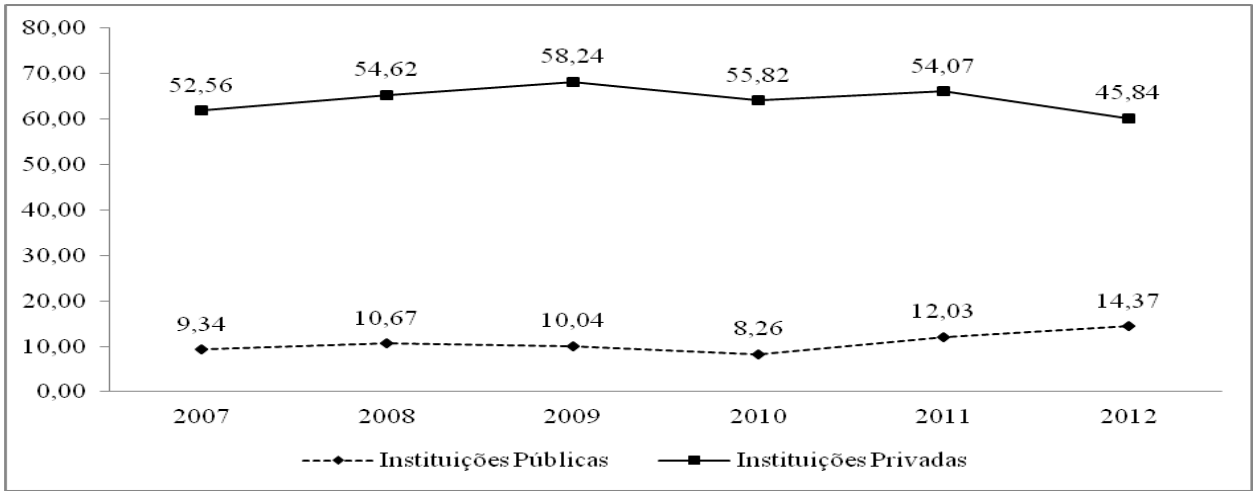


Fonte: Organizado pelas autoras.

Embora o SiSU ofereça a oportunidade de todos concorrerem a uma vaga em instituições antes longe de suas regiões de moradia, o candidato ainda depara com uma situação sempre existente na educação superior brasileira, poucas vagas para muitos inscritos, e agora com um Sistema aberto a todo país este quadro se mostra mais expressivo e para além disso, apresenta um quadro de competição e rankiamento entre as universidades, que passam a ser apresentadas pelas mídias como as "mais procuradas" como podemos observar na notícia em que considerou que a Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014, foi a mais procurada, com 39,66 candidatos por vaga (UFMG TEM MAIOR..., 2014). Observamos que o caminho desta política não se difere de tantos modelos de vestibulares já utilizados nas universidades, que seria "selecionar", ou seja, que alguns ainda continuaram de fora deste processo de ingresso.

Mesmo com a expansão do número e interiorização das instituições de caráter público, ampliação das vagas, aumento da relação candidato/vaga, cresce o número de vagas não preenchidas nesse setor, conforme podemos observar nos dados apresentados no gráfico 2. No período de 2007 a 2012, a taxa de crescimento desse indicador foi de 152,04%. É importante ressaltar dentre o total de vagas públicas oferecidas, o percentual das vagas não preenchidas que em 2010 representava 8,26%, em 2011, passou para 12,03% e em 2012, para 14, 37%. Entre o setor, as Instituições federais possuem menores taxas o correspondente a 2,10% em 2012, enquanto as Estaduais e Municipais possuem 19,63% e 45,69% respectivamente.

Gráfico 2. Percentual de vagas não preenchidas no ensino superior, segundo categoria administrativa. Brasil. 2007-2012.



Fonte: INEP/MEC.

Entretanto nas instituições privada está diminuindo o número de vagas não preenchidas, especialmente, após o ano de 2009, conforme podemos observar no Gráfico 2, chegando a 2012, com 45,84%. Podemos supor que a diminuição das vagas não preenchidas do setor privado, sejam reflexos das políticas destinadas à ampliação do ingresso ao ensino superior privado, sendo elas: o PROUNI e o FIES.

Com relação ao PROUNI, desde o início do programa, 1.919.480 estudantes foram beneficiados, 56,83% com bolsa integral e 287.315 já concluíram[355]. Esses dados demonstram a quantidade de pessoas que estão cursando e concluindo o ensino superior privado utilizando esse programa social.

O PROUNI é considerado por alguns autores como um programa criado para solucionar os problemas das IES privadas (SGUISSARDI, 2006; CUNHA, 2007). Como mencionado anteriormente, há dificuldade das pessoas ingressarem ao ensino superior, especialmente, porque existe dificuldade de pagamento das mensalidades, esse fato impossibilita dos trabalhadores pobres ingressarem ou concluírem a educação superior no setor privado. Outra crítica feita é que a maioria das vagas ofertadas é nas faculdades e por isso se questiona alegando-se que o programa deveria ser chamado Faculdade para todos e não Universidade para todos, todavia não encontramos dados no Sisprouni referente ao número de bolsas segundo a organização acadêmica. Na tabela 2 apresentamos as bolsas ofertada por ano pelo PROUNI no Brasil.

[355] Consulta realizada em março de 2014.

Tabela 2. Demonstrativo de bolsas ofertada por ano pelo ProUni. Brasil. 2005-2013

Ano	Total	Parcial	%	Integral	%
2005	112.275	40.370	35,96	71.905	64,04
2006	138.668	39.970	28,82	98.698	71,18
2007	163.854	66.223	40,42	97.631	59,58
2008	225.005	125.510	55,78	99.495	44,22
2009	247.643	94.517	38,17	153.126	61,83
2010	240.441	115.351	47,97	125.090	52,03
2011	254.598	124.926	49,07	129.672	50,93
2012	284.622	133.752	46,99	150.870	53,01
2013	252.374	87.995	34,87	164.379	65,13
Total	1.919.480	828.614	43,17	1.090.866	56,83

Fonte: SISPROUNI.

Ao analisarmos os dados da Tabela 2, verificamos que a taxa de crescimento do número de bolsas ofertadas, entre 2005 e 2013, foi de 124,78% e a ampliação de inscritos no mesmo período foi de 247,68%.

Os dados que relacionamos do FIES são a partir de 2010, após a alteração no seu funcionamento e pode ser observado quem em três anos e meio do programa já beneficiou 839.772 estudantes, e possivelmente justifique a ampliação de vagas ocupadas nessas IES. A tabela 3 apresenta o demonstrativo de municípios e contratos firmados.

Tabela 3. Demonstrativo do número de municípios e contratos firmados por meio do FIES. Brasil. 2010-2013

Ano	Total	Parcial	%	Integral	%
2005	112.275	40.370	35,96	71.905	64,04
2006	138.668	39.970	28,82	98.698	71,18
2007	163.854	66.223	40,42	97.631	59,58
2008	225.005	125.510	55,78	99.495	44,22
2009	247.643	94.517	38,17	153.126	61,83
2010	240.441	115.351	47,97	125.090	52,03
2011	254.598	124.926	49,07	129.672	50,93
2012	284.622	133.752	46,99	150.870	53,01
2013	252.374	87.995	34,87	164.379	65,13
Total	1.919.480	828.614	43,17	1.090.866	56,83

Fonte: SisFies.

O PROUNI é tratado pelo governo como uma preponderante política de inclusão, compreende-se ainda, que possui uma considerável aceitação popular, mesmo carregando em seu bojo contradições, entre elas o favorecimento do setor privado pela isenção fiscal, ao mesmo tempo em que favorece uma parcela da população historicamente marcada pela omissão do poder público, favorecimento bem recebido pelo bolsista. (SILVA, 2013).

No entanto mesmo considerando as polêmicas em relação ao PROUNI e o FIES, esses podem estar contribuindo para ampliação do número de concluintes no ensino superior privado. Assim vejamos os dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Demonstrativo das taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais por categoria administrativa e organização acadêmica. Brasil. 2004/2007-2009/2012

Ingresso/Concluinte	Total		Categoria Administrativa			
	Pública	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2004/2007	67,38	55,45	72,63	63,78	62,38	55,45
2005/2008	65,04	55,26	67,03	64,28	61,19	55,26
2006/2009	63,15	55,52	64,50	64,71	53,30	55,52
2007/2010	59,77	55,00	61,62	60,92	48,81	55,00
2008/2011	63,34	55,94	60,69	68,79	57,99	55,94
2009/2012	57,12	58,23	46,21	67,15	94,91	58,23

Fonte: INEP/MEC.

Observamos, na análise da Tabela 4 que a taxa de diplomação, calculada a partir número de concluintes transcorridos quatro anos após o seu ingresso vem decrescendo a partir de 2007, tanto na esfera pública como na privada. Mesmo considerando que o setor público em alguns momentos apresenta taxas melhores, em 2010 e 2012 possuem valores equivalentes, é preciso considerar que essas taxas evidenciam o abandono ou outro registro acadêmico (trancamentos, mudança de cursos, e outros) e que precisam ser avaliados, principalmente quando são implementadas políticas como as de financiamento desse nível de educação, a exemplo do PROUNI e FIES que trazem no seu bojo a diminuição das taxas de abandono dos cursos de graduação nas IES privadas, e, no setor público, o PNAES (SILVA; MACIEL; VELOSO, 2013).

Tabela 5. Demonstrativo do total de recursos do PNAES, destinados à assistência estudantil por Instituição de Ensino Superior. Brasil. 2008-2012.

Ano	Total em Reais (R$)	Estudantes beneficiados
2008	101.192.402,16	198.226
2009	197.034.332,93	408.500
2010	305.656.206,40	734.260
2011	395.189.588,08	1.078.088
2012	503.843.628,26	1.096.780
Total	**1.502.916.157,83**	**3.515.854**

Fonte: SESU.

De 2008 para 2010, ocorreu um aumento considerável de 397,91% da dotação orçamentária designada ao PNAES e posteriormente é encaminhado às universidades federais, tendo beneficiado 3.515.854 estudantes. Já de 2010 para 2012, o aumento de verbas deu-se em 64,84%, esse aumento deve ter ocorrido, também, devido vinculação da adesão ao SiSU às verbas da assistência estudantil. Acreditamos que para a democratização do acesso ocorrer, o aporte financeiro e auxílio ao estudante para dar continuidade aos estudos na educação superior é fundamental para sua permanência.

A avaliação dos indicadores de diplomação pode contribuir para a análise de permanência dos estudantes da educação superior. É necessário se ter a dimensão de que entre o ingresso em qualquer nível de ensino e sua conclusão, existe um longo caminho a ser percorrido, que vão além das questões dependentes do estudante, envolve as questões institucionais, e aquelas externas a IES, mas que contribuem para que o estudante conclua, na educação superior, o seu curso de graduação.

Assim, os estudos sobre a permanência na educação superior, precisam ser aprofundados para além de análises quantitativas, voltando-se para os motivos do abandono, a exemplo de identificar se representam a não conclusão do curso ou a mudança para outro curso ou modalidade (bacharelado, licenciatura, tecnólogo), ou ainda se houve mudança de IES, e assim o estudante permanece no sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os investimentos do governo federal no setor público, a partir de 2007, resultaram expansão da educação superior pública, e que propiciou ingresso de pessoas de diversos segmentos sociais. No entanto, apesar de reconhecer o avanço na gestão da educação superior a partir de então, ainda não se rompeu a hegemonia do ensino superior não universitário privado, e o setor público começou a conviver com problemas que denotam retrocesso na permanência de seus estudantes.

Assim no período estudado, em relação setor público federal registra-se aumento de vagas em torno de 187,16%, ou seja, foram criadas 128.405 novas vagas, distribuídas nas 103 instituições (59 universidades, 4 Faculdades e 40 Institutos Federais de Educação Tecnológica). A procura pela educação superior representada pelo número de inscritos cresceu 110,47%, sendo que a procura por IFES foi maior registrando um crescimento de 280,11%. No entanto o número de ingressos não chegou a preencher todas as vagas, e o lado preocupante no período se reflete nos percentuais de vagas não preenchidas, ou seja, em 2012

do total de 539. 649 vagas na esfera pública ingressaram 462.097, ou seja, a taxa de vagas ociosas nesse setor foi de 14,7%.

Entre o setor, as Instituições federais possuem menores taxas o correspondente a 2,10% em 2012, enquanto as Estaduais e Municipais possuem 19,63% e 45,69% respectivamente. A esfera privada do total de vagas ofertadas 2.784.759 ingressaram 1.508.295, ou seja, 45,8% não foram preenchidas.

Ainda quanto ao aspecto negativo, temos que as taxas de conclusão vêm diminuindo a cada ano, ou seja, as políticas implantadas podem ter favorecido o ingresso na educação superior, mas supomos que ainda é necessário uma política mais agressiva quanto a permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Partindo de que a função principal da educação superior é a de contribuir para o desenvolvimento social e humano mediante as atividades de formação e de produção de conhecimentos e tecnologias com relevância científica e grande valor para a população (DIAS SOBRINHO, 2008), a análise e compreensão de seus indicadores, é relevante para o acompanhamento efetivo de metas planejadas, visto que frente aos novos paradigmas da gestão pública, os recursos financeiros estão de alguma maneira atrelada ao cumprimento de metas ou até mesmo a implantação de mecanismos de monitoramento.

Os indicadores de vagas não preenchidas e de conclusão dos cursos precisam ser compreendidos, além de medidas quantitativas, mas a partir de estudos interdisciplinares que identifiquem os fatores que estariam a eles relacionados, tais como: a discussão sobre a permanência; o perfil do estudante e suas alterações após a implementação de tais políticas; os impactos do PROUNI E FIES, para as IES e para os estudantes.

REFERÊNCIAS

A GRADUAÇÃO DO SISU. Disponível em: http://www.andifes.org.br/?p=24734 Acesso em: 20 fev. 2014.

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.

ALMEIDA, M. A. de. **Universidade para Todos: o PROUNI na visão dos bolsistas de uma Instituição de Ensino Superior**. Campinas, 2009.120f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pos graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Caderno ANDES**. Brasília, n.25. agosto 2007. 41 p.

ARAUJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. In: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n.° 6.096, de 24 de abril de 2007a. **Instituem o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 31 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – REUNI. Brasília, 2007.

_____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: 13 abr. 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. 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm . Acesso em: 13 abr. 2009.

_____.Lei n. 10.260/2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm . Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. 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.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4. pdf. Acesso em: 01 mar. 2009.

_____. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article>. Acesso em: 17 mar. 2010

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma de educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: 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, 2008.

COUTINHO, C. N.. **Contra a corrente:** ensaios sobre a democracia e socialismo. 2. Ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, E.; SOUSA JUNIOR,L.. Na contracorrente: a política do governo lula para a educação superior. Disponível: http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf. Acesso: março 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos. Eccos: Revista Científica, v. 10, p. 67-93, 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado** - nuevas regulaciones em América Latina, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/

cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Luiz%20Fernandes%20

Dourado.pdf.> Acesso em: abr.2014.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.o F. de; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J.F.de; CATANI, A. M. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior**. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo:Xamã: Goiânia:Alternativa, 2003; 17-30p.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Linhas Críticas,** Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

JANTSCH, A. P.; AZEVEDO, L. A. de. A expansão da educação tecnológica de nível superior no Brasil e rendição ao mercado. In: IX **Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul.** Florianópolis. Novembro 2009. Disponível: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37172/Expansão%20da%20educação%20tecnológica%20de%20nível%20superior%20no%20Brasil%20e%20rendição%20ao%20mercado.pdf?. Acesso março 2014.

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.

NOGUEIRA, P. S. **REUNI** – um programa de expansão das universidades federais: o caso da UFMT. Cuiabá, 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

OTRANTO, C.R. A política de educação profissional do governo lula: novos caminhos da educação superior. Disponível: http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf. Acesso: abril, 2014.

SILVA, M. G. M.; MACIEL, C. E. ; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior sob o debate da inclusão. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JÚNIOR, J. D. R.; CATANI, A. M. (Org.). **A universidade brasileira e o PNE:** instrumentalização e mercantilização educacionais. 1ed. São Paulo: Xamã, 2013, p. 131-148.

SILVA, M. P. R. da. **PROUNI** : um programa de inclusão social e suas contradições. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013. 190 f.

SILVEIRA, G. V. da. **A adesão das instituições privadas ao PROUNI:** interesses em pauta. Cuiabá, 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.

UFMG TEM MAIOR CONCORRÊNCIA DO SISU SEGUNDO MEC. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/ufmg-tem-maior-concorrencia-do-sisu-segundo-mec.html>. Acesso em: mar. 2014.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O REUNI NA UFPB SOB A ÓTICA DE COORDENADORES E PROFESSORES

Uyguaciara Veloso Castelo Branco
uyguaciara@gmail.com
UFPB

Maria da Salete Barboza de Farias
runasluz@gmail.com
UFPB

RESUMO
O artigo reflete sobre o processo de implantação de novos cursos na UFPB, no contexto da expansão do ensino superior brasileiro capitaneado pelo Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Trata-se de um relato de experiência de oficinas realizadas no âmbito da conclusão do projeto REUNI, utilizando a metodologia de grupo focal. A experiência foi vivenciada no período de 24 a 27 de outubro de 2011. O objetivo dessas oficinas era identificar e analisar potencialidades, fragilidades e metas (para superar as fragilidades e ampliar as potencialidades) dos cursos novos implantados na UFPB. Para tanto, foram realizadas oficinas de avaliação com grupos formados por coordenadores e professores dos cursos na UFPB enfocando as dimensões de infraestrutura, recursos humanos e a dimensão pedagógica. Para dar embasamento teórico à análise, recorremos a Morosini (2010), Saviani (2010) e outros autores que discorrem sobre a expansão do ensino superior. Como resultados, foram apresentadas valiosas informações e experiências que subsidiarão ações estratégicas para superar as dificuldades enfrentadas pelos cursos recém-implantados.

Palavras-chave: Educação Superior; Acesso e permanência; Políticas de Expansão; REUNI.

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Superior no Brasil tem sido objeto de amplo debate envolvendo diversos olhares e perspectivas, ao se considerar que *a expansão é uma tendência que se constrói historicamente* e está intimamente ligada ao histórico da universidade brasileira. Vale registrar que o movimento expansionista foi intenso, nas décadas de 1960-1970, com a federalização das universidades, criação dos primeiros cursos de pós-graduação (1965), a sua consolidação na década de 1980, apoiada pelas diversas instituições de fomento à pesquisa. Outro período fértil da expansão da Educação Superior brasileira remonta ao contexto pós-LDB (1996), particularmente a partir de 2000, com as políticas adotadas pelo governo, no sentido de ampliar possibilidades de acesso aos jovens de baixa renda que pretendiam cursar estudos superiores. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, através da Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, já expressava a necessidade do aumento de 30% da oferta de vagas para a educação superior destinada a jovens entre 18 e 24 anos.

Das políticas adotadas[356], destacamos aqui a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007. O REUNI é instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, bastante discutido e controverso, e nasce com a intencionalidade de elevar de forma gradual a "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" (BRASIL, 2007). De acordo com Censo da Educação Superior (INEP, 2012) os números já confirmam a expansão/ ampliação das matriculas anuais nas IFES no patamar de 59,7 % em relação aos dados de 2007 e 2011.

O processo de adesão de cada IFES se deu de forma relativamente igualitária, porém a implementação nas IFES gerou dinâmica própria.

Neste texto vamos apresentar como se deu o processo de implantação do REUNI na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como analisar as potencialidades e fragilidades de sua implementação sob a ótica de coordenadores e professores. Inicialmente, faremos uma breve discussão acerca do processo de expansão da educação superior no Brasil; em seguida, abordaremos sobre a institucionalização do REUNI no contexto das políticas de expansão; situaremos o REUNI na UFPB, para apresentar o "que dizem os coordenadores e professores sobre a implantação do Programa"; e, por fim, apresentaremos as considerações finais.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A discussão sobre a política de expansão da educação superior no Brasil está inserida no contexto socioeconômico e cultural do país, o que nos leva a considerar a sua histórica relação com o papel do Estado e a sua dinâmica com o conjunto da realidade social. Para isso, haveremos de considerar também que a ação política no âmbito educacional está inserida no contexto da sociedade capitalista, regida, senão influenciada, por sua lógica, cujos interesses são expressos nos diferentes projetos políticos e sociais presentes na sociedade brasileira. Queremos com isso dizer que as políticas educacionais e, em particular, as políticas de expansão da educação superior e sua materialização, envolvem diferentes contextos, instituições e compromissos assumidos pelos diferentes sujeitos, eivados de razão, intenções, racionalidades e perspectivas. O histórico da universidade brasileira, enquanto instituição produtora de conhecimento catalisa o desenvolvimento e a expansão do ensino superior de

[356] Política de Cotas nas Instituições Federais de Ensino - IFES e o ProUni, como forma de financiar vagas públicas a alunos de baixa renda em Instituições Privadas.

forma restrita e da educação Superior, no sentido mais amplo. Ao longo da história, além dos interesses internos, merecem destaque os interesses internacionais, que durante muito tempo vem influenciando na formulação das políticas educacionais brasileira em todos os níveis (MOROSINI, 2010). Vale lembrar que, desde o inicio do século passado, quando éramos um país agrário, passamos para a fase de desenvolvimento industrial e, nesta fase, a influência americana ou europeia se fez presente no âmbito das políticas sociais e econômicas. Em 1975, Fernandes (1975, p. 98), já nos situava e alertava de que vivíamos num país dependente cujo "padrão dependente de desenvolvimento" corresponderia a um "padrão também dependente de educação".

Ao longo da história, a legislação e a estrutura da educação brasileira foram fruto desta disputa de poder, levando sempre vantagem os interesses da classe dominante aliados aos interesses dos países desenvolvidos. Não podemos negligenciar, nesse percurso, a real importância da universidade e dos sujeitos sociais no pensar, no participar e no agir fundamentados na reflexão e na interação – ou, como diria Habermas (1987), no agir comunicativo. Assim, a universidade passa a ser percebida 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.

Então, pensar sobre a "expansão" da educação superior nos remete a refletir sobre a universidade, democratização e acesso. A luta pela universalização da escola pública para os trabalhadores e a democratização da educação são aspectos já presentes impressos no documento Manifesto dos Pioneiros (1932) e dos educadores (1959) que, nas palavras de Saviani (2004, p.33), representa a "construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública", como "numa reação ao empirismo dominante" à época que não dava conta das reais necessidades da população provocando assim a circulação de novas idéias "com um caloroso entusiasmo". Assim, os períodos seguintes ao manifesto foram intensificados por reformas e leis institucionais na educação que, em tese, se afinava com o contexto social, tanto do ponto de vista da gestão quanto da formação.

Com relação ao ensino superior, até meados de 1930, não se tinha ainda universidades institucionalizadas, apesar da existência da Universidade do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, por um lado e, por outro, ao se considerar que a primeira legislação sobre a Universidade brasileira ter surgido em 1931, atendendo em grande parte aos interesses das elites conservadoras e liberais da época. De acordo com estudos realizados por Saviani (2004; 2010), foi no inicio da década de 1930 que o Estado retoma o seu papel protagonista com a

educação, mediante a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos decorrentes, dentre eles a chamada Reforma Francisco Campos, em 1931, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e reformou a Universidade do Rio de Janeiro. Data de 1934 a institucionalização da primeira universidade brasileira – a Universidade de São Paulo (USP), integrando-se a outras faculdades autônomas e criando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1948, registra-se uma expansão tímida possibilitada pela criação de mais cursos superiores no interior de São Paulo e em outros estados da Federação. De acordo com Castilho (2009, p. 132), as universidades eram caracterizadas pela sua estrutura arcaica e pelo modelo elitista, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. Exatamente a década de 1960 é marcada pelo contexto capitaneado pelo regime militar e por intensas manifestações sociais transformadoras e contrárias ao regime, dentre elas as manifestações estudantis que acentuaram a pressão pela reforma universitária.

> Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista, no âmbito das chamadas "reformas de base". Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla [...] (SAVIANI, 2010, p. 8).

Aqui nos referimos a Lei nº 5.540/68, que trata a Reforma do Ensino Superior. Embora no espaço do presente artigo não dê para detalhar o conteúdo desta lei, vale lembrar que o Estado formulador da legislação estabelece, de acordo com a sua racionalidade, formas de dominação 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.

Com a Constituição de 1988, alem de ser reafirmada e estabelecida a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, ficou garantida a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, ingresso por concurso público, regime jurídico único etc. Temos na Constituição um marco do inicio da luta pela expansão da educação superior, com o aumento de vagas nas universidades públicas. Saviani (2010, p. 10) segue em sua análise mostrando que

> [...] nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas 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 partir da década de 1990, a educação superior vive mundialmente um momento em busca da universalização, acesso e permanência. No Brasil, a partir da LDB, em 1996, ocorre um aumento significativo de instituições, cursos, docentes e alunos na educação superior. A expansão do ensino superior pós-LDB tem sido objeto importante de análises de pesquisadores e estudiosos da educação bem como dos próprios formuladores de políticas, tal o nível de preocupação e complexidade requeridas pela questão diante das transformações ocorridas na vida em sociedade. As mudanças ocorridas, principalmente na década de 1990 e com repercussões até os dias atuais, relacionam-se com os processos advindos do impacto do avanço científico e tecnológico e do aprofundamento do processo de globalização, que, no seu bojo, requer em contrapartida o crescimento do processo de democratização das sociedades o que, sem dúvida, repercute nos necessários processos de democratização da educação.

É neste cenário que se evidencia o avanço das políticas públicas da educação básica e particularmente da educação superior, com a criação de Programas que vislumbrem a expansão, o acesso e a permanência e a contradições inerentes ao processo. Sabemos que, além do sistema federal, onde estão localizadas as IFES mantidas pela União, o ensino superior brasileiro contempla também os sistemas estaduais, municipais bem como as faculdades e centros universitários particulares, conforme preconiza a LDB, em seus artigos 16 e 20:

> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
>
> I - as instituições de ensino mantidas pela União;
>
> II - as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
>
> III - os órgãos federais de educação. [...]
>
> Art. 20**.** As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
>
> I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;
>
> II - comunitárias assim entendidas as que são instituídas e mantidas pó ruma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

> III - confessionais assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
>
> IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996, p. 10).

Conforme afirmamos acima, neste artigo vamos tratar da expansão do ensino superior com foco nos Programas recentes instituídos pelo governo federal, cuja origem está na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) em que são fixadas metas para dar conta do aumento dos investimentos nessa área. Assim, um período de expansão pós LDB aconteceu no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) com 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. Neste período, 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. Estudos realizados por Rigotto e Souza (2005, p. 360) dão conta de que "o número de instituições públicas de ensino superior estagnou entre 1970 e 2004, enquanto o número de instituições privadas cresceu 314% nesses 34 anos". Essa relação entre 2004 a 2012 mostra um crescimento de instituições da ordem de 19,6% (2.020 instituições existentes em 2004 em relação às 2.416 instituições em 2012), sendo que a relação público-privado apresenta dados interessantes: o crescimento das instituições privadas de 17,2%, contra 38,8% das instituições públicas, mostrando o crescimento significativo do setor público explicado pelas políticas de expansão do governo federal (BRASIL, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2012).

Entretanto, tomando-se2012 como referência, observamos que a relação entre público e privado é preocupante, face ao crescimento desenfreado das instituições privadas que as torna maioria absoluta na educação superior, haja vista que, do total de 2.416 instituições de ensino superior existentes no Brasil, 87,4% são privadas (2.212 em números absolutos) e apenas 12,6% são públicas (304 instituições). Se observarmos essa mesma relação no que se refere às vagas, o dado não é diferente: do total de 4.653.814 vagas ofertadas no ensino superior, 86,9% (4.043.096) são em instituições privadas, enquanto apenas 13,1% (610.718) são em instituições privadas (BRASIL, Sinopse Estatística da Educação Superior, 2012).

Tomando como referência os dados apresentados por Rigotto e Souza (2005, p. 361) e a Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 2012)., observamos que o crescimento total do

número de instituições superiores no período 1970 a 2012 foi da ordem de 290,3%, sendo que o crescimento do ensino privado foi da ordem de 385,5%, enquanto que o ensino público cresceu apenas 65,2%. Ou seja, houve uma considerável recuperação do setor público nos anos de expansão (2004-2012), mas que não conseguiu fazer face a herança marcadamente privada da educação superior no Brasil.

Dentre os programas de caráter expansionista instituídos recentemente, destacamos o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade, de acordo com Oliveira (2007), consistia em conceder de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Os dados do MEC (2007) dão conta que, em seu primeiro processo seletivo, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas com a projeção de 400 mil novas bolsas no ano de 2009 (Brasil, MEC, 2007).

No âmbito das IFES, destacamos o REUNI que trouxe como meta, a criação de condições para a expansão da educação superior:

> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, tinha 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).

O Decreto que criou o REUNI tinha como diretrizes:

> I – Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno.
>
> II – Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior.
>
> 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.
>
> VI – Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, MEC, 2007).

De acordo com a proposta do REUNI, caberia às Universidades, após ampla discussão (o que nem sempre ocorreu), aderirem a implantação da proposta. A seguir, faremos relato sobre o processo de implantação do Reuni na UFPB, seguida de análises a partir de depoimentos de coordenadores e professores desta instituição sobre o Programa.

BREVE HISTÓRICO DO REUNI NA UFPB

O Projeto REUNI-UFPB, implantado em 2007, contemplou em suas metas, além da transformação da infraestrutura da universidade, um arrojado projeto de avaliação da vida acadêmica da UFPB, uma vez que previa um acompanhamento criterioso, através da avaliação da sua implementação e dos seus resultados ao longo desses anos, como também após o seu fechamento (em 2012), uma vez que não apenas se restringia à expansão da UFPB, mas à sua reestruturação, com a qualidade e eficácia acadêmica desejada para uma instituição que almeja a excelência do serviço prestado à comunidade.

Nesse sentido, o Projeto previa, em sua estruturação formal, a composição de dois subsistemas integrados de avaliação:

> a) um subsistema voltado aos objetivos, metas e ações previstos para o funcionamento da vida acadêmico-administrativa institucional, quanto aos seus resultados quantitativos e qualitativos;
>
> b) um subsistema vinculado aos objetivos, metas e ações propostos para os meios e recursos materiais, humanos e orçamentários indispensáveis à implementação do que foi projetado para as atividades-fim. (BRASIL, Projeto UFPB-REUNI, 2007, p. 42).

Para atender a essa demanda, foi adquirido da UFRN um sistema para dar suporte de informática, vinculado às atividades e funções necessárias ao acompanhamento da implementação do REUNI na UFPB, atendendo ao controle acadêmico, administrativo e gerencial, nos seus três módulos de implantação: SIGAA (Módulo Acadêmico – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas), SIPAC (Módulo Administrativo e de Planejamento/Gestão – Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos) e SIGRH (Módulo de Recursos Humanos – Sistema Integrado de Gestão e Recursos Humanos).

Esse sistema deveria ter sido implantado em etapas, com conclusão prevista para 2013, o que, infelizmente, não ocorreu, tendo sido implantado alguns módulos e outros ainda estão em fase de implantação.

Nos aspectos organizacionais e operacionais, o REUNI/UFPB funcionou com três coordenações: uma Coordenação Geral e de Infraestrutura; uma Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico e uma Coordenação de Recursos Humanos, sendo todas as coordenações vinculadas ao Gabinete do Reitor. Juntamente com a Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico, funcionou, de maneira interligada, porém independente, a Comissão Própria de Avaliação (CPA). As duas comissões trabalharam, até 2012, desenvolvendo ações conjuntas de avaliação dos programas acadêmicos da UFPB, dos cursos novos e da instituição propriamente dita.

As metas básicas programadas para o REUNI – elevação da taxa de conclusão de cursos presenciais pelos alunos de graduação e da relação média alunos dos cursos presenciais de graduação por professor – foram acompanhadas, semestralmente, com vistas à avaliação da sua evolução anual. Além disso, esse acompanhamento analítico foi feito através dos seguintes procedimentos:

a) Elaboração de novas normas e alterações das normas internas existentes, com encaminhamento e aprovação dos conselhos superiores da Universidade – CONSEPE (2008-2010) e CONSUNI (2009-2011).

b) Verificação da criação e implantação dos novos cursos programados nas datas previstas; da oferta adicional de vagas para ingresso de alunos, nos novos cursos e nos existentes, conforme as quantidades e o calendário projetado;

d) Verificação do comportamento evolutivo das taxas de reprovação, evasão e retenção de alunos.

e) Verificação da evolução temporal do total de alunos matriculados/matrícula projetada para os novos cursos e para os cursos atuais e da taxa de conclusão pelos alunos dos cursos presenciais.

O intuito de criação de subsistemas de avaliação foi dar especial atenção aos aspectos qualitativos da vida acadêmica institucional, a partir da implantação de um programa de avaliação complementar às avaliações externas existentes (ENADE, SINAES, CAPES). Ou seja, objetivou-se criar um instrumental de avaliação interna apropriado para

acompanhamento e avaliação semestral, no caso do ensino de graduação, e anual no ensino de pós-graduação. Dentre os indicadores selecionados pelo Projeto REUNI/UFPB, para acompanhamento da vida acadêmica, foi dado ênfase especial a:

a) conceitos, notas e percentual de aprovação de alunos nas disciplinas cursadas;

b) titulação e qualificação do corpo docente;

c) influência dos programas de bolsas e da assistência estudantil no aproveitamento discente;

d) implantação e execução dos projetos político-pedagógicos dos cursos;

e) desempenho dos cursos de pós-graduação, principalmente nos aspectos relevantes considerados pela CAPES: produção acadêmica dos corpos docente e discente, teses e dissertações aprovadas, etc.;

f) projetos específicos de consolidação acadêmica de cursos de graduação e pós-graduação;

g) análises feitas pelos colegiados e coordenadores de cursos, com base em relatórios sobre os resultados qualitativos projetados para as correspondentes atividades de ensino, pesquisa e extensão;

h) perfis e aptidões acadêmicas dos alunos aprovados nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação.

As proposições do REUNI-UFPB, nos seus objetivos, metas e ações, foram bastante audaciosas, do ponto de vista da vida acadêmico-científica institucional e, também, para o desenvolvimento socioeconômico sustentável da Paraíba. A UFPB, através do REUNI, passou por uma expansão de grande porte, com melhoria das suas condições-meio. O Projeto propôs, além da alocação de recursos orçamentário-financeiros adicionais à UFPB, no período 2008-2012, da ordem de R$ 130 milhões, a reestruturação e expansão do ensino, pesquisa e extensão institucional, sem perder de vista a qualidade acadêmico-científica.

Pelas metas básicas propostas para a UFPB, ao final da implantação do REUNI, em 2012, pretendia-se que ela fosse uma Instituição com os seguintes indicadores de dimensão, desempenho acadêmico e eficiência social, atingindo:

a) 99 cursos presenciais de graduação;

b) 7.376 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais de graduação;

c) 4.963 alunos de graduação concluindo anualmente os seus cursos;

d) 80% dos seus cursos de graduação avaliados com os dois mais altos conceitos atribuídos pelo ENADE;

e) taxa de conclusão de cursos pelos alunos de graduação igual a 90%;

f) relação alunos de graduação/matrícula projetada por professor igual a 18;

g) 45 programas de pós-graduação, com 50 cursos de mestrado e 32 cursos de doutorado;

h) 60% dos seus cursos de doutorado avaliados pela CAPES com os conceitos 5, 6 e 7 e 75% dos cursos de mestrado com os conceitos 4 e 5;

i) 35.155 alunos/matriculas projetadas nos presenciais de graduação;

j) 5.000 alunos matriculados nos cursos presenciais de pós-graduação;

k) 1.985 professores no quadro docente, com 70% de doutores;

l) 2.928 servidores TA's, 714 de nível superior, 1.937 de nível intermediário e 277 de nível de apoio.

Observando cada um dos itens apresentados, os resultados efetivamente alcançados até dezembro de 2011 foram:

- Cursos presenciais de graduação existentes na UFPB: 130 cursos;
- 8.070 vagas ofertadas para ingresso anual de alunos nos cursos presenciais de graduação, o que representa um aumento de 3.663 vagas no período 2007-2012, sendo que um percentual dessas vagas é destinado à Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), implantado desde o Processo Seletivo para as vagas de 2011. No Processo Seletivo Seriado (PSS) 2011, o percentual reservado foi 25%; no PSS 2012, foi 30%; no PSS 2013, será 35% e em 2014, 40%.
- Em 2007, a UFPB teve um total de 2.200 diplomados, dentre os 3.118 ingressantes em 2003 (TCG 70,56). Em 2008, os números foram 2.347 diplomados dentre os

3.361 ingressantes (TCG 69,83). Em 2009, 2.370 diplomados dentre os 3.349 ingressantes (TCG 70,77). Em 2010, a UFPB teve 2.230 diplomados dentre os 3.574 ingressantes (TCG 62,40). Em 2011, o total foi 1.072, dentre os 4.413 ingressantes (TCG 24,29).

- 34 cursos com conceito 4 ou 5 no Enade, dentre os 72 cursos que obtiveram conceito no período de 2007 a 2010, o que corresponde a 47,2%.
- A matrícula projetada em 2007 era de 17.681,91 alunos. Em 2011, passou para 27.818.29. Esses dados mostram que a RAP (Relação Aluno-Professor) passou de 9,96 (2007) para 12,82 (2011).
- Implantação de novas modalidades de cursos presenciais de graduação: 3 cursos de tecnologia; 2 cursos sequenciais regulares; e 2 cursos de bacharelado com conteúdo didático-pedagógico multi e interdisciplinar: Psicopedagogia e Tecnologia em Gestão Pública.
- 2.175 professores no quadro docente, sendo 1.359 doutores (62,5%).
- 25.674 alunos matriculados em cursos de graduação da UFPB em 2012. No ensino a distância, tivemos em 2011 um total de 8.896 alunos matriculados.
- 3.568 servidores TA's, 1.107 de nível superior, 2.180 de nível intermediário e 281 de nível de apoio.
- 72 programas de pós-graduação, com 46 cursos de mestrado acadêmico, 02 curso de mestrado profissional e 24 cursos de doutorado.
- 05 dos seus cursos de doutorado (20,8%) e 05 de seus mestrados (10,9%) avaliados pela CAPES com os conceitos 5, 6 e 7; e 18 cursos de doutorado (75%) e 22 de mestrado (47,8%) com os conceitos 4 e 5.

O QUE DIZEM COORDENADORES E PROFESSORES

Tendo em vista a necessidade de acompanhar as ações acadêmicas previstas no Projeto REUNI/UFPB no período de 2007-2012, no que se refere ao processo de implantação dos novos cursos, ao efetivo funcionamento desses novos cursos e aos impactos mais amplos gerados pelo processo de expansão pelo qual passou a UFPB, a Coordenação de Expansão e Desenvolvimento Acadêmico, juntamente com a CPA, iniciou um processo de avaliação, tendo como primeira fase, a realização oficinas de avaliação, no Campus I, II e III da UFPB. Participaram os 30 cursos novos, criados pelo REUNI, apresentados no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Cursos novos criados pelo REUNI, por Centro

CENTRO	CURSO NOVOS
Centro de Educação (CE)	Psicopedagogia, Pedagogia – Ed. do Campo e Ciências das Religiões
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Educação Física, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional
Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)	Direito (Santa Rita)
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)	Ciências Sociais (Lic.), Mídias Digitais, Letras Clássicas, Língua Estrang. Aplicada a Negociações Internacionais, Tradução, Música Popular, Regência de Bandas e Fanfarras, Cinema e Audiovisual.
Centro de Tecnologia (CT)	Engenharia Ambiental, Engenharia de Materiais, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia Química
Centro de Informática (CI)	Engenharia de Computação e Matemática Computacional
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)	Relações Internacionais, Ciências Atuariais e Arquivologia
Centro de Tecnologia e Desenvolvimento Regional (CTDR)	Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Produção Sucroalcooleira e Tecnologia em Gestão Pública
Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA)	Agroecologia
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Medicina Veterinária

Na primeira fase deste processo de avaliação, participaram somente os Centros da UFPB que criaram novos cursos de graduação. Entretanto, o objetivo institucional era de que, em uma fase posterior, todos os cursos da UFPB fossem avaliados, com o intuito de verificar os impactos do projeto de expansão na melhoria dos indicadores acadêmicos e de infraestrutura da UFPB.

Nesta primeira fase, foram realizadas oficinas no período de 24 a 27 de outubro de 2011, para os Cursos de João Pessoa; e no dia 10 de novembro de 2011, para os Cursos de Areia e Bananeiras. Participaram do evento os assessores de graduação dos Centros, coordenadores, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e representação estudantil dos novos cursos criados pelo REUNI/UFPB, de acordo com calendário específico compreendendo o período de 24/10 a 27/10.

O modelo metodológico utilizado, para a avaliação dos cursos da UFPB, implantado pela CPA/REUNI foi a técnica de grupos focais – GF, como técnica de coleta de dados:

> Os GFs são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados [...] O GF também é adequado para ser consultado em estágios exploratórios de uma pesquisa, quando se quer ampliar a compreensão e a avaliação a respeito de um projeto, programa ou serviço. (RESSEL ET AL., 2008, p. 780).

A partir deste modelo, com abordagem qualitativa e quantitativa, foram criadas dimensões e indicadores objetivos e subjetivos de avaliação. As dimensões e os indicadores

objetivos foram estruturados em dois questionários, um para os alunos e outro para os professores, elaborados por membros da CPA e pela equipe técnica CPA/REUNI. Estes instrumentos, embora em fase de estudo piloto, foram aplicados no final de 2012, e compuseram um relatório apresentado pela CPA.

As dimensões e os indicadores subjetivos foram trabalhados nas oficinas de avaliação, com discussões nos grupos formados pelos representantes dos cursos, a partir de três grandes dimensões: Infraestrutura (espaço físico, equipamentos, materiais); Recursos Humanos (docentes, discentes, funcionários) e Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC's) (perfil egresso; estrutura curricular; conteúdo das disciplinas; carga horária; estágios; TCC, conteúdos flexíveis).

O roteiro de trabalho utilizado nas oficinas foi elaborado a partir de três questões fundamentais: "O que é avaliação?", "Por que precisamos avaliar?" e "Para que precisamos avaliar?". Nesse sentido, foram apresentadas, em exposição oral, as três questões com alguns pontos em destaque.

A partir da apresentação destes questionamentos pela equipe técnica do REUNI/CPA, nas oficinas de avaliação, foram formados os grupos de discussão, com o objetivo de analisar as potencialidades, fragilidades e metas (para superar as fragilidades e ampliar as potencialidades) dos cursos. Esta etapa da oficina foi elaborada em quatro momentos: um primeiro identificando potencialidades e fragilidades; um segundo em que se definem metas para aproveitamento das potencialidades e superação das fragilidades (tempo e ações); um terceiro momento contemplando a sistematização dos grupos, com a feitura de quadros por Centro; e, finalmente, um quarto momento de socialização e reflexão dos resultados pelos participantes.

Para o *Campus* I de João Pessoa, dentre os indicadores apresentados, alguns necessitam destaque, considerando que os mesmos estiveram presentes nos debates da maioria dos grupos e na apresentação final das oficinas. Estes indicadores, abaixo apresentados, são significativos, porque representam as potencialidades analisadas nos cursos do projeto REUNI:

- A excelência das construções de sala de aula e de laboratórios, dos equipamentos e dos acervos adquiridos, aliando conforto e modernidade;
- A atualização e modernidade dos projetos pedagógicos dos novos cursos, que permitem um trabalho interdisciplinar e mais voltado à realidade do mercado de trabalho;

- A contratação de professores titulados e de técnicos-administrativos capacitados, engajados e aliados ao perfil dos novos cursos.

Entretanto, algumas fragilidades também foram apontadas pelos sujeitos envolvidos do *Campus* de João Pessoa:

- Atraso na entrega das obras;
- Instalações provisórias precárias e insuficientes;
- Compra de materiais específicos, sobretudo para laboratórios e aquisição de livros;
- Acessibilidade inexistente ou com necessidade de melhoria;
- Necessidade de revisão pontual ou radical nos PPCs;
- Falta/ insuficiência de professores e funcionários;
- Turmas com muitos alunos;
- Falta plano de capacitação docente.

Para superar essas fragilidades, foi sugerido o desenvolvimento de ações compatíveis com as demandas identificadas acima, assim como outras ações alinhadas as potencialidades já identificadas pelos atores envolvidos.

O procedimento de análise foi adotado na oficina realizada na cidade de Areia, em que foram reunidos grupos de sujeitos dos dois Campi de Areia e Bananeiras, representados, respectivamente, pelo Centro de Ciências Agrárias (CCA) e Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA).

Além dos aspectos já apresentados para o *Campus* de João Pessoa, destacamos outras potencialidades acrescentadas pelos cursos de Areia e Bananeiras:

- A excelência das construções do hospital, da biblioteca e da residência universitária, além da aquisição de transporte moderno e confortável;
- A existência de eventos acadêmicos que permitem atualizar ainda mais as abordagens do curso;
- Envolvimento dos discentes nos programas institucionais PIBIC/Monitoria e Extensão.

Registramos que, no que concerne às fragilidades, não foram identificadas alterações significativas em relação aos dados obtidos no *Campus* I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante essa experiência de avaliação, foram identificadas as potencialidades e fragilidades dos novos cursos, além de se aprofundar uma discussão sobre suas características, de seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, e dos seus projetos pedagógicos. Foram estabelecidas algumas ações para superar as fragilidades e aproveitar as potencialidades, em cada curso REUNI e em cada Centro do *Campus* I, II e III, com base nos dados apresentados.

Outro importante passo foi o exercício de se trabalhar em grupo, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos criados pelo REUNI, a partir do diagnóstico realizado. Com tudo isso, foram estabelecidos alguns indicadores qualitativos que mereceram discussão, atenção, intervenção a curto, médio e longo prazo.

Concluída a fase de diagnóstico, a partir dos dados qualitativos e qualitativos das oficinas de avaliação dos cursos REUNI, iniciou-se a fase de prognóstico, com o estabelecimento de novas metas e estratégias de ação para a superação e fortalecimento das dimensões e indicadores analisados.

Isto posto, observamos que as políticas de expansão da educação superior na UFPB, em parte, foram concretizadas ao considerarmos a criação de novos cursos, em particular os cursos vinculados ao REUNI, ampliando seguramente a democratização do acesso. Verificou-se também que, aliada à demanda de políticas institucionais de acompanhamento, avaliação e de busca da qualidade do ensino, a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), com maior divulgação dos mesmos, e a melhoria na infraestrutura parecem indicar ações imediatas para qualificar a expansão da educação superior na UFPB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Sinopse Estatística da Educação Superior**, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2012.zip>. Acesso em: 11 abr. 2014.

BRASIL, Universidade Federal da Paraíba. **Projeto UFPB – REUNI**, 2007. Disponível em: <http:\\www.ufpb.br\sods\consuni\. Acesso em: 03 mar. 2014.

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. 2014.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providencias.Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 29mar. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **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.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

IESALC/UNESCO. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ pruebaobservatorio/boletin No118.htm>. Acesso em: 29mar. 2014.

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.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHNEM, G. D. Uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2008. out-dez; 17(4): 779-786.

RIGOTTO, M. E.;SOUZA,N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003.**Análise,** Porto Alegre, v.16, n. 2, ago/dez. 2005, p.351-375.

RISTOFF, D; GIOLO, J. Introdução: A Educação Superior no Brasil: panorama geral. In: _____ (org.). **Educação superior brasileira 1991- 2004**. Brasília: INEP, 2006.

SAVIANNI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades, **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, ago/dez, 2010, p. 4-17.

EIXO 6 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ana Carolina Santana Moreira
asantanamoreira@yahoo.com.br
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo compreender como está configurada a efetivação do direto à educação superior no Brasil, uma vez que o Estado brasileiro se afirma enquanto um Estado democrático social de direito, pugnando pelo regime de participação política popular, preocupação com os direitos sociais e regido por leis. Para tanto utilizou-se do método de levantamento bibliográfico e de análise de documentos oficiais. Buscou-se, ainda, identificar as origens da construção deste Estado, e realizar um breve apanhado da afirmação histórica dos direitos sociais em legislações pertinentes. Percebeu-se que para a efetivação do direito à educação superior necessita-se de ações estatais que garantam a democratização do acesso, como políticas de expansão da educação superior, para além da noção mercadológica de educação superior vigente no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Espera-se assim contribuir para as discussões sobre o tema na área educacional.

Palavras-chave: Estado Democrático – Direitos Sociais - Educação Superior

Introdução

O Estado brasileiro buscou afirmar-se como um estado social de direito oficialmente em 1988, quando aprovou uma Constituição Federal cidadã e em seu artigo 1º inscreveu-se como um Estado democrático de Direito que possui como princípio a dignidade da pessoa humana. Como afirmado por Norberto Bobbio (BOBBIO, 2004), existe um grande fosso entre a inscrição gráfica da norma e a realidade vivenciada pelos seres humanos.Um Estado que pretenda atender às demandas sociais, como garantia de educação, transporte, saúde, serviços de qualidade para todos os seus membros e que ao mesmo tempo se paute pela legalidade é necessário fazer-se adequar as ações deste Estado ao que se inscreveu legalmente.

Este Estado que se pretende democrático e que é regido por normas é almejado desde a Antiguidade, tendo existido na história ocidental algumas tentativas de concretização do mesmo (BOBBIO, 2004). Atualmente há quem defenda que esta forma de organização social deve ser capaz de garantir o acesso à educação de qualidade, inclusive no nível superior. Este trabalho pretende levantar alguns aspectos trazidos pela literatura política e educacional para

iniciar uma compreensão sobre evolução do conceito de Estado democrático de direito, assim como identificar no histórico legal brasileiro a evolução da garantia ao acesso à educação superior. Pretendeu-se assim levantar alguns questionamentos acerca do histórico da afirmação e efetivação desta faceta do direito à educação no Brasil, assim como da situação atual desta tentativa brasileira de garantia ao acesso à educação superior.

Para tanto utiliza-se de uma abordagem qualitativa a partir de levantamento e estudo bibliográfico, assim como de análise de documentos oficiais para abordar o tema do acesso à educação superior enquanto um direito social no Brasil, tanto pelo viés da teoria política quanto pelo vislumbre da evolução das políticas públicas envolvidas, buscando assim uma compreensão mais ampla do assunto. Espera-se desta forma poder extrair uma leitura condizente com o estudo de contextos sociais, nos quais há sempre uma gama de diferentes influências e informações entrecruzadas, neste caso específico envolvendo o campo educacional e os estudos políticos. Esteban (2010) indica, sobre a abordagem qualitativa, que trata-se de

> [...] uma atividade sistemática, orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de praticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Ressalta-se que estes escritos fazem parte de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, na qual se objetiva compreender a situação do acesso à educação superior através do sistema judiciário em Mato Grosso do Sul, investigação essa que ainda se encontra em andamento.

Inicia-se o presente trabalho buscando as origens do Estado Democrático de Direito, já que sua afirmação na Constituição atual não se deu de maneira autônoma, mas a partir de variadas teorias sobre o Estado historicamente construídas. Em seguida há um breve apanhado da afirmação legal dos direitos sociais em âmbito internacional e nacional, aí incluído o direito à educação. Passa-se então a se elencar alguns instrumentos normativos de efetivação do direito à educação superior no Brasil, realizados por meio de políticas públicas. À guisa de conclusões, busca-se o norte de um caminho para a real garantia deste direito inerente à condição humana.

1 - Construção do Estado de Democrático de Direito

Para uma melhor compreensão sobre a constituição atual do Estado brasileiro que foi concretizado pela Constituição Federal de 1988, e que, se pretendendo democrático e de

direito, tem como uma de suas finalidades a garantia do direito à educação, necessário se faz buscarmos as origens destes conceitos, o que nos remete à Antiguidade, de onde viera, muitos dos conceitos políticos que ainda utilizamos.

O ideário de organização social com bases legais que atenda às necessidades de sua população remonta à República platônica, na qual se pretendia a paz harmônica e justa da cidade. Para Platão, os seres humanos se unem em cidades pela incapacidade de se produzir individualmente toda a estrutura necessária à existência, desde abrigos à salvo dos perigos naturais até as artes indispensáveis para uma existência humana plena (PLATÃO, 2011).

Porém, contrariando o mito rousseauniano do bom selvagem (ROUSSEAU, 1989), os indivíduos representam perigo um ao outro (BOBBIO, 2004; HOBBES, 2008), sendo então necessária a estipulação de regras de convívio e de uma chefia, idividual ou coletiva, encarregada da administração social. Foi portanto do paradoxo humano da necessidade e, ao mesmo tempo, impossibilidade de se viver em comunidades que "[...] se originou o estabelecimento de leis e convenções entre elas e a designação de legal e justo para as prescrições da lei." (PLATÃO, 2011, p. 45).

Como demonstrado por Bobbio (2001) é vasta e profícua a discussão a respeito dos tipos possíveis para o governo dos Estados, que remonta a Heródoto, teórico grego do século VII a.C. No decorrer desta tipologia percebe-se que os escritos políticos giram em torno de três formas básicas: o governo de muitos, o governo de poucos e o governo de apenas um indivíduo, correntemente nomeados, respectivamente, democracia, aristocracia e monarquia (BOBBIO, 2001). Para o objeto de estudo desta investigação necessitamos compreender como se constituiu o tipo de Estado Democrático de Direito Social, já que é nesta forma que se apresenta o contemporâneo Estado brasileiro, inscrito no artigo 1º da Constituição Cidadã[357].

A despeito das vastas leis, regras e normas escritas ou orais da Antiguidade, assim como do arcabouço jurídico-eclesiástico da idade média européia, pode-se considerar um evento importante para a história do Estado de direito e dos direitos humanos como um todo (embora ocorrido ainda nos primórdios do constitucionalismo nacional) o estabelecimento da Magna Carta inglesa, de 1215, elaborada a partir da insatisfação dos barões feudais ingleses com as normas fiscais de seu monarca, João Sem-Terra.

Com as teorias de Jean-Jaques Rousseau, Thomas Hobbes, Barão de Montesquieu e John Locke, novas possibilidades de organização política deste Estado foram abordadas e as

[357] "Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:" (BRASIL, 1988).

influencias destas teorias alcançaram uma nova classe que agregava cada vez mais poder político às suas riquezas econômicas.

> A passagem da esfera da legitimidade para a esfera da legalidade assinalou, dessa forma, uma fase ulterior do Estado moderno, a do Estado de direito, fundado sobre a liberdade política (não apenas privada) e sobre a igualdade de participação (e não apenas pré-estatal) dos cidadãos (não mais súditos) frente ao poder, mas gerenciado pela burguesia como classes dominantes, com os instrumentos científicos fornecidos pelo direito e pela economia na idade triunfal da Revolução Industrial. (BOBBIO, 1998, p. 430)

A idéia de um contrato social estabelecido entre os homens para livrar a humanidade de um perigoso estado de natureza se espalhou pelo Ocidente, conquistando os corações das burguesias, que ensejaram grandes esforços para o estabelecimento de uma nova ordem política, que atendesse às demandas da grande indústria e dos latifúndios por maiores liberdades político-econômicas, garantia da livre iniciativa, da não-intervenção estatal na economia e garantia da propriedade privada.

Estes esforços, orientados pelas idéias de autores liberais como Benjamim Constant e John Stuart Mill, ajudaram a alavancar a democracia representativa à condição *sine qua non* para o pleno exercício desta recém-nascida cidadania de liberdades individuais, levando a maioria dos estados ocidentais se tornarem repúblicas democráticas.

> Identificada a Democracia propriamente dita sem outra especificação, com a Democracia direta, que era o ideal do próprio Rousseau, foi-se afirmando, através dos escritores liberais, de Constant e Tocqueville e John Stuart Mill, a idéia de que a única forma de Democracia compatível com o Estado liberal, isto é, com o Estado que reconhece e garante alguns direitos fundamentais, como são os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, etc, fosse a Democracia representativa ou parlamentar, onde o dever de fazer leis diz respeito,não a todo o povo reunido em assembléia, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos direitos políticos. (BOBBIO, 1998, p. 323-324)

O Estado Contemporâneo ocidental foi, no princípio, liberal. As influencias de Adam Smith, cativou as burguesias e se tornou bandeira política para os grandes industriais. Uma teoria que mantém o Estado em uma posição de coadjuvante, apenas enquanto garantidor da ordem legal e dos contratos privados, que se retira da economia, deixando sua regulação a cargo da *mão invisível do mercado*, visando assim alcançar o progresso humano. Para Smith a intervenção do Estado apenas teria sentido quando houvesse necessidade de resolução de conflitos privados ou na execução dos serviços públicos básicos, por exemplo a manutenção do Executivo, Legislativo e Judiciário (HOFLING, 2001, p. 36).

Este projeto se mostrou hegemônico no ocidente até o início do século XX, mesmo que tenha havido ações para garantir alguns direitos sociais esporadicamente, já que não existiam ainda mecanismos de participação popular para além da representação política. Assim, mesmo que houvesse clamores pelos direitos sociais, pouco se conseguiu efetivamente, como afirma Bobbio:

> Esta oposição entre os direitos civis e políticos, de um lado, e os direitos sociais, de outro, mantém-se durante grande parte do século XIX, sendo exemplo claro disso a legislação social de Bismarck. As leis aprovadas na Prússia, entre 1883 e 1889, representam a primeira intervenção orgânica do Estado em defesa do proletariado industrial, mediante o sistema do seguro obrigatório contra os infortúnios do trabalho, as doenças de invalidez e as dificuldades da velhice. (BOBBIO, 1998, p. 416)

À medida que cresce em número a classe proletária, agregando pessoas que migram dos campos para as cidades, inicia-se a organização política da classe proletária, demandando melhorias das condições de trabalho e garantias de sobrevivência por parte do Estado. Neste momento a burguesia se vê acuada, principalmente frente à violência demonstrada pela revolução socialista russa, em 1917, e busca atender a algumas destas demandas, visando sua própria manutenção enquanto classe dominante (BEHRING, 2000, p. 01).

Após a segunda guerra mundial tem início uma tendência dos Estados ocidentais a se preocuparem efetivamente com as proteções sociais, iniciando-se com a Inglaterra, que desde a década de 1920 já contava com um movimento operário organizado e com bandeiras de participação universal na sociedade. Possui destaque o Plano Beveridge, instaurado na Inglaterra em 1942, que reformulou a política previdenciária e atrelou-a a seguridade social universal (BEHRING, 2000, p. 02).

Sob a influencia de Keynes e Marshall a idéia do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) ganhou força, promovendo um certo acolhimento dos Estados à demandas sociais trazidas pelas lutas históricas do trabalhadores. Era uma teoria que buscava amenizar a crueldade e frigidez do mercado capitalista sem, no entanto, ameaçar sua hegemonia.

> As primeiras formas de Welfare visavam, na realidade, a contrastar o avanço do socialismo, procurando criar a dependência do trabalhador ao Estado, mas, ao mesmo tempo, deram origem a algumas formas de política econômica, destinadas a modificar irreversivelmente a face do Estado contemporâneo. (BOBBIO, 1998, p. 403)

Os Estados capitalistas centrais que aderiram ao *Welfare State* o viram fracassar no final da década de 1960 e início da década de 1970, com o crescimento alarmante das dívidas

internas e externas, a não-absorção da juventude pelo mercado de trabalho e a crise provocada pela alta dos preços do petróleo em 1973/1974 (BEHRING, 2000, p. 11). Ressurgem então os defensores do livre-mercado, agora sob a roupagem neoliberal, impulsionados pelas obras de Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, entre outros, preconizando um Estado ao mesmo tempo limitado em suas funções e forte em suas intervenções (AFONSO, 1999).

O pensamento neoliberal não vê com bons olhos as ações estatais de cunho social, pois crê que estas ações coíbem a livre iniciativa e causam inércia no indivíduo, que ao invés de buscar soluções de suas demandas no mercado, espera pelos auxílios do Estado. Nas palavras de Azevedo,

> Os programas e as várias formas de proteção destinados aos trabalhadores, aos excluídos do mercado e aos pobres são vistos pelos neoliberais como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. [...] Isto porque se julga que induzem os beneficiários à acomodação e à dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social. (AZEVEDO, 2004, p. 13)

Porém o neoliberalismo pugna por ingerência estatal ativa na regulação econômica, o que exige um Estado forte, fazendo com que o neoliberalismo se apresente um paradoxo, já que pugna pelo livre-mercado regido por uma grande força estatal (AFONSO, 1999). Durante a década de 1990 houveram tentativas de regulação do mercado pelo Estado, porém em muitos países o Estado de Bem-Estar Social já ganhara espaços definitivos, tornando-se impossível recuar em muitas das garantias sociais conquistadas pelos trabalhadores. No Brasil esse ataque neoliberal chegou tardiamente e já sob a égide da Constituição de 1988, que trouxe inúmeras garantias sociais, dentre elas a seguridade social (BEHRING, 2000), o que não impediu que algumas ações neoliberais se realizassem, como as privatizações de empresas estatais e a abertura do mercado interno ao capital estrangeiro (SALUM, 2003).

2 – Direitos Sociais em legislações

Ao adentrar no século XXI o Estado Contemporâneo visa garantir tanto os direitos individuais clássicos, como a propriedade privada e a livre iniciativa do comércio, quanto direitos sociais, advindos das históricas lutas dos movimentos de trabalhadores, como saúde, seguridade social, educação e transporte. No caso brasileiro, está expressa nos artigos 5º, 6º e 7º da Constituição Federal a maior parte destes direitos, em parte resultado das influencias dos textos de tratados internacionais e de legislações estrangeiras, como afirma Duarte:

> Os artigos 5º, 6º e 7º demonstram a forte influência, na Carta de 1988, do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966. Percebe-se, ainda, a influência de várias constituições ocidentais, dentre as quais se destacam a Lei Fundamental da Alemanha, de 1949, a Constituição da República Portuguesa, de 1976, e a Constituição Espanhola, de 1978. Foi dada ênfase à proteção da criança, do adolescente, do idoso e dos índios, cujos direitos foram previstos em capítulos especiais. (DUARTE, 2007, p. 695)

A afirmação normativa dos direitos sociais aparecem nas legislações do ocidente como complemento aos direitos de caráter individual, referenciados pela literatura como direitos humanos de primeira geração, buscando conciliar as liberdades individuais com as garantias de cunho social.

A inovadora democracia norte-americana, proclamada na Declaração de Independência dos Estados Unidos, de 1776, fundava-se na inscrição legal da igualdade entre os homens, na liberdade individual de propriedade, de religião, de opinião e de imprensa, assim como na possibilidade de participação popular nas decisões governamentais – a ideia do governo por consentimento -, a despeito da desigualdade institucionalizada pela escravidão dos negros, que ainda produz ecos na política americana (COMPARATO, 2003).

Com efeito, esse foi o primeiro documento legal que reconheceu "a existência de direitos inerentes a todo ser humano, independentemente das diferenças de sexo, raça, religião, cultura ou posição social." (COMPARATO, 2003, p. 63). Apesar desta declaração de igualdade entre os seres humanos, não havia interesse entre os norte-americanos em estender essa igualdade a outros povos, estando mais preocupados em instituir seu próprio regime político e se afirmarem enquanto nação independente.

Já os revolucionários franceses propunham, com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, uma total reviravolta nos costumes, não apenas almejando uma nova ordem política para a França, mas sim a instituição de uma nova cultura política, extensiva a todos os povos. (COMPARATO, 2003). Assim, "Toda a 'primeira geração' de direitos humanos, nos documentos normativos produzidos pelos Estados Unidos recém-independentes, ou pela Revolução Francesa, foi composta de direitos que protegiam as liberdades civis e políticas dos cidadãos contra a prepotência dos órgãos estatais." (COMPARATO, 2003, p. 37).

Os direitos sociais, ditos direitos de segunda geração[358] aparecem com força na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (PIOVESAN, 2007), emergindo por um lado de lutas históricas dos movimentos sociais europeus contra as desumanidades trazidas pelo capitalismo liberal e por outro das atrocidades praticadas pelo regime nazista:

> A Declaração Universal de 1948 objetiva delinear uma ordem pública mundial fundada no respeito à dignidade humana, ao consagrar valores básicos universais. Desde seu preâmbulo, é afirmada a dignidade inerente a toda pessoa humana, titular de direitos iguais e inalienáveis. Vale dizer, para a Declaração Universal a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos. A universalidade dos direitos humanos traduz a absoluta ruptura com o legado nazista, que condicionava a titularidade de direitos à pertinência à determinada raça (a raça pura ariana). (PIOVESAN, 2007, p.137)

Tem-se já nesta Declaração, assim como nos documentos internacionais subseqüentes sobre direitos sociais, a necessidade de afirmação do direito à educação, sob a nomenclatura de "instrução", como um direito inato, ao qual todo ser humano deve ter acesso, sendo portanto responsabilidade dos Estado sua garantia:

> Artigo XXVI
>
> 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948)

Apesar de todas estas garantias estarem inscritas nos documentos internacionais e na Constituição Federal brasileira, nem todas podem ser alcançadas por livre iniciativa dos cidadãos, devendo o Estado agir para proporcioná-las aos cidadãos. Nesse contexto se fazem necessárias ações estatais nomeadas políticas públicas, conforme ensina Duarte:

> No Estado social de direito, é a elaboração e a implementação de políticas públicas – objeto, por excelência, dos direitos sociais – que constituem o grande eixo orientador da atividade estatal, o que pressupõe a reorganização dos poderes em torno da função planejadora, tendo em vista a coordenação de suas funções para a criação de sistemas públicos de saúde, educação, previdência social etc. (DUARTE, 2007, p. 694)

[358] Ressalte-se que a divisão dos direitos humanos afirmados nas legislações em gerações cumpre um papel apenas didático, para uma melhor apreensão da historicidade de sua declaração, já que no mérito não há direitos maiores ou melhores que outros, apesar da contradição que às vezes ocorre no momento da garantia dos direitos individuais e sociais (BOBBIO, 2004).

Dentre os aspectos a se considerar na análise de políticas públicas estão as características do Estado, sua construção histórica, a formação da sociedade e suas características culturais, enfim, todo o contexto político em que se localizam as ações, já que este contexto influencia não apenas na escolha das políticas, mas também na maneira com a qual serão implementadas e executadas (AZEVEDO, 2004).

Se nos primórdios do Estado contemporâneo era necessário garantir a liberdade individual e a propriedade privada, diminuindo a ação estatal para favorecer o desenvolvimento capitalista, no Estado pós-segunda guerra se faz necessária sua presença ativa para garantia dos direitos sociais, protegendo assim a população das grandes oscilações do mercado e buscando a efetivação de condições mínimas de existência, favorecendo então uma concorrência mais justa. "Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas." (DUARTE, 2007, p. 698).

3 – Breve olhar sobre a expansão da educação superior brasileira

A educação superior brasileira inicia sua história própria com a vinda da família real portuguesa, que cria no ano de sua chegada três escolas: "a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio" (DURHAM, 2005). A primeira Constituição do Brasil, de 1824, previu a criação de colégios e universidades, além de enunciar o ensino primário gratuito, porém sem apresentar mecanismos de efetivação destes direitos apenas declarados (OLIVEIRA, 2002), tradição legislativa seguida pelas Constituições de 1891 e 1934.

> A Constituição brasileira de 1934, por exemplo, dedicou pela primeira vez na história constitucional do país um capítulo inteiro à temática educacional, estabelecendo, também de forma inédita, o direito à educação a todos os residentes no país, a cargo dos Poderes Públicos e da família, nos termos do seu artigo 149. Apesar da previsão expressa do direito à educação no referido documento, não foram previstas garantias que possibilitassem a exigibilidade do direito educacional em face do Estado. (PINTO, 2014)

A expressão "diretrizes e bases" associada à questão educacional aparece na legislação brasileira pela primeira vez na Constituição de 1946, como sendo de competência da União criá-las, acentuando a discussão a respeito da democratização do acesso à educação e a implantação de um sistema educacional nacional.

Durante a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 ficaram claros os interesses econômico envolvidos na área educacional, já que uma parcela dos representantes políticos defendia a educação como pertencente à iniciativa privada. De outro lado haviam os defensores da instrução pública universal, que defendiam a tutela do Estado para uma educação democrática a qual todos os cidadãos deveriam ter acesso.

> O texto da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. (SAVIANI, 1997, p. 19)

Este tipo de embate ocorreu também na Reforma Universitária dada pela Lei n 5.540/68, ocorrida no conturbado período do governo militar, durante o qual um dos únicos focos de resistência ao regime era o movimento de estudantes (SAVIANI, 1997). Assim

> O projeto de reforma universitária procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (SAVIANI, 1997, p. 24)

Se por um lado a Reforma privilegiou as demandas do setor privado, na prática acabou por promover certa expansão da educação superior, mesmo que no âmbito privado, através da concessão indiscriminada de autorizações para funcionamentos de estabelecimentos isolados de ensino dadas pelo Conselho Federal de Educação.

A autonomia universitária recebeu o status de norma constitucional com a Constituição Federal de 1988[359], o que implicou na transformação destas instituições isoladas em universidades (CATANI; OLIVEIRA, 2007). Sob a pressão destas instituições o Conselho Federal de Educação acabou sendo fechado por corrupção em 1994, mas a esta altura "[…] já haviam se multiplicado rapidamente as instituições formalmente nomeadas como universidades destituídas, no entanto, do espírito universitário." (SAVIANI, 1997, p. 25). O

[359] Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

advento desta Constituição também possibilitou explicitamente a existência de instituições educacionais com fins lucrativos (CATANI; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA, 2009).

A democratização do acesso à educação superior gratuita arrefeceu durante a onda neoliberal que abarcou o Brasil da década de 1990. Pôde-se vislumbrar na expansão da educação superior uma preocupação com o desenvolvimento econômico do país, que necessitava de mão-de-obra qualificada tecnologicamente e indivíduos criativos e empreendedores. Estas idéias são ainda são encontradas explicitamente nos documentos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007).

Esta busca por desenvolvimento tecnológico integra o modo de produção capitalista, cujas necessidades acabam sendo, direta ou indiretamente atendidas através de ações do Estado[360]. Na área educacional esse fenômeno se deu pela intensa exploração promovida por grandes fundos de financiamento nacionais e internacionais. Oliveira (2009) demonstra como se deu a guinada comercial dos fundos de investimento, que antes se concentravam na educação básica e se voltam para o ensino superior neste período:

> Esses fundos têm condições de injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da "profissionalização" da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial. Essa perspectiva racionalizadora é fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações. (OLIVEIRA, 2009, p. 743)

Essa forma de investimento acabou por mercantilizar e massificar a educação superior, produzindo uma expansão em número[361], porém sem qualquer controle de sua qualidade, aspecto considerado preocupante durante a busca por sua democratização (DUARTE, 2007; SAVIANI, 2007; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2012).

A partir de 2002 viu-se uma diminuição no crescimento do setor privado e aumento do número de vagas e instituições no setor público. Houve criação de novas instituições públicas de ensino superior e aumento das vagas e do número de cursos das instituições já existentes, gerando assim maiores possibilidades para o acesso à educação superior pública (REAL,

[360] Carnoy nos mostra que Nicos Poulantzas apresenta uma análise que busca o vislumbre das relações entre classes e entre fragmentos de classes, ocorridas intra e entre os aparatos do Estado. Para Poulantzas o Estado contemporâneo é um tipo capitalista de Estado, que se configura como uma relação social, na qual as classes e os fragmentos de classes estão em constante conflito. Assim esse Estado organizado em instituições se apresenta como uma arena para a luta de classes. (CARNOY, 1988)

[361] O número de instituições privadas de ensino superior saltou de 918 em 1990 para 1442 em 2002 (INEP, 2014)

2012). O Plano Nacional de Educação 2001-2010, trouxe 285 metas, acompanhadas das respectivas propostas estratégicas, que vão desde a possibilidade de criação de vagas e cursos até o remodelamento da engenharia curricular dos cursos de graduação para o atendimento das lacunas educacionais apontadas pelos dados coletados pelos institutos de pesquisa, como o INEP, como afirma Oliveira (2011):

> Observa-se, ainda, que o acesso à educação superior ainda é bastante elitista, sobretudo em áreas e cursos considerados de mais prestígio social, especialmente naqueles ofertados por meio de universidades. Portanto, a expansão ocorrida, em especial a partir da segunda metade da década de 1990, não foi capaz de democratizar de modo mais efetivo o acesso à educação superior, sobretudo se considerarmos a qualidade da oferta. (OLIVEIRA, 2011, p. 108-109)

A criação do Conselho Nacional de Educação, em 1995, induziu a implementação de um sistema de avaliação nacional do ensino superior, a partir do Exame Nacional de Cursos (ENC), buscando um melhor acompanhamento da qualidade do ensino ofertado. Com o advento da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 é instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – que busca a partir da análise de insumos e resultados um acompanhamento da qualidade educacional, utilizando-se do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE (REAL, 2012)

No período de vigência do governo Lula foram criados especialmente destinados à expansão da educação superior federal o Programa de Expansão das Universidades Federais (Expandir), em 2003, e o Programa de Reestruturação da Universidades Federais (Reuni), em 2007, produzindo uma "[...] inversão no processo de expansão das instituições públicas que chegou à marca de 21,03%, enquanto houve retração de -7,14% no período de 1995 a 2002." (REAL, 2012, p.93)

Em 2005 se institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI através da Lei nº 11.096/2005, que "[...] concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica." (OLIVEIRA, 2011). No ano seguinte é criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Decreto nº 5.800/2006, cuja finalidade é expandir e interiorizar a educação superior a partir de um sistema de Educação à Distância.

Em 2009 foi criado o Sistema de Seleção Unificada -SiSU- utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio para a ocupação de vagas disponibilizadas por instituições públicas (MEC, 2014), ampliando os pólos de realização das provas, o que pode, no limite, influenciar na democratização do acesso às universidades. Também em 2009 houve uma nova

atribuição para as notas obtidas no Enem, dada pela Portaria INEP nº 109/2009, que foi a possibilidade de certificação em nível de conclusão do ensino médio para maiores de 18 anos.

Essas ações estão em consonância coma tentativa de democratização do acesso à educação superior pública, porém ainda há muito a ser realizado, já que nem as metas propostas pelo PNE 2001-2010 ainda não foram alcançadas, como "prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos." (PNE, 2001)

4 – Considerações

Diante das informações a respeito da evolução na expansão da educação superior nos últimos anos podemos concluir que o Estado brasileiro vêm buscado se consolidar enquanto estado social e democrático de direito, empreendendo ações diretas e indiretas para a efetivação do direito à educação declarado em seus documentos legais, apesar das características neoliberais que acabam por disputar os mesmos espaços, como afirma Oliveira (2009, p. 753) "O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que a educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente."

A busca pelo entendimento do acesso à educação superior enquanto um direito social parece estar diante de variados obstáculos, necessitando portanto de mais discussão a respeito do tema, o que pode ser feito através de pesquisas e publicações. Muito já se realizou, tanto na área acadêmica como na implantação de políticas públicas, mas muito ainda há para se fazer nessa jornada.

Talvez o caminho se descortine a partir da afirmação e reafirmação de que a educação não deve ser vista com um cunho mercadológico, mas um direito inerente à condição humana, porém "A repetida afirmação de que a educação não é mercadoria é mais a expressão de um desejo ou de uma bandeira de luta do que algo que se espelhe na realidade. Pode ser aceita apenas como um dever ser, como formulação programática." (OLIVEIRA, 2009, p. 753)

Vê-se, a partir das afirmações legais e normativas, que o caminho da democratização da educação superior gratuita está sendo trilhado passo a passo, fazendo um enfrentamento dessa noção mercadológica, e apenas a ampliação da oferta pública que atenda grandes parcelas da população, principalmente a população historicamente excluída desse ambiente, poderá, em certa medida, se colocar enquanto enfrentamento para a massificação da oferta privada de educação superior e concretizar a educação superior como um real direito social.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo: vol. 56).

AFONSO, Alerindo Janela. **Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica**. Rev. Educ. Soc. Ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf. Acesso em: 15 de mar de 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**.Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 97p.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: UNB, 1998. Vol. 1.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério de Educação, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em 25 jul 2013.

_____. Lei n°. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de out. de 2012.

CARNOY, Martin. O Estruturalismo e o Estado: Althusser e Poulantzas. IN:_____.**Estado e Teoria política**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2 ed. São Paulo-SP: Xamã, 2007, v. , p. 73-84.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CURY. C. R. J. **Sistema nacional de educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa**. Revista Educação Social, Campinas, vol 29, n. 105, p. 1187-1209. Set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 16 de set. de 2012.

DUARTE, Clarisse Seixas. **A Educação como um Direito de Natureza Fundamental Social**. Rev. Educ. Soc.,Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de nov. de 2013.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artemed, 2010.

HOBBES, Thomas. **Leviata ou a materia, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. 3. ed . Sao Paulo : Icone, 2008. 487 p.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 10 de abr. de 2014.

MEC. Ministério da Educação. SiSu – Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo. Acesso em 04 de abr. de 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação Superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: Avaliação e Perspectivas. IN: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: _____; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação***:* Análise da LDB e Constituição Federal. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2002, p. 15-43.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 04 de fev. de 2014.

PINTO, Isabela R. R. **A Garantia do Direito à Educação de Crianças e Adolescentes pela via judicial: Análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal (2003-2012)**. 2014. 216p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

PIOVESAN. Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

REAL, Giselle M. **Acesso e qualidade na política da educação superior no Brasil dos anos 2000: entraves e perspectivas**. In: JEFFREY, Debora C; AGUILAR, Luiz E. (org.). Política Educacional Brasileira: Análises e Entraves. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. **Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as Políticas Públicas.** Civitas – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, jan.-jun. 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** Editora Ática: São Paulo, 1989.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 1.231-1.255. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul 2013.

A POLÍTICA E A CULTURA DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

João Ferreira de Oliveira
UFG
joao.jferreira@gmail.com

Adriano de Melo Ferreira
UEG
adrianoplants@yahoo.com.br

Karine Nunes de Moraes
UFG
karine.ufg@gmail.com

RESUMO:
Desde a segunda metade dos anos 1990 intensificou-se no país a discussão e as ações políticas voltadas para a inovação, sobretudo por meio da criação de marcos legais para a área de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e, também, mediante incentivos fiscais, subvenção, crédito subsidiado e criação de incubadoras de empresas, polos e parques tecnológicos, apoio à pesquisa e desenvolvimento, compras governamentais em áreas consideradas prioritárias etc. Nesse contexto, o propósito deste texto é problematizar e refletir sobre a inovação na educação superior brasileira, na gestão universitária e no trabalho acadêmico, analisando, sobretudo, a relação entre o sistema produtivo capitalista atual, as políticas de CT&I e a cultura de inovação que se intensifica e se implanta na universidade brasileira.

Palavras-chave: política de ciência e tecnologia; educação superior; cultura de inovação.

Introdução

Desde a segunda metade dos anos 1990 intensificou-se no país a discussão e as ações políticas voltadas para a inovação, sobretudo por meio da criação de marcos legais para a área de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) e, também, mediante incentivos fiscais, subvenção, crédito subsidiado e criação de incubadoras de empresas, polos e parques tecnológicos, apoio à pesquisa e desenvolvimento, compras governamentais em áreas consideradas prioritárias etc. A política de CT&I, ao que parece, entrou na agenda prioritária das políticas permanentes de Estado no Brasil, ganhando maior impulso em termos de regulação, regulamentação e de investimentos, bem como de ações para maior articulação entre Estado, setor privado e sociedade. Tem prevalecido, cada vez mais, o entendimento de que as forças de mercado impulsionam o desenvolvimento e que cabe ao Estado mover os agentes e os diversos meios e recursos para favorecer o crescimento e a competitividade das empresas. A análise de documentos oficiais e legislação voltada para CT&I evidencia o

discurso de que o apoio à inovação tende a acelerar a produtividade e potencializar o desenvolvimento econômico no contexto da globalização.

As políticas e ações voltadas para a inovação se fazem acompanhar de ampla produção e difusão de informações voltadas para o estabelecimento de uma "cultura da inovação" na sociedade brasileira (FERREIRA, 2013). Entidades científicas, pesquisadores, agências de fomento, fundações de apoio, agências reguladoras, governos federal e estaduais, universidades, institutos de pesquisa, entre outros agentes, inserem-se fortemente nesse movimento. Observa-se também que tem se buscado um maior envolvimento social na produção de inovações, sejam tecnológicas ou não. Cada vez mais se orienta no sentido de que todos precisam se tornar inovadores e não, somente, as empresas e seus laboratórios ou centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Segundo essa "cultura da inovação", cidadãos comuns poderiam, por exemplo, ajudar a resolver os problemas de sua comunidade com "inovações sociais".

Nessa direção, observa-se também forte movimento de alteração nas estruturas acadêmicas e na produção do trabalho docente nas universidades e institutos de pesquisa, visando incorporar a inovação da produção do conhecimento e o uso deste por empresas. A inovação é a palavra de ordem no sentido de tornar o trabalho mais eficiente, contribuindo para otimizar o uso dos recursos e aumentar o desempenho e a produtividade individual e institucional. Há, pois, uma mudança de mentalidade sendo produzida nas universidades públicas advindas das novas diretrizes de financiamento da pesquisa, das mudanças na gestão universitária, das parcerias entre universidades e empresas e dos novos processos e mecanismos de avaliação do desempenho docente. A "cultura da inovação" está se implantando rapidamente na vida acadêmica, até porque as agências que financiam a pesquisa e o conjunto das atividades acadêmicas exigem e interferem cada vez mais na trajetória do docente pesquisador sob essa nova orientação.

A educação superior como componente do Sistema Nacional de CT&I

As políticas governamentais para a educação superior sempre viram a relação desse nível de ensino com a inovação, como consequência e necessidade de um objetivo maior: vinculação ao sistema produtivo. Historicamente, esse anseio de articulação ao sistema produtivo remonta a períodos anteriores à ditadura militar no Brasil (1964-1984). Nogueira (1999) nos aponta que isso passou a ficar explícito principalmente a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) quando, pautado em uma ideologia desenvolvimentista,

propunha que para se libertar da importação de tecnologia, era preciso priorizar a educação superior voltada para essa área. Ferreira (2013) nos mostra que, inseridos no contexto de otimismo cientificista do pós-II Guerra Mundial, os militares propunham o atrelamento da educação superior ao sistema produtivo por meio da articulação Estado/Empresas/Universidade. Nesse contexto, a inovação que se esperava dessa articulação era basicamente do tipo científico-tecnológica, para ser aplicada nos diversos setores sociais.

Nos anos 1980, o país saía da ditadura militar e adentrava na democracia, mas a pauta da política nacional ainda era a mesma dos anos de chumbo - a ciência e a tecnologia como alavancadoras do desenvolvimento do país – e o objetivo de atrelar a universidade ao sistema produtivo continuou a ser buscado. Assim, foi sob a influência do desenvolvimentismo militar que ocorreu a 1ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, em 1985. Já a partir da década de 1990, com o cenário de crise do Estado de Bem-estar Social e de reavivamento da crítica e ataque neoliberais aos Estados-nação e às suas instituições, a inovação, segundo Ferreira (2013), foi colocada como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras. E, nesse cenário, a articulação Estado/empresa/universidade era enfatizada nas orientações de diferentes organismos internacionais para a educação superior na América Latina.

Segundo o documento publicado em conjunto pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) - *Educación y Conocimiento: eje de la transformación (la transformación) productiva con equidad* - uma das estratégias para aumentar a flexibilidade e a redução de custos seria *"La capacidad de combinar las actividades internas de las empresas vinculadas a la innovación con las de universidades, centros de investigación y otras empresas"* (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 32). Propunha também que as universidades precisavam ser financiadas e direcionadas por interesses privados, cabendo ao Estado um papel regulatório e compensatório, buscando reforçar o vínculo entre o setor produtivo e as universidades. Para entender melhor essas orientações, é importante lembrar que a Cepal possui uma visão estruturalista e sistêmica da relação entre sociedade e economia

Além da Cepal, outro organismo que atuou, nas palavras de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), como um dos arautos da reforma educacional dos países latino-americanos na década de 1990, foi o Banco Mundial (BM). No caso das políticas para a educação superior, essa instituição publicou suas recomendações em 1995 no documento '*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia'*, cujas prescrições, segundo Dourado (2002), eram claras no sentido de privatização, implementação de novas formas de regulação e diversificação da educação superior.

Propostas como essas da Cepal e do Banco Mundial, exigiriam uma reforma institucional drástica, a começar pelo próprio Estado. No Brasil, tal reforma foi realizada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), atingindo todos os níveis de ensino do país. Assim que foi eleito para seu primeiro mandato (1995-1998), o então presidente FHC e sua equipe apresentaram o "Planejamento Político-Estratégico 1995/1998", do MEC (BRASIL, 1995), em que enfatizava o papel estratégico do ensino superior para o desenvolvimento, mas também responsabilizava a rigidez e a centralização do sistema de educação superior pelo entrave à criatividade e à inovação: "O sistema de controle e incentivos é extremamente rígido, centralizado e burocratizado, o que eleva os custos relativos, dificulta a inovação e impede respostas flexíveis a uma demanda cada vez mais heterogênea" (BRASIL, 1995, p. 26). Logo, o que estaria dificultando a inovação no ensino superior não seria o problema de financiamento que o próprio documento apontava, mas sim a estrutura centralizada e burocratizada[362].

Todo o movimento iniciado pelo governo FHC, em relação à educação superior, não pode ser compreendido sem entendermos o contexto em que estava inserido. Como lembra Sguissardi (2009a), ao fim do século XX, a ciência e o ensino superior tornaram-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, como mercadorias ou quase mercadorias. Assim, a educação superior também precisaria passar por um choque de competitividade e tornar-se um promissor mercado ou quase mercado de serviços e ser regulamentado pelos acordos gerais de comércio da Organização Mundial do Comércio (OMC).

Mas, aqui é importante chamar a atenção para a influência de outro organismo internacional sobre a relação educação superior/sistema produtivo/inovação, a partir do governo FHC: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Já em sua proposta para o segundo mandato, FHC apresentava uma concepção de inovação exatamente igual à da 2ª edição do Manual de Oslo, elaborado pela OCDE e publicado em 1997, um ano antes de finalizar o primeiro mandato do presidente tucano: "novos processos, produtos e serviços", que aparece nesse documento (CARDOSO, 1998, p. 118).

O 'Manual de *Oslo*', foi desenvolvido pela OCDE em parceria com a *Eurostat* (*European Commission Statistics*). Juntamente com outros manuais constituem um conjunto de diretrizes dedicadas à mensuração e interpretação de dados sobre ciência, tecnologia e inovação. Em sua primeira versão, publicada em 1992, a ênfase era centrada na inovação

[362] Em 1996, o governo FHC instituía a lei maior da educação brasileira, a Lei n. 9.394/1996 (LDB), buscando ampliar a flexibilização e a avaliação da educação.

tecnológica de produto e processo (TPP) e na indústria da transformação. Mas, pesquisas e cruzamentos de dados dos países que compunham a OCDE à época, levaram a uma reelaboração de conceitos e metodologia, passando a considerar, em sua segunda edição, de 1997, também os dados sobre o setor de serviços, que a concepção TPP não contemplava (OCDE, 2005). Essa segunda edição do Manual de Oslo considerava a inovação como um fenômeno complexo que pode ocorrer em qualquer setor da economia – incluindo aí a educação – e que, portanto, deveria ser abordada de forma sistêmica (OECD, 1997, p. 6).

Imbuído dessa visão sistêmica e tendo vencido as eleições para seu segundo mandato (1999-2002), FHC pôde dar continuidade ao seu projeto político que visava consolidar o Brasil como um *global trader*, ou seja, um país integrado no cenário da globalização econômica, com uma economia de mercado aberta e negociando com o mundo inteiro. O que exigiria a inovação como palavra de ordem. Para tal, deu continuidade ao processo de privatização e ampliação do investimento privado, interno e estrangeiro, e também à redefinição das atribuições do Estado que, como constava em sua proposta de governo, deveria se limitar ao seu papel regulatório, construindo estratégias e formulando políticas (CARDOSO, 1998). Assim, a articulação universidade/sistema produtivo, pautada agora pela busca constante da inovação, foi ainda mais intensificada, como nos mostra a análise do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, e também as discussões que fizeram parte da 2ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (2ª CNCTI).

Ao final da 2ª CNCTI, o MCT produziu o documento chamado de "Livro Branco" (BRASIL, 2002c) que, com horizonte temporal estipulado para 2012, propunha-se a ser uma síntese do que vinha sendo debatido há um ano. Logo no prefácio, o ministro Ronaldo Sardenberg salientava que, a partir daquele momento, a C&T brasileira passaria "a ser iluminada pelo foco atualizado e dinamizador da inovação" (BRASIL, 2002c, p. ix). Essa ênfase à inovação, na fala do presidente FHC, não seria ao acaso, mas sim devido ao contexto de emergência do que chamou de "Sociedade da Informação" e de "Economia do Conhecimento" (idem, p. xi). Conforme o livro Branco, a inovação deixaria de ser um aspecto pontual e aleatório na produção de C&T, para se tornar o carro-chefe dos investimentos do país nesse setor e também das políticas públicas para as demais áreas. O que se propunha era uma estratégia centrada no papel do conhecimento gerado por diferentes atores, alicerçada na aproximação cada vez maior entre os empresários e a universidade brasileira, para a constituição de um sistema nacional de CT&I (BRASIL, 2002c).

Além disso, conforme o Livro Branco da 2ª CNCTI, a inovação deveria deixar de ser pensada como um processo linear, simplificado e apenas econômico, para ser entendida como um fenômeno complexo e multidimensional, um "processo social, profundamente associado à história, à cultura, à educação, às organizações institucionais e políticas e à base econômica da sociedade" (BRASIL, 2002c, p. 26-27), para gerar novas tecnologias de produtos ou de processos. A inovação era entendida, pois, a partir de uma perspectiva sistêmica, como um processo condicionado por diferentes instituições, tais como a política nacional de CT&I, instituições de P&D, as empresas, o sistema educacional e o próprio cenário econômico internacional, entre outros agentes. Todas essas instituições deveriam ser consideradas elos de um mesmo sistema nacional voltado para promover tanto a inovação radical quanto a inovação incremental no país (BRASIL, 2002c).

Importante destacar ainda que apesar de enfatizar a importância da produção de pesquisa e inovação pela universidade, o octênio do governo FHC (1995-2002), segundo Sguissardi (2009a), sucateou as universidades públicas federais, com corte de gastos e pressão por privatização. Ao fim da era FHC, o cenário da educação superior no Brasil pautava-se principalmente pela expansão privada e cortes no financiamento das instituições públicas federais induzindo, na visão do autor, à transição da universidade brasileira, de modelos clássicos como o "napoleônico" e o "humboldtiano", para o que chamou de "modelos de ocasião" ou modelo da "universidade mundial do Banco Mundial" ou ainda "modelo anglo-saxão" (SGUISSARDI, 2009a).

A educação superior e a CT&I para a competitividade e para a inclusão social

O governo Lula (2003-2010) manteve, em alguns aspectos, o mesmo cenário construído para a CT&I e, em parte, para a educação superior pelo governo de seu antecessor. Diferentes autores destacam que os instrumentos legais e as medidas administrativas e financeiras permaneceram os mesmos, pelo menos nos dois primeiros anos de governo. Sguissardi (2009a) comenta que houve, até 2006, algumas diferenças, como por exemplo, a adoção de um novo sistema nacional de avaliação da educação superior, recuperação do financiamento aos níveis anteriores a 1996 e a retomada da expansão das instituições federais. Mas, ainda permanecia a diversidade de instituições que haviam sido regulamentadas no

governo FHC pela LDB e pelo Decreto nº 2.207/1997[363], com missões institucionais diferentes.

Buscando viabilizar a aproximação entre a educação superior e as empresas brasileiras, o presidente Lula aprovou a Lei nº 10.973/2004, também conhecida como "Lei da Inovação" e que, de certa forma, se configurava em mudanças no financiamento principalmente no caso das universidades. Essa lei dispunha sobre incentivos à inovação e à pesquisa científico-tecnológica e trazia em seu artigo 2º algumas definições. Entre elas está a do conceito de inovação como: "introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços" (BRASIL, 2004a).

Nessa lógica regulatória da Lei de Inovação, a universidade deveria participar, como uma ICT, para o funcionamento da dinâmica capitalista, compartilhando seus laboratórios e recursos humanos com as empresas e assinando contratos de transferência de tecnologia e licenças para a exploração comercial de suas criações/inovações. A lei previa, inclusive, a isenção parcial de imposto de renda para empresas que contratassem mestres e doutores em atividades de pesquisa, os quais, se funcionários públicos, poderiam se licenciar de forma não remunerada de seus cargos junto ao governo, e este garantiria a presença de um substituto para desempenhar as atividades que o licenciado desempenhava (BRASIL, 2004a). Como ressalta Sguissardi (2009a), a principal crítica em relação a essa lei é que se poderiam criar sérios riscos de distorção da verdadeira função pública da universidade no campo científico e da inovação, que, associados com a penúria financeira dessas instituições, poderiam subordinar a agenda universitária ao campo empresarial, limitando assim a liberdade acadêmica e aprofundando a heteronomia universitária.

Outro mecanismo utilizado pelo governo Lula que, de forma indireta, também contribuía para a aproximação entre a universidade pública e as empresas, foi a Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), conhecida como "Lei das Parcerias Público-Privadas" (PPPs). Essa lei instituía normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada, sendo aplicada aos órgãos da administração pública direta, aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais entidades controladas direta ou indiretamente pela União e entes federados. Essas parcerias, segundo a lei, poderiam ser contratos de natureza patrocinada ou

[363] Esse Decreto foi revogado pelo Decreto n. 2306/1997, que posteriormente foi revogado pelo Decreto n. 3860/2001, ainda no governo FHC. No governo Lula, este último Decreto foi revogado pelo Decreto n. 5.773/2006, que "Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino".

administrativa, com duração não inferior a cinco anos e não superior a 35 anos, prevendo a repartição de riscos e benefícios (BRASIL, 2004b).

Nesse contexto, o presidente Lula abriu a 3ª CNCTI, em 2005, afirmando que o objetivo da conferência era mostrar como os conhecimentos produzidos e a CT&I poderiam ser a base para promover o desenvolvimento sustentável do país (BRASIL, 2006). Mas, apesar de uma concepção ampla de inclusão como algo que contemplasse "[...] cidadania plena, respeito à prática democrática, proteção dos direitos humanos e garantia de acesso aos bens e serviços indispensáveis à vida com dignidade e à plena realização humana" (idem, p. 99), na sequência, ao dispor dos aspectos em que a CT&I poderia contribuir para isso, o documento tratava apenas da educação profissionalizante (BRASIL, 2006).

Também a concepção de inovação presente no documento-síntese da 3ª CNCTI ainda era semelhante à da 2ª versão do Manual de Oslo de 1997 - produtos e processos tecnologicamente novos ou melhorados - concebida na visão sistêmica de consolidação de um sistema nacional com a participação de diferentes atores sociais, que considerava a empresa, "[...] por seu vínculo direto com o mercado, o motor principal e o lugar privilegiado da inovação" (BRASIL, 2006, p. 210). E, claro, dentro dessa visão sistêmica da inovação, o papel esperado da universidade continuava sendo o mesmo, ou seja, aproximar-se das empresas para ajudar a gerar inovações através de suas pesquisas e formar recursos humanos para atuar nesse sistema produtivo inovador (BRASIL, 2006).

A análise desses diferentes documentos nos mostra que a política de CT&I do primeiro mandato do governo de Lula (2003-2006) não diferia muito do governo FHC, principalmente no que dizia respeito à ênfase cientificista e ao papel a ser desempenhado pela universidade no sistema de inovação. Mesmo assim, há que se destacar dois aspectos que apareceram como novidades na discussão sobre CT&I a partir do governo Lula. Primeiramente, a relação entre inovação e os problemas sociais. O que até então aparecia como uma mera estetização nos documentos do governo anterior passou a ser a principal argumentação para a defesa de se investir em ciência e tecnologia do governo Lula, levando a uma ênfase na retórica de uma "inclusão social dependente de CT&I". Essa ideologização tornar-se-ia cada vez mais forte e ampliar-se-ia ao ponto de trazer para o debate o argumento das "inovações sociais".

Isso não mudaria nas discussões feitas durante a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (4ª CNCTI), que foi fortemente influenciada pelo PACTI 2007-2010. A análise do documento final dessa 4ª CNCTI (BRASIL, 2010), permite-nos perceber a continuidade da perspectiva sistêmica da inovação, além da lógica de construir-se uma

'cultura da inovação'. E, mantendo ainda o argumento da inclusão social, a ênfase nessa 4ª conferência passou a ser uma questão que também já estava presente nas políticas de FHC para a área: o desenvolvimento sustentável. Mas, esta discussão aparecia, agora, sob uma nova argumentação: assim como ocorrera com o tópico da inclusão social durante a 3ª CNCTI, o desenvolvimento sustentável também passou a ser considerado como dependente de inovação, reafirmando a argumentação em prol dos investimentos em CT&I e das próprias políticas do governo.

Analisando os documentos finais desses principais momentos da política de CT&I dos dois mandatos do presidente Lula - a 3ª CNCTI , o PACTI 2007-2010 e a 4ª CNCTI – pode-se perceber que entre o governo Lula e de FHC há muitos pontos comuns, no que diz respeito à importância da CT&I para o país, bem como o papel que a educação, de forma geral, e a universidade, especificamente, devem desempenhar. Em ambos os governos a inovação foi entendida dentro de uma perspectiva sistêmica – influenciada pela OCDE - onde a universidade e demais setores da sociedade devem contribuir para a produção de inovações e, consequentemente com o sistema produtivo. Também foi mantida a defesa de que deveria haver uma maior articulação Universidade/empresas e a argumentação de que com investimentos em CT&I, haveria maior desenvolvimento econômico e social para o país. Além disso, a ênfase em construir uma cultura da inovação, com a ajuda da mídia e da educação – científica, de preferência – é outro ponto em comum.

E, a julgar pelos documentos mais atuais para a CT&I brasileira, do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), seguem as semelhanças. Já em Agosto de 2011, a presidenta eleita, juntamente com o ministro da pasta à época, Aloizio Mercadante, oficializou a mudança definitiva do nome do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que passou então a ser Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). E, no documento intitulado 'Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015', em que se faz também um balanço sobre as atividades desenvolvidas no ano de 2011, Aloizio Mercadante argumentava, assim como o fizera FHC em 1994, que o país precisaria se preparar para a "sociedade do conhecimento" que seria, segundo ele, a sociedade do futuro (BRASIL, 2012).

Esse documento utilizava também o mesmo argumento sobre a importância da inovação para resolver problemas sociais e possibilitar um desenvolvimento sustentável, que vem sendo utilizado desde o período FHC e mais enfaticamente a partir do governo Lula. Ao comparar as tendências internacionais e nacionais nas políticas de CT&I, o texto destacava, assim como os últimos documentos do governo Lula, a ênfase no desenvolvimento de inovações tecnológicas e sociais. E ressaltava também, como uma das tendências nacionais, a

necessidade de reforma das universidades para que ocorresse uma maior articulação com o setor empresarial, ampliando as PPP's e promovendo o que chamava de "empreendedorismo acadêmico" (BRASIL, 2012, p. 31).

Assim, observam-se nesse documento do governo de Dilma Rousseff, praticamente os mesmos pontos e argumentos presentes nas políticas para CT&I dos governos anteriores, a saber: visão sistêmica da inovação, articulação universidade/empresas na produção de inovações, a visão da inovação como base para o processo de competição e crescimento das empresas e do país, ênfase na formação de engenheiros, necessidade de popularizar a CT&I e criar uma cultura da inovação na esfera econômica e social.

Considerações finais

A inovação compreendida a partir da perspectiva das políticas de governo, desde a segunda metade dos anos 1990, é dialeticamente uma consequência e também uma das causas de todas essas mudanças que vêm ocorrendo com a educação superior e, principalmente, com a universidade pública no Brasil. Tais mudanças, como nos aponta a literatura crítica sobre o tema, vão ao encontro das exigências da reestruturação produtiva do capital, via orientações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, OCDE e Unesco. A maior vinculação entre universidades e as empresas faz parte de um movimento mais amplo de controle e exploração da produção do próprio conhecimento como mercadoria que, juntamente com o movimento de financeirização e desregulamentação, colaborou e colabora para que o capitalismo se (re)organize.

No Brasil, esse movimento se intensifica a partir das reformas feitas pelo governo de FHC (1995-2002), cujas mudanças implicaram uma reforma do Estado e um processo de reconfiguração da educação superior. As mudanças na educação superior, por sua vez, promoveram alterações significativas, por exemplo, na gestão universitária e na produção do trabalho acadêmico. Contribuindo com essa discussão, pode-se afirmar que outra faceta dessas novas exigências à universidade brasileira vem sendo uma maior ênfase cientificista de produção de inovação para atender às demandas da reestruturação produtiva do capital e aos anseios de uma economia política neoliberal. Tal ênfase, juntamente com as mudanças nas condições de trabalho, vem acarretando, cada vez mais, na intensificação do trabalho docente no âmbito das universidades públicas federais, o que, na última década, tem se tornado objeto de investigação de diferentes pesquisadores.

A partir dos documentos analisados, observa-se que as políticas não deixam outras opções sobre se a universidade deve ou não inovar e se essa inovação deve ou não vincular-se às empresas privadas. A tendência parece ser a de impor, via financiamentos diversos e avaliação do desempenho, a obrigatoriedade de inovar, principalmente por meio de uma forte vinculação com o sistema produtivo, ou melhor, com as empresas. E dessa forma, se enreda cada vez mais também a universidade, seus docentes e estudantes, nessa "cultura da inovação" com fins economicista-desenvolvimentistas, com riscos para a autonomia universitária e para a liberdade acadêmica.

A questão que se põe, portanto, é a de como sobreviver no meio acadêmico sob essa pressão e, ainda por cima, pensar criticamente sobre essa amarra que se materializa na forma de diretrizes a serem seguidas para se obter os financiamentos públicos. Talvez seja justamente nesse ponto que esteja posto a grande contribuição das ciências humanas. Uma formação sólida também em filosofia, história, sociologia e política, precisa fazer parte da formação dos estudantes de graduação, de forma a contribuir para que possam pensar e debater criticamente sobre estas e outras questões que envolvem o papel da universidade e sua relação com a sociedade.

Neste sentido, vale ressaltar que desde meados dos anos 1990 e início dos anos 2000, iniciou-se um movimento de interesse na temática da inovação por outras áreas que não apenas as *hard sciences* e essas discussões cresceram bastante nos últimos, com a formação de redes de pesquisa, grande número de publicações e realização de eventos científicos. Não se sabe até que ponto esse interesse pode ser decorrente das próprias políticas de fomento dos governos às pesquisas nas universidades ou se esse movimento possui outras origens. Talvez seja consequência de ambos. O importante é que a discussão da inovação pelas ciências humanas e sociais tem contribuído, de certa maneira, para se questionar e repensar essa temática no âmbito das políticas públicas, da vida acadêmica nas instituições universitárias e da sociedade em geral.

Referências

BAIARDI, Amilcar. Sociedade e Estado no apoio à Ciência e Tecnologia: uma análise histórica. São Paulo: Hucitec, 1996. 245p. (Série História da Ciência e da Tecnologia).

BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: Banco Mundial, 1995. 115 p. (El desarrollo en la practica).

BRASIL. Planejamento Político-Estratégico 1995-1998. Brasília: MEC, 1995. 42 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União de 23.12.1996.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de Abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de Educação. Brasília: MEC, 2001a. 123 p.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Livro Verde do MCT. Brasília: MCT, 2001b. 268 p.

BRASIL. Memória da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação v. 1 – Sessões Plenárias. Revista Parcerias Estratégicas/Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Academia Brasileira de Ciências – Ed. Especial – v. 1, n. 14 (Junho 2002) – Brasília: MCT; CGEE; ABC, 2002a. 237 p.

BRASIL. Memória da Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Revista Parcerias Estratégicas/Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, Academia Brasileira de Ciências – Ed. Especial – 4 vols. (Junho 2002) – Brasília: MCT; CGEE; ABC, 2002b.

BRASIL. Livro Branco: Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002c. 80p.

BRASIL. Lei de Inovação: Lei nº 10.973 de 2 de Dezembro de 2004. 2004a.

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004b.

BRASIL. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília: MEC/Capes, 2005. 262 p.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. 3ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: síntese das conclusões e recomendações. Brasília: MCT, 2006. 297p.

BRASIL. Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional – Plano de Ação 2007-2010. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2007a. 401 p. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0021/21439.pdf>, Acesso em 2 de Jan. 2014, 13: 29 h.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. 43 p.

BRASIL. Livro Azul da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia/Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. 101 p.

BRASIL. Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012-2015. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2012. 212 p.

CARDOSO, Fernando Henrique. Avança Brasil – mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Brasília: s. ed., 1998. 332 p.

CEPAL/UNESCO. Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Cepal/Unesco, 1992. 269 p.

CHAUÍ, Marilena. Universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, p. 5-15, 2003.

DAGNINO, Renato. A relação Universidade-Empresa no Brasil e o "Argumento da Hélice Tripla". Revista Brasileira de Inovação, v. 2, n. 2, p. 267-307, jul-dez 2003.

DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do labor docente. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JR., João dos Reis & MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011. p. 9-28.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 151-176.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a Redenção da Educação Básica? Campinas: Autores Associados, 2008. 140 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, setembro, p. 235-253, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. 240 p.

DOURADO, Luiz Fernandes & OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). Universidade Pública: políticas e identidade institucional. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999. p. 5-22.

FERREIRA, Adriano de Melo. A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2013.

FREEMAN, Chris & SOETE, Luc. A economia da inovação industrial. Campinas: Unicamp, 2008. 813 p. (Coleção Clássicos da Inovação).

HARVEY, David. Condição Pós-moderna. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. 349 p.

GOMES, Alfredo Macedo & MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 171-190, Jan-Mar. 2012.

INHAN, Juliana Ferreira. Parcerias público-privadas: da Inteligência do art. 12, inciso IV, da Lei nº 11.079, de 30 de Dezembro de 2004, em face do princípio da isonomia. 2012. Disponível em: <http://www.ejef.tjmg.jus.br/home/files/publicacoes/artigos/682012.pdf>, Acesso em 2 de Jan. de 2014, 13: 20 h.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.151-187.

LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, Jan./Abr. 2006.

MANCEBO, Deise. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JR., João dos Reis & MENEGHEL, Stela Maria (Orgs.). A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. São Paulo: Xamã, 2011. p. 29-40.

MANCEBO, Deise & FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

NELSON, Richard R. & WINTER, Sidney G. Uma teoria evolucionária da mudança econômica. Campinas: Unicamp, 2005. 631 p. (Coleção Clássicos da Inovação).

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999. 192 p.

OCDE. Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3ª edição. Tradução de Flávia Gouveia sob responsabilidade da Finep, 2005. 184 p. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0026/26032.pdf>, Acesso em 02 de Jan. de 2014, 13:34 h.

OECD.The Measurement of Scientific and Technological Activities - Proposed Guidelines for Collecting and Interpreting Technological Innovation Data: Oslo Manual. 1997. 92 p. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/61/2367580.pdf>, Acesso em 02 de Jan. de 2014, 13: 36 h.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de & ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-118.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

OLIVEIRA, João F. A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no Brasil. Inter-ação (UFG. Impresso), v. 38, p. 323-338, 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inserção da universidade na lógica racionalizadora do capital: casos da USP e UFRJ. In: SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.). Universidade e sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.15-55.

RIBEIRO, Renato Janine. As Humanas e sua aplicação prática: proposta para uma nova leitura da política científica e do desenvolvimento. In: RIBEIRO, Renato Janine. A Universidade e a vida atual: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 85-106.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009a.p. 195-232.
SGUISSARDI, Valdemar. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009b. 341 p.

SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JR., João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009. 271 p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de & EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 126 p.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. 135 p.

SILVA JR., João dos Reis. Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005. 123 p.

SILVA JR., João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USF-IFAN, 2001. 279 p.

TIGRE, Paulo Bastos. Gestão da Inovação: a economia da tecnologia no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier. 2006. 282 p.

VIALE, Riccardo & ETZKOWITZ, Henry. (Eds.). The capitalization of knowledge: a Triple Helix of University-Industry-Government. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Limited. 351 p.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA POLÍTICA EXTERNA BRASILEIRA: O PROGRAMA *EDUCAÇÃO COMO PONTE ESTRATÉGICA BRASIL – ÁFRICA*

Kellen Cristina Prado da Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)
kellenpsilva@gmail.com

RESUMO
A partir da discussão sobre a internacionalização da educação superior, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o Programa *Educação como Ponte Estratégica Brasil-África*, que integra projetos e ações de internacionalização da educação superior pública brasileira, via cooperação técnica com países em desenvolvimento, destacando-se a África, e explicitar os questionamentos norteadores da pesquisa de doutorado em andamento. O propósito da pesquisa é compreender o projeto de internacionalização da educação superior pública no contexto da cooperação técnica internacional, como instrumento da política externa brasileira para o desenvolvimento.

Palavras-chave: Internacionalização – Educação Superior – Cooperação Internacional – Relações Brasil-África

O debate sobre internacionalização da educação superior tem se dado, de forma geral, na relação com a discussão sobre os rumos da educação no mundo globalizado, ou ainda, tomando a globalização como pano de fundo do processo de expansão do ensino superior no Brasil e no mundo. Sendo a internacionalização inerente à própria vocação das instituições que oferecem ensino superior, em alguns casos a globalização é tomada como causa do processo "inevitável" de internacionalização do ensino superior, pela facilidade de deslocamento das pessoas pelo mundo e em razão das novas tecnologias, as quais possibilitam experiências de ensino a distância.

É fato que as transformações nos eventos migratórios, a forma como a informação é oferecida com o desenvolvimento e difusão das tecnologias da informação e comunicação e o crescimento do mercado global – materializado nas empresas transnacionais – têm possibilitado o surgimento de novas formas de ensino, e tornado a expansão da educação para fora dos limites dos países uma realidade. No entanto, é preciso compreender o que denominamos globalização como um fenômeno complexo, no qual se articulam fatos e atores políticos, econômicos, sociais e culturais que fazem parte da organização regional, que mantém em constante tensão relações com agentes e instituições globais. A apreensão da relação entre globalização e internacionalização passa pela identificação das tensões entre as dimensões globais e regionais que caracterizam o momento histórico atual, sendo mesmo

possível que aspectos constituintes das realidades nacionais se sobreponham, em determinados momentos, às orientações das instituições supranacionais. Segundo Santos (2010, p.76),

> Com a globalização, o que temos é um território nacional da economia internacional, isto é, o território continua existindo, as normas públicas que o regem são da alçada nacional, ainda que as forças mais ativas do seu dinamismo atual tenham origem externa. Em outras palavras, a contradição entre o externo e o interno aumentou.

O debate sobre a educação superior tem como característica o fato de ser atravessado por essas tensões e contradições. As diferentes concepções de educação revelam essas tensões, marcadas a partir da década de 1990 pelo embate entre os conceitos de público e privado, e traduzidas nas formas de educação como bem público e educação como mercadoria. Embora os autores nos quais nos referenciamos neste trabalho façam uma defesa da educação como bem público, seus trabalhos revelam um esforço de compreensão das formas pelas quais a educação vai se aproximando cada vez mais do mercado. É nesse sentido que queremos abordar a relação entre globalização e internacionalização da educação e buscar compreender os nexos que constituem a realidade da educação no mundo atual.

Alguns autores que discutem os rumos da internacionalização da educação superior o fazem no âmbito da universidade. Nessa direção, Santos (2011) identifica o processo de mercadorização da universidade pública como corolário do agravamento daquilo que ele denomina de "crise institucional, de hegemonia e de legitimidade" por que passam as Instituições de Ensino Superior (IES) desde a década de 1990. O autor chama a atenção para o avanço da "globalização neoliberal" que possibilitou a criação de um "mercado universitário". Ele afirma que, a partir de 1990, tem-se a emergência do mercado transnacional da educação superior e universitária. A transnacionalização é um movimento antigo para Santos (2011), mas a emergência desse processo como solução global dos problemas da educação, trazida pelo Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, é um processo novo:

> Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária, destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-a num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2011, p. 21).

No contexto do Banco Mundial, os países pobres, impossibilitados de oferecerem com recursos próprios educação em nível superior, entregam aos estrangeiros essa tarefa, inclusive para financiar as universidades privadas, tendo como condição a redução do financiamento no setor público. Dessa forma, o foco da questão não estaria somente na comercialização dos produtos educacionais ou formação de mercado consumidor para os mesmos nos países mais pobres, como argumenta Santos (2011), mas sim nos ganhos em termos de desenvolvimento e dependência econômica.

De forma geral, Santos (2011) entende a relação entre globalização e internacionalização ou transnacionalização da educação da seguinte forma: a transnacionalização emerge como solução global dos problemas da educação, ou seja, toma a "globalização neoliberal" como causa do processo de conversão da educação em mercadoria, criando um mercado universitário. Além disso, afirma que a globalização destruiu a ideia de um projeto nacional, por ser um obstáculo à expansão do capitalismo global. A esse respeito, acreditamos ser importante pensar a relação entre nacional e global sob o aspecto da tensão/contradição, pois há elementos no contexto global que mais fortalecem o estado nacional do que propriamente o destroem.

Já Milton Santos (2010) afirma que, com a globalização, as contradições entre interno e externo se evidenciaram. Ao contrário do que é comumente anunciado como efeito do processo de globalização, o Estado permanece e ganha força para atender aos interesses internacionais, inclusive. No jogo global desigual, a cooperação aumenta a dependência dos países do Sul em relação aos do Norte, segundo esse autor, pois o mercado global é apresentado como forma capaz de homogeneizar o planeta, quando na verdade as diferenças e desigualdades locais são aprofundadas. Ao que tudo indica, o modelo da dependência como paradigma explicativo para fins de análise da problemática entre regional e global continua atual.

Sobre a questão da integração regional e educação superior, Azevedo (2009) afirma que temos um processo de internacionalização e, ao mesmo tempo, um processo de regionalização das iniciativas de educação superior, ou seja, ocorre a formação de um espaço regional internacionalizado de educação superior, que é o resultado de quatro ações combinadas: internacionalização, integração regional, desenvolvimento sustentável e respeito ao conhecimento local. Esse autor se interessa em compreender como essas regulações e crises se dão no interior do MERCOSUL, que, como instância de integração regional, tem como objetivo "o intercâmbio de conhecimentos e transferência de tecnologias" (AZEVEDO, 2009, p.56)

Ainda segundo Azevedo (2009), o processo de integração da educação superior no MERCOSUL assemelha-se ao Processo de Bolonha, que tem reservado atenção especial aos processos de qualidade dos cursos, reconhecimento de diplomas e acreditação. Nessa direção, pelas dificuldades em se promover rapidamente a integração regional, o autor aponta o risco de as IES do bloco se subordinarem aos ditames das agências dos países centrais, desprezando os valores culturais, saberes e demandas de desenvolvimento das regiões onde estão localizadas. Nesse processo, a internacionalização, a regionalização e o respeito ao conhecimento local e aceitação dos princípios do desenvolvimento sustentável dependem de que as instituições universitárias conquistem definitivamente a autonomia, a qualidade, a solidariedade, e tenham como princípio a educação como bem público.

Em relação ao posicionamento de Azevedo (2009), reiteramos que é preciso observar as questões apontadas sob a ótica da relação de dependência existente entre os países. A subordinação aos ditames das agências dos países centrais já foram incorporadas, inclusive, à própria concepção de bloco regional. A ideia de que a integração regional impedirá o movimento global não se sustenta na própria definição de integração regional, pois dentro do mesmo bloco há relações de poder e submissão em outros níveis. Novamente, a abordagem da questão sob a ótica de uma reorganização da lógica do capitalismo dependente parece adequada.

Na direção da discussão da educação como bem público, Dias (2003) questiona se essa compreensão de educação, preconizada pela *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* (UNESCO, 2009) poderia ser mantida. Para o autor, o debate da educação como serviço só surge tardiamente, principalmente na América Latina, e não há razão para tentar impedir que o tema da comercialização da educação surja na pauta da OMC, pois é atribuição desse organismo a liberalização progressiva e total do comércio de todo tipo de serviço, mediante o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS).

Da mesma forma, Dias (2004) chama a atenção para o termo internacionalização confundido com comercialização em nível global, sendo, de acordo com a *Conferência Mundial sobre Ensino Superior* (UNESCO, 2009),

> considerada essencial em primeiro lugar para reduzir os desníveis entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, por meio da transferência do conhecimento e da tecnologia, o que implica o desenvolvimento de uma colaboração solidária para ampliar o entendimento intercultural utilizando o intercâmbio de professores, estudantes e pesquisadores (p. 906).

No item "Internacionalização, regionalização e globalização" da Conferência Mundial sobre Ensino superior (UNESCO, 2009), o documento define cooperação internacional na Educação Superior como sendo baseada na "solidariedade, respeito mútuo e diálogo intercultural". A concepção de internacionalização no documento passa pelo "compromisso com o desenvolvimento, pela transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, principalmente nos países subdesenvolvidos", aliviando o "impacto negativo da fuga de cérebros", bem como pelo incentivo à cooperação sul-sul e o respeito à diversidade cultural.

Para os autores que estudam a internacionalização na América Latina, como Feldfeber (2009), esse movimento passou a ser tomado como um sintoma de modernização, sendo um dos processos de reforma estrutural dos sistemas de educação. A autora vai além ao questionar em que medida a internacionalização coloca em questão a soberania dos Estados para o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a educação como um direito fundamental. Segundo ela, os Tratados de Livre Comércio, que fundamentam os documentos sobre desenvolvimento, difundem uma ideia falsa de que a liberalização do comércio elevará o patamar de vida das populações. Esses mesmos tratados questionam a soberania dos Estados e a possibilidade de que políticas públicas sejam pensadas para garantir os direitos dos cidadãos:

> Esses tratados, que se apresentam como acordos entre iguais, na realidade são imposições dos países desenvolvidos para que os países em desenvolvimento abram seus mercados em troca de concessões marginais nos deles, no âmbito de uma ordem mundial caracterizada por uma assimetria radical, em que não existe "interdependência" de estados nacionais soberanos que se representem de maneira igualitária no contexto das Nações Unidas ou outras organizações internacionais (p.165).

Feldfeber (2009) ainda questiona se os processos de internacionalização na verdade se constituem em avanços na integração e no intercâmbio de conhecimento ou se tornaram novas formas de mercantilização dos processos educativos. Para tanto, se vale da contribuição de Knight (2002 apud FELDFEBER, 2009), que distingue internacionalização e liberalização. O primeiro termo pretende integrar a dimensão internacional à docência da educação superior, já existente. A liberalização seria a "eliminação de barreiras para promover um maior movimento fronteiriço dos serviços educativos" (p. 170). Bernheim (2008 apud FELDFEBER, 2009) faz uma distinção entre internacionalização da educação superior e transnacionalização do setor educativo, que transforma os serviços sujeitos às regras do mercado, ou seja, a internacionalização pressupõe uma cooperação internacional solidária, na

transnacionalização a questão é promover o estabelecimento de filiais de universidades estrangeiras no país, venda de franquias acadêmicas, criação de universidades corporativas, dentre outras formas comerciais.

O processo de internacionalização da educação superior no Brasil tem se dado de diferentes formas e mobilizado diversos agentes na sua consecução. Tratando especificamente de iniciativas e financiamento governamentais, os programas de incentivo à mobilidade estudantil e docente, como o Programa Ciência sem Fronteiras, têm levado muitos jovens estudantes e cientistas brasileiros às universidades dos países centrais, principalmente. A criação de universidades internacionais como a UNILAB (ver quadro 2), que permitem a mobilidade estudantil e oferta de educação para estrangeiros é um outro exemplo. Discute-se também a possibilidade de unificação da educação superior no MERCOSUL, como forma de atender a demanda por educação superior no bloco. Mas a educação superior no Brasil também tem sido objeto de Acordos de Cooperação Técnica Internacionais com países em desenvolvimento, sobretudo. Os Acordos de Cooperação Sul-Sul ou "Cooperação Horizontal" têm recebido os maiores incentivos do governo e se constituído em um dos objetivos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O compartilhamento de experiências, boas práticas e conhecimento técnico com outros países é tomado, nesse sentido, como fator de desenvolvimento. E a ideia é que esse desenvolvimento seja compartilhado entre os países que passaram pela mesma história de exploração e subdesenvolvimento, a fim de que se fortaleçam diante dos países centrais. É claro que há também uma compreensão do desenvolvimento econômico e trocas comerciais como forma de enfrentamento das desigualdades globais que ainda dividem o mundo em norte (ricos) e sul (pobres).

Também não é possível compreender o processo como parte das relações econômicas globalizadas, no suposto de uma relação de igualdade entre os países na proposição de seus investimentos ou projetos políticos. É fundamental compreender a internacionalização como parte do processo de globalização e não em uma relação de externalidade com ela, como se uma fosse causa e a outra consequência, mas a globalização imbricada no processo de internacionalização e/ou transnacionalização da educação. Tomamos aqui o termo "internacionalização" para nos referirmos ao processo de expansão da educação superior para além das fronteiras do país, em todas as suas formas, inclusive no caso da cooperação educacional internacional, pois mesmo estando em causa relações mercantis, de forma mediada, o processo é marcado muito mais pelo elemento "cooperação" e suas características.

A cooperação educacional, especificamente, e a cooperação técnica internacional, de forma geral, ganhou outros contornos no governo Lula (2003-2010), muito diferentes dos

governos anteriores, principalmente no que diz respeito à valorização das relações do Brasil com os países do Hemisfério Sul, de forma geral com os países que falam língua portuguesa e em especial com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Fazemos aqui um destaque para as relações com a África, pois tanto a literatura sobre relações internacionais, o FMI e o Banco Mundial (relatório do BIRD sobre as relações econômicas entre Brasil e África), como os relatórios encomendados pelo presidente da China, ressaltam que o Brasil voltou a desempenhar um papel político, econômico e de parceria com a África, diferentemente da década de 1990.

Na literatura das relações internacionais, argumenta-se o fato de que a retomada da política africana do Brasil no início do século XXI se realizou em novas bases. Isso significa que o Brasil possui uma estratégia organizada dos interesses nacionais e seus protagonistas – empresários interessados na expansão do capitalismo brasileiro e os diplomatas -, com inovações conceituais e práticas no âmbito dos negócios e da cooperação. Em relação às inovações conceituais e práticas, é possível identificar a passagem de um discurso culturalista – que argumentava pela "africanidade" brasileira - para o discurso da dívida histórica do Brasil em relação à África, que estruturou uma forma de cooperação mais pragmática e uma política externa específica para a África (SARAIVA, 2012, p. 98-99).

O estilo de cooperação mais "pragmático" e "específico" tem se traduzido nas seguintes ações do governo brasileiro em direção aos países africanos: envolvimento do governo brasileiro na reconstituição da infraestrutura logística e produtiva da África, posição do Brasil no sistema internacional como porta-voz de demandas africanas, investimentos diretos (IED) e empresas brasileiras operando na África, composição de coalizão anti-hegemônica pelos países membros do BRICS e países do continente africano, dentre outras.

Há que se perguntar, por outro lado, como e por que as relações com países africanos se tornaram tão interessantes para o Brasil, a China, a Índia, para citar apenas alguns dos países que têm se dedicado à diplomacia com continente africano. De acordo com Saraiva (2012, p.51),

> (...) o continente africano assiste uma transição positiva para um novo patamar de inserção internacional no início do novo século. Em três linhas se pode observar a elevação do status da África no nascer do século XXI: a) no avanço gradual dos processos de democratização dos regimes políticos e a contenção dos conflitos armados; b) no crescimento econômico associado a performances macroeconômicas satisfatórias e alicerçadas na responsabilidade fiscal e preocupação social; c) na elevação da autoconfiança das elites por meio de novas formas de renascimentos culturais e políticos.

Com uma África livre dos problemas políticos de outrora e alçando voos cada vez mais distantes no desenvolvimento das economias de seus países, para a grande maioria dos autores da literatura sobre relações internacionais não há dúvidas de que a Cooperação Técnica para o Desenvolvimento (CTPD) – na qual se inserem as diferentes modalidades de cooperação, dentre elas a educacional – pode ser um instrumento da política externa brasileira (PUENTE, 2010). A controvérsia surge quando se afirma que ela não apenas constitui uma ferramenta de política exterior, mas que também é utilizada com o fim de alcançar e preservar interesses nacionais específicos.

Há um debate entre os defensores do "Internacionalismo Humanitário", corrente que defende a CTPD com objetivo altruístico, baseada em princípios morais, e a corrente "neorrealista", predominante na literatura, que vê a CTPD como indissociável do instrumental de política externa dos doadores. Diante das características das relações entre Brasil e África, tomaremos aqui a CTPD – e, portanto, a cooperação técnica educacional - como instrumento da política externa brasileira.

Partimos do suposto que a internacionalização da educação superior pública brasileira tem se dado, prioritariamente, como parte da política externa entre o Brasil e os países em desenvolvimento, especialmente os países africanos integrantes do PALOP ou da CPLP. Afirmar isso significa inserir o debate sobre a internacionalização da educação superior brasileira via CTPD no âmbito da discussão sobre as políticas macroeconômicas voltadas para o desenvolvimento. Nesse sentido, há que se perguntar sobre o projeto de desenvolvimento brasileiro e como a expansão da educação superior se insere nesse projeto.

O documento *Educação como ponte estratégica Brasil-África: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe* (BRASIL, 2013), que foi elaborado pelo Ministério da Educação a partir das discussões realizadas na reunião interministerial em maio de 2013, na Bahia, onde se reuniram os ministros da educação e do Ensino Superior de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, juntamente com representantes e dirigentes da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), da UNESCO, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO) e do Programa Mundial de Alimentos, além de reitores das universidades federais brasileiras e outras autoridades, com o objetivo de sistematizar as principais diretrizes do Programa que dá nome ao documento. Várias ações em andamento foram elencadas como parte do programa de cooperação educacional entre Brasil e África (ver Quadro 2). Segundo o documento, "se busca estabelecer

uma ponte mais estável e pensada entre todos e, assim, colocar a educação na agenda central da cooperação e na atuação estratégica para a melhoria da qualidade de vida das sociedades do sul" (BRASIL, 2013). Dentre as ações elencadas, focaremos esta discussão nos projetos relacionados diretamente à educação superior.

Os temas definidos na I Reunião Técnica do Programa, em julho de 2013 na cidade de Luanda, Angola, foram estruturados a partir da apresentação dos programas, projetos e ações do Ministério da Educação do Brasil aos países integrantes do Programa *Educação como Ponte Estratégica Brasil-África*. Os ministros da educação desses países manifestaram interesse em determinados temas, escolhidos em função da realidade e necessidade educacional de cada um. O Quadro 1 explicita o que cada ministério solicitou ao Programa, principais interesses e prioridades na cooperação:

Quadro 1: Temas em Educação Superior solicitados pelos ministros da educação dos países envolvidos no I Encontro Técnico do *Programa Educação como Ponte Estratégica Brasil – África* em Luanda, Angola – data: 29 e 30 de julho de 2013

Países / Temas	Angola	Cabo Verde	Moçambique	São Tomé e Príncipe
Educação a Distância	Formação de professores em nível superior, tomando como referência a experiência da UAB.	Formação de professores a partir de parcerias entre o Instituto Universitário de Educação e universidades federais brasileiras.	Ampliação do Programa UAB-Moçambique, projeto que prevê a formação de 3.335 professores e gestores governamentais até 2019. A proposta é ampliar os polos presenciais e os cursos de graduação ofertados.	
Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)	Definição de áreas temáticas de formação dos estudantes vinculados ao PEC-G e PEC-PG.		Fortalecimento dos Programas PEC-G e PEC-PG, principalmente na definição das áreas prioritárias para a formação de estudantes de acordo com o projeto de desenvolvimento do país.	

Formação de Professores	Ampliação do Programa de Letras e Números, desenvolvido pela CAPES/MEC, com formação de 110 professores por ano.			Interesse no apoio do Brasil na formação de professores.
Avaliação	Cooperação em Avaliação da Educação Básica e Superior – parceria INEP/MEC e INAAREES (Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior de Angola).	Interesse nas metodologias brasileiras de avaliação da educação básica, em diálogo com o INEP/MEC.	Interesse na experiência brasileira de Avaliação do Ensino Superior implementada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).	

Fonte: Quadro elaborado a partir do documento BRASIL. MEC. Gabinete do Ministro. **Educação como Ponte Estratégica Brasil – África**. Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Brasília, DF, 2013.

As ações e projetos integrantes do Programa iniciaram de forma isolada, mas a partir de maio de 2013, por uma iniciativa do Ministro da Educação Aloizio Mercadante, todas as ações advindas de cooperação educacional com a África foram integradas no Programa. O Quadro 2 descreve os projetos que estão em andamento e passaram a integrar o Programa *Educação como ponte estratégica Brasil – África*:

Quadro 2: Ações em Andamento que passaram a integrar o Programa de Cooperação Educacional *Educação como ponte estratégica Brasil – África* a partir de maio de 2013

Países / Ações	O projeto	Período da Ação	País recipiendário da cooperação
Desenvolvimento Curricular	O projeto *Capacitação para Elaboração de Proposta Curricular* foi desenvolvido entre 2007 e 2011 para Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação de Angola (INIDE/MED), com objetivo de implementação da reforma curricular em Angola, por meio da capacitação de técnicos em educação. O Projeto formou 30 técnicos	A partir de 2007	Angola

	educacionais, responsáveis pelas áreas prioritárias da estrutura educacional do país e elaboração do documento sobre concepção curricular. Na segunda fase do projeto, uma nova proposta foi desenhada entre a SEB/MEC e o INIDE de Angola para formar 90 técnicos educacionais na elaboração de objetivos de ensino, definição de conteúdos curriculares e orientações metodológicas para as disciplinas do Ensino Primário em Angola. O Projeto na Fase 2 foi denominado "Reestruturação Curricular do Subsistema de Ensino Geral de Angola: Reformulando Objetivos e Ensino, Conteúdos e Orientações Metodológicas", e objetiva formar gestores e professores para a elaboração de manuais didáticos das diferentes disciplinas contempladas nos currículos do Subsistema do Ensino Geral – Ensino Primário de Angola.		
Educação a Distância	A cooperação educacional para implementação da EJA nos países recipiendários, pelo *Programa Brasil Alfabetizado*, é realizada mediante oferta cursos de extensão (50 vagas para Guiné Bissau e 100 para Cabo Verde) e especialização (50 vagas para Cabo Verde e 50 vagas para o Brasil) em EJA para professores, animadores e agentes de organizações da sociedade civil que atuam em EJA. Os cursos são ofertados a distância pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGS), vinculadas à Cátedra UNESCO de EJA.	A partir de 2008	Guiné Bissau e Cabo Verde (Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, Universidade de Cabo Verde)
	Mais de 30% dos professores do ensino primário e secundário de Moçambique não possuem formação superior, e o objetivo da ação de cooperação que se iniciou em 2010 é justamente formar professores de escolas de nível básico e médio, além de agentes do serviço público. O projeto envolve a CAPES/MEC por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Instituto Nacional de Educação a Distância de Moçambique (INED), Universidade Pedagógica (UP/MZ) e Universidade Eduardo Mondlane (UEM/MZ). O objetivo do Projeto é formar 2.040 professores e 590 técnicos de órgãos do governo em 4 cursos: Matemática (UP/MZ e UFF/BR), Biologia (UP/MZ e UFG/BR), Pedagogia (UP/MZ e UNIRIO/BR) e Administração Pública (UEM/MZ e UFJF/BR). Os cursos são ofertados a distância em 3 polos de apoio presencial (Maputo, Beira e Lichinga), e ministrados por uma Instituição de Ensino Superior moçambicana em parceria com uma	A partir de 2010	Moçambique

	brasileira. A oferta dos cursos a distância também objetiva fortalecer a educação a distância em Moçambique e desenvolver o Sistema Universidade Aberta no país.		
Formação de Professores Brasileiros em História e Cultura da África	A demanda por formação de professores da educação básica em História e Cultura da África parte do marco da Lei nº 10.639 de 2003. O MEC apresentou proposta de parceria com os PALOP para estimular o desenvolvimento de cursos de especialização entre suas universidades, que permitam a permanência de professores brasileiros junto a instituições africanas, em estágios de curta duração, com objetivo de imersão dos profissionais na cultura africana.	A partir de 2014	PALOP (no caso os países também serão doadores da cooperação)
PEC - G	Um dos programas de mobilidade mais antigos do Brasil. Desenvolvido pelos ministérios da Educação e das Relações Exteriores (MEC e MRE) em parceria com instituições de educação superior brasileiras, oferece vagas para estudantes africanos cursarem graduação completa no Brasil, com oferta de bolsas dos governos do Brasil e dos países parceiros.	A partir de 1965	Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e outros
PEC - PG	Projeto desenvolvido pela CAPES/MEC, CNPq/MCTI e MRE, financia anualmente 210 bolsas a estudantes africanos para mestrado e doutorado. Há perspectiva de ampliação da oferta para 500 bolsas anuais de mestrado e doutorado.	A partir de 1981	Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e outros
Sistema de Avaliação do Ensino Superior	O governo de Cabo Verde solicitou apoio do governo brasileiro para criar um sistema de avaliação, tendo como referência o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Em abril e outubro de 2013 foram realizadas duas missões para capacitação dos membros do *Conselho para a Qualidade do Ensino Superior de Cabo Verde* e foi elaborado documento orientador com as atribuições do referido Conselho. Também foram construídos os indicadores de qualidade do instrumento de avaliação. Participaram da ação, representantes das IES de Cabo Verde, integrantes do Conselho de Qualidade e o Ministério do Ensino Superior Ciência e Inovação (MESCI) de Cabo Verde. Na próxima etapa será consolidada a autoavaliação das IES, a formação dos avaliadores do Sistema de Avaliação de Cabo Verde e realizada a avaliação externa das Instituições de Educação Superior. Em 2014 deverá se efetivar a construção da proposta de avaliação das carreiras ofertadas	A partir de 2000	Cabo Verde

	nas IES de Cabo Verde.		
Programa Pró-mobilidade	Desenvolvido em parceria com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o projeto oferece 400 bolsas de graduação-sanduíche, mestrado e doutorado-sanduíche, estágio pós-doutoral e professor visitante. Os projetos são apresentados por instituições brasileiras em parceria com universidades filiadas à AULP.	A partir de 2012	Cabo Verde, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe e Angola (África). Timor-Leste (Ásia)
Criação de Universidade Pública	MEC, UFMG e UNILAB realizaram missão a São Tomé e Príncipe com objetivo de conhecer a situação da educação superior do país, realizar reuniões com representantes das instituições envolvidas, apresentar uma visão sobre a implantação da Universidade Pública de São Tomé e Príncipe (UNSTP) e traçar plano de ações para projeto de cooperação que viabilize a implementação da UNSTP.	A partir de 2013	São Tomé e Príncipe
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	A UNILAB é fruto da cooperação educacional Sul-Sul, em especial com países africanos e o Timor-Leste. Tem como missão institucional a promoção de ações de internacionalização que visem à mobilidade acadêmica entre discentes, docentes e técnicos administrativos e as universidades dos países parceiros, bem como a participação ativa no desenvolvimento local e regional brasileiro. Foi implantada nos municípios de Redenção, Acarape (CE) e São Francisco do Conde (BA). Tem como meta matricular 2.500 estudantes brasileiros e 2.500 estudantes estrangeiros até 2016.	A partir de 2010	CPLP (África) e Timor-Leste (Ásia)
Centro de Cooperação Brasil-África em Educação Profissional	O MEC e o Instituto Federal da Bahia (IFBA) estão trabalhando para a formação de formadores dos PALOP. Está em andamento processo de planejamento da primeira turma de formadores e gestores do Centro de Cooperação.	A partir de 2013	PALOP
Educação Especial	Em Angola, a Fase I do *Projeto Escola de Todos* foi desenvolvida entre 2008 e 2010 e desde 2011 ocorre a Fase II. O projeto é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Na Fase I foram enviados materiais didáticos e pedagógicos para criação de acervo bibliográfico especializado e foram capacitados os seguintes profissionais: 90 professores multiplicadores nas áreas da Deficiência Mental, Síndrome de Down e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; 70 professores multiplicadores em Sistema Braille	A partir de 2008	Angola e Cabo Verde

	Integral e Código Matemático Unificado; 70 professores multiplicadores em Orientação e Mobilidade e Atividades de Vida Diária (AVD) e 70 professores multiplicadores no Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. A Fase II foram ofertados dois cursos de formação continuada para Atendimento Educacional Especialização (AEE), o que resultou na formação de 70 professores multiplicadores. Também foi ofertado um curso em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita que formou 20 professores multiplicadores em Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. Serão implantadas duas salas de recursos multifuncionais em Angola. Em Cabo Verde, o *Projeto Escola de Todos* foi desenvolvido pelo MEC e pelo Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde. A Fase I foi realizada de 2006 a 2007, e foram formados 60 professores multiplicadores nas áreas de Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado, 60 professores nas áreas do ensino da Língua Portuguesa para Surdos e 60 professores nas áreas de Orientação, Mobilidade e Atividades da Vida Diária. Na Fase II, realizada entre 2008 e 2011, foram contempladas as seguintes atividades: elaboração de subsídio à construção de proposta da Língua de Sinais para uso da população surda cabo-verdiana; formação de 4 profissionais multiplicadores para atuar no atendimento educacional especializado, abordando as áreas da Surdocegueira e Tecnologia Assistiva; formação de 40 profissionais multiplicadores formados para atuar na transcrição e produção de material didático em Braille e formação de 100 profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado, por meio do curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.		

Fonte: Quadro elaborado a partir do documento BRASIL. MEC. Gabinete do Ministro. **Educação como Ponte Estratégica Brasil – África**. Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Brasília, DF, 2013.

É possível identificar que, dentre as solicitações na área educacional, destacam-se os projetos para o desenvolvimento da Educação Superior, dentre eles, cursos a distância para a formação de profissionais, sobretudo professores – também para oferta de educação especial - , programas de mobilidade estudantil e docente, e criação de universidades nos países recipiendários (São Tomé e Príncipe) ou que promovam mobilidade acadêmica (UNILAB) entre recipiendários e países doadores. O Projeto UAB em Moçambique para implantação da Universidade Aberta no país possui o maior financiamento de todos os projetos de cooperação

entre Brasil e África, orçado em US$ 32 milhões, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Há uma grande expectativa por parte do governo brasileiro de que essa experiência se torne modelo de cooperação educacional para os outros países, que também solicitaram implantação do modelo UAB na oferta de educação superior.

Assim, tomar a internacionalização da educação superior como instrumento de política externa brasileira nos conduz aos seguintes questionamentos: 1) Que educação superior é essa que o Brasil leva aos outros países, sobretudo à África? 2) Quais as concepções, políticas e ações que movem os projetos Brasil-África no campo da Educação Superior? 3) Qual a concepção de desenvolvimento (econômico, humano, social) que orientam as propostas de internacionalização da Educação Superior a partir dessas iniciativas e qual a finalidade dessas propostas? 4) Quais os interesses que mobilizam o Brasil em direção aos investimentos na política externa com a África? E os interesses africanos? 5) Qual a concepção de "cooperação", ou mais especificamente, de "cooperação educacional" suposta nas ações que caracterizam os acordos e convênios entre Brasil e África? Perguntando de outra forma: o que significa a "educação como ponte estratégica", efetivamente? Esses questionamentos direcionam a metodologia que está sendo implementada na pesquisa de doutorado em andamento, a fim de compreender o projeto de internacionalização da educação superior pública brasileira no contexto da cooperação técnica internacional como instrumento da política externa para o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi, OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BRASIL. MEC. Gabinete do Ministro. **Educação como Ponte Estratégica Brasil – África**. Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Brasília, DF, 2013.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a ideia de bem público? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.24, n.84, p.817-828, set. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.25, n.88, p.893-913, out. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 mar. 2013.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, "Tratados de Livre Comércio" e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza Bartolossi, OLIVEIRA, Dalila

Andrade (Org.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PUENTE, Carlos Alfonso Iglesias. **A Cooperação Técnica Horizontal Brasileira como Instrumento da Política Externa**: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento no período 1995-2005. Brasília: FUNAG, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **África parceira do Brasil atlântico**. Relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI. MG: Fino Traço, 2012.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior** – As novas dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, jul. 2009. Disponível em: http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf. Acesso em: 15 mar. 2013.

A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* BRASILEIRA EM CONTEXTO DE CRESCENTE VALORIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO (2001-2010)

Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira
UFRN
larissamfernandes@hotmail.com

Alda Maria Duarte Araújo Castro
UFRN
alda@ufrnet.br

RESUMO
O presente trabalho analisa a expansão da pós-graduação no Brasil (2001-2010) no contexto da crescente valorização de produção do conhecimento nas sociedades contemporâneas, tomando como referência a evolução de matrículas nesse nível educacional, de acordo com os números disponibilizados pela CAPES. Para tanto, foi necessário um estudo de caráter bibliográfico e documental, bem como tabulação de dados. Os estudos apontam que ao conhecimento tem se atribuído importância central para o desenvolvimento do setor produtivo, que, por sua vez, transformou-o em um bem que precisa ser constantemente re/configurado devido à rapidez com que as informações circulam e se tornam obsoletas em consequência do avanço das TIC's e da intensificação do processo de globalização. Podemos afirmar, com base nas análises, que o Brasil está aos poucos aderindo às diretrizes internacionais com relação às estratégias de expansão da pós-graduação, diversificando-a no sentido de inserir os mestrados profissionais. Nessa perspectiva, podemos inferir que o atual processo de expansão da pós-graduação brasileira privilegia o atendimento às exigências do setor produtivo, em consonância com a reorganização das bases de estruturação do modelo capitalista de produção.

Palavras-chave: Conhecimento. Pós-graduação. Mercado.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, vários fatores de ordem econômica, política e social vêm contribuindo para a definição de uma nova configuração da sociedade mundial. Estes, na sua maioria, são provenientes da atual crise de acumulação do capital, que procura alternativas para a sua superação. As opções de reconfiguração do capital envolveram todos os setores da sociedade e ocorreram na esfera do Estado; na esfera da produção e do mercado, que substituiu a rigidez do modelo taylorista/fordista vigente para um modelo de produção mais flexível; e no âmbito político/ideológico, com a assunção das ideias neoliberais, que pressupõem a mínima intervenção dos Estados nacionais na economia e nos setores sociais.

A crise do capital se estabelece sincronizada com o processo de globalização e com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, que transformaram o

conhecimento em chave do desenvolvimento econômico e social dos Estados-nações, vislumbrando-o como uma estratégia para que os países saíssem do estágio de subdesenvolvimento e se inserissem no mundo competitivo e globalizado.

O Estado, desde então, teve seu papel resumido: de provedor dos serviços sociais, passou a regulador destes. Isso repercutiu em políticas de privatização e flexibilização dos serviços sociais, afetando diretamente as políticas educacionais, especialmente a educação de nível superior, que passou a ser orientada fortemente por diretrizes neoliberais, as quais visam a eficiência e a eficácia, conforme a lógica empresarial.

O presente trabalho discute a importância que a educação superior vem assumindo nos contextos globalizados, destacando as novas exigências para esse nível de ensino nas sociedades cada vez mais competitivas e apresenta as repercussões dessas políticas especialmente no que concerne à expansão e à diversificação da pós-graduação no período de 2001 a 2010.

1. CONHECIMENTO E COMPETITIVIDADE: AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao longo da história das civilizações, o saber sistematizado sempre foi produzido nas relações sociais e apropriado privadamente. Sua assimilação por grupos ou países tem determinado a soberania e a hegemonia das nações nos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo, principalmente na sua fase compreendida entre as últimas décadas do século XX e o início do XXI, haja vista que o conhecimento tem se configurado como ferramenta para a evolução dos meios de produção.

As mudanças ocorridas no campo educacional têm sido atreladas às modificações e às exigências do setor produtivo, ou seja, pautadas em função do modelo de produção vigente em cada período. Na atualidade, esse processo se intensifica pela constante evolução das tecnologias de informação e comunicação e por sua utilização para satisfazer a demanda do setor consumidor, fato mais bem observado a partir do final da década de 1960, com a decadência do modelo fordista de produção, o qual era marcado pela rigidez dos processos e serviços. De acordo com Harvey (2011), entra em cena um modelo de produção mais ágil e flexível de acumulação do capital, denominado de “acumulação flexível”, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, o qual se caracteriza “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de

serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (HARVEY, 2011, p. 140).

Nesse novo modelo, são priorizadas as demandas do consumidor, traduzidas na quantidade e na diversidade de produtos que são pensados a partir das exigências dos clientes/consumidores. Além disso, o setor de serviços surge com mais força, sendo responsável por um número significativo de postos de trabalho. Esses dois setores, o da produção material e o de serviços, modificam-se internamente de maneira a exigir maior capacidade de ação na resolução de problemas nos diferentes postos de trabalho, trazendo um novo redimensionamento para o campo da educação. Há, assim, uma grande importância dada ao conhecimento na sociedade de serviços e o surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações.

A sociedade está também fortemente marcada pela ideia de inovação constante, por isso, é denominada por autores adeptos do neoliberalismo e pelos organismos internacionais como "sociedade do conhecimento e/ou da informação", pelo fato de ser caracterizada por um expressivo crescimento da disseminação de informação, impulsionado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, as quais evoluíram significativamente após o desenvolvimento da microeletrônica. A ideia de sociedade do conhecimento e da informação foi produzida pela transformação do capital e da ciência, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação.

Assim, o fator que se torna mais importante é o uso intensivo dos conhecimentos e da informação, pois, nessa lógica, estes se tornam forças produtivas, passando a compor o próprio capital, que depende disso para a sua acumulação e reprodução, sendo a sociedade contemporânea regida em consonância com as leis de mercado, nas quais prevalecem a busca pela eficiência e eficácia dos resultados. Segundo Dupas (2006), trata-se de um consenso neoliberal que define uma nova lógica de expansão do sistema capitalista e renova o significado da ciência e do progresso, nomeando esse processo, na verdade, de "economia do conhecimento", pois

> de um lado, o trabalho passa a conter um componente de saber de importância crescente, revalorizado pela informatização. De outro lado, contraditoriamente, essa economia do conhecimento atribui a esses fatores tanto mais importância quanto mais barato puder ser o custo desse trabalho; e agrega crescente importância à utilização de mão de obra muito precária e pessimamente remunerada, incluindo a de característica informal [...] (DUPAS, 2006, p. 141).

Contudo, nem todos têm essa ótica de análise. Desse modo, percebemos uma sociedade em busca de maior quantidade de informação a ser adquirida e acumulada, com certo caráter de urgência, para se tornar conhecimento, capaz de produzir mudanças (entendemos que informação não quer dizer, necessariamente, conhecimento). Nesse caso, mais interessa o uso qualificado da informação do que a quantidade de informação da qual se faz uso, ou seja, mais importante que a quantidade de informação que se recebe é a qualidade da aprendizagem que se desenvolve. Sobre isso, Hargreaves (2003, p. 33) acrescenta que "na economia baseada do conhecimento, as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa dos "peritos" das universidades e de outros locais. O conhecimento, a criatividade e a invenção são intrínsecos a tudo o que elas fazem".

Ou seja, há uma estreita relação entre informação e inovação, qual seja: a informação, uma vez transformada em conhecimento, subsidia os processos criativos e, logo, o surgimento de um conhecimento novo, o qual é chamado "inovação". Geralmente, o que observamos mais contundentemente são novos produtos e conhecimentos gerados, *a priori*, de outro, sem haver, apesar disso, uma ruptura com o passado ou algo novo substancialmente.

Considerando o processo acima, destacamos dois elementos principais na teia que desvenda as atuais demandas profissionais para o setor produtivo e, consequentemente, para a educação de modo geral. São elas: a inovação tecnológica, que se relaciona diretamente com a inovação de ideias e produção de conhecimentos, e a flexibilidade, que se liga diretamente à maneira como os produtos e os conhecimentos são produzidos, considerando sua relação com as perspectivas individuais dos consumidores e seu ciclo de vida útil, sempre mais comprimido.

Esses elementos, os quais caracterizam uma suposta nova ordem societária, refletem diretamente na inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, pois determinam novas exigências para a formação dos sujeitos, agora, diferentes dos anos de fordismo, nos quais os indivíduos eram treinados para executar determinada função em alguma fase do processo produtivo e nela permaneciam sem alterações de cargo ou função, sem a necessidade de atualizar seu conhecimento em qualquer área específica do seu trabalho. Nessa fase de acumulação do capital, o profissional era alienado do saber mais completo e reduzido ao saber técnico-operacional.

Como a exigência por maior e melhor qualificação é crescente, o ensino tecnicista, predominantemente disseminado no período industrial, torna-se obsoleto e o nível de ensino mínimo requerido para que um indivíduo ocupe um cargo no setor produtivo, de qualquer segmento, é cada vez mais alto. Por conseguinte, a busca constante de conhecimento tornou-

se um elemento fundamental de inserção no mundo globalizado e condição para que se possa assumir uma posição de protagonista e não de mero espectador nesse processo, o que faz com que o sujeito seja, gradativamente, mais responsabilizado pelo seu sucesso ou insucesso, afastando o Estado dessa responsabilidade e trazendo à tona o conceito meritocrático de desenvolvimento individual e coletivo.

À educação tem se atribuído, dessa forma, valor de capital humano[364], como que numa retomada da corrente de pensamento liberal, mas com as devidas especificidades históricas que emergem na atual configuração do sistema capitalista de produção. Segundo Harvey (2011, p. 151),

> o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas.

Nesse cenário, a educação superior deveria ter como função possibilitar ao indivíduo uma formação mais teórica, que lhe sirva de base para aprender a aprender continuamente, permanecendo a ideia de que a educação institucionalizada seria responsável por ofertar a formação básica e o próprio indivíduo deveria responsabilizar-se por sua qualificação especializada no mundo do trabalho. Essa tendência é defendida pelos organismos internacionais, que desenvolveram uma concepção de "educação ao longo da vida". Esse conceito, segundo Alonso (2006, p. 1), é

> [...] a realidade actual que afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – sociedade da globalização e do conhecimento, em que a necessária combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e a reflexão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e a colaboração) torna-se mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade de aprender a aprender.

[364] "O conceito de capital humano – ou, mas extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na perspectiva de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, consequentemente, de mobilidade social" (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

A formação ao longo da vida traduz a ideia de que o indivíduo não deve estagnar na formação inicial, mas deve buscar uma formação contínua, porém autônoma, para continuar aprendendo ininterruptamente e, assim, poder participar ativamente do mundo do trabalho. Nesse sentido, a união entre o conhecimento sistematizado e especializado e a capacidade de aplicação desse conhecimento serve como subsídio para o desenvolvimento completo do homem, responsável por sua própria qualificação e inserção no mercado profissional.

Esse posicionamento se relaciona com a teoria do capital humano, que, em seus pressupostos, traz implícita a ideia de que a educação superior deve estar associada ao que é funcional ao mundo do trabalho e da produção, responsabilizando as instituições educacionais, no geral, pela disseminação de valores, saberes e atitudes relacionados à formação de "intelectuais orgânicos da sociabilidade capitalista" (NEVES; PRONKO, 2008), ou seja, intelectuais e pesquisadores que, em vez de lutarem por uma mudança real na base social, rompendo com o modo de organização capitalista, trabalham muito mais desenvolvendo estratégias para a resolução das crises desse sistema, de forma que ele se perpetue, com práticas e formas cada vez mais elaboradas de exploração da classe trabalhadora. O processo educativo, segundo a teoria acima citada, visa uma formação unilateral reduzida

> [...] à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

A educação superior, sobretudo em nível de pós-graduação, nesse momento, é o meio pelo qual indivíduos, comunidades ou nações se apropriam de conhecimentos e competências específicas que os fazem ter "oportunidade[365]" de competir por um papel expressivo na sociedade, a qual impõe posturas cada vez mais dinâmicas e versáteis, relacionadas diretamente a inovação, flexibilidade e empenho na mudança. É exigido, com isso, que, além da capacidade de refletir sobre a ação, o indivíduo/profissional possua a competência de refletir no momento da ação (reflexão-na-ação), a qual se constitui como "[...] a capacidade de *agir* e *reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da

365 É importante compreender que essa "oportunidade" se trata, muitas vezes, de uma falácia, pois, de acordo com Harvey (2011, p. 141-143), "a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' (em oposição a 'friccional'), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical [...]". Nesse caso, se o desemprego é causado por fatores estruturantes da sociedade, ele não depende somente das capacidades e aptidões dos indivíduos, mas também da pré-disposição do Estado de diminuir a sua taxa.

mobilização e *combinação* de *conhecimentos, atitudes e procedimentos* pessoais, num *contexto* determinado, significativo e informado por *valores*" (ALONSO, 2006, p. 4).

De modo geral, o conhecimento como alicerce para o desenvolvimento da sociedade capitalista traz a educação para o centro das discussões sobre desenvolvimento nacional, colocando-a no patamar de "salvadora" da vida social e econômica, já que ela passa a ser considerada como agente indispensável para que os Estados-nações possam competir equitativamente em busca de se inserirem no cenário econômico mundial, pois vivemos

> em um mundo no qual processos produtivos alcançaram uma integração planetária, a hegemonia econômica consiste na capacidade de determinar como se organiza e se leva a cabo essa produção. [...] O mundo de hoje se encontra interconectado e emitindo permanentemente mensagens que o percorrem de um extremo ao outro. A informação tem se convertido em um componente indispensável da reprodução econômica e dos ganhos de competitividade (DUPAS, 2001, p. 40-41).

A educação, em especial a educação superior, tem sido cogitada como o principal meio pelo qual uma sociedade pode assegurar seu papel em contexto universal de forma destacada. No entanto, é necessário que o Estado tome para si a responsabilidade de proporcionar o acesso a uma educação superior de qualidade em todos os seus níveis, especialmente em nível de pós-graduação, onde a produção de novos conhecimentos acontecem continuamente intermediados pelos processos de pesquisa nela desenvolvidos.

Em suma, a produção de conhecimento é considerada um dos meios pelos quais os países podem alcançar o progresso. Ela se constitui, no discurso conservador, em uma ferramenta entendida como o resultado da capacidade de se apropriar eficientemente das informações bem como de aplicá-las, podendo então impulsionar a ativa participação dos países na economia de proporção mundial. Portanto, o ideal de progresso almejado não condiz com a promoção do conhecimento que possibilita a emancipação intelectual dos indivíduos, formando, em vez de cidadãos, mão de obra capaz de gerar capital.

O desenvolvimento de uma nação não pode vincular-se apenas a objetivos de cunho econômico. Precisa, sobretudo, de políticas educacionais que visem disseminar igualitariamente o conhecimento entre os diversos grupos sociais, garantindo o poder democrático e maiores possibilidades de competitividade no mercado global. O desenvolvimento do Estado no cenário mundial deve ser percebido "[...] como um fenômeno integral e sustentado no tempo e como um processo de natureza individual e coletiva [...]" (SÁ-CHAVES, 2001, p. 93). A educação, assim, apresenta-se como fundamental no difícil e complexo trabalho de conciliar crescimento econômico e social, de maneira a garantir o

desenvolvimento dos valores próprios de uma cidadania consciente, assim como as condições de seu exercício.

A exigência por melhores qualificações profissionais aumenta o fosso entre os que detêm o conhecimento e os que não o detêm, consequentemente, entre os que exercem o trabalho simples e os que exercem o trabalho complexo (NEVES; PRONKO, 2008), sendo esse último o mais valorizado socialmente no paradigma atual de sociedade, mas, nem por isso, menos explorado pelo capital do que o outro.

Nesse contexto de maior qualificação para o mercado de trabalho, é evidente que a educação e, consequentemente, a produção de conhecimento e tecnologias são fatores de desenvolvimento, mas não devemos acreditar que são os únicos responsáveis por isso, existem outros fatores que condicionam o desenvolvimento de uma nação. Aceitar esse preceito como realidade é acreditar numa vertente de visão unilateral, economicista e reducionista da educação. A maior necessidade de uma melhor qualificação levou todos os países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, a empreenderem reformas no campo educacional, para adaptarem seus sistemas de ensino às novas exigências do mercado de trabalho e aumentarem a cobertura desse nível de ensino. Os países da América Latina, entre eles o Brasil, que possuíam um alto *déficit* de atendimento precisaram buscar alternativas para tornarem seu sistema de educação superior mais flexível e includente.

O Brasil, ao longo da história da criação e consolidação da sua oferta de educação superior, configurou-se como elitista por seu acesso ser restrito a uma camada muito pequena da população, geralmente, aquela com maior poder aquisitivo, que pode se dedicar mais a estudar e frequentar as melhores escolas, ou seja, ter melhores possibilidades de angariar vagas por meio de processos seletivos.

2. PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

No cenário nacional, é importante compreender que as reformas implementadas para reestruturar o Estado, nas duas últimas décadas, contribuíram para mudar a dinâmica da educação superior, de modo geral. Ao ser colocada no setor "não exclusivo do Estado", a educação passou a ser ofertada, em sua maioria, pela rede privada, fato que já vinha acontecendo no Brasil, mas nos últimos anos com muito mais ênfase em ações políticas bem direcionadas. Por outro lado, o *déficit* de atendimento presencial a toda população que

demandava esse serviço possibilitou que a iniciativa privada investisse maciçamente nesse campo, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Registra-se que a pós-graduação passou a ser um campo extremamente profícuo para essas ações, tendo em vista a centralidade do conhecimento no atual estágio do capitalismo, a formação docente e a preparação de indivíduos especializados e cada vez mais aptos ao mercado de trabalho. Nesse sentido, duas fortes para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira, nos últimos anos, são sua diversificação e expansão.

No que se refere à diversificação da pós-graduação, é importante destacar a criação de cursos de mestrado profissionais (*stricto sensu*), os quais têm suas origens nos Estados Unidos da América e foram reconhecidos no Brasil, no fim da década de 1990, com a Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998, elaborada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual dispôs sobre o reconhecimento do mestrado profissional. Dentre as principais considerações acatadas pela Portaria para se fazer reconhecer esse tipo de curso, estava

> a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística [...] (BRASIL, 1998, p. 1).

Pouco mais de dez anos depois, os mestrados profissionais foram regulamentados e normatizados pela Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. O mestrado profissional é voltado para o mercado, para a melhoria dos serviços prestados tanto pelo setor público quanto pelo setor privado, sem exigir do estudante maiores aprofundamentos teóricos, bastando que ele consiga, por alguma via, resolver determinado problema e propicie maior e/ou melhor produtividade. Em entrevista publicada no *site* da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 23 de junho de 2009, Jorge Guimarães, presidente da CAPES no ano de 2009, citou um exemplo desse novo modelo de mestrado, dizendo:

> O camarada passa um período numa empresa, como consultor. Ele está fazendo mestrado profissional e nem é empregado daquela empresa. Essa consultoria contará (pontos). A empresa vai dizer se valeu a pena. Contará pontos e até pode ser a própria defesa final (em vez de dissertação). Se for assunto de sigilo industrial, pode ser uma defesa sigilosa. Tem que ter um trabalho final, só que o trabalho não precisa ser a tese clássica. Pode ser uma patente, uma consultoria, um conjunto de artigos na imprensa (ANDIFES, 2010).

Trata-se, portanto, de um segmento da educação pós-graduada em que as empresas podem intervir diretamente, inclusive, provendo tais cursos em seu próprio espaço, o que faz com que o indivíduo, além do trabalho normal, prestado à empresa, a auxilie por meio de seus estudos. Ou seja, fica, também, mais fácil para as universidades privadas proverem esses cursos, já que é possível barateá-los através de parcerias com empresas.

O mestrado profissional, assim, é criado para atender às necessidades do mercado produtivo no que concerne às técnicas e aos processos que gerem um melhor desempenho desse mercado. Portanto, diferencia-se do mestrado acadêmico por focar na apropriação e aplicação do conhecimento de maneira prática e eficaz, para a solução de problemas imediatos de empresas, organizações públicas e privadas, a fim de possibilitar maior competitividade e produtividade desses segmentos no mercado de trabalho. A criação do mestrado profissional está tão intimamente entrelaçada com o mercado que em todos os seus objetivos, delimitados pela Portaria Normativa n. 7 de 2009 em seu Art. 4º, encontramos expressões próprias desse segmento, como: capacitar, mercado de trabalho, arranjos produtivos, eficácia, eficiência, competitividade e produtividade.

Vemos a concretização dessa Portaria se estabelecer a partir de números coletados na base de dados da CAPES, que nos mostra o movimento de criação de Programas de pós-graduação no Brasil entre os anos de 2001 e 2010, conforme a Tabela 1:

Ano	Total	BRASIL					
		Mestrado	Doutorado	Mestrado/ Doutorado	Mestrado profissional	Mestrado/ Mestrado Profissional	Mestrado/ Doutorado/ Mestrado Profissional
2001	**1.551**	561	29	883	29	5	44
2002	**1.684**	661	32	891	51	5	44
2003	**1.819**	765	35	907	62	6	44
2004	**1.931**	760	32	1.022	116	0	1
2005	**2.058**	830	33	1.063	132	0	0
2006	**2.266**	924	39	1.146	157	0	0
2007	**2.409**	981	37	1.207	184	0	0
2008	**2.568**	1.030	36	1.284	218	0	0
2009	**2.718**	1.054	40	1.381	243	0	0

2010	**2.840**	1.091	49	1.453	247	0	0
2001/2010 Δ%	**83,1**	**94,5**	**69,0**	**64,6**	**751,7**	**-**	**-**

Tabela 1 – Evolução do número de Programas de pós-graduação – Brasil (2001-2010)

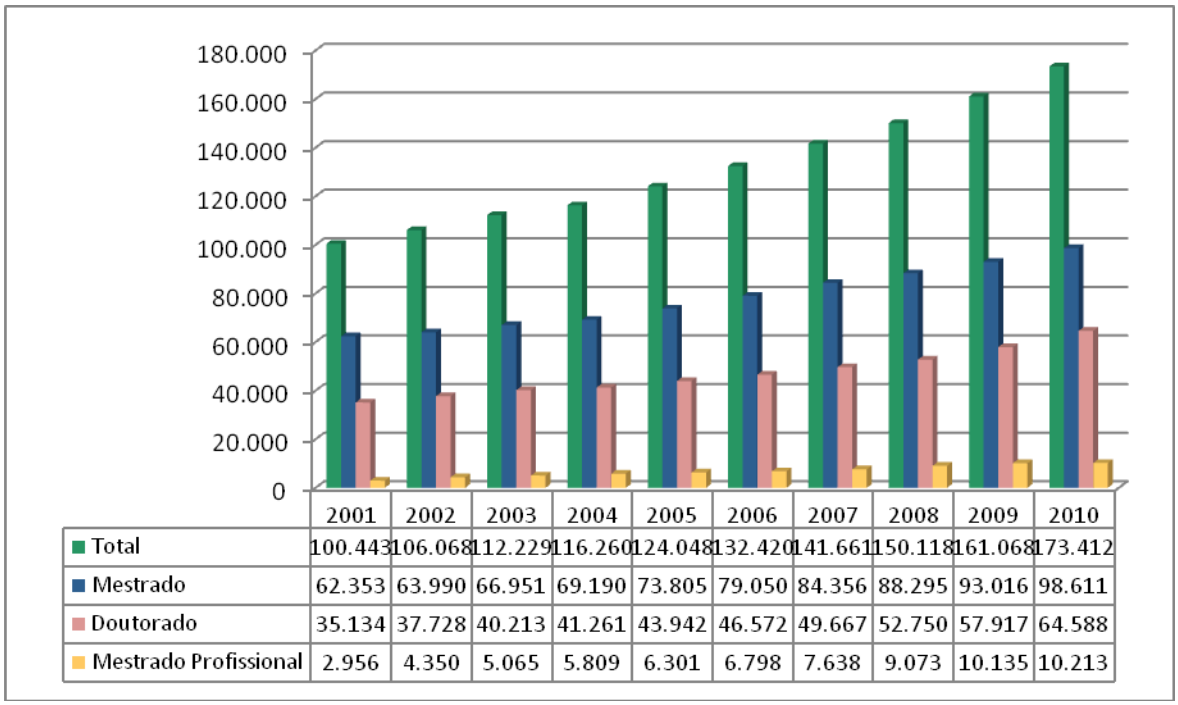
Fonte: MEC/CAPES/GeoCapes (Organização de autoria nossa).

A tabela 1 nos mostra que, além dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, os cursos de mestrado profissionais crescem conforme tendência de diversificação apontada. Os Programas de mestrado e doutorados acadêmicos que possuíam mestrados profissionais funcionando ao mesmo tempo foram desaparecendo até o ano de 2005, quando se extinguiram completamente. Em contrapartida, os Programas que ofertam apenas mestrados profissionais cresceram constantemente e em larga escala, foi o tipo de curso *stricto sensu* que mais cresceu no período de 2001 a 2010, 751,7%, quase oito vezes mais do que os Programas que ofertam apenas mestrados acadêmicos, os quais, mesmo crescendo de maneira constante no mesmo período, houve um aumento de 94,5%, sendo o segundo tipo de Programa *stricto sensu* mais expandido.

No que concerne aos Programas de cursos de mestrado e doutorado, também observamos um crescimento que se caracteriza como constante durante o decênio, chegando ao ano de 2010 com uma taxa de crescimento de 64,6%. Já os Programas de cursos apenas de doutorado apresentaram oscilações, pois o número cresceu, do ano de 2001 ao ano de 2003, de 29 Programas para 35; decresceu no ano seguinte, 2004, para 32 Programas, e logo voltou a crescer até o ano de 2007, quando chegou a 37 cursos de doutorado; em 2008 diminuiu um Programa, mas em 2009 e 2010 o número de Programas de doutorado voltou a crescer para 40 e 49, respectivamente. Sendo assim, a porcentagem de crescimento de Programas de cursos restritos de doutorado no final do período foi positiva, de 69%.

Contudo, mesmo com crescente avanço no percentual de crescimento dos Programas ligados apenas aos mestrados profissionais, em números reais, os Programas de mestrados e doutorados acadêmicos ainda são a maior parte da pós-graduação *stricto sensu* do país. No ano de 2010, os cursos de pós-graduação acadêmicos representavam 91,3% do total dos Programas existentes nesse ano, enquanto os mestrados profissionais, 8,7%. No entanto, é preciso ficar atento, pois o ritmo de crescimento desses últimos supera, bastante, o dos outros, o que pode fazer com que em pouco tempo eles se igualem, consolidando uma política de diversificação da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com forte caráter mercadológico.

Quanto à expansão da pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, ao aumento do acesso a esse nível de formação, podemos observar a evolução do número de matrículas nos mestrados e doutorados acadêmicos e mestrados profissionais, de acordo com o Gráfico 1:



	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	100.443	106.068	112.229	116.260	124.048	132.420	141.661	150.118	161.068	173.412
Mestrado	62.353	63.990	66.951	69.190	73.805	79.050	84.356	88.295	93.016	98.611
Doutorado	35.134	37.728	40.213	41.261	43.942	46.572	49.667	52.750	57.917	64.588
Mestrado Profissional	2.956	4.350	5.065	5.809	6.301	6.798	7.638	9.073	10.135	10.213

Gráfico 1: Evolução do número de matrículas de pós-graduação no Brasil (2001-2010)

Fonte: MEC/CAPES/GeoCapes.

Conforme podemos observar no Gráfico 1, o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* tem aumentado de maneira sempre positiva e constante em todos os anos e em todos os cursos. No total, o número de matrícula cresceu de 100.443, em 2001, para 173.412, em 2010, um aumento que representa 72,6%. As matrículas nos mestrados profissionais, assim acompanhando a tendência dos Programas desses cursos, foram as que cresceram mais expressivamente, 245,5% no período de 2001 a 2010, contra menores percentuais de crescimento verificados nos mestrados acadêmicos (58,1%) e doutorados acadêmicos (83,8%).

Quanto aos números reais, o maior número de matriculados encontra-se nos mestrados acadêmicos desde o ano de 2001, com 62.353 alunos, até o ano de 2010, com 98.611. Em segundo lugar, estão as matrículas dos cursos de doutorado, que, de 35.134, em 2001, passaram a 64.588, em 2010. Por último, encontram-se as matrículas em mestrados profissionais, que cresceram de 2.956, em 2001, para 10.213, em 2010. Sendo assim, no ano de 2010, as matrículas em mestrados acadêmicos representavam 56,9% do total de matrículas

na pós-graduação *stricto sensu*, os doutorados acadêmicos 37,2% e os mestrados profissionais 5,9%.

Podemos, assim, destacar que, mediante reformas educacionais como estas, geradas desde meados da década de 1990 e que se estenderam e intensificaram até os dias atuais, é preciso pensar que

> a rigor, se há correspondência entre o que se faz na universidade e as exigências estabelecidas pela sociedade, e se essa instituição não está nem fora nem acima da sociedade, sendo sua parte constitutiva, é porque as circunstâncias impõem as necessidades. Todavia, pensar o sentido dessas exigências deve fazer parte de sua natureza, e não somente a procura por um modo mais eficiente no atendimento às demandas sociais (GUIMARÃES, 2008).

É importante considerar o crescente volume de conhecimento e informação disseminados mundialmente. Contudo, no contexto de uma sociedade amparada pelo ideário neoliberal, esse processo se apresenta de maneira contraditória e desigual, pois nem todos têm acesso aos conhecimentos e/ou informações necessários à sua inserção produtiva no mundo do trabalho. Além disso, incorremos muitas vezes em dois erros básicos da relação educação e trabalho: o primeiro diz respeito ao fato de que a educação tem por finalidade exclusiva e única formar para o mercado de trabalho, e a segunda, de que a massificação da educação superior em todos os seus níveis terá como consequência imediata a inclusão social, com empregos e salários melhores. Segundo Lima (2007, p. 20-21),

> [...] um sistema de aprendizagem subordinado a objectivos funcionais e de adaptação às *necessidades* da economia e do mercado de trabalho que viesse a suceder-se em larga escala na produção dos perfis e das competências exigidos, estaria condenado ao colapso, pois em tal situação as vantagens competitivas e o aperfeiçoamento individual seriam partilhados por todos, ou pela maioria dos indivíduos, deixando, portanto de ser vantajosos e competitivos. Em tal caso seriam imediatamente substituídos por novos requisitos e distribuídos considerados mais selectivos e menos distribuídos estatisticamente no interior de uma dada população.

A adoção dos princípios neoliberais, que, no Brasil, ganhou força na década de 1990, fomenta a ideia de a educação superior se tornar um serviço que deve ser comprado, em detrimento da educação como bem público e, por conseguinte, direito de todos, ocasionando a desigualdade social e a supervalorização do capital.

O V Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010), que rege o período histórico de análise deste estudo, traz em sua concepção as nuances das exigências da sociedade atual, a qual alguns atores supranacionais, como UNESCO e Banco Mundial, denominam “sociedade

do conhecimento e da informação". Nesse sentido, é textual, no documento elaborado, que o sistema educacional é um fator estratégico e que a pós-graduação deve incorporar o princípio de que

> [...] o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país (BRASIL, 2004, p. 8).

Ao enfatizar o fato de que a pós-graduação deve "produzir" profissionais, faz referência a uma lógica mercadológica, como se a formação pudesse ser desenvolvida em uma produção em larga escala e existisse uma relação direta de causa e efeito que faz com que essa formação influencie diretamente o desenvolvimento econômico do país.

Nesse sentido, a flexibilização da pós-graduação, com vistas a uma maior eficiência dos resultados das pesquisas, em seu formato acadêmico ou profissional, tem seguido uma linha que a leva para uma adequação às exigências do setor produtivo em detrimento do desenvolvimento e estabelecimento de uma cultura acadêmica pautada na pesquisa elaborada, "desinteressada". Sendo a pós-graduação parte de um contexto em intenso processo de reestruturação, esteve atrelada ao projeto político mais amplo de desenvolvimento da sociedade capitalista, em detrimento do desenvolvimento propriamente humano e social dos indivíduos que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história do capitalismo e seus processos de industrialização, observamos avanços e retrocessos que têm impactado substancialmente os campos sociais, políticos, culturais e econômicos. A década de 1970 é um desses períodos em que várias mudanças ocorreram, principalmente no campo das tecnologias da comunicação e da informação, as quais possibilitaram uma significativa intensificação do processo de globalização. Essas tecnologias tornaram o fluxo de informação mais ágil quanto ao tempo e ao espaço, fazendo com que uma informação seja superada por outra em um processo cada vez mais rápido.

O conhecimento, resultado de estudos reflexivos decorrentes dos processos de pesquisa, o qual se encontra em constante aprimoramento, passou a possuir uma característica mais volátil, pois, em pouco tempo, o resultado das produções científicas largamente divulgadas pôde ser aprofundado por outros grupos, tornando-as obsoletas mais rapidamente, o que faz com que a produção do conhecimento siga uma dinâmica mais rápida, provocada pelo fluxo de informação em escala global. À educação, especialmente, à educação superior em nível de pós-graduação, nesse cenário, é atribuída importância central, por sua capacidade de associação das práticas de ensino e pesquisa.

A expansão da pós-graduação privilegiou sua diversificação com a criação de, mestrados profissionais, cursos mais instrumentais voltados para a intervenção no mundo do trabalho e que priorizam os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos, fragilizando a formação em nível avançado. Comprova-se, assim, a tendência de que a flexibilização da educação superior, na graduação ou na pós-graduação, atende a uma orientação de se produzir rápidos resultados para o mercado, ou seja, para o capital. Nesse sentido, há um maior fomento à aplicabilidade do conhecimento que pode ser desenvolvido nas instituições educativas formais de pesquisa do que ao desenvolvimento científico e tecnológico voltados para a formação democrática e cidadã dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luísa. Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In: _____. **Debate Nacional sobre Educação**. 2006. p. 1-8. Disponível em: <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2010.

ANDIFES. **Mestrado profissional vira política de Estado**. 23 jun. 2009. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php? option=com_content&view=article&id= 1839:mestrado-profissional-vira-politica-de-estado&catid=52&itemid=100013>. Acesso em: 28 jun. 2010.

BRASIL. **Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998**. (Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências). Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/stricto/portaria_capes.pdf> Acesso em: 28 maio 2010.

BRASIL. Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de jun. de 2009.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 06 maio 2010.

BRASIL. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GeoCapes**. Brasília, 2013. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 15 mar. 2013.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

GUIMARÃES, Ged. Universidade: reforma ou outra configuração? **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 43-49, jan. 2008.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: _____. **A produtividade da escola improdutiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-68.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 83-95.

TEICHLER, Ulrich. La universidad y el aprendizaje de por vida. In: _____. **Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón e América Latina**: análisis comparados. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

AS ESTRATÉGIAS E A ATUAÇÃO DO ESTUDANTE DA PÓS-GRADUAÇÃO: PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO PAUTADO NO PRODUTIVISMO ACADÊMICO?

Maísa Aparecida de Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
E-mail: maisavrb@hotmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Docente do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal de São Carlos
E-mail: cristinagfer@ufscar.br

RESUMO
Este trabalho objetiva apresentar algumas reflexões iniciais referentes à pesquisa de doutorado em andamento que visa analisar a atuação do estudante da pós-graduação em seu processo de produção do conhecimento, pautada no modelo de avaliação mercantil proposto para a Pós-Graduação. A produção do conhecimento e a intensificação das atividades acadêmico-científicas impõem a cultura do produtivismo acadêmico, em que a pós-graduação se torna o polo irradiador da nova cultura institucional para toda a universidade pública. A pós-graduação desempenha papel central para o Estado, visto que, no Brasil, um espaço privilegiado para a construção de conhecimento com maior consistência é a pós-graduação das universidades. A amostra de participantes da pesquisa é composta por estudantes matriculados em sete programas de pós-graduação, sendo um de cada Centro de Ciências pertencente à Universidade Federal de São Carlos e à Universidade Federal de Viçosa. A coleta de dados consiste na aplicação de questionário online e na realização de entrevista semiestruturada com mestrandos e doutorandos. A análise dos resultados está embasada em perspectivas crítico-dialéticas, caracterizada numa discussão dialógica, considerando a articulação do contexto socioeconômico a ser estudado e as suas contradições específicas.

Palavras-Chave: Pós-Graduação. Produção de conhecimento. Produtivismo Acadêmico. Estudante da Pós-Graduação.

Introdução

A pesquisa de doutorado que origina este trabalho tem como objeto de investigação o produtivismo acadêmico, tendo como foco de análise a formação do estudante da pós-graduação e o processo de produção do conhecimento, problematizando as condições e estratégias utilizadas pelo estudante para se manter no campo acadêmico-científico. Tal temática revela a necessidade de repensar o processo de formação do estudante da pós-graduação pautada nas noções de produtividade e estruturada por estratégias de eficácia organizacional da universidade.

Neste artigo apresentamos parte da pesquisa, ainda em andamento, em que se busca ampliar as discussões já desenvolvidas na pesquisa de mestrado sobre a atividade do estudante

na universidade, visando compreender os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes.

O interesse pela questão do estudante do ensino superior tem se ampliado ao longo de nossas trajetórias de pesquisa. Em nossos estudos temos evidenciando a reflexão sobre os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes matriculados em cursos de graduação da Universidade Federal de São Carlos, problematizando as dimensões social, ética e política da universidade direcionada para os espaços interpessoais de socialização, de formação e de atuação dos estudantes no cotidiano acadêmico.

Com base nos dados da investigação já realizada, os estudantes consideraram as atividades relacionadas à pesquisa fundamentais para a sua formação acadêmica, profissional e pessoal. Tais atividades proporcionam aos estudantes relacionarem a teoria com a prática, a aprenderem a trabalhar com planejamento, organização e prazos, crescimento intelectual e a adquirirem maturidade, assumindo a postura de cientistas. Na concepção crítico-dialética a pesquisa é caracterizada como processo educativo emancipatório, para tanto a pesquisa precisa ser considerada "como capacidade de questionamento, de elaboração e reelaboração constante da própria aprendizagem" (FERNANDES, 2002, p. 69), o que nos leva a afirmar que a pesquisa é parte intrínseca do desenvolvimento profissional do estudante. Entretanto, tal processo educativo que poderia ser emancipatório, nos moldes atuais da universidade, tem colaborado para enfatizar atitudes individualistas entre os estudantes, no contexto das práticas de pesquisa produtivistas e mercantilizadas.

Os dados revelaram que a produção científica dos estudantes tem aumentado e que tem sido publicada em congressos, em periódicos e em outros meios de divulgação, sendo suficiente, em alguns casos, para ingressarem no doutorado direto, compondo uma crescente tendência dos últimos anos (SANTOS, 2013).

A hierarquização presente no campo científico define o acesso a determinados meios de publicações e tal hierarquia se efetiva devido à posição ocupada no campo (BOURDIEU, 1983b). Os estudantes revelaram que há espaços científicos em que são impossibilitados de divulgar suas pesquisas e indicaram também que quando o trabalho científico é realizado em conjunto com estudantes da pós-graduação ou com professores, existe a possibilidade de aprovação do trabalho, ratificando a hierarquização no campo acadêmico e reconhecendo a posição social que ocupam.

Com base nos dados obtidos na pesquisa de mestrado ressaltamos que os estudantes têm incorporado a prática de produção do conhecimento científico que segue a lógica do

trabalho intensificado e produtivista dos professores universitários, orientada na mercantilização do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que os estudantes reproduzem as práticas produtivistas, há também o estranhamento à realidade delineada. Alguns estudantes questionaram a necessidade de muitas publicações para a obtenção de financiamento para as pesquisas e consideraram o sistema de medir a qualidade por número de publicações falho, mas não mencionaram outro critério de avaliação. Obviamente, o estudante que objetiva se manter no campo científico e reconhece o seu papel na hierarquia social, dificilmente poderia se contrapor ao sistema vigente de avaliação da produção científica. Assim, como estratégia de inserção em tal campo, o estudante assume e naturaliza as práticas produtivas e intensificadas de se fazer pesquisa.

Constamos ainda que a imersão do estudante universitário na lógica acadêmica produtivista acarretou a intensificação das atividades, sobrecarregando o estudante com tarefas que são avaliadas pelas agências de fomento de suas pesquisas. Os dados da pesquisa evidenciaram que para cumprir os trabalhos curriculares e extracurriculares o estudante precisou abdicar de várias experiências sociais, tais como vivências com a família, amigos e até mesmo das férias. Tal situação é desgastante e foi acrescida às reduzidas oportunidades de descanso e lazer. Recorrendo à concepção critico-dialética de formação omninlateral, compreendemos que o estudante, neste contexto, produtivista não desenvolve as suas capacidades emocionais, sociais, políticas, culturais e físicas, gerando nesta parcela significativa da população, uma problemática social com indivíduos não habituados a estabelecerem vínculos de amizade (são individualistas), afetos (não conciliam possíveis namoros com as atividades acadêmicas), familiares (abdicam do tempo gasto com a família em detrimento das atividades universitárias), políticas (os movimentos estudantis não são considerados rentáveis no mercado universitário) e físicos (abandonam as atividades físicas para conseguirem atender às demandas curriculares).

Considerando a dialética "sofrimento e prazer no trabalho", o estudante, então, precisou elaborar estratégias para se defender das condições intensificadas de trabalho, numa tentativa de dominação simbólica da sobrecarga de atividades. Os resultados da pesquisa apontaram que o estudante da graduação se centralizou na normalização do produtivismo, adaptando-se às regras, normas, práticas e processos do sistema de mercantilização do conhecimento. Para aqueles que almejaram prosseguir a carreira acadêmica, a intensificação das atividades e o produtivismo acadêmico representaram um "mal necessário", já que proporcionaram o reconhecimento social de seu trabalho, criando, portanto, a inobservância

da realidade do trabalho intensificado do estudante, evidenciado no "fetiche do prazer e da paixão pelo trabalho acadêmico-científico" (SILVA; SILVA JR., 2011, p. 64).

Tal problemática institucional incide na formação do estudante universitário, quando se observa a existência de uma continuidade progressiva no campo universitário no decurso da graduação para a pós-graduação, em que o interesse pela pesquisa faz com que o estudante queira prosseguir a carreira acadêmico-científica, buscando cursar o Mestrado e o Doutorado (OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

Como afirmam Oliveira e Catani (2011) o sistema econômico e as ações governamentais (com interesses políticos) exercem papel de dominação sobre o campo da educação superior que de maneira peculiar exerce, sobretudo, dois papéis significativos no processo de acumulação e mundialização do capital, são eles: formar profissionais aptos a atuar e a desenvolver atividades altamente qualificadas no mercado de trabalho e gerar conhecimentos novos e inovações tecnológicas capazes de exercer competitividade nos diversos setores da economia.

Em face das considerações apresentadas, no que se refere às funções atribuídas à universidade e à sua relação com a sociedade e seus agentes, considera-se importante a discussão dos impactos do capitalismo flexível na instituição educativa de ensino superior. Ampliando a temática de investigação no doutorado, escolhemos como objeto de investigação, outro agente do ensino superior: o estudante da pós-graduação.

Nesse sentido, elegemos algumas questões norteadoras nesta investigação: Quais são as estratégias e ações utilizadas pelo estudante da pós-graduação para a sua inserção no campo acadêmico-científico? Em que medida os condicionantes de atuação do estudante da pós-graduação no campo acadêmico se tornam uma sociabilidade produtiva/produtivista? Qual o impacto do produtivismo acadêmico, experienciado pelo estudante no processo de produção de conhecimento, regulado no modelo de avaliação mercantil, proposto para a Pós-Graduação?

Este artigo objetiva, portanto, contribuir para a ampliação da reflexão sobre os impactos do produtivismo acadêmico no âmbito da pós-graduação.

As interfaces da regulação, da avaliação e do produtivismo no *campo* acadêmico-científico da pós-graduação

Compreende-se que o período atual de regulação do capitalismo designa, em um contexto de exigências diferenciadas, demandas e desafios à educação, de maneira peculiar à

educação superior, incluindo os processos de internacionalização e globalização da economia. O modo de produção capitalista tem como princípio primeiro de sustentação a necessidade de permanentes transformações para um mercado cada vez mais competitivo. Assim, há uma maneira específica de compreensão da ampliação do capital estabelecida nas relações com o trabalho, nas quais a ciência e a tecnologia são concebidas como força de produção numa lógica racional que tem como paradigma os princípios da economia privada.

Nesse sentido, Chauí (2001) argumenta que a universidade, como entidade administrativa, descaracterizada de sua função social e autoavaliativa, torna-se instituição que se pauta nas noções de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Desse modo, não mais se priorizam a construção do conhecimento e a formação intelectual, visto que o foco da universidade passou a ser a mera reprodução do conhecimento, bem como a absorção deste, que é aplicado de acordo com as exigências mercadológicas. Tais exigências passam a regular as relações entre seus atores sociais, incidindo em suas motivações, atitudes, estratégias e expectativas.

Em tal perspectiva, a universidade precisa atuar de maneira que o ensino ministrado, a pesquisa desenvolvida e os serviços de extensão atendam às exigências dos *novos tempos,* na perspectiva de enfrentamento dos problemas da estrutura socioeconômica vigente.

A produtividade acadêmica, como política de Estado e de cultura institucional, tem em sua tradução, na esfera filosófica, o pragmatismo, e na esfera econômica, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica. Nesse sentido, conforme destacam Sguissardi e Silva Júnior (2009), a produtividade acadêmica tem se tornado o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a atrelá-la ao mercado, mediante os programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento que beneficiam as empresas de capital nacional e internacional.

Os governos e empresários esperam que a universidade devolva à sociedade pessoas preparadas para acompanhar as necessidades e mudanças do mercado de trabalho e a necessidade econômica de maneira eficiente (CABRITO, 2004). Ademais, existe ainda a expectativa de que o sistema educacional, como padrão hegemônico, possa preparar *consumidores-cidadãos* para novos tipos de produtos fomentados pela indústria cultural.

A construção do objeto do presente artigo se caracteriza na perspectiva do produtivismo acadêmico, tendo como foco os estudantes da pós-graduação e suas especificidades. Para tanto, a concepção de *campo* elaborada pelo sociólogo Pierre Bourdieu nos apresenta reflexões importantes sobre as relações que se estabelecem no *campo acadêmico-científico* numa disputa de posição que este agente assume nos espaços sociais.

Segundo Bourdieu (1983), nas posições assumidas pelos sujeitos nos espaços sociais, o conceito de *campo* traz a compreensão de *certos espaços* de disposições sociais, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. Esse conceito representa, ainda, o espaço social de dominação e de conflitos, tendo cada um sua autonomia e sendo detentor de suas próprias regras de organização e hierarquia social. Sendo assim, a fim de que um *campo* tenha êxito, faz-se necessário a existência de elementos de disputa e pessoas aptas na disputa do jogo, detentoras de *habitus* que reconheça e considere as regras inerentes ao jogo, os objetos de disputas etc (BOURDIEU, 1983).

O indivíduo inserido no *campo* está em constante luta para se manter na posição adquirida em lutas anteriores garantidas pelo monopólio da autoridade científica. As relações de força atuantes no *campo* possuem seu objeto de disputa. Nesse sentido, o objeto de disputa do campo científico, segundo Bourdieu, é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou o monopólio da competência científica compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente, o que é socialmente outorgada a um agente determinado. Esta autoridade está diretamente relacionada ao conhecimento da posição que este agente ocupa nas hierarquias instituídas. Assim, essa pesquisa busca conhecer e problematizar a autoridade científica atribuída e outorgada socialmente aos estudantes da pós-graduação, referindo-se às condições e estratégias que este agente exerce na pós-graduação.

Apropriando-nos das reflexões materializadas por Bourdieu, observa-se que o *habitus* adquirido pelo estudante da pós-graduação condiciona diretamente suas ações no *campo*. No espaço institucional de formação, os agentes sociais necessitam ser compreendidos como sujeitos sócio-históricos cuja construção e possibilidade de ação são determinadas pelo *habitus* que se constitui a partir de suas condições materiais de existência. Para Nogueira (2006) "a produção simbólica de um indivíduo ou grupo está subordinada, ou mesmo determinada pelas suas condições materiais de existência" (p.45). O *habitus* é incorporado nas relações estabelecidas socialmente, caracterizadas nas predileções e nas aptidões dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A origem social e cultural dos sujeitos torna-se, dessa forma, elemento esclarecedor de suas trajetórias escolares, dos saberes, das atitudes, das estratégias e das possibilidades de relações e posições hierárquicas que serão estabelecidas nos espaços sociais. Essas relações transcendem a suposta neutralidade atribuída à instituição escolar como um valor agregado e idealizado.

Em função das mudanças recentes no campo da educação superior, problemas e embates surgem no *campo* acadêmico-científico da pós-graduação. A universidade cada vez mais atrelada à mundialização do capital precisa desenvolver pesquisas que agreguem maior valor econômico, a fim de que o investimento feito pelo Estado e/ou pelo mercado tenha retorno satisfatório, respondendo às regulamentações, às demandas e aos controles de qualidade externos aos agentes institucionais e ao próprio campo científico.

> De modo geral, mesmo sem intenção deliberada e explícita, dominantes e dominados no campo universitário poderão, cada vez mais, se submeter à lógica hegemônica da mundialização do capital, à chamada economia do conhecimento, à lógica e ao processo de reconfiguração da educação superior. O campo universitário vem, pois, sendo levado pelas políticas públicas de educação superior a subordinar-se a uma determinada lógica externa, perdendo paulatinamente a autonomia para se autodefinir, o que se dá em grande parte pela intensificação de sua própria natureza, como espaço de luta pela distinção universitária, autoridade científica e poder acadêmico-científico (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 19).

Nesse sentido, entende-se que a formação de estudantes universitários para a cidadania e para o mundo do trabalho necessita de critérios de qualidades compatíveis com as exigências estabelecidas pelo campo acadêmico. Especificamente, a pós-graduação tem como finalidade a formação e o desenvolvimento da pesquisa, revestida de pertinência social e científica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi fundada em meados dos anos de 1950 com a finalidade de capacitação pessoal de ensino superior assumindo, já há décadas, a função de agência de avaliação da pós-graduação. A partir de 1997, a reordenação e a organização dos programas, bem como de todo o sistema, transformou a Capes, efetivamente, em agência reguladora da pós-graduação do Brasil com um modelo de avaliação (SILVA JR.; KATO, 2010). Tal regulação é justificada pela necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais regulado, produtivo e flexível a fim de orientar e reorientar pesquisas e a produção de conhecimento na formação de pesquisadores.

Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 pelas Leis da Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada propôs a ampliação de investimento em inovação tecnológica e ciências aplicadas, sugerido aos programas institucionalizados nas diversas áreas do conhecimento na pós-graduação, especialmente, para a reorganização dos programas para a relativa subordinação à Capes, na gestão das atividades

acadêmico-científicas. Evidencia-se, assim, uma nova concepção de ciência e uma tendência da pesquisa científica, sobretudo, para a universidade pública.

Segundo Silva Jr. e Kato (2010, p. 69), existem três movimentos centrais de reconfiguração da pós-graduação do país, são eles:

> 1) o CNPq (Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a Agência Capes (Estado), que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq, e 3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária.

Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2009) a Capes atua como agência reguladora dos programas de pós-graduação e das pesquisas realizadas e o CNPq como agente indutor, assim a relação entre o mercado e a universidade se ajusta e, ao mesmo tempo, aproxima-se.

Como se observa, a Capes e o CNPq fazem a mediação para reordenação da pós-graduação realizada pelo Estado. A pesquisa proposta pelas referidas agências consiste na produção de conhecimento articulado e voltado para a valorização do capital. Nesse sentido, a pós-graduação desempenha papel central e demasiado importante para o Estado, visto que no Brasil o espaço privilegiado para a construção de conhecimento com maior consistência é na pós-graduação das universidades (SILVA JR.; KATO, 2010).

Para Silva Jr, Ferreira e Kato (2013) a produção do conhecimento e a intensificação das atividades acadêmico-científicas, impõe a cultura do produtivismo acadêmico, em que a pós-graduação se torna o polo irradiador da nova cultura institucional para toda a universidade pública.

Os autores (2013) afirmam, ainda, que a consolidação da cultura acadêmica, há mais de 10 anos vigente como o *Modelo Capes de Avaliação* se baseia em indicadores de excelência, segundo a suposta preleção do imperativo de se produzir um caráter social à pesquisa científica, expondo uma concepção maliciosa para a autonomia científica do Brasil, como a de burocratização da ciência e do conhecimento construído na universidade que, por primazia, deveria ser o espaço privilegiado da crítica e do debate.

Assim, a pós-graduação conclama a universidade, como estrutura acadêmica, científica, técnica e pedagógica a submeter o país em um aparelho econômico global e concorrente de mercados. Especificamente, a Capes se torna a agência que realiza a análise nacional de qualidade e excelência da pós-graduação no Brasil, quantificando a produtividade

acadêmica, incentivando a inovação para a ampliação do valor agregado dos produtos e para a obtenção competitiva de novos mercados mundiais (SILVA JR.; FERREIRA; KATO, 2013).

Essa nova lógica acadêmico-científica impõe um *selo de qualidade* aos programas de pós-graduação, além de incitar as pesquisas ao financiamento e aos processos de avaliação que criam uma nova sociabilidade científica. Tal controvérsia formata os modelos de pós-graduação, diminuindo o período de formação e estimulando a transformação na configuração de programas com disciplinas em que predominam a formação técnica com perda da formação social, política e cultural, como é exigida pela mundialização do capital em que ocorre a superqualificação do trabalho imaterial (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

> Esta condição estabelece no cotidiano das universidades processos de gestão em que os professores que não pertencem aos quadros da pós-graduação almejam muito entrar para este nível por conta das melhores condições de oportunidades de financiamento e possibilidade de consultorias, alienando-se desde o início. Em contrapartida, os que estão inseridos na pós-graduação correm atrás de publicações, financiamentos para pesquisas em geral aplicadas, consultoria, construindo na iniciação científica, na extensão e no ensino semelhante cultura. Por esta via, as aulas são redirecionadas, o espaço da iniciação científica se reestrutura e o processo formativo dos alunos da graduação é permeado por semelhantes valores. Na pós-graduação, na sua grande maioria, os professores são empreendedores e orientam seus estudantes desta mesma forma, razão pela qual a pós-graduação é o lugar por excelência da alienação do trabalho do professor. 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 acentua-se como nunca (SILVA JR.; FERREIRA; KATO, 2013, p. 445).

Tal problemática produziu a intensificação do trabalho e a precarização de suas relações, bem como acentuou as condições sociais objetivas, comprimindo e intensificando a atividade do aluno da pós-graduação e sua respectiva alienação em relação à sua própria atividade, nosso objeto de investigação. Neste contexto, é preciso analisar a ideologia do *produtivismo acadêmico* presente no campo universitário-científico, como evidenciam Silva Jr., Ferreira e Kato (2013, p. 446).

> O segundo ponto consiste na produção da materialidade institucional também inserida no chamado *produtivismo acadêmico* em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, seções de livros, mas de forma mais acentuada na relação direta com o capital. Esta ideologia do *produtivismo acadêmico* origina-se no Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), entre outros. O *produtivismo acadêmico* apresenta-se como moeda de troca no Currículo Lattes (CV-Lattes), que se torna o portfólio dos professores para

> concorrerem em editais públicos ou oferecerem seus serviços de consultoria junto às corporações mundiais ou empresas estatais.

Os estudantes que ingressaram na pós-graduação após a vigência do atual sistema de avaliação da Capes, implantado a partir de 1997 e que se intensificou com o passar dos anos, mostram-se mais adaptados ao produtivismo acadêmico, ao individualismo e à competitividade. Segundo as pesquisas realizadas por Sguissardi; Silva Jr. (2009), o estudante da pós-graduação também é um *agoniado* do sistema de avaliação da Capes. Isto porque a lógica produtivista é naturalizada pelo professor-pesquisador ao compactuar com as relações intensificadas entre a universidade e o mercado, modificando os rumos da formação dos pós-graduandos, integrando, assim, a base para a construção da hipótese deste trabalho.

Ressalta-se, assim, a necessidade de ampliação da produção de pesquisas sobre o processo de formação do estudante da pós-graduação, configurada no contexto de mundialização do capital, no que se refere ao impacto do produtivismo acadêmico científico no processo de produção do conhecimento. Diante do exposto é preciso repensar as saídas para a universidade enquanto instituição social e, de modo específico, os dilemas da pós-graduação na universidade pública brasileira.

A hipótese formulada nesta investigação é de que a atuação do estudante da pós-graduação encontra-se intensificada pela lógica produtivista pautada numa produção quantitativa e fomentada pelo atual modelo de avaliação da Pós-Graduação. Em outras palavras, a atuação do estudante da pós-graduação está direcionada principalmente à produtividade acadêmico-científica. Tal decorrência gera um impacto negativo para o pós-graduando quando afeta sua formação omnilateral, compreendida no desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, em suas potencialidades intelectuais, emocionais, sociais, políticas, culturais, éticas e físicas.

Assim, o objetivo geral da pesquisa em andamento consiste em analisar a atuação do estudante da pós-graduação em seu processo de produção do conhecimento caracterizado na lógica produtivista pautada no modelo de avaliação mercantil proposto para a Pós-Graduação.

De maneira específica pretendemos: a) verificar as mudanças nos papeis, nas posições e nas estratégias desenvolvidas pelo Estado, pelo mercado e pela academia na reconfiguração da função da Pós-Graduação *Stricto Sensu* após a LDB 9394/96; b) discutir as implicações e repercussões do processo de produção do conhecimento específicas a cada Centro de Ciências no atual contexto da formação do estudante da pós-graduação; c) identificar concepções, estratégias e ações de estudantes da pós-graduação, visando sua inserção no campo acadêmico-científico; d) analisar o desenvolvimento de elementos constitutivos do habitus

acadêmico-científico do estudante da pós-graduação, bem como suas condições e estratégias para se manter no campo universitário.

A produção de conhecimento científico do estudante da pós-graduação: proposta metodológica

A pesquisa empreendida para alcançar tais objetivos apresenta natureza quali-quantitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), caracterizando-se como estudo de campo (TRIVIÑOS, 2011), considerando-se a natureza do objeto de estudo (produtivismo acadêmico) e o contexto de inserção dos sujeitos (estudantes matriculados na pós-graduação).

Fundamentadas em Triviños (2011) consideramos que a pesquisa qualitativa compreende a ação dos sujeitos e suas relações, numa interação com o contexto político, econômico e institucional. Ao estudarmos os impactos do produtivismo acadêmico na formação dos estudantes da pós-graduação, concentramos os estudos nos *processos* e nos *produtos* focados no sujeito investigado, nos *elementos produzidos* pelo contexto em que o sujeito está inserido e que infere no campo universitário e, por fim, nos *processos* e *produtos* causados pela estrutura econômica vigente.

A pesquisa está sendo realizada em duas instituições federais de ensino superior (IFES): Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), delimitadas, respectivamente, nos *Campi* de São Carlos (SP) e Viçosa (MG). As referidas universidades são bem conceituadas e se destacam pelo alto nível de qualificação dos agentes educativos, na produção e disseminação do conhecimento e divulgação científica, tecnológica e cultural. A UFSCar possui 31 programas com Mestrado Acadêmico e 27 programas com Doutorado pertencentes aos Centros de Ciências relacionados às áreas Biológicas, Exatas e Humanas. Já na UFV há 36 programas com Mestrado Acadêmico e 25 programas com Doutorado vinculados aos Centros de Ciências das áreas Biológicas, Exatas, Humanas e Agrárias. A escolha pelas instituições foi balizada pela trajetória acadêmica da pesquisadora, como continuação de investigações anteriores na UFV (Iniciação Científica) e na UFSCar (Mestrado), o que proporciona maior significado e compreensão dos dois *locus* da pesquisa.

Para desenvolver a pesquisa foram escolhidos sete programas de pós-graduação das IFES pesquisadas. Na UFV há quatro Centros de Ciências, relacionados às áreas Biológicas, Exatas, Humanas e Agrárias. Na UFSCar existem três Centros de Ciências referentes às áreas Biológicas, Exatas e Humanas. Assim, foi selecionado um programa de cada Centro de

Ciências de cada Instituição. Os programas de pós-graduação que compõem o universo da pesquisa foram definidos, tendo como critério, o conceito de avaliação da Capes, elegendo-se os mais conceituados. Para tanto, foi necessária a confirmação de informações disponibilizadas em sites e documentos das instituições. A amostra de participantes, ainda em consolidação, é composta por estudantes matriculados no Mestrado e no Doutorado dos programas selecionados.

O processo de construção dos dados exige a máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de investigação (TRIVIÑOS, 2011). Optamos por iniciar a coleta dos dados por meio de um questionário *online,* seguido, posteriormente, por entrevistas semiestruturadas individuais.

O questionário *online* foi construído utilizando o aplicativo *Google Doc*s apresentando-se, neste, itens na Escala Likert assinalado por uma escala de respostas gradativas, podendo apresentar questões com tipos e critérios diversificados, a fim de se conhecer o grau de concordância ou discordância do tema proposto, buscando as regularidades e divergências nas opiniões dos estudantes da pós-graduação, além de questões fechadas que visam à sua caracterização socioeconômica. Acreditamos que o questionário *online* proporcionará maior alcance da amostra, flexibilidade e menor dispêndio de tempo, facilidade de coleta e tabulação dos dados, além do baixo custo. O questionário foi enviado por e-mail aos estudantes do mestrado e do doutorado matriculados em sete Programas de Pós-Graduação previamente selecionados.

A escolha pela entrevista semiestruturada individual foi balizada pela possibilidade de aprofundamento das questões levantadas no questionário, reiterada pela interação que se estabelece entre pesquisador e participante, favorecendo a discussão. A entrevista semiestruturada individual será realizada com um estudante do mestrado e um estudante do doutorado de cada Centro de Ciências das instituições pesquisadas, totalizando 14 estudantes matriculados na pós-graduação. As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas pela pesquisadora.

O levantamento bibliográfico e documental tem possibilitado a ponderação do tema e descrição da realidade múltipla do objeto de estudo numa teoria fundamentada, utilizando-se no levantamento, as seguintes palavras-chave: Pós-Graduação; Produtividade/Produtivismo Acadêmico; Estudante; Mestrado; Doutorado; Desempenho Acadêmico e Campo Científico. Tal levantamento está sendo realizado em periódicos específicos da área da *Educação* e *Sociologia da Educação*, tendo como principal aporte a biblioteca eletrônica de artigos científicos, *SciELO, Scopus* e *Web Of Science,* além de consultas a dissertações e teses no

banco de dados da Capes, livros e anais de eventos. Na análise documental foram considerados documentos oficiais das instituições e legislações pertinentes ao tema da pesquisa.

Considerando-se a natureza quali-quantitativa da pesquisa, a análise das informações exige diferentes tratamentos analíticos. Entendemos, juntamente com Bogdan e Biklen (1994), que a utilização de métodos diferenciados atribui validade e credibilidade à pesquisa, além de permitir a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) a partir da compreensão plena do fenômeno (métodos qualitativos). Nesse sentido, os dados quantitativos serão tratados estatisticamente e organizados em tabelas. Para as informações qualitativas será realizada a análise de conteúdo, buscando a compreensão dos *significados* (análise temática) e dos *significantes* (análise dos processos) representativos dos estudantes da pós-graduação, inseridos no campo universitário, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo construído na investigação (BARDIN, 2008).

Para a interpretação dos resultados estamos nos fundamentando em aportes teóricos embasados em perspectivas crítico-dialéticas (OLIVEIRA, SOUZA, VERIANO, PASCHOALINO, 2009), caracterizados numa discussão dialógica. Tal perspectiva considera a articulação do contexto socioeconômico a ser estudado, ponderando as suas contradições específicas.

Nossa aproximação à perspectiva crítico-dialética não se dá, contudo, como método, mas como concepção teórica para a análise do ensino superior e suas políticas, entendendo o trabalho acadêmico como princípio educativo, problematizando e contrapondo-se as relações capitalistas contingentes à formação de um estudante da pós-graduação não-alienado.

Partimos do pressuposto da ontologia do ser social, em que o trabalho é reconhecido como categoria fundante do ser, pressupondo o desenvolvimento físico e mental do homem e constituindo o trabalho como princípio educativo,

> [...] a formação omnilateral do ser humano visa ao desenvolvimento do homem por inteiro, isto é, em todas as suas potencialidades intelectivas, emocionais, estéticas, éticas e físicas, que facilitam o processo de sua emancipação. Essa formação objetiva estabelece uma relação dialética entre teoria e prática, fazendo o diálogo entre as ciências, as humanidades, as artes e a educação física (OLIVEIRA, SOUZA, VERIANO, PASCHOALINO, 2009, p. 83).

A investigação se delineia na atuação do estudante da pós-graduação e na análise de elementos constitutivos de seu *habitus* acadêmico-científico. Sob essa ótica, ao dialogar com

o sociólogo Pierre Bourdieu consideramos que as ações dos agentes educativos demandam problematização, bem como suas trocas simbólicas, no que se refere às inter-relações entre suas construções simbólicas e a conservação de dominação social.

Considerações Finais

O presente estudo, ainda em desenvolvimento, sobre a formação do estudante da pós-graduação pautada na lógica do produtivismo acadêmico nos indica importantes reflexões da atuação do estudante e o seu processo de produção de conhecimento, revelando também importantes discussões sobre a problemática institucional que abrange a universidade.

Destaca-se nesta pesquisa a relevância do papel que o sujeito (estudante da pós-graduação) ocupa na lógica social na qual está inserido, visto que as transformações ocorridas no interior da universidade, especificamente, da pós-graduação e nos padrões societários em geral resultaram na produção de uma complexa gama de análises explicativas e, até mesmo, opostas.

O *habitus* que o estudante adquiriu no percurso da graduação condiciona sua atuação na pós-graduação, constituindo a compreensão das regras inerentes ao *campo* acadêmico-científico, bem como as posições hierárquicas que os agentes sociais ocupam nas relações estabelecidas na universidade.

Percebe-se que o conhecimento produzido na pós-graduação, de maneira geral, é articulado e voltado para a valorização do capital, quantificando a produtividade acadêmica, incentivando a inovação para a ampliação do valor agregado dos produtos e para a obtenção competitiva de novas pesquisas e publicações valorizadas e experienciadas na universidade.

Dialogar, portanto, com a temática proposta é desafiador em face à importância deste estudo ao analisar as funções atribuídas à universidade e a sua relação com a sociedade e seus agentes. Para tanto, apontamos a necessidade de continuidade desta investigação para propiciar o aprofundamento das análises da atividade do estudante da pós-graduação submersa na lógica mercadológica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

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

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs.). **Educação Superior**: análises e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-80.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: Cipedes, 2001. p. 149-170.

FERNANDES, M. C. S. G. Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um centro universitário privado e noturno. Tese de doutoramento. Araraquara: UNESP , 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Apr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04/04/2012.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil; conceitos, atores, estratégias e ações. **O campo Universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 11-37.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Pós-graduação e avaliação:** impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.15-52.

OLIVEIRA, M. A; SARAIVA, A. C. L. C. O Ofício da Discência nas Representações Sociais de Estudantes Universitários. **Relatório de Pesquisa.** Viçosa, MG: FAPEMG, 2010.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. S. de; VERIANO, C. E.; PASCHOALINO, J. B. de Q. A concepção crítico-dialética na educação: alternativa à concepção do aprender-a-aprender, priorizada pela "pós-modernidade"? In: MENEZES NETO, A. J.; CUNHA, D. M.;FIDALGO, F.; SOUZA JUNIOR, H. OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana**: interlocuções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009, p. 71-98.

SANTOS, S. A. **Mudanças na graduação na universidade pública**: a nova prática da Iniciação Científica. São Carlos: UFSCar, Tese de doutoramento, 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Políticas Públicas para a Educação Superior**. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1997.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais:** Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Instituição escolar e trabalho docente. In: RODRIGUES, M. V.; ALMEIDA, M. de L. P. [et al.]. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

SILVA, E. P. e SILVA JUNIOR, J. dos R. Da avaliação heterônoma da pós-graduação à desumanização das relações de trabalho na instituição universitária pública. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs.). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011. p. 55-73.

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. Mundialização do capital, reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 37, p. 59-71, mar. 2010. Disponível em: **<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3632/3158>.** Acesso em: 06/08/2013.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERREIRA, L. R.; KATO, F. B. G. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06/08/2013.

SILVA JÚNIOR, J.R; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Universidade e Sociedade**, n.45, p.9-26, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

ANÁLISE DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS ADOTAS NA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM EAD NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DA FAE/UFMG

Mírian Queiroz de Souza Daniel
e-mail: mirian.qsd@hotmail.com

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
e-mail: fernandos@ufmg.br

RESUMO:
Este artigo foi construído a partir das análises do Relatório final (BRASIL, 2010) e das experiências vivenciadas como professora e assessora pedagógica do curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais nos respectivos períodos 2008 e 2010. Esta análise consiste na investigação de algumas estratégias pedagógicas e organizativas adotadas pela equipe deste curso como estratégia eficaz na gestão do conhecimento deste curso em EaD. Estas estratégias consideradas como procedimentos didático-metodológicos possibilitaram uma maior proximidade entre a equipe do curso, professores e alunos neste processo de ensino-aprendizagem a distância. Construir estratégias que efetivem uma relação efetiva entre equipe e alunos promoverá certamente ganhos para o comprometimento destes no empenho do curso.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas; Estratégias organizativas; EaD.

ABSTRACT:
This item has been built from the analysis of the final report (BRAZIL, 2010) and experiences as a teacher and educational advisor for the Specialization Course in School Management, School of Education, Federal University of Minas Gerais in the respective periods in 2008 and 2010. This analysis comes from some research on pedagogical and organizational strategies adopted by the staff of this course as an effective knowledge management strategy in this course in distance education. These strategies considered didactic-methodological procedures allowed greater proximity between the staff of the course, teachers and students in this teaching and distance learning process. Building strategies that enforce an effective relationship between staff and students certainly promote gains for the commitment of these efforts in the course.

Keywords: pedagogical strategies; Organizational strategies; EaD.

1.Introdução

Este artigo tem o objetivo de analisar alguns processos de gestão do conhecimento em EaD construídos pela equipe gestora do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Faculdade de Educação/UFMG. Os processos de gestão do conhecimento são identificados através das ações constituídas e implementadas pela equipe deste curso com o objetivo de delinear uma estrutura organizativa e pedagógica.

A gestão do conhecimento na modalidade de Educação a distância se caracteriza pela possibilidade de construir um conjunto de estratégias pedagógicas e organizativas visando conduzir os alunos na tarefa de gestão e produção do conhecimento. E estas estratégias foram pensadas como forma de intervir de forma positiva e eficaz na organização dos fluxos de gestão deste conhecimento no ambiente virtual e presencial visando um maior suporte para os alunos desta modalidade.

Um curso na modalidade a distância enfrenta desafios relacionados à evasão, abandono/ desistência de alunos visto que é uma modalidade de ensino nova, que rompe com as barreiras do ensino-aprendizagem mediado pelo professor e que ocorre presencialmente. Nesta modalidade a interação virtual e o suporte ocorrem em uma plataforma e é preciso construir uma intervenção eficaz neste processo. A análise das estratégias elencadas acima foram fruto das experiências vivenciadas em no Curso de Especialização em gestão Escolar da FAE/UFMG, relativo às turmas concluintes de 2008/2010 e 2010/2011, visto que estas turmas produziram dados de sucesso referente à permanência dos alunos.

As taxas de abandono retratadas nestes dois períodos deste curso anunciam um percentual que indica uma taxa de sucesso, pois no primeiro curso (2008/2010) a taxa dos desistentes (abandono) foi de 14,5% e no segundo curso esta taxa foi ainda menor, de 6,5%. Estes dados são significativos e as estratégias empenhadas também merecem ser evidenciadas com o fim de divulgá-las para outras experiências de formação continuada em EaD.

O apontamento dos dados considerados significativos num curso de especialização na modalidade a distância que se expressam no baixo índice de desistência (abandono dos alunos matriculados) refletem ações de intervenção permanente elaborada e implementada pela equipe gestora deste curso. Para construir a análise destes dados, buscaram-se elementos constituídos nos relatórios finais deste curso de especialização, um documento que retrata as experiências vivenciadas pela equipe.

2.Construindo o corpo do Texto

2.1 Elementos importantes na identificação do Curso de Especialização em Gestão Escolar

É importante compreender que o curso de Especialização em Gestão Escolar constitui-se numa ação de formação continuada do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, instituído pela Portaria Ministerial nº 145 de 11 de Fevereiro de 2009, em

desenvolvimento pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional. (BRASIL, 2009). Esta ação de formação continuada tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que menciona no Art.63 a formação continuada de profissionais da educação básica de programas de formação continuada para profissionais da educação básica.

E estas ações de formação são construídas através de um trabalho coletivo que envolve o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área de educação, como a UNDIME e o CONSE. (BRASIL, 2009). A análise neste artigo advém no sentido de compreender a permanência destes alunos no curso, a partir da baixa taxa de evasão e abandono refletindo uma média de 10% de evasão.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais este curso contou com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que realizou o levantamento das demandas dos respectivos gestores escolares e processo de pré-seleção destes gestores. A Universidade Federal de Minas Gerais realizou a seleção acadêmica destes alunos listados pela UNDIME, distribuiu estes alunos por polos e turmas e cuidou de toda a matrícula e administração do curso.

Os sujeitos gestores pré-selecionados para este curso são diretores ou vice-diretores escolares estaduais ou municipais que advêm de municípios com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em Minas Gerais, este curso de especialização atende a municípios com baixo IDEB .Os 400 cursistas pré-selecionados são organizados em polos de atendimento e toda a equipe do curso é selecionada pela Faculdade de Educação da UFMG.

A ênfase na formação continuada deste curso se faz através de referenciais teóricos sobre a temática "gestão democrática". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, em seu Artigo 14, aborda os princípios da Gestão Democrática, sendo que no parágrafo II dispõe que a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" torna-se uma forma de efetivar a gestão democrática escolar. E define da seguinte forma a efetivação da gestão democrática escolar:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II-participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB nº9394/96 art. 14)

A Gestão Democrática que se inscreve na busca pela participação constrói um novo perfil para esse trabalhador, pois o retira de uma estrutura fechada fundada em um centralismo político e oferece condições de exercício democrático. O curso é estruturado em três eixos vinculados entre si: O direito à educação e a função social da educação básica; Políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

O acesso e permanência dos alunos neste curso na modalidade a distância refletem o embasamento teórico apropriado que o compõe assim como o conjunto de estratégias pedagógicas que nortearam as ações que frutificaram em baixos índices de evasão escolar neste curso.

2.2 Fundamentos da Didática na EaD

Ao discutirmos o uso de metodologias utilizadas em cursos oferecidos na modalidade a distância nos voltamos para a didática que é parte da pedagogia preocupada com a arte de ensinar, ou seja, pensar uma diretriz da teoria pedagógica. Para desenvolvermos esse tema podemos nos apoiar em Guevara e Dib (2007).

Ao pensarmos a modalidade de ensino a distância é preciso pensar nessa diretriz metodológica que envolve os processos da didática. Os elementos da ação didática envolvem professor, aluno, disciplina (conteúdo), contexto da aprendizagem e as estratégias metodológicas. Na perspectiva do ensino EaD a didática se amplia ainda mais ganhando um espaço importante para definição de uma metodologia coerente.

Uma metodologia fragmentada não possibilita as demandas da nova sociabilidade e progressos da sociedade tecnológica. A Didática na EaD se faz presente através de diversos dispositivos metodológicos, a saber: brainstorming, grupos de trabalho, dinâmica de grupo, questionários e entrevistas realizados face-a-face ou on-line (GOMES, 2004). Essa metodologia deve comprometer a participação permanente dos membros da equipe.

A sobre os processos da Didática na modalidade do ensino a distância avançamos no entendimento da expressão didática através da realização da proposta pedagógica para a EaD, vai ao encontro de uma proposta que segundo Guevara e Dib (2004) precisa considerar alguns tópicos :

- 1.Leitura de mundo simbólico-real e necessidades do público participante(análise do contexto);
- 2.Análise dos registros preparatórios;

- Definição de temas e objetivos mínimos que orientem a prática colaborativa;
- Proposta e discussão do conteúdo;
- 5.Organização e discussão do mapa do curso;
- Storyboard (roteiro digital e impresso);
- 7.Layout(plano impresso);
- 8. Produção processual;
- 9. Revisão e atualização permanente;
- 10.Avaliação processual.

Na experiência em análise os processos apontados pela didática indicam caminhos entre os quais a equipe do curso se apropriou para seguir.

2.3 Identificação das Estratégias pedagógicas e orgnaizativas que possibilitaram a construção de índices significativos

2.3.1 Estratégias Pedagógicas

Uma estratégia muito importante foi a de **Acompanhamento dos professores de turma e dos professores assistentes pelos coordenadores do curso.** Esta estratégia se constituiu através da formação contínua e mensal, em que os coordenadores do curso reuniam todo o grupo para a análise de questões pertinentes ao conteúdo do curso assim como para análise de questões intrínsecas ao desenvolvimento e permanência dos alunos no ambiente virtual. Neste espaço de formação, surgiam o apontamento de ações importantíssimas para o acompanhamento dos alunos na plataforma, para verificação do registro das atividades destes, para troca de experiências entre os professores acerca de parâmetros para a organização de encontros presenciais para os alunos com defasagem.

Além do mais esta estratégia favoreceu o clima de equipe e de integração entre coordenadores, professores e funcionários do curso, uma vez que gerou uma proximidade, uma interação e uma construção de um ambiente de troca. Isto culminou com uma motivação de toda a equipe.

Outra estratégia pedagógica importante foi a referente ao **o apontamento de um coordenador, sendo este professor com doutorado da instituição, para coordenar as respectivas salas ambientes do curso.** Esta estratégia pedagógica foi muito eficaz, pois permitiu uma formação específica acerca do conteúdo estudado em cada sala. E esta formação era acompanhada diretamente por um professor doutor da instituição com experiência na

proposta teórica da respectiva sala. Esta estratégia gerou ações de revisão do conteúdo assim como uma maior integração entre os professores do curso com os professores desta instituição, gerando troca e socialização acerca da problemática em estudo.

Outra estratégia pedagógica importante foi a relacionada ao m**onitoramento e/ou acompanhamento dos cursistas**. Este monitoramento era realizado pela Coordenação do Curso utilizando os relatórios de acesso da plataforma moodle, pelos professores assistentes e pela equipe acadêmica da secretaria, ou seja, o acompanhamento aos cursistas consistia numa tarefa importante e por isto realizada pelo diálogo entre coordenação, professores e secretaria. Quando detectado atraso do aluno na postagem de atividades e mais de uma semana sem acessar o ambiente era realizado o contato telefônico com os cursistas e agendado um encontro presencial deste cursista no polo em que o mesmo pertencia. Esta estratégia construiu um relacionamento entre a equipe do curso e os alunos e trouxe um bom resultado ao trazer os alunos para a constância da frequência no curso.

2.3.2 Estratégias Organizativas

Estas estratégias dizem respeito à organização do ambiente virtual para melhor acompanhar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. E uma destas estratégias foi a **criação de uma turma extra**, pensada para inserir os alunos cujas atividades avaliativas não tinham sido concluídas no prazo previsto. Dessa forma, por um lado, os alunos seriam estimulados a realizar as atividades avaliativas dentro do prazo previsto e organizar o posicionamento dos alunos que deviam atividade inserindo-lhes numa turma extra, Esta flexibilidade gerou uma impressão positiva e aproximou também os alunos, trazendo-lhes para o curso.

Outra estratégia organizativa importante foi a criação de um espaço de formação chamado **"turma matriz"** um espaço de troca entre todos os professores dos diferentes polos. Este espaço foi de muita importância, pois dúvidas da equipe, sugestões de atividades, socialização de material pedagógico assim como sugestões para o acompanhamento das atividades. Neste espaço, pode-se organizar e construir diretrizes teóricas importantes para o bom andamento do curso.

Outra estratégia organizativa foi a criação de uma "**turma geral"** de convivência de todos os alunos do curso. Nesta turma, todos os alunos do curso trocavam mensagens, postavam experiências, discutiam questões relacionadas à gestão escolar, e construía uma referência em termos de coletivo escolar. Várias postagens nesta turma revelam o caráter

pedagógico que esta teve no sentido de socializar, aproximar e construir uma relação afetivo-pedagógica entre os alunos e professores.

3. Considerações Finais

Estas estratégias pedagógicas e organizativas constituíram-se em estratégias importantes para construir uma relação entre a equipe do curso e os alunos, e tiveram a finalidade de estabelecer um vínculo, construir uma dinâmica de interação entre o ambiente virtual e o ambiente real com vistas à permanência dos alunos no curso.

A dinâmica que permeia estratégias entre o virtual e o real precisa ser contínua e criar nos alunos um feed-back para que os mesmos se afeiçoem ao ambiente. Estabelecer esta dinâmica é fundamental para que os alunos de EaD se vejam efetivamente como alunos e cumpram seus papeis no ambiente de aprendizagem ao qual se comprometeram.

4.Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica**. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 Abr.2014.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores: Relatório Final-Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

GUEVARA, Arnold José de Hoyos; DIB, Vitória Catarina. **Da sociedade da informação à sociedade do conhecimento.** Disponível em:http://arquivo.rosana.unesp.br/docentes/fernando/TIC/GUEVARA;%20DIB.%20Da%20sociedade%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20sociedade%20do%20conhecimento.pdf. Acesso em 20 de Abr.2014.

BRASIL . **Decreto n.º 5.622**, de 19 de dezembro de 2001. Regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed., São Pulo:

Ministério da Educação Superior. Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior Públicas. **Relatório da comissão especial de Estudos nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC:1996.

COELHO, Maria L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet** - Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Recuperado de

http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=101&path[]=96 Acesso em: 22 de Abr.2014.

A MISSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL: TENSÕES, DILEMAS E ESCOLHAS[366]

Suely Ferreira
suelyferreira13@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

RESUMO
Este artigo visa discutir a missão e os papéis sociais que as universidades federais estão assumindo em seus documentos institucionais mediante as pressões para sua aproximação e atendimento as demandas da sociedade, do Estado e do mercado, a partir da década de 1990 no Brasil. Para desenvolver o tema foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório de Gestão das universidades federais disponibilizados nos sites institucionais. Verificou-se que parte significativa das universidades apresenta nos documentos pesquisados, missão e finalidades sociais orientadas pelas demandas requeridas pelo mundo exterior, principalmente dos setores econômicos, em detrimento de pautar-se por suas próprias referências acadêmicas internas, podendo resultar essa nova postura em alterações substantivas na identidade das universidades federais.

Palavras-chave: universidades federais; missão; finalidades sociais; reconfiguração.

As aceleradas transformações emanadas do processo de mundialização do capital, da reestruturação produtiva e da reconfiguração do papel dos estados e, consequentemente, das políticas públicas e, sobretudo das políticas educacionais, em especial a partir da década de 1990 no Brasil, passaram a exigir das universidades federais respostas no sentido de demostrarem sua relevância ou utilidade social na chamada sociedade da economia do conhecimento, uma vez que a ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica tornaram-se parâmetros e estratégias de competitividade tanto no âmbito do local como do global[367].

As universidades vêm sendo cada vez mais constrangidas pelo Estado e pelo mercado a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público e direito social, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização. Assim, a materialização desse processo vem permitindo a construção de novas finalidades sociais que passam a ser

[366]Este trabalho integra parte da 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.

[367]A partir dos anos 1990, nos países periféricos, intensificaram-se reformas que propiciaram novas relações entre universidade, Estado e sociedade. O processo de reforma da educação superior deflagrado nesse período passou a ser justificado mediante a necessidade dos países *adequarem-se* à nova ordem mundial competitiva e globalizada. As reformas que ocorreram a partir dessa década podem ser analisadas como formas de arranjos que possibilitaram um novo reordenamento social e político consonante com os novos padrões de produção (CAMARGO; MAUÉS, 2008).

admitidas como necessárias e resultado de ajustamentos também entendidos como naturais. A educação superior, nessa visão, centra-se na produtividade, na excelência, na competitividade, distanciando-se da formação omnilateral, crítica e cultural.

Nesse contexto, o artigo discute os papéis sociais que as universidades federais estão assumindo em seus documentos institucionais frente às inúmeras demandas requeridas pela sociedade, principalmente dos setores econômicos, nas últimas décadas no Brasil. Para desenvolver o tema foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e o Relatório de Gestão das 59 universidades federais disponibilizados nos sites institucionais. Para análise priorizou-se as informações referentes à: missão, visão, finalidades, perfil e dados gerais de identificação[368].

1. Finalidades sociais e a autonomia universitária: tensões e releituras

No Brasil, desde os anos 1990, os sistemas de educação superior vêm sofrendo modificações substantivas no financiamento, na utilização dos recursos públicos e na prestação de contas, na avaliação, nos padrões de qualidade, na formação inicial e continuada, na pesquisa, na pós-graduação e na gestão das instituições. Essa dinâmica articula-se ao processo de diversificação das universidades, dos programas, dos cursos, da incorporação de novas finalidades aliadas ao processo de expansão, interiorização, regionalização e internacionalização, bem como o atendimento ao meio econômico e social onde estão inseridas.

Percebe-se que as características centrais da universidade, como geradoras de atividades intelectuais e culturais, estão sendo modificadas por novos valores como a ideia da excelência, da eficácia, da eficiência, da transparência e da utilização de indicadores de performance. Nessa perspectiva, as universidades não devem espelhar-se somente no modelo ensino-pesquisa-extensão, mas também incorporar outros elementos considerados importantes como: gestão, inovação, prestação de serviços e internacionalização.

Mediante esse cenário, a pesquisa analisou a missão e as finalidades sociais apresentadas nos documentos institucionais das universidades federais para verificar em que medida os fins institucionais explicitam ou não sua aproximação e alinhamento com as

[368]As quatro universidades criadas no governo Dilma Rousseff em 2013 não foram pesquisadas, por constituir em instituições muito recentes e em processo de discussão da identidade, dos papéis, da missão, bem como da elaboração dos diversos documentos institucionais. São elas: Universidade Federal do Sul da Bahia (sede em Itabuna); Universidade Federal do Oeste da Bahia (sede em Barreiras); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (sede em Marabá); Universidade Federal do Cariri (sede em Juazeiro do Norte).

demandas advindas do meio exterior, principalmente do mercado. Nessa direção, observou-se um quantitativo expressivo de universidades que reconhecem nos documentos que as transformações decorrentes da globalização e da revolução tecnológica são determinantes para as sociedades contemporâneas e, desse modo, as instituições precisam adaptar-se e sobretudo demonstrar sua relevância para o progresso da região/estado onde estão inseridas, bem como do país, ajustando-se às novas exigências decorrentes desse contexto[369].

Segue no quadro 1, algumas afirmações presentes nos documentos das universidades que assumem essa postura.

Quadro 1

Universidades	**Discurso de naturalização da adequação da instituição em relação às mudanças em curso nas últimas décadas**
Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL	"*A UNIFAL considera que a educação superior em nossos dias adquire um papel relevante em virtude das mudanças aceleradas de ordem científica e técnica que incidem diretamente no desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país, o que determina a necessidade de redefinir e aperfeiçoar suas funções* com relação à formação e capacitação permanente de recursos humanos altamente qualificados, à investigação científica que sustenta essas mudanças e aos serviços necessários à sociedade em correspondência com tal desenvolvimento. Esse aperfeiçoamento implica o estabelecimento de relações e inter-relações adequadas com os demais níveis do sistema educativo, com o mundo do trabalho e com a infra-estrutura que promove o desenvolvimento científico e tecnológico. *Constitui, por isso mesmo, um elemento de primeira ordem para as relações com o Estado, especialmente as que se referem à responsabilidade de garantir que o ensino superior cumpra suas finalidades".* PDI 2007-2010, 2007, p. 6 (Grifos nossos).

[369]Diante da crise estrutural do capitalismo, o processo de globalização vem possibilitando transformações substantivas nas economias ocidentais: a intensificação da internacionalização do capital e da integração dos mercados; diminuição da produção industrial e ampliação do setor de serviços, bem como acentuada expansão do capital financeiro; intensa utilização de equipamentos técnico-científicos assentados na micro-eletrônica, informática, robótica, microbiologia, engenharia genética etc.; naturalização e generalização das formas de gestão empresarial, mudanças nas relações de trabalho e do perfil da classe trabalhadora, dentre outros. A esse respeito conferir: Harvey (1992).

Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI	"*Frente ao processo acelerado de mudanças políticas, econômicas e socioculturais posto pela Nova Ordem Mundial, às IFES se têm exigido a reconfiguração de suas atividades educacionais*. Tal reconfiguração insere-se na necessidade premente de formar quadros profissionais adequados às exigências atuais, dentre outros elementos, recorrentes de novas relações de trabalho, absorção e criação de tecnologias, funções ocupacionais novas, de novos postos de trabalho, além da própria internacionalização da economia e da proximidade de culturas nacionais. Os cursos, de maneira geral, estão repensando sua estrutura e organização no sentido de garantir e de acompanhar a intensificação da produção científica e tecnológica que vem exigindo, cada vez mais, profissionais com competências e com habilidades singularmente diferentes para a contemporaneidade". PDI 2005-2008 (atualizado em 2008 visando 2012, p. 4). (Grifos nossos).
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA	"Caracteriza-se por ser uma instituição especializada na área da saúde, que desenvolve atividades de ensino (graduação e pós-graduação), de pesquisa e de extensão e que se *encontra em constante transformação, como resultado de importantes mudanças sociais, econômicas e políticas que vem sofrendo o país.* Relatório de Gestão do Exercício de 2011, 2012, p. 12. (Grifos nossos).

Verifica-se a partir das afirmações, a compreensão da inevitabilidade das transformações decorrentes da *Nova Ordem Mundial* e a naturalização dos fins da universidade orientada pelas demandas requeridas desse processo. Assim, legitimam-se a partir desse referencial, a necessidade das rápidas mudanças que a instituição deverá se submeter para acompanhar tal dinâmica, inclusive, mediante o esforço incansável de mudar "constantemente". Portanto, altera-se o conceito de relevância social para as universidades, pressionando-as a redefinir suas finalidades de acordo com as necessidades da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento capitalista neoliberal, no cenário local, regional e/ou global competitivo. Em oposição a essa lógica, Amaral e Magalhães explicam que a relevância

> para a sociedade não era a principal característica da universidade, mas o seu afastamento, o que lhe permitia visionar a sociedade e o seu papel nela, *sub specie aeternitatis* – ou seja, sob uma perspectiva de longo prazo; e não reagia à mudança, mas integrava-a no longo prazo e no duradouro. Em resumo, a universidade era a principal instituição que permitia à sociedade ver-se a si própria a longo prazo (2000, p. 15).

Chauí também ressalta que a passagem da universidade como "instituição" para "organização" articula-se com a forma atual do capitalismo em que a sociedade "*aparece* como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si" (2003, p. 3). Nesse processo,

> a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do "meio ambiente". Donde o interesse pela ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. (2003, p. 3).

Parte significativa das universidades passa a assumir a responsabilidade social mediante o atendimento das demandas decorrentes das transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas, culturais em curso para legitimar-se perante a sociedade, o Estado e o mercado e, inclusive, o investimento do dinheiro público. Nessa postura, observa-se a negação dos conflitos e da disputa pelo atendimento dos diversos interesses no interior das classes sociais de um país marcadamente desigual. Entende-se a sociedade de forma linear e homogênea que reclama/exige demandas semelhantes e legítimas e o seu atendimento possibilitaria, em tese, a ampliação da democratização do acesso aos bens e serviços produzidos pela universidade, bem como o desenvolvimento econômico com justiça social para a maioria da população da região em que a instituição está inserida. Nesse contexto, a Universidade Federal do Sergipe – UFS entende que

> o processo de integração da universidade com a sociedade deve considerar sobremaneira o desempenho regional, uma vez *que a universidade precisa estar voltada para os problemas locais e contribuir para o crescimento econômico.* PDI 2010-2014, 2010, p. 28. (Grifos nossos).

Os novos referenciais assumidos por um quantitativo expressivo das instituições de orientar as escolhas das suas finalidades de acordo com os interesses externos remete a discussão da autonomia das universidades, uma vez que muitas se sentem constrangidas a associar-se aos setores econômicos para redefinir sua relação com a sociedade. Nesse processo, a autonomia vem sendo reconfigurada à medida que a instituição admite submeter seus novos papéis sociais as exigências do Estado e do mercado. Relega-se a um plano

secundário, o papel tradicional de crítica e de independência em relação ao meio exterior. É justamente o meio exterior e suas demandas que passam a ser o novo referencial para o exercício da autonomia universitária e não a defesa dos seus próprios referenciais acadêmicos para regular suas regras e valores que são internamente legitimados.

As posições distintas de duas instituições a seguir, revela o processo de reconfiguração dessa categoria como também da sua defesa na acepção tradicional. Para a Universidade Federal do ABC – UFABC

> os problemas da região não são substancialmente diferentes daqueles que hoje mobilizam a comunidade acadêmica no Brasil e mesmo no exterior. Como um local que abriga indústrias de ponta, intensivas em tecnologia, mas que convive com graves problemas sociais e de organização do espaço metropolitano, o ABC é um locus de manifestação da mesma agenda de desafios colocados para o país. *E a melhor contribuição que a UFABC pode dar consiste em estar atenta a estas demandas, produzindo pesquisas e a formação de quadros de profissionais de alta qualidade para enfrentá-las. A Universidade do Século XXI deve ser autônoma no sentido de definir suas prioridades e de gerir seus recursos. Mas deve estar permanentemente aberta ao diálogo e à participação ativa da comunidade onde ela está situada*. Nesse sentido, ao menos quatro desafios específicos à região precisam ser contemplados nesse diálogo. O primeiro deles diz respeito à aproximação com o mundo empresarial e os desafios referentes à inovação tecnológica na economia regional. O segundo envolve os problemas socioambientais locais, decorrentes do alto grau de concentração populacional, do padrão desigual e incompleto de urbanização, da persistência da manifestação da pobreza e da desigualdade, da gravidade dos problemas ambientais. O terceiro desafio é específico do ambiente educacional e se desdobra na formação de quadros profissionais, mas também na necessária aproximação da universidade com os demais níveis do ensino na região. O quarto desafio vai no sentido inverso aos três anteriores. Se naqueles desafios já mencionados trata-se de exercitar o diálogo regional com a universidade respondendo a demandas sociais neste último campo trata-se de fazer da universidade um foco de excelência, capaz de, ela mesma, gerar novas demandas sociais. *Isto é, a presença de uma universidade de ponta, produzindo pesquisas e formando quadros em áreas que hoje ainda não são uma demanda regional pode contribuir para a atração de empresas, profissionais, investimentos e recursos que serão úteis à região, ajudando a moldar seu perfil como um centro de excelência e referência para o restante do país*. PDI 2013-2022, 2013, p. 18-19. (Grifos nossos).

Já a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO compreende que as

> concepções e práticas de direção político-institucional não emergem e não se consolidam, exclusivamente, por meio das ideias de um grupo gestor, mas são efetivamente amadurecidas através dos contextos históricos específicos em que a instituição universitária se insere, seja em níveis mais locais e regionais, seja em níveis mais amplos, de abrangência nacional e internacional. *Sob esta perspectiva, a universidade não está imune às imposições e limitações de origem exógena; não pode ignorar pressões advindas e constituídas a partir de diversos tipos de interesses; nem, tampouco, deve ignorar novas demandas sociais legitimamente constituídas. Neste sentido, a universidade deve proceder às suas escolhas, respondendo às cobranças, exercendo suas funções críticas, sem se eximir à responsabilidade histórica de renovar e produzir saberes que venham ao auxílio da construção de novas realidades sociais, mais solidárias e mais justas.* PDI 2012-2016, 2011, p. 11. (Grifos nossos)

Podem-se perceber duas posições políticas antagônicas em relação à autonomia. A UFABC defende que ao mesmo tempo em que a universidade deve ter autonomia para definir prioridades e recursos financeiros, necessita contribuir para o atendimento das demandas da sociedade em que a instituição está inserida. Nesse sentido, a construção da sua autonomia e da sua identidade como centro de excelência passa por atender aos desafios sociais e econômicos específicos da região. Já a UNIRIO tem a clareza que não está imune as imposições externas que são demandadas por inúmeros interesses que são inclusive diferentes. Também compreende que não pode ignorar as solicitações legitimamente reivindicadas. Mas entende que as escolhas da universidade devem ser debatidas mediante sua função crítica visando contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Portanto, percebe-se em relação à primeira universidade, a releitura da autonomia que passa a ser submetida ao atendimento dos diversos interesses que são exógenos aos ideais de independência e de crítica à própria sociedade. O ponto de partida da autonomia da UFABC refere-se à lógica do mundo exterior. Em relação à segunda, verifica-se o entendimento da autonomia a partir de si mesma, mediante sua liberdade de pensar-se, criticar-se, definir rumos, seus princípios e práticas acadêmicas para discutir os seus papéis sociais.

A partir dessas duas posições, verifica-se a importância do debate político sobre a autonomia, por entendê-la articulada ao poder das universidades em tomar suas próprias decisões, como: assegurar critérios acadêmicos norteadores da rotina acadêmica; eleger democraticamente suas regras; garantir independência para decidir sua relação com a sociedade, o Estado e o Mercado. Enfim, a autonomia universitária deve contemplar necessariamente três fatores: autonomia institucional – autonomia em relação aos governos; autonomia intelectual – autonomia em relação aos credos religiosos, partidos políticos,

imposições empresariais, etc.; autonomia financeira – utilizar os recursos conforme suas necessidades (CHAUÍ, 2003).

Nesse sentido, autonomia está diretamente relacionada com a compreensão da universidade como uma instituição social, ou seja,

> uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*. Com as lutas sociais e políticas dos últimos séculos, com a conquista da educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber. (CHAUÍ, 2001, p. 185) (Grifos da autora).

A orientação dos fins submetida às demandas do mundo exterior, a necessidade da constante afirmação da relevância social e da excelência/referência das atividades desenvolvidas vem promovendo a competitividade entre as universidades e, inclusive, induzindo-as a buscar melhores colocações nos rankings regionais, nacionais e/ou internacionais que vem sendo internalizado por várias instituições como uma realidade necessária e saudável. Para Chauí (2003), a passagem da universidade-instituição para universidade-organização naturaliza a competição entre as universidades. Nesse sentido,

> a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. [...] A instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição (CHAUÍ, 2003, p. 2).

O quadro 2 ilustra a visão que algumas universidades assumem em relação a necessidade da sua inserção nos rankings como diferencial da sua identidade institucional em relação as demais.

Quadro 2

Universidades	Rankings
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	*"A UFRJ já é a mais importante universidade de graduação do país, com desempenho, nas avaliações do MEC, superior ao de qualquer universidade pública ou privada existente no país*. A UFRJ é, ao mesmo tempo, uma das três mais importantes universidades brasileiras de pós-graduação e pesquisa". Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. PDI. Março de 2006, p. 51-52. (Grifos nossos).
Universidade Federal do Paraíba - UFPB	"A Visão da UFPB, para o período 2009-2012, *representa um estado futuro desejáve*l e um eixo norteador para o alcance de sua missão institucional. E encontra-se delimitada da seguinte forma: *"Uma universidade líder no processo de desenvolvimento tecnológico, científico, cultural e sócio-econômico no âmbito local, e referência regional e nacional com relevante inserção internacional, caracterizada por avançadas formas de gestão e organização acadêmico-administrativas."* PDI 2009-2012, 2010, s/a, p. 21. (Grifos nossos).
Universidade Federal Vales do Jequitinhonha e do Mucuri - UFVJM	*"Pretende ampliar o seu espaço de atuação*, intensificar o exercício fundamentado no tripé ensino-pesquisa-extensão e *assumir a liderança no âmbito regional em prol de um desenvolvimento equitativo e sustentável. Desse modo, a sua visão futura projeta uma configuração que coloca a UFVJM entre as melhores instituições de ensino superior do Brasil, reconhecida e respeitada pela excelência do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o desenvolvimento nacional, em especial dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri"*. PDI 2012-2016, 2012, p. 15. (Grifos nossos).

2. Missão: posições políticas em debate

Ao analisar a missão descrita nos Planos de Desenvolvimento Institucional, podem-se inferir de forma didática, duas posições políticas que indicam a possível orientação a ser

seguida no desenvolvimento das atividades propostas pelas universidades. Uma posição que reafirma a missão tradicional da universidade ao defender o papel emancipador, transformador e universal da produção e da socialização do conhecimento que se verificou significativamente minoritário e outra posição que busca mediar à missão da universidade como propiciadora da cidadania e dos direitos humanos com o atendimento das demandas sociais e econômicas consideradas relevantes que se constatou majoritário no conjunto das instituições pesquisadas.

Vale ressaltar que determinadas universidades: não apresenta nos documentos sua missão; divulgam missões diferentes em distintos documentos; apresenta missão que se constitui incongruente com a orientação das demais informações no mesmo documento. Ainda, na análise das missões constatou-se que algumas universidades não se orientam pelas duas posições políticas inferidas. Nesse sentido, verificou-se que determinadas universidades: apresentam textos da missão com formato muito superficial ou genérico; assumem missões diferenciadas e inovadoras como a UNILA e a UNILAB; divulgam missões que articulam ambas as posições.

2.1. Missão tradicional

As universidades que assumem esse posicionamento entendem que devem produzir, sistematizar e socializar o saber científico, tecnológico e cultural para:

- contribuir para o desenvolvimento humano integral;
- contribuir para a transformação social visando uma sociedade mais igualitária;
- comprometer com a melhoria da qualidade de vida, com a justiça social, com a democracia, com a cidadania e o bem comum;
- propiciar a formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, éticos, dentre outros.

O quadro 3 demonstra exemplos que alinham com essa postura.

Quadro 3

Universidades	**Missão**
Universidade Federal de	"A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem por missão "produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, *a reflexão crítica, a solidariedade nacional e*

Santa Catarina - UFSC	*internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida*". PDI 2010-2014, 2010, p. 17. (Grifos nossos).
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	"Produzir, sistematizar e socializar o saber científico, tecnológico e cultural, visando à formação e à participação do ser humano no exercício profissional, com *solidariedade, ética e reflexão crítica, buscando sempre a construção de uma sociedade mais justa, soberana e democrática"*. PDI 2011-2015, 2010, p. 4 (Grifos nossos).
Universidade Federal do Acre - UFAC	"Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, articular e socializar saberes, bem como qualificar pessoas para o exercício profissional, mediante ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, *com o intuito de contribuir para a melhoria de vida, para a formação de uma consciência crítica e de cidadania, visando uma sociedade igualitária e democrática*". PDI 2011-2014,2011, p. 5 (Grifos nossos).

Essas universidades entendem que a produção/socialização do conhecimento tem o fim de objetivar uma sociedade mais igualitária, solidária, justa e democrática.

2.2. Missão que assume tanto a promoção da cidadania e dos direitos sociais quanto o atendimento das demandas sociais e econômicas relevantes.

As universidades que assumem esse posicionamento entendem que devem sistematizar, aplicar e difundir o conhecimento para:

- formar cidadãos-profissionais baseados nos princípios éticos e socialmente responsáveis;
- promover o desenvolvimento local, regional e/ou nacional;
- atender as demandas sociais;
- comprometer com a construção da democracia, dentre outros.

O quadro 4 apresenta exemplos que seguem nessa direção.

Quadro 4

Universidade	**Missão**
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	"Produzir e socializar conhecimentos, *contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia*". PDI 2012-2016, s/a, p. 36. (Grifos nossos).
Universidade	"*Integrada à sociedade*, *promover o progresso* científico,

Federal da Paraíba - UFPB	tecnológico, cultural e socioeconômico local, regional e nacional, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão*, atrelado ao desenvolvimento sustentável* e *ampliando o exercício da cidadania*". PDI, 2009-2012, 2010, p. 21. (Grifos nossos).
Universiade Federal Rural da Amazônia - UFRA	"Contribuir para o *desenvolvimento sustentável da Amazônia*, através da formação de profissionais de nível superior, *desenvolvendo, e compartilhando* conhecimento técnico, científico e cultural*, oferecendo serviços à comunidade por meio do ensino, pesquisa e extensão*". PDI 2010-2014, 2010, p 5. (Grifos nossos).

Essas universidades entendem que a produção/aplicação do conhecimento tem o fim de objetivar a formação de cidadãos-profissionais socialmente responsáveis que contribuam para a promoção do desenvolvimento sustentável, atendendo as demandas econômicas e socialmente relevantes. O referencial dessas finalidades aproxima-se com o papel da educação superior defendido na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES) promovida pela Unesco: "As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para as mudanças e o desenvolvimento social" (2009). Inclusive, a missão que consta no PDI da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP é um extrato da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (Unesco, 1998) da CMES.

Para a CMES de 2009, o papel da educação

> [...] não deve apenas fornecer práticas sólidas para o mundo presente e futuro, mas deve também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores de democracia. [...] 18. O treinamento oferecido pelas instituições de ensino superior devem tanto responder como antecipar as necessidades sociais. Isso inclui a promoção de pesquisas para o desenvolvimento e utilização de novas tecnologias, bem como a garantia da provisão de treinamento técnico e profissionalizante, educação para o empreendedorismo e programas para aprendizagem contínua ao longo da vida através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social. [...] 23. A sociedade do conhecimento requer uma crescente diferenciação de papéis dentro dos sistemas e instituições de ensino superior, com pólos e redes de excelência em pesquisa, inovações no ensino/aprendizagem e novas abordagens aos serviços da comunidade. [...] 38. Instituições de ensino superior devem procurar áreas de pesquisa e ensino que possam abordar questões relacionadas ao bem estar da população e estabelecer uma fundação forte para a ciência e a tecnologia relevantes localmente. (CMES, 2009).

Ao mesmo tempo em que existe uma preocupação da educação superior comprometida com a construção da paz, da formação de cidadãos éticos e com a democracia, a mesma deverá ser relevante, eficiente e responsável socialmente, bem como atender as demandas econômicas e prestar serviços locais. A educação superior é requisitada para contribuir na erradicação da pobreza, no desenvolvimento sustentável e no progresso dos países, ou seja, "nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade". (CMES, 2009, p. 2). Nessa perspectiva para a CMES, a autonomia universitária é uma "exigência necessária para satisfazer as missões institucionais através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social" (2009, p. 2). Ressalta-se, portanto, a resolução dos problemas e às necessidades sociais e econômicas dos países em desenvolvimento, no contexto capitalista, como eixos fundamentais da autonomia universitária.

As diferenças entre duas posições políticas em relação à missão das universidades vêm demonstrar que está em curso um processo significativo de mudança no conceito de educação superior, das finalidades e da identidade da universidade. Segundo Amaral & Magalhães,

> o modelo humboltiano-newmaniano baseia-se na assunção segundo a qual quanto mais independentes as universidades fossem dos interesses materiais –econômicos, sociais e políticos – da sociedade na qual a instituição está integrada, melhor a sua missão (a procura do conhecimento como um fim em si mesmo, a sua preservação e a sua difusão) seria cumprida, sendo o Estado incumbido de preservar a independência da universidade para proteger os próprios interesses e a cultura nacionais. Ao contrário, no novo paradigma, o ambiente social e econômico deixa de ser visto como um conjunto de interesses, por vezes mesmo interesses conflitantes, para ser considerado como uma teia dentro da qual as instituições de ensino superior se têm e se devem integrar se pretendem sobreviver (2000, p. 16).

Considerações finais

As rápidas transformações decorrentes do processo de mundialização do capital, da reestruturação produtiva e da reconfiguração dos estados vêm exigindo das universidades fins sociais orientados por tais demandas. A existência da universidade por si só, com suas finalidades tradicionais, parece não mais se legitimar perante a sociedade na medida em que a instituição necessita demonstrar sua relevância e a sua capacidade de integração as rápidas mudanças em curso. Nesse sentido, disseminam-se novas leituras de utilidade social e de autonomia institucional.

De acordo com a pesquisa, um quantitativo significativo das universidades federais está assumindo nos documentos oficiais, missão e finalidades institucionais orientadas pelas demandas requeridas pelo mundo exterior, principalmente dos setores econômicos, em vez de pautar-se por suas próprias referências acadêmicas, ou seja, o papel de independência e de critica da própria sociedade.

De qualquer modo, vale ressaltar, a possível existência da distância entre o "anunciado" e o "realizado". A pesquisa ficou restrita na análise documental que priorizou determinadas informações (missão, visão, finalidades, perfil e dados gerais), não sendo objeto, a comprovação ou a forma como a missão e as finalidades estão sendo efetivamente concretizadas pelas universidades. Certamente, as relações institucionais são contraditórias e permeadas de conflitos que passam ou não por espaços coletivos democráticos de tomada de decisões e de definições dos objetivos e dos papéis institucionais. Existem os movimentos de resistência, de conivência, espaços para a modificação de determinadas diretrizes, bem como da sua afirmação e cumprimento.

Também, cabe dizer que o PDI, documento que apresenta a missão institucional, é uma exigência compulsória mediante o Decreto n. 5.773/2006 para o credenciamento das universidades. Nele devem constar: missão, objetivos e metas, projeto pedagógico institucional; organização administrativa; demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeira, dentre outras várias informações. Esse documento insere-se no contexto da indução de mudanças na gestão universitária para aproximá-la do modelo de administração mercadológica das empresas privadas. Nessa direção, o PDI é considerado um instrumento de planejamento estratégico e de gestão visando tornar as universidades mais racionais, ágeis, flexíveis, eficientes, eficazes e transparentes. A adesão, a assimilação parcial ou a resistência aos novos referenciais, missões, finalidades e gestão são expressões da atual correlação de forças entre universidade, Estado, sociedade e mercado.

Não resta dúvida que cada vez mais as universidades federais necessitam assumir suas escolhas/opções de forma consciente e democrática para defender o projeto de sociedade e de universidade que desejam construir e consolidar.

Referencias Bibliográficas

AMARAL; Alberto; MAGALHÃES, Antônio. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(2), p.07-28. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413202. Acesso em: 20 mar. 2014.

CAMARGO, Arleste; MAUÉS, Olgaíses. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (orgs.). *Educação Superior no Brasil:* 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade.* São Paulo: UNESP, 2001.
_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Conferência de abertura da 26º Reunião Anual da Anped,* 2003. Disponível em: http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/A-Universidade-Publica-sob-nova-perspectiva-Marilena-Chaui.pdf. Acesso em: 25 mar. 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR (CMES): *"As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para as mudanças e o desenvolvimento social"*. Paris, Unesco, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=4512&option... Acesso em: 25 mar. 2014.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *PDI 2009-2012*, 2010, s/a. Disponível em: http://www.ufpb.br/sites/default/files/pdfs/pdi_ufpb_2009_2012.pdf. Acesso em: 23 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. *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 CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. *Relatório de Gestão do Exercício de 2011*, 2012. Disponível em: http://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/administracao/planodegestao/relgest2011.pdf. Acesso em: 21 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. *PDI 2005-2008* (atualizado em 2008 visando 2012). Disponível em: http://www.unifei.edu.br/files/arquivos/institucional/PDIePPI.pdf. Acesso em: 24 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *PDI 2011-2015*, 2010. Disponível em: http://www.ufop.br/pdi/wp-content/uploads/2010/08/PDI_UFOP_2011-2015_Aprovada_Verso-Final.pdf. Acesso em: 24 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *PDI 2010-2014,* 2010. Disponível em: http://pdi.paginas.ufsc.br/files/2011/03/PDI-2010-2014.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. PDI, 2005. Disponível em: www.unifesp.br/reitoria/**pdi**/final.doc. Acesso em: 22 jan. 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *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 ACRE. PDI 2011-2014, 2011. Disponível em: http://www.ufac.br/portal/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *PDI 2012-2016*, 2011. Disponível em: http://www.unirio.br/arquivos/arquivos-internos-do-site/pdi-2012-2016. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *PDI 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 RIO DE JANEIRO. *PDI:* Proposta do Plano Quinquenal de Desenvolvimento para a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Março de 2006. Disponível em: http://www.ufrj.br/docs/PDI.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SERGIPE .PDI 2010-2014, 2010. Disponível em: https://www.sigaa.**ufs**.br/sigaa/verProducao?idProducao=134519.. Acesso em: 21 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUETINHONHA E MUCURI. *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 AMAZÔNIA. Disponível em: rhttp://www.portal.ufra.edu.br/attachments/1295_PDI%20APROVADO%20UFRA%2024_11_2010.pdf Acesso em 23 out. 2013

EIXO 7 – EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO

A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E MUDANÇA DE PARADIGMA URBANO-EURO-CÊNTRICCA

Claudio EMIDIO-SILVA
emidiosilva@yahoo.com.br
UFPA[370]

Dorilene Pantoja MELO
dorilenemelo@yahoo.com.br
UFPA[371]

Georgina Negrão Kalife CORDEIRO
ginakalife@gmail.com
UFPA[372]

Salomão Antônio Mufarrej HAGE
salomao_hage@yahoo.com.br
UFPA[373]

Resumo
Este trabalho é fruto de uma pesquisa sobre as principais abordagens presentes nos artigos apresentados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, ocorrido em João Pessoa (PB) em 2013. O objeto - VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - foi escolhido pela relação com as questões do campo, do homem do campo em seu espaço e por sua trajetória tratar especialmente do assunto na América latina e também por tratar do tema educação em suas mais variadas especificidades. A pesquisa procurou mostrar dentro do universo de artigos apresentados quantos e quais deles faziam referencia a **Educação Superior do Campo**. Foram encontrados seis artigos abordando as seguintes temáticas: **o PRONERA - experiências com a educação do campo pelo Brasil** (2 artigos); **a formação de professores** (2 artigos); e as **experiências com a pós-graduação** (2 artigos). As temáticas são atuais e pertinentes às discussões feitas atualmente em torno da Educação do/no Campo.

Palavras-chaves: Educação Superior do Campo; Formação de Professores do Campo; PRONERA.

Introdução

Este trabalho é o resultado parcial de pesquisa que ocorre no Observatório de Educação Superior do campo – OBEDUC (UFPA), sob a orientação da professora. Dra.

[370] Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Ciências Biológicas e Doutorando em Educação – PPGED-UFPA;
[371] Pedagoga e Mestranda em Educação – PPGED-UFPA;
[372] Professora do ICED-UFPA;
[373] Professor do ICED-PPGED-UFPA

Georgina N. K. Cordeiro e do prof. Dr. Salomão A. M. Hage. O OBEDUC tem por objetivo geral realizar pesquisas no nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de sua formação e da expansão da Educação Superior na área de Educação do Campo.

A nossa proposta foi investigar as temáticas abordadas nos eventos acadêmicos que dizem respeito à Educação Superior do Campo e verificar como está ocorrendo este debate na academia e algumas de suas repercussões na educação dos sujeitos do campo. Neste artigo realizamos um levantamento dos trabalhos publicados no **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** que aconteceu em João Pessoa – Paraíba, no período de 22 a 26 de setembro de 2013, na universidade Federal da Paraíba – UFPB – campus I. Além do evento principal aconteceu concomitantemente o **VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária** e a **I jornada de Geografia das Águas**. O tema do simpósio foi "**A questão Agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais**". A figura 1 mostra o cartaz de divulgação do evento.



Figura 1: Cartaz de divulgação do evento

A escolha deste evento se deu principalmente por ter aspectos de abrangência local e internacional, possibilitando diálogos múltiplos sobre as realidades do campo no Brasil e América Latina, tratando sempre das questões agrárias do ponto de vista do campesinato e do camponês e suas lutas sociais por uma sociedade mais justa. Além do que é um evento consolidado, sendo esta a sua sétima edição nacional e sexta edição internacional.

A investigação revelou 59 artigos apresentados no evento, onde estes foram organizados por eixos temáticos, após a leitura de seus resumos ou do artigo completo quando este não satisfazia a sua classificação imediata. Dos 59 artigos selecionados 51 foram classificados dentro do eixo EDUCAÇÃO DO CAMPO; 6 dentro do eixo EDUCAÇÃO

SUPERIOR DO CAMPO (ESC); e 02 dentro do eixo POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS, conforme pode ser visualizado melhor no quadro 1.

Quadro 1- Quantidade de Produções por Eixo Temático.

TEMÁTICA ABORDADA	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Povos e Comunidades Tradicionais.	02
Educação do Campo	51
Educação Superior do Campo - ESC	06
TOTAL	**59**

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

Os artigos selecionados dentro da área de ESC foram lidos e relacionadas as temáticas que abordavam, bem como suas principais concepções teóricas e/ou conceitos que discutiam, além dos teóricos que faziam referência. Desta forma foi possível fazer uma discussão acerca desses elementos que estão na pauta da discussão da educação Superior do campo na atualidade.

O número de trabalhos selecionados dentro da temática ESC, ainda é muito modesto quando comparado com o universo de trabalhos apresentados. Apesar da discussão da educação do campo não ser recente, iniciada ainda no século passado, as discussões a respeito da ESC ainda é recente, e muito conceitos e abordagens ainda precisam ser desenvolvidos. Claro que precisamos investigar outros eventos de magnitude semelhante, mas percebemos que a discussão se dá ainda em um campo do conhecimento muito novo. Isto se justifica especialmente porque é fato recente que os sujeitos do campo estão tendo acesso à educação básica e muito mais recente ainda é o seu acesso à educação superior e a pós-graduação, embora os movimentos sociais do campo reivindiquem educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, há bastante tempo. O quadro 2 mostra as principais temáticas nos artigos selecionados dentro da ESC.

Quadro 2 - Quantidade de Artigos de ESC por Temáticas.

TEMÁTICAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
PRONERA	02
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	02
EXPERIÊNCIA COM A PÓS-GRADUAÇÃO	02
TOTAL	**06**

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

Dos trabalhos encontrados que se referem a ESC dois tratam do **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, sendo eles ANJOS, GOMES & ALMEIDA (2013), e DI LORENZO (2013). Dentro desta temática os principais teóricos trabalhados e citados pelos autores foram: FERNANDES & MOLINA (2004) e SANTOS, MOLINA & JESUS (2010) sobre Educação do Campo; ALVES (1995), formação de professores; FREIRE (2006; 2005) pedagogias e educação; GOHN (2000) movimentos sociais.

Quatro trabalhos tratam da **formação de professores do campo**, sendo eles: MORENO (2013), COSTA, SILVA & CLÁUDIO (2013), GENARO, MENDES & CHELOTTI (2013) e OLIVEIRA (2013). Os principais teóricos que os artigos trazem são: ARROYO, CALDART & MOLINA (2009) sobre educação do campo; FREIRE (1983; 2009) pedagogias e educação; LIBÂNEO (2004) sobre didática; MORIN (2000) sobre a educação.

E, dois trabalhos tratam das **experiências com a pós-graduação do campo,** sendo eles: OLIVEIRA *et al.* (2013) e LIMA (2013). Os principais teóricos abordados por eles são: ALTIERI (2001) e ALTIERI & HECHT (1989) sobre agroecologia; KOLLING, NERY & MOLINA (1999) sobre educação básica do campo; GOHN (2006) movimentos sociais; MOLINA & FERNANDES (2004) sobre educação do campo.

Percebe-se, pelos teóricos abordados, que os temas estão muito imbricados e a questão do campo é abordada por diferentes autores ou diferentes autores são referenciados por atenderem as necessidades atuais dos sujeitos do campo. Especialmente no que diz respeito à educação.

A seguir cada temática será melhor discutida, para percebermos suas principais abordagens e/ou conceitos utilizados:

PRONERA - experiências com a educação do campo pelo Brasil

Nos anos 90 os movimentos sociais do campo em processos de mobilização alcançaram transformações efetivas em detrimento a interesses capitalistas, suas lutas intensificaram-se em defesa da reforma agrária. Neste cenário, os movimentos sociais do campo, através do MST[374], participaram ativamente resistindo às intensas mudanças ocorridas em função do sistema capitalista, reivindicando direito à terra, acesso ao conhecimento e à escolarização da população assentada como parte das estratégias de resistência a expropriação provocada pelo sistema capitalista.

[374] Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A luta dos movimentos sociais vai para além da terra, reinvindicam educação e isto é um forte componente das lutas e conquistas que compõem um amplo processo, que envolve a massificação, organização interna e políticas públicas para a população assentada da reforma agrária. As políticas públicas educacionais devem atender interesses universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. Neste sentido, o PRONERA representa uma conquista dos moviementos sociais que lutam por acessoa educação para as pessoas que vivem no campo. Este programa tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando o acesso à educação para a população assentada.

A educação do campo, historicamente, é uma pauta de reivindicação e luta das populações do campo no Brasil. O Pronera tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, além de se propor a apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento ambiental, social e econômico dos acampamentos e assentamentos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que opera o Programa, os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização e ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Programa capacita educadores e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Na última década foi assinado, pelo governo, um decreto que institucionaliza como política pública um dos principais programas que garante a educação em áreas de Reforma Agrária, de forma a atender as necessidades do povo do campo.

No âmbito desta pesquisa selecionamos dois artigos que apresentam temáticas relacionadas ao PRONERA, conforme pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3- Artigos que tratam da temática abordando o PRONERA

AUTORES	TÍTULOS
ANJOS, M. P. dos GOMES, M. M. F. ALMEIDA, D. L. de	Concepções de Formação de Professores no PRONERA Sudeste do Pará
DI LORENZO, I. D. N.	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Ensino Superior: O curso de ciências agrárias e sua importância para a reafirmação do campesinato brasileiro

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

ANJOS, GOMES & ALMEIDA (2013) tratam das diversas concepções dos professores e estudantes com relação ao ensino tradicional e sua posterior mudança e percepções após participarem de curso de formação do PRONERA, desenvolvidos pela UFPA na cidade de Marabá, Pará. A pesquisa que realizaram, entrevistando as pessoas que passaram pela formação do PRONERA, mostra a importância dos conceitos fundantes deste programa especialmente para os sujeitos do campo, quando usado de forma correta.

Os autores demonstram pela própria fala dos entrevistados (professores que atuavam nos assentamentos e alunos em formação para se tronarem professores) que estes tinham uma concepção de escola, de ensino-aprendizagem, de relação professora-aluno, de avaliação, todos centrados na escola tradicional, do tipo de educação bancaria conforme descreve Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido. Todos demonstraram a surpresa ao se depararem com entrevistadores que pediam a descrição de suas vivências em suas comunidades, a produção de textos de suas percepções, e a realização de debates em sala, levantamento dos problemas a partir da realidade de suas comunidades, suas histórias de vida, etc.

Embora o curso não tenha resolvido todos os problemas de formação que os professores possuíam, foi muito importante para que tomassem outra perspectiva sobre a sua prática docente, seja de quem já estava na ativa, seja de quem iria iniciar. Foi muito importante os professores perceberem que existe um ensino tradicional onde são realizadas provas como única possibilidade de avaliação, o livro didático como possuidor das verdades absolutas e incontestáveis; os currículos prontos, entre outros. E, em contrapartida, se depararem com outras possibilidades de se constituir uma educação, como tendo uma avaliação contínua sem quebra das atividades de ensino-aprendizagem, a possibilidade de estabelecer processos de ensino-aprendizagem sem o livro didático e que ainda é possível estabelecer conteúdos importantes para os alunos a partir de suas histórias de vida. Modelos de ensino e de escola são organizados com uma intencionalidade e o professor ao perceber isto pode mudar a sua práxis para interferir de forma crítica na realidade com possibilidades de mudança. Se o curso não permitiu isso de uma forma radical, pelo menos possibilitou que uma pequena semente fosse plantada.

DI LORENZO (2013) nos traz uma experiência no ensino superior, nas ciências agrárias, tida como resistência a classe hegemonicamente dominante, contra o capitalismo agrário e contra a reprodução ampliada do capital, e contra a inércia do poder público. O curso foi materializado graças às parcerias entre PRONERA, Universidade Federal da Paraíba e Movimentos Sociais, no período de 2009 a 2013.

O curso foi desenvolvido todo dentro do que estabelece os princípios do PRONERA para a Educação do Campo de forma que seja realmente transformadora, pautada na interação sujeito-objeto, pelo pensamento do Movimento por uma Educação do Campo, pelo diálogo, pela Transdisciplinaridade, tendo o trabalho como principio educativo, pedagogia da alternância, campo como elemento pedagógico de aprendizagem participativa, entre outros.

DI LORENSO (2013) considera que o curso além de atingir seus objetivos específicos e didáticos de ensino-aprendizagem, possibilitou que seus integrantes passassem a questionar o Estado, reivindicando os seus direitos através de atitudes afirmativas, dentro da sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais. Essa dimensão política de participação ativa se deu especialmente porque o curso foi levado a cabo dentro de uma perspectiva onde não havia "distinção entre educação e trabalho" tendo o "trabalho como princípio educativo", ou seja, a formação do estudante foi integral articulando educação intelectual com a produção material e tudo que diz respeito a este estudante: o seu trabalho enquanto sujeito do campo, a sua formação técnica, a sua percepção de pertencer a um mundo material no qual o Estado articula os seus interesses conforme a classe que está no poder, e todas as ações pelas quais a materialidade da vida traz a este estudante.

> Em se tratando da realidade camponesa, a ideia de tratar a educação como dimensões inerentes a todos os seres humanos, capaz de orientar as outras necessidades, mediadas pela existência e pelo trabalho, aproximam sujeito e objeto, trabalho manual e trabalho intelectual, como elementos interdependentes na construção humanística (DI LORENSO; p. 21).

A questão da produção do conhecimento foi outro ponto importante nesta experiência, onde se articulou saberes científicos com os saberes populares, numa dimensão de utilidade prática para os sujeitos do campo. A metodologia empregada como baseadas em princípios como os da Pedagogia da Alternância, Desenvolvimento Sustentável, Educação do Campo foram imprescindíveis para que o curso atingisse os seus objetivos. Desta forma percebe-se muito bem que o campo tem identidade e tem necessidades especificas que precisam ser atendidas com metodologias próprias e não importadas da cidade ou da classe dominante, que possibilite o empoderamento e a alteridade dos sujeitos que vivem nesta realidade.

A possibilidade de discussões na universidade da perspectiva do sujeito do campo foi uma das principais contribuições desta experiência. Entretanto, fato é que ainda é frágil a situação de permanência deste sujeito em seu local, especialmente os que dispõem de formação profissional qualificada, pois o Estado não apresenta alternativas para que esses sujeitos permaneçam e organizem os seus territórios do campo. A experiência pode ter

alcançado êxito, pela sua forma de execução e pelos resultados obtidos, mas é uma experiência com início e fim. Não é uma experiência de longo prazo, com possibilidades de formação constante para os sujeitos do campo. Então, fica entendido que apesar de ser possível fazer uma educação diferente da que massifica, exclui e não liberta, subsumida ao capital, ainda está longe de se constituir em uma prática comum nas escolas, mesmo na universidade.

Formação de professores do campo

A especificidade **Formação de Professores do Campo** se constitui como resultado dos movimentos sociais em uma busca por direitos e rompimento do paradigma que "projeta o campo como uma faceta atrasada da sociedade e a cidade como o lugar ideal para o desenvolvimento" (MUNARIM, 2006; p. 19). Além disso, outras especificidades marcam a formação de professores do campo como a desfragmentação do conhecimento e de seu processo de produção, a preocupação com o tempo e o espaço dos professores em formação e a questão da identidade e alteridade dos sujeitos do campo.

Assim, o campo é pensado de forma que a visão urbanocentrica seja rejeitada. Porém essa prática não se dá forma fácil, sendo um grande desafio tanto para os movimentos sociais do campo quanto para as universidades que são responsáveis pela execução dos cursos de formação.

Essas concepções e mudanças de paradigma é um grande desafio para a academia que sustenta em suas práticas outros paradigmas, em sua maioria contraditórias as necessidades do campo. Também outro grande desafio recai sobre os professores que após suas formações precisam dar conta de uma realidade também cheia de contradições e embates com o capital e que precisa utilizar a educação como ferramenta tanto de ensino-aprendizagem como de resistência política as classes dominantes e ao modelo eurocêntrico positivista.

O quadro 4 apresenta os artigos que discutem a Formação de Professores e em seguida fazemos uma breve exposição de como os autores tratam o assunto.

Quadro 4- Artigos que tratam da temática abordando a Formação de Professores

AUTORES	TÍTULOS
OLIVEIRA, F. C. de	PIBID– Ciências Humanas e Sociais construindo um ensino de geografia contextualizado nas escolas do campo no Semiárido Paraibano
MORENO, G. de S.	Currículo por Área do Conhecimento: Ciências Agrárias e da Natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFPA

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

O trabalho de OLIVEIRA (2013) que também trata da formação do professor do campo, nos traz uma discussão sobre uma experiência do ensino de geografia e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA. O ensino de geografia tem se apropriado cada vez mais das questões relacionada ao campo, pautado pelo desenvolvimento sustentável, e do território do campo, onde ocorre não só uma forma de produção, mas também de vivência e cultura desses sujeitos. Entende que a educação não se faz no único espaço da escola, mas se estende por muitos outros espaços sociais dos sujeitos.

A pesquisa que se utiliza de ferramentas da Observação Participante e da Pesquisa-Ação, diz respeito a professores do campo em escolas que embora não estejam no campo tem na maioria de seus alunos sujeitos deste território. Trabalhando numa perspectiva de desenvolvimento da cidadania dos sujeitos do campo, sob a identidade de uma escola do campo procura utilizar a interdisciplinaridade evitando o ensino fragmentado e separado da realidade. A pesquisa busca um novo olhar para uma proposta de ensino de geografia que realmente atenda aos sujeitos do campo do semiárido Paraibano levando em conta além de sua realidade, suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais.

E, o artigo de MORENO (2013) trata de discutir a experiência implantada na Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá, com o curso de '**Licenciatura Plena em Educação do Campo'**. O artigo esclarece como os princípios da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Oprimido perpassam todo o Projeto Político Pedagógico do curso, possivelmente constituindo uma forma de resistência a universidade elitista e excludente do país.

O curso nasceu a partir da organização e lutas dos movimentos sociais do campo no sudeste do Pará onde há uma série de acampamentos do MST e muitos assentamentos implantados. No Pará a questão da Educação para os sujeitos do campo ainda é bastante incipiente, com acesso apenas a formação escolar inicial, desenvolvendo malmente as habilidades de leitura e escrita. Diante deste quadro vem-se discutindo nos movimentos sociais e em alguns setores das universidades a necessidade de construir a Educação do Campo, contrapondo com a educação rural, e ou a educação tradicional ou ainda a educação da cidade. A educação do campo que se pretende no curso deve estar ligada com a realidade dos sujeitos do campo, numa dimensão crítica, onde o campo deve ser percebido como um território de vida onde seus sujeitos não estão apenas para receber a educação de fora, mas

como atores que agem e reagem e possuem cultura e saberes e estes possam ser reelaborados e sistematizados, para possibilitar novos aprendizados.

Neste artigo MORENO (2013) trabalha especificamente a área de conhecimento Ciências Agrárias e da Natureza. O curso difere de outros similares no que se refere a esta área do conhecimento. Nos demais a Ciências da Natureza está junto com a Matemática, e na UFPA-Marabá com as Ciências Agrárias, entendido que há mais afinidade com esta área. Nas palavras da autora (MORENO 2013; p. 5):

> No curso de LPEC as ciências da natureza são entendidas como um elemento da cultura e também como uma construção humana, considerando que os conhecimentos científicos e tecnológicos desenvolvem-se em grande escala na atual sociedade. Atendendo a algumas demandas e preocupações conceituais e estruturais, que historicamente estiveram nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, como: reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; formação diferenciada de professores, possibilidade de diferentes formas de organização do espaço escolar; adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; difusão através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso a bens econômicos, sociais e culturais.

Durante o curso buscou-se na interdisciplinaridade e na multidisciplinaridade, bem como na valorização do educando fazer com que este entendesse a importância da área de conhecimentos de Ciências Agrárias e da Natureza para sua própria vida. Houve uma intenção em tornar o currículo vivo, com sentido para o educando, numa visão dialógica e histórica com a natureza, a sociedade em que vive esse sujeito na sociedade brasileira e muitas dessas relações que se processam no embate com o Agronegócio e o sistema capitalista de produção, consumo e valores. Nas palavras da autora (MORENO 2013; p. 5):

> Vejam que a proposta é inovadora, pois une elementos fundantes das Ciências da Natureza que apresentam interligação direta com as Ciências Agrárias, pensando na proposta de que é preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades, que avancem na produção e na produtividade ancorados em uma vida mais digna e que reconheça e respeite os limites da natureza. Concluo, que desta forma os sujeitos do campo se apropriaram desses conhecimentos, o que representa um grande salto no conhecimento do homem do campo que por muito tempo esteve silenciado e/ou esquecido, e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais.

Esta é uma experiência muito profícua materializada desde 2009, com possibilidades de realmente se construir uma nova relação da universidade com os sujeitos do campo e também com o conhecimento. Ao se usar outros paradigmas de ensino-aprendizagem, novas

possibilidades de aprender e de aprender a aprender podem se consolidar, buscando sempre superar a fragmentação do conhecimento humano, valorizando os conhecimentos locais, trazendo o mundo do trabalho para a escola e vice-versa e possibilitando uma práxis dialógica.

Experiências com a pós-graduação do campo

O quadro 5 apresenta os artigos relacionados com a Experiência com a pós-graduação em diversas partes do Brasil e em seguida fazemos uma breve exposição de como esses autores tratam do assunto.

Quadro 5- Artigos que tratam da temática abordando as Experiências com a Pós-graduação

AUTORES	TÍTULOS
LIMA , J. G.	Ensinando no campo, dialogando na cidade: Trajetória e resultados em uma Formação Continuada no estado do Piauí.
OLIVEIRA, A. R. de RIBEIRO, D. D. RAMOS, L. M. J. MENDONÇA, M. R. PEIXOTO, S. N.	Agroecologia e Desenvolvimento Rural: Uma experiência a partir do Curso de Especialização em Residência Agrária do PRONERA-UFG

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

O trabalho de LIMA (2013) é um relato de experiência sobre a formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação do campo, no nível de pós-graduação. O curso foi oferecido pelo Instituto Superior de Educação Antônio Freire, na cidade de Teresina, Piauí, que atuou em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

O Curso de 410 horas foi ministrado no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2013, formando 207 profissionais de 48 municípios do Estado do Piauí. O curso, considerado pelo autor uma experiência positiva para os profissionais da educação do campo, trouxe dois aspectos importantes: a) a melhoria da competência dos professores que atuam em suas comunidades escolares, através das técnicas e conhecimentos apreendidos; e b) a socialização e a reflexão sobre as diversas realidades desses professores a partir de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, ilustrados pelos seus conhecimentos trazidos, nestes trabalhos e que não são bem conhecidos e nem aproveitados em seus municípios e no próprio estado do Piauí.

LIMA (2013) mostra a dicotomia entre o espaço rural e o espaço urbano, revelando as discussões trazidas nas últimas décadas especialmente a partir da Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 9.394/96. O espaço rural se constitui em um

território de lutas onde a educação do campo, traduzido por MOLINA & FERNANDES (2004) como sendo "uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial". O autor discute que para esta consolidação muitas negociações são produzidas e que uma delas muito importante diz respeito a importação do modelo de educação urbana para ser implantado no meio rural, como uma forma superior de ver/ler o mundo. Essa importação causa alienação que está sendo superada, traduzido por ações dessas populações na organização e expressão de suas demandas.

Desta forma, essa importação de modelo, do urbano para o rural, traz em sua constituição uma ideologia que desconsidera os sujeitos do campo e seus saberes condicionando o campo como extensão do urbano. Para superar essa alienação os movimentos sociais tiveram muitas lutas e discussões numa longa trajetória, para conseguir expressar as suas demandas e em parte serem atendidos. Lima (2013; p. 5) esclarece que:

> Essas demandas criaram uma atmosfera de ações, permitidas na promoção de diferentes reflexões, contribuindo para a quebra do imaginário, apontando e marcando a Educação do/no Campo como modelo que pensa sua gente, seus modos de vida, suas organizações, seus territórios de atuação e seu intercâmbio com o mundo urbano, quer seja pelo viés produtivo, quer seja, pela sua apresentação cultural e de valores consumados em seu interior.

O curso pode ser considerado como parte concreta de uma pequena vitória, na luta empreendida pelos movimentos sociais do campo, e que lutam por políticas que atendam a esta realidade específica e diferente do meio urbano. Embora tenha sido implementado por uma universidade do meio urbano com poucos direcionamentos para o sujeito do campo, o curso contou com um aporte teórico metodológico todo voltado para os sujeitos que atuam na realidade do campo. Baseado na **Pedagogia da Alternância** o curso contou com recursos metodológicos (aulas expositivas dialógicas, estudos de casos, visitas a projetos educacionais, entre outros), seminários estaduais (três encontros), oficinas tempo escola (disciplinas como: agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Cidadania, organização social e políticas públicas, entre outras), tempo comunidade (onde foram realizados: diagnóstico local, adaptação temática e orientação pedagógica) e orientação, produção e apresentação do TCC (que foi apresentado por cada cursista para a conclusão do curso).

Durante o curso foi possível vivenciar vários problemas da realidade dos cursistas, permitindo uma reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada, com uma possibilidade de integração dos saberes científicos com os saberes populares. Desta forma o curso não se colocou como um espaço único de aquisição de conhecimentos sendo a realidade dos sujeitos

bem como os seus saberes importantes para fazer o diálogo com conhecimentos científicos sistematizados. Nas palavras do autor:

> Este tempo [tempo escola], tal qual aponta sua nomenclatura, discutiu a teoria com vistas à prática. Elencou possibilidades de resolução de problemas, dantes, remediados pelas práticas populares. Realizou uma aproximação científica sobre a realidade empírica. Promoveu uma inserção das comunidades campesinas na conjuntura acadêmica, fomentando ações para melhoria da vida produtiva e social e fortalecendo os laços de solidariedade. (LIMA 2013; p. 13)

O autor considera que a experiência atingiu seus objetivos, tanto no atendimento das exigências dos movimentos sociais do campo, como na questão imprescindível de formação continuada dos profissionais de educação e também do ponto de vista da epistemologia com relação ao conhecimento dos sujeitos do campo. Novas experiências deste tipo deveriam ser implementadas para se afinar cada vez mais com as necessidades dos sujeitos do campo. A experiência ofereceu tantos elementos para alimentar o universo da pesquisa acadêmica como elementos de direcionamento de políticas públicas para a realidade do campo.

O trabalho de OLIVEIRA *et al.* (2013) analisa um curso de especialização *lato sensu* na linha temática "**Agroecologia e sustentabilidade na produção agrícola, pecuária, atividades pluriativas e manejo de recursos naturais**", tendo como tema central "**agroecologia e desenvolvimento rural**". O curso é uma proposta do PRONERA que está sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Escola de Agronomia (EA), iniciado em março 2013 e previsto para finalizar em fevereiro de 2015, estando em pleno andamento.

Este artigo apresenta uma interface nos dois subtemas - PRONERA e Pós-graduação -, mas está arrolado neste subtema devido a especificidade implícita e pela quantidade de experiências neste grau de escolaridade ser muito reduzido. O curso é uma demanda dos sujeitos do campo através de seus movimentos sociais, materializado pelo PRONERA, com o objetivo de capacitar e orientar numa perspectiva de encontro de saberes, da agroecologia e agricultura sustentável (ambiental, social e economicamente falando), da educação do campo, com possibilidades de empoderamento, desenvolvimento rural, economia solidária e segurança e soberania alimentar, desses sujeitos.

Embora a experiência ainda esteja em pleno desenvolvimento, OLIVEIRA *et al.* (2013; p. 4) apresentam a concepção do curso:

> A concepção do Curso segue os seguintes princípios: a) a docência como instrumento articulador das atividades pedagógicas; b) sólida formação teórica; c) compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como elemento articulador; d) a pesquisa como princípio formativo, e; e) a educação como estratégia para o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Nesse sentido, as disciplinas foram pensadas e vêm sendo desenvolvidas tendo como premissa a noção da *práxis agroecológica*, isto é, os pressupostos teóricos adequados à realidade cotidiana da vivência de cada educando, fomentando a melhoria na qualidade da relação camponesa com a produção de base sustentável.

Também tecem alguns comentários já diagnosticados, que baseado na proposta do curso, há uma intenção em "assegurar a qualificação e a formação de camponeses, professores na educação do campo, técnicos extensionistas, e demais profissionais que atuam nos assentamentos e comunidades de remanescentes quilombolas" (OLIVEIRA *et al.* 2013; p. 3). O curso está também fundamentado nos princípios e práticas da Pedagogia da Alternância e pautado pelo debate constante dos princípios da Agroecologia com vistas ao Desenvolvimento Rural para o sujeito do campo na maioria das vezes marginalizado ou esquecido pelo poder público.

Vale ressaltar que embora o curso tenha a sua organização pela universidade, toda a sua estrutura vem sendo discutida com atores dos movimentos sociais do campo e após a seleção dos candidatos estes também participam da construção de seu formato além de avaliarem todas as atividades constantemente. Para articular os tempos comunidade e escola os alunos participam de núcleos de pesquisa, conforme suas afinidades, para posteriormente construírem seus Trabalhos de Conclusão de Curso (OLIVEIRA *et al.* 2013; p. 10)

> O ***Núcleo de Pesquisa em Agroecologia*** possui como ementa básica os seguintes temas: práticas agroecológicas; estratégias de reprodução camponesa; sistemas produtivos agroecológicos; meio ambiente e saúde; e, impactos socioambientais. Este núcleo está atualmente composto por vinte e seis educandos. O ***Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Rural*** possui como ementa básica os seguintes temas: políticas públicas (PRONAF, PAA/ PNAE); formas de organização sociopolítica (cooperativismo/associativismo); e, estratégias de reprodução camponesa (sistemas produtivos). Este núcleo está atualmente composto por treze educandos. O ***Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo e Gênero*** possui como ementa básica os seguintes temas: relações de gênero; relações de poder; gênero e produção camponesa; produção de material didático pedagógico; e, PRONACAMPO (Programa Nacional de Reestruturação da Rede Escolar Pública de Educação no Campo). Este núcleo está atualmente composto por nove educandos.

Os núcleos foram criados em acordo com docentes e discentes do curso. A avaliação é processual, fazendo parte de todos os momentos do curso, abrangendo processos formativos com vistas a melhoria contínua do curso em suas práticas e atividades futuras.

O curso além do caráter formativo para os estudantes selecionados também visa formar multiplicadores, e agentes de desenvolvimento crítico para atuar em suas comunidades. A Universidade por sua vez ao organizar essa possibilidade de ensino-aprendizagem para sujeitos com pouco acesso a ela, está na contramão do Agronegócio e do capital. Nesta perspectiva, está estabelecendo uma forma de resistência possível, onde o empoderamento dos sujeitos do campo é a chave para uma mudança social que possa realmente configurar uma esperança para os agroecossistemas estabelecidos no campo e muito pouco considerando na atualidade, sendo dando preferencias, pelo poder público ao agrohidronegócio na região (que além do agronegócio pontua as atividades das hidrelétricas), em sua maior parte.

Discussão e algumas (in)conclusões

Os textos apresentados traduzem em grande parte o que está acontecendo com a realidade do campo no Brasil. Diante de um quadro de negação dos direitos dos sujeitos do campo estes tem se organizado e materializado ações na área de educação para contrapor essa realidade. Essas ações como o PRONERA, a formação de professores do campo e as experiências com a pós-graduação do campo, só foram possíveis devido aos movimentos sociais e suas articulações entre a sociedade civil, universidades e governos.

Para entender como a academia está discutindo a questão da educação do campo, no Brasil, nas temáticas encontradas nos artigos selecionados faremos, a seguir, uma pequena discussão acerca das principais abordagens e/ou categorias discutidas/apresentadas:

PRONERA – Experiências com a educação do campo pelo Brasil – os artigos que tratam dessa temática trazem muitas dicotomias especialmente entre modelos dominantes e modelos de resistência. Na educação temos a escola urbana, escola rural, conhecimentos tecnicistas, educação da classe dominante e educação tradicional se contrapondo com a escola do/no campo, conhecimentos locais/tradicionais/empíricos, educação popular, educação libertadora. No sistema de produção temos a dicotomia entre o capitalismo agrário, agronegócio e monocultura se contrapondo com o campesinato, a produção familiar e a Agroecologia. Mas, outras categorias têm sido muito abordadas e importantes para a questão do campo como, leitura de mundo, letramento, segurança e soberania alimentar, luta contra-hegemônica, trabalho como princípio educativo, papel da mulher e do jovem do campo. Essas

e outras categorias têm sido muito caras aos sujeitos do campo e importantes para uma compreensão diferenciada do que é hoje o homem do campo e para entender o campesinato no Brasil.

Formação dos professores do campo – Esta temática trouxe também algumas dicotomias como a questão da lógica camponesa, se contrapondo a lógica do capital, a lógica do rural se contrapondo ao urbano, a revolução verde, agroindústria, Agronegócio, agricultura moderna se contrapondo com os agroecossistemas, agroecologia e desenvolvimento sustentável. A formação do sujeito do campo tanto a inicial como a continuada é de vital importância para sua sobrevivência onde categorias como ação-reflexão-ação, relação dialógica, os temas geradores, os princípios de cidadania, a emancipação humana e a diversidade do homem do campo tudo isso pautado pela pedagogia do oprimido de Paulo Freire deve nortear toda a sua formação.

Nesta temática foi abordada a questão da ideologia do colonialismo. Acreditamos que esse tema deve ser desenvolvido com propriedade futuramente, mas é muito importante no desenvolvimento do conceito do que é e deseja ser o homem do campo.

Experiências com a pós-graduação do campo – A educação do campo neste grau de ensino ainda é muito recente, mas as experiências que se concretizaram demonstram que esse caminho é sem volta. Os sujeitos do campo, cientes de seus direitos, e através dos movimentos sociais, pressionarão para que mais experiências dessa natureza se concretizem e ajudem a pensar as realidades do campo de forma dialógica, através da reflexão-ação-reflexão e dos saberes em diálogo. A Pedagogia que está dando conta desta realidade é a Pedagogia da Alternância. Aqui também há dicotomias como: cidade e agronegócio se contrapondo com o campo e pequenos produtores.

Além da educação para formação dos professores do campo, práticas relacionadas ao campo/campesinato como economia solidária, saberes/fazeres em diálogo e uso de sementes criolas, tem sido tratadas nos cursos de pós-graduação para melhorar a vida do homem do campo.

Parece ser impossível tratar da educação do/no campo, reivindicada pelos movimentos sociais do campo, sem trazer para a discussão categorias como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, identidade do sujeito do campo, alteridade e empoderamento. Também as pedagogias pautadas nas correntes da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e Pedagogia da Alternância, não podem deixar de nortear qualquer atividade para esses sujeitos. Essas categorias e abordagens propiciam justamente o diálogo dos saberes e

fazeres, para a emancipação humana e transformação da sociedade, de um Estado de negação de direitos para um Estado de direitos constituídos e efetivos.

Referências Bibliográficas

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3ª ed.; Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2001.

ALTIERI, M. A. & HECHT, S. B. **Agroecology and small farm development**. Boca Raton. CRC Press. 1989.

ANJOS, M. dos, GOMES, M. M. F., ALMEIDA, D. L. de. Concepções de formação de professores no PRONERA sudeste do Pará. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 13 p.

ALVES, N. (org.). **Formação de Professor: Pensar e Fazer**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez. Questões da Nossa Época. 1995.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

COSTA, L. M. da, SILVA C. G. da, CLÁUDIO, R. C. A educação do campo nas escolas dos assentamentos do município de Mari-PB: redefinindo as práticas pedagógicas dos educadores. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 20 p.

DI LORENZO, I. D. N. O Programa Nacional de Educação na reforma agrária no ensino superior: o curso de ciências agrárias e sua importância para a reafirmação do campesinato brasileiro. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 24 p.

FERNADES, B. M., MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006 (2009). 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005 (1983). 253 p.

GENARO, F., MENDES, H. N., CHELOTTI, M. C. Discutindo a educação do campo na formação continuada de professores de geografia. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 12 p.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 2ª edição; Edições Loyola, São Paulo. 2000.

GOHN, M. da G. **O Ato investigativo na produção do conhecimento: Questões Metodológicas**. São Paulo, UNINOVE, 2006.

KOLLING, E. J., NERY, I. J., MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. V. 1. 3ª ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2004.

LIMA, J. G. Ensinando no campo, dialogando na cidade: trajetória e resultados em uma formação continuada no estado do Piauí. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 19 p.

MOLINA, M. C. & FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. **Por uma educação do campo**, v. 1. 2004. 53-90.

MORENO, G. de S. Currículo por área do conhecimento: ciências agrárias e da natureza no curso de licenciatura em educação do campo – UFPA. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 13 p.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000. 128 p.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, F. C. de. PIBID – Ciências humanas e sociais construindo um ensino de geografia contextualizado nas escolas do campo no semiárido paraibano. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 13 p.

OLIVEIRA, A. R. de, RIBEIRO, D. D., RAMOS, L. M. J., MENDONÇA, M. R., PEIXOTO, S. N. Agroecologia e desenvolvimento rural: uma experiência a partir do curso de especialização em residência agrária do PRONERA-UFG. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária - I Jornada de Geografia das Águas;** João Pessoa – Paraíba; Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2013. 12 p.

SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de (orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília. MDA. 2010.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ESTUDANTES DO TERRITÓRIO KALUNGA/GO DO CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB: CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO DA ORGANICIDADE [375]

Elisângela Nunes Pereira
Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB.
elisnp@gmail.com

Mônica Castagna Molina
Doutora em Desenvolvimento Sustentável. Diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da UnB.
mcastagnamolina@gmail.com

RESUMO
Esta pesquisa objetivou identificar em que medida a vivência da organicidade pelos educandos/as Kalungas da LEdoC da UnB no TE contribui para o desenvolvimento de ações destes sujeitos no TC na perspectiva do fortalecimento da organização social desta coletividade na luta para resistir e permanecer no seu território. Na LEdoC da UnB a organicidade é vista como um tempo educativo essencial para a formação do educador do campo, ela é entendida como uma estrutura preparada para educar na convivência coletiva das turmas durante o processo pedagógico do TE na universidade. Proporcionando aos estudantes a vivência da auto-organização, privilegiando a convivência coletiva e as relações humanas, na formação de valores humanistas destes educadores do campo. Analisando os dados podemos afirmar que a organicidade possibilita a formação de sujeitos autônomos. Na prática educativa dos estudantes Kalungas é possível constatar que eles assumiram a condução de um processo de mudança na qualidade da educação que está presente no seu território. A Associação EPOTECAMPO criada a partir da mobilização dos estudantes da LEdoC objetiva contribuir com a melhoria da educação nas escolas Kalungas. As práticas dos estudantes Kalungas no território fortalece sua organização social enquanto povo Kalunga.

Palavras chave: Educação do Campo, Formação de Professores, Território Kalunga, Organicidade.

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da Educação do Campo é permeado pelo significado da luta pelo direito ao acesso a educação pelos povos do campo, em especial os movimentos sociais e sindicais

[375] Texto elaborado a partir da dissertação de mestrado intitulada: A PRÁTICA EDUCATIVA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO FORMATIVO DA ORGANICIDADE DA Ledoc/UnB – UM ESTUDO DE CASO NO TERRITÓRIO KALUNGA/GO, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, vinculada à Área de Concentração Educação Ambiental e Educação do Campo, Linha de Pesquisa Educação do Campo: desenvolvimento rural e práticas político-pedagógicas /2013.

organizados, que tem como horizonte maior dos seus embates a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As desigualdades sociais existente na sociedade brasileira se refletem de forma contundente nos índices educacionais do país. As populações carentes sejam urbanas ou rurais estão condenadas ao acesso de baixa qualidade à este direito. No campo a situação é ainda mais crítica, uma vez que os serviços prestados de educação pelos governos sejam estaduais ou municipais ficam muito aquém das necessidades dos sujeitos do campo.

Além do que presenciamos na última década um fechamento acelerado de estabelecimentos escolares do campo, levando muitos estudantes a escolas bem distantes de seus locais de moradias.

As comunidades quilombolas como parcela dos camponeses do Brasil, vivenciam em muitos casos uma realidade ainda pior em relação aos serviços públicos, e em relação a educação, existem poucas escola de ensino fundamental, poucos profissionais com formação superior, instalações precárias, e em muitos casos é a própria comunidade que assume a responsabilidade de manter a escola funcionando, devido ao descaso do poder público local.

A formação de professores para atuar nas escolas do campo inicia na Universidade de Brasília por meio do curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC. Este curso começa no segundo semestre do ano de 2007. Suas atividades acadêmicas estão vinculadas a Faculdade UnB Planaltina – FUP. Além da formação por áreas de conhecimento, outro diferencial deste curso é a utilização da Metodologia da Alternância[376], que divide o tempo de formação dos estudantes em Tempo Escola e Tempo Comunidade, proporcionando assim a formação de um estudante que vive e que transforma sua realidade, à medida que estuda pesquisa e intervêm nela.

Os estudantes da LEdoC são oriundos de várias áreas rurais, são assentados da Reforma Agrária, comunidades tradicionais quilombolas e núcleos rurais oriundos das 4 unidades federativas que compõem a região Centro Oeste do Brasil: os estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal.

Os sujeitos desta pesquisa são os estudantes Kalungas da Licenciatura em Educação do Campo que são jovens que tem origem ou residem nas comunidades, que fazem parte do território. Na configuração das 6 turmas da LEdoC que existem hoje na UnB, o número de estudantes vem aumentando em cada vestibular, hoje na 6ª Turma eles representam

[376] Essa metodologia foi introduzida na Educação no Brasil pelas CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância e hoje é adotada também pelos cursos de graduação oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

aproximadamente a metade da turma de 60 estudantes. Grande parte dos estudantes Kalungas da LEdoC atuam nas escolas das comunidades quilombolas.

Este artigo tem por objetivo analisar as contribuições que os espaços e tempos de formação do Curso relacionados à organicidade contribuem com a prática educativa dos estudantes. A questão central que esta pesquisa busca compreender é como a vivência do processo de organicidade da LEdoC contribui com a formação de educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento do campo, a partir da perspectiva da classe trabalhadora brasileira, e em especial do povo Kalunga?

2. OS CAMPONESES DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS REMANESCENTES DE QUILOMBOS

Na atualidade temos uma gama de trabalhadores do campo desenvolvendo os mais diversos tipos de atividades rurais que são caracterizados como camponeses para Carvalho. Segundo esses autores essa

> diversidade camponesa inclui desde os camponeses proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais como os povos das florestas, os agroextrativistas, a *recursagem,* os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açaizeiros, os que usufruem dos fundos de pasto até os arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem da terra por cessão; desde camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras no sul doa país (Bavaresco, 2004). E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de reforma agrária. (CARVALHO; 2005, p.171)

Nesta pesquisa deteremos mais a atenção a um tipo próprio de campesinato que é denominado populações tradicionais, em especifico os remanescentes de quilombos. Os camponeses sujeitos dessa pesquisa são quilombolas oriundos do maior território quilombola do Brasil, os Kalungas, do estado de Goiás.

Esses sujeitos camponeses vivem há mais de dois séculos isolados em pequenas comunidades situadas dentro do que hoje é conhecido como Sítio do Patrimônio Histórico Cultural Kalunga, localizado nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás.

De acordo com Ferreira (2012) é preciso estar atento a historicidade do termo que representa estes sujeitos históricos, na contribuição que a autora dá para a construção do significado do conceito de quilombolas ela lembra que

> Se em áreas banto da África, kílombò significava sociedades de homens guerreiros, no Brasil colonial a denominação quilombola passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. Findo o sistema escravista, o termo quilombola foi passando por releituras e adquirindo outros significados, como o de sujeito de direitos, resultante de conquistas jurídicas do movimento negro perante o Estado brasileiro.
>
> Seguindo a tradição banto, o termo quilombo foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus territórios de resistência ante o sistema colonial escravista. Quilombolas tornaram-se os seus habitantes, aqueles que se rebelavam com a situação de escravização e marginalização em que se encontravam, nela forçosamente inseridos, como trabalhadores explorados à exaustão, capturados e arrancados de seus territórios originários, comprados e vendidos como mercadoria. (FERREIRA; 2012, p.645).

Essas informações acerca do significado histórico que o termo quilombola carrega nos remete a compreender as formas de organização dos grupos sociais de países africanos que foram sequestrados e trazidos para o trabalho escravo no Brasil, onde aconteceram diversas formas de resistência a essa exploração.

A formação de quilombos no Brasil data desde 1800, quando consta na historiografia a formação dos primeiros territórios, que se originaram a partir de várias formas de relação com a terra. Aguiar (2005) aponta que

> Muitos desses espaços próprios de "pretos" foram constituídos como formas de uso comum da terra muito ocorrentes em diversos pontos do Brasil e foram chamados de "terras de preto" (Almeida, 1989: 174/175). As "terras de preto" se constituíram com a desagregação da *plantation* ou fora de seus limites estritos, quando estavam relativamente desativados os mecanismos de repressão da força de trabalho. o autor identificou que essas "terras de pretos" podem ter sido recebidas como doação, compradas ou conquistadas. (AGUIAR; 2005, p. 138)

Existem terras quilombolas espalhadas por todo o Brasil, no entanto sua titulação definitiva tem encontrado várias barreiras legais para que ela seja concedida aos remanescentes de quilombo, uma vez que estes povos enfrentam conflitos de terras em quase todos os territórios contra fazendeiros que se dizem serem donos das terras que a eles foi garantida por meio da Constituição Brasileira de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições

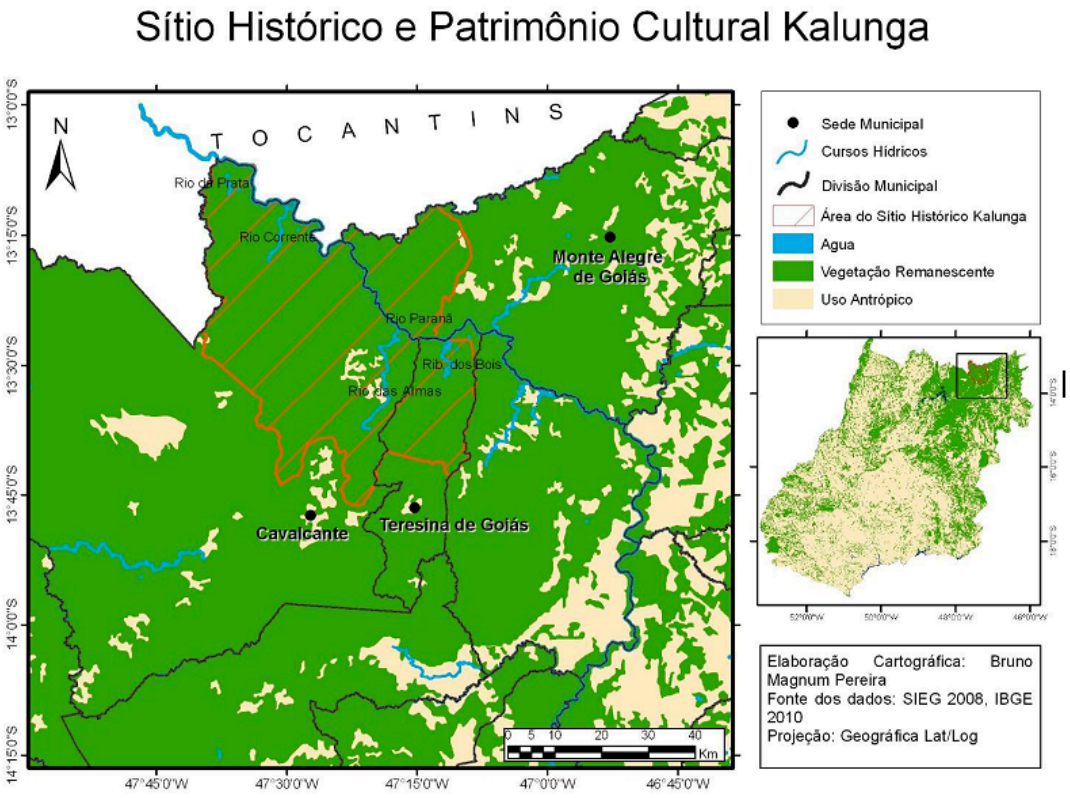
Constitucionais Transitórias, que assim determina: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir lhes os títulos específicos”.

2.1 Os remanescentes de quilombo do território Kalunga em Goiás – luta e resistência por seu território.

O Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, criado em 1991 pela Lei Estadual Complementar 11.409, é a maior comunidade quilombola do Brasil, e abriga hoje aproximadamente quatro mil pessoas, que vivem em sessenta e dois povoados. O território Kalunga possui 237 mil hectares, que se situam em 3 municípios do nordeste goiano, Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. Sua população compreende aproximadamente 4 mil pessoas, sendo considerado o maior quilombo do Brasil em números de habitantes.

Segundo relatos, os Kalungas existem a aproximadamente dois séculos, porém muitos só tomaram conhecimento de sua existência na década de 60 durante a marcha para o Oeste, durante o processo de expansão da fronteira agrícola e a transferência da capital para a Brasília. E, agora já na década de 90 só tornaram conhecidos nacionalmente a partir dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora da UFG, Mari de Nasaré Baiocchi, especialmente por meio da publicação Kalunga: Povo da Terra, resultado de longas pesquisas realizadas pela pesquisadora e sua equipe junto às comunidades Kalungas.

Mapa do território



Fonte: adaptado de PEREIRA, Bruno M; ALMEIDA, Maria G. **O quintal kalunga como lugar e espaço de saberes.** *In:* **Revista GEONORDESTE** Ano XXII, n.2.

As comunidades quilombolas em geral se estruturam a partir de vínculo muito forte com a natureza, onde sua existência depende diretamente do Bioma a sua volta, no caso dos Kalunga, o Cerrado é a principal fonte de matéria prima para diversas atividades da comunidade. Os indivíduos deste território cuidam e valorizam este Bioma e suas características, respeitando os ciclos da biodiversidade que os cercam. A história do uso e ocupação do território se confundem com a história do povo Kalunga, tamanha a ligação vital entre eles.

Eles ainda vivem da agricultura de subsistência, criação de bovinos, suínos e aves e a utilização dos frutos do cerrado. Os alimentos são produzidos nas roças de toco, que são cultivadas há centenas de anos pelos seus ancestrais, neste sistema de cultivo é feita a derrubada das árvores, depois a queima da vegetação, planta-se nesta área por um determinado tempo, e após a perda da fertilidade do solo, é estabelecido um período de pousio, para a restauração da fertilidade. Outra área é aberta e recomeça todo o procedimento, esse revezamento é extremamente importante, para que o Cerrado se regenere e volte a crescer uma mata fértil.

Essas roças que são cultivadas em um pequeno espaço, onde a mão de obra é toda familiar, contem uma rica diversidade de alimentos, desde leguminosas (feijão, fava, feijão de corda, feijão andu...), tubérculos (mandioca, inhame, batata doce...), cereais (arroz, milho), frutíferas (bananas, das mais diversas qualidades, mamão, goiaba, manga, abacaxi, melancia, jaca, limão, pitanga, maracujá, acerola...), temperos (alho, cebola, coentro, pimenta...), verduras (maxixe, tomate, quiabo, jiló, gergelim, cenoura, abobora...) e uma grande variedade de plantas medicinais que dependendo da quantidade de chuva, são produzidos com fartura

Para Ungarelli a roça de toco é

> Um patrimônio da cultura cerratense, tecnologia utilizada amplamente por agricultores familiares, sertanejos, indígenas e quilombolas há séculos. É uma tecnologia que tem se demonstrado sustentável pois é utilizada no quilombo Kalunga desde os tempos antigos, tendo como resultado uma região preservada e produtiva. (UNGARELLI; 2009, p. 49)

A perda do território tem acarretado vários problemas para o povo Kalunga, especialmente ligados a questão produtiva das comunidades, uma vez, que vem diminuindo cada vez mais as áreas com terras agricultáveis. A diminuição das áreas de cultivos e a consequente diminuição da produção de alimentos incide diretamente na perspectiva de reprodução social desses indivíduos.

Para o estudioso da questão agrária e da biodiversidade, Carvalho (2013)

> mesmo pressionados econômica, política e ideologicamente para se inserirem na lógica capitalista de produzir, a maioria dos camponeses reafirma seu modo de ser, de viver e de produzir distinto daquela do capitalismo. E, apesar das circunstâncias altamente desfavoráveis aos camponeses, é possível se considerar que os camponeses contemporâneos são os guardiões da agrobiodiversidade. (CARVALHO, 2013, p. 2)

O povo Kalunga durante anos conviveram com o isolamento e com todas contradições inerentes a esse processo. Somente a partir da década de 80 que boa parte dos membros das comunidades começam a ter contato com a população dos municípios que os rodeam.

Aos poucos e com a participação política das lideranças dessas comunidades foram conseguindo algumas conquistas, principalmente, com relação a garantia de direitos sociais e políticos, como por exemplo a infra-estrutura necessária para o transporte, como estradas e pontes, escolas, postos de saúde, moradia entres outros.

O território Kalunga é bastante afetado pelo processo predatório de exploração do capitalismo no campo, onde sofrem constantes pressões e ameaças sobre seu território e também atividades que pretensamente trazem “progresso” e “desenvolvimento” a região, que

compreende a Chapada dos Veadeiros, como é o caso do avanço do agronegócio na região, que tem provocado um processo de perda das terras dos quilombos, através de sua fagocitose.

3. O CURSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DO SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.

As turmas de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília vão ao encontro do esforço da classe trabalhadora do campo de construir um novo projeto de desenvolvimento para o país, nelas pretende-se formar educadores comprometidos com o destino de suas comunidades, que liderem processos de mudanças e se articulem com as lutas das comunidades camponesas para permanecer nestes territórios, garantindo as condições de sua reprodução material a partir do trabalho na terra.

A formação na Licenciatura em Educação do Campo, incluindo as práticas formativas vividas na organicidade, busca contribuir com projeto de educação contra hegemônico da classe trabalhadora do campo, no sentido de formar educadores com visão mais alargada do processo educativo vinculado ao processo de luta social organizada.

Para alcançar os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, o curso dispõe de vários espaços e tempos educativos no Tempo Escola, que vão além da socialização de conteúdos do currículo da formação de professores. A organicidade interna da turma constitui um desses momentos de formação, onde estão contidas todas as atividades de auto-gestão das turmas.

Segundo Molina e Sá

> A partir dos princípios e das intencionalidades contidas no Projeto Político Pedagógico da LEdoC, a vivencia da turma durante o Tempo Escola é organizada segundo uma metodologia que tem o objetivo de proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no principio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso . Para tanto, são definidos em cada turma instâncias de organicidade e são estabelecidos os tempos educativos diários, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização. (MOLINA; SÁ, 2011, p.45)

O conceito de organicidade vem sendo construído pelos movimentos sociais em seu processo de luta e se constitui como um princípio educativo, onde os sujeitos se educam em uma coletividade organizada.

A partir do ingresso destes movimentos sociais nas universidades públicas brasileiras, em especial por meio das turmas dos cursos de graduação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e agora em algumas turmas de Licenciatura em Educação do Campo, eles trazem com eles este princípio educativo para dentro das universidades. O foco da Licenciatura em Educação do Campo é a Escola do Campo, priorizando à formação de educadores para a organização escolar e o trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio nessas escolas.

De acordo com os objetivos gerais, a finalidade da LEdoC é

> Formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e da diversidade de ações pedagógicas necessárias para concretizá-la como direito humano e como ferramenta de desenvolvimento social. (UnB; 2009, p. 16)

No item 6 do PPP, que discorre sobre o perfil do estudante egresso do curso, é destacado que o mesmo visa formar um profissional qualificado para a atuação em três espaços educativos distintos: na Gestão de Processos Educativos Escolares, na Docência em uma das Áreas de Conhecimento e para a Gestão de Processos Educativos nas Comunidades, onde é ressaltado que

> Na *gestão de processos educativos nas comunidades*: preparação específica para o trabalho formativo e organizativo com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação de iniciativas e ou projetos de desenvolvimento comunitário sustentável que incluam a participação da escola. (UnB; 2009, p. 18, grifos nossos)

As habilidades necessárias para a atuação em gestão de processos educativos são adquiridas na vivência da organicidade no curso, quando em alguns momentos os estudantes estão coordenando os seus Grupos de Organicidade – GOs, ou participando das instâncias de representação da turma perante a coordenação ou a universidade. Onde são adquiridas habilidades de direção, coordenação e gestão de pessoas e processos coletivos que podem ser utilizados na gestão de processos comunitários, uma vez que o educador do campo é formado também pra atuar junto a sua comunidade de inserção. Um dos princípios orientadores que é central nesta concepção lembrado pelo PPP é que "*abordagem da escola nas suas relações internas e com o contexto onde ela se insere"*. (2009, p. 19)

As Licenciaturas em Educação do Campo, ao incorporem em seu currículo os saberes que são aprendidos na vivência da organicidade, estão dando ênfase e valorizando esse modo

de pensar a formação do educador como militante e participante ativo do processo de melhoria das condições de vida nas comunidades nas quais estão inseridos.

Pensando então a partir dos elementos apontados que devem ser considerados na concepção do perfil do educador do campo e todos os aspectos da aprendizagem que a organicidade pode proporcionar, a vivência deste processo se torna indispensável para a formação do educador da classe trabalhadora do campo, recolocando no centro do processo formativo questões como a formação de valores, vivência coletiva, trabalho coletivo e construção da autonomia dos sujeitos do campo.

Os estudantes Kalungas da Licenciatura em Educação do Campo em sua grande maioria são jovens que vivem esse contexto em transformação, e disputa das comunidades. Como o curso se coloca numa perspectiva de que a teoria se relacione com a prática e a metodologia da alternância proporciona uma aproximação muito importante do corpo docente com a realidade dos estudantes, a partir da realização do Tempo e Escola e do Tempo Comunidade, Villas Boas, 2011 chama a atenção para este processo quando enfatiza que

> Providências precisam ser tomadas para garantir a evolução do processo de formação política e educacional de cada educando. Nesse sentido, a experiência dos educandos no Tempo Escola e os trabalhos realizados no Tempo Comunidade têm sinalizado com frequência a demanda de abordagem conexa sobre os temas da desigualdade de classe, a presença do racismo como marca estruturante da desigualdade social brasileira e do sistema patriarcal como eixo organizador das relações de trabalho no campo e das relações de gênero. (VILLAS BÔAS; 2011, p. 309)

Na configuração das 6 turmas da LEdoC que existem hoje na UnB, a presença dos Kalungas vem gradativamente aumentando. Atualmente, eles representam aproximadamente a metade de um total de 50 estudantes de cada turma. Essa representatividade tão massiva, fez com que a universidade se mobilizasse e começasse a pensar formas específicas de intervenção no TC neste território, levando em conta os contextos vividos pelos estudantes Kalungas, que em um aspecto não difere da maioria da realidade dos demais trabalhadores rurais do campo que é a luta para conquistar e permanecer no campo. No entanto, essas comunidades Kalungas têm formas próprias de se organizarem e lidarem com as questões sociais, como a saúde, a educação, a cultura entre outros, conforme se verá a seguir.

4. A ORGANICIDADE DOS ESTUDANTES KALUNGAS E A CONSTRUÇÃO DA ASSOCIAÇÃO EPOTECAMPO.

Ao longo desse processo educativo da LEdoC com os estudantes Kalungas muitas ações já foram desenvolvidas com vistas a contribuir com melhoria da qualidade da educação que é ofertada nas escolas do território. Em meados de 2011, começaram a construir um movimento articulado de todos os estudantes Kalungas de todas as turmas da LEdoC. De acordo com o relato do presidente 1

> ai no final de 2011 a gente teve em Brasília a etapa da Turma II que aconteceu junto com a Turma III, que foi a primeira etapa conjunta das turmas, ai a gente fez uma reunião entre os estudantes, eu, João, Joelice, Wanda, Sandra, Aneli e Reinaldo, nós éramos umas sete pessoas e aí todo mundo gostou da ideia e então falamos vamos tocar pra frente, e a gente começou a fazer reunião.

As reuniões tornaram-se sistemáticas, e os estudantes realizaram a próxima reunião já com a presença e apoio dos professores da LEdoC/UnB conforme relato do presidente 1 *"e a próxima reunião a gente já chamou as pessoas para participarem, que foi já segunda reunião do Comitê aí na convidou o Pasqueti, veio também a Anna Isabel e já aconteceu em Monte Alegre"*.

Durante a realização das reuniões eles decidiram criar um Comitê Gestor da Educação do Campo da região. O comitê tinha a função de articular os estudantes Kalungas e também outras pessoas dos três municípios que trabalhavam com a educação no território Kalunga para discutir as questões da educação dessa população.

De acordo com a estudante 3 :

> enquanto Comitê nos fizemos umas três reuniões cada uma num município diferente por que ela envolve realmente os educandos e educadores dos três municípios Teresina, Cavalcante e Monte Alegre.

As reuniões dos estudantes tinham sempre como finalidade discutir problemas da educação no território e também algum tema de estudo do grupo relacionado ao curso da LEdoC, conforme relembra o presidente 1

> a gente foi sempre tendo reuniões e discutindo alguns temas, os temas iniciais foram educação, cultura e meio ambiente, que a gente via que tinha necessidade, nós estudantes universitários tendo o apoio dos professores então seria legal a gente ter algum trabalho voltado pra comunidade, e a gente fazia grupo de estudos, e reuniões e palestras entre a gente mesmo.

A partir das reuniões do Comitê eles foram amadurecendo a ideia de formalizar o grupo, pois sentiam a necessidade de uma estrutura jurídica e formal para cobrar e propor junto aos órgãos públicos, ou mesmo para desenvolver algum projeto dentro das comunidades Kalungas, o presidente 1 coloca que

> até então era o Comitê Gestor, mais ai a gente foi discutindo e pensando que pra gente fazer algum projeto dentro da comunidade a gente precise de algum recurso, e a gente via que o Comitê Gestor da Educação do Campo era um grupo mais informal, e ai veio a ideia de fazer esse Comitê Gestor dentro da Associação, ele seria uma ação da Associação.

Depois de discutir entre o grupo em reuniões concluíram que a criação da Associação beneficiaria o grupo de uma forma mais ampla e com mais representatividade, principalmente porque no território Kalunga tem toda uma tradição estabelecida por meio de outras associações mais antigas, nas quais os educandos não tem participação efetiva, cada comunidade tem sua própria associação, cada município tem uma associação do território Kalunga daquele município e tem uma associação mãe, como eles mesmos chamam, que representa todo o território Kalunga que é a Associação Quilombo Kalunga – AQK.

A partir de toda essa articulação dos estudantes, foram planejados os passos para a criação da associação, entre eles, criação de um nome para ela, estatuto próprio, o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ, a eleição da direção da direção, cadastro de associados, entre outros.

Para a escolha do nome da associação e outras providências, houve todo um processo de participação do grupo de estudantes, de acordo com o relato

> chamamos o grupo, todo o grupo, pra aprovação do estatuto e a possível formação da associação que escolhemos três nomes e ai enfim ficou um que é Associação dos Educandos da Educação do Campo e das Comunidades Rurais do Território Kalunga e Comunidades Rurais ai nisso agente falou ficou muito grande não vamos escolher a sigla com o nome não vamos dar um nome com uma sigla que a gente pensa que tem que ter educação tem que ter terra e tem que ter campo no meio e ai agente formou a sigla EPOTECAMPO e hoje agente pode dizer que a gente tem uma associação por que ela tem um estatuto ela teve uma assembleia de aprovação de estatuto e assembleia de escolha dos representantes e ai então agora a gente tá num passo ai que já foi resolvido que eu acho que é o CNPJ que já está caminho andado a Luciana que é da turma 4 pegou toda a documentação pra nos auxiliar e eu acho que tudo encaminhado eu acredito (estudante 3)

E em 2012, é criada a Associação de Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais dos municípios Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás – EPOTECAMPO uma associação que vai priorizar o trabalho com a questão da educação do

território Kalunga, e a Educação em todos os níveis e modalidades (Educação Básica, Educação Técnica e Profissional e Educação Superior) entre outras atribuições conforme podemos ver no artigo 2º do Estatuto que define as finalidades da Associação

> Art. 2º - São fins da Associação da Educação do Campo do Território Kalunga e Comunidades Rurais:
>
> a) Proporcionar uma ampla integração, união, e companheirismo recíproco entre os educando educadores e associados campo;
>
> b) Promover, participar e organizar promoções de cunho cultural e social, sendo o superávit revertido em benefício dos estudantes, educadores e associados em geral;
>
> c) Congregar e coordenar todos os associados, imprimindo unidade à sua ação, no sentido da solução dos problemas comuns;
>
> d) Administrar os bens e patrimônio da associação com o objetivo de facilitar o uso desta por parte dos associados;
>
> e) Disponibilizar transporte para o deslocamento dos associados à universidade;
>
> f) Estabelecer convênios com os governos, municipal, estadual e instituições públicas, privadas, nacional e estrangeira, a fim de buscar benefícios em prol do fortalecimento e desenvolvimento econômico, social integrado e sustentável de área de ação acima citada;
>
> g) Fiscalizar todos os recursos destinados ao Território e as Comunidades rurais;
>
> h) Analisar, participar e elaborar projetos educacional, ambiental e cultural direcionados ao Território Kalunga e as comunidades rurais;
>
> i) representar os educadores e moradores perante a instituição de ensino;
>
> j) representar junto as Câmaras Municipais de Vereadores, projetos de leis com base nos interesses da coletividade.

A EPOTECAMPO tem muitos desafios e diversas demandas tanto de escolas de Educação Básica, como em relação a formação profissional e superior da juventude Kalunga. A formação dos professores é o começo de um processo feito pelos estudantes da LEdoC, em seguida vem a construção de escolas e ampliação do espaço físico das existentes, ampliação também dos níveis de educação que essas escolas oferecem, por exemplo, as escolas que tem

de 1° a 4°, lutar pra que tenham o ensino fundamental completo e as que tem ensino fundamental, lutar pra tenha o Ensino Médio.

Na Comunidade Engenho II, por exemplo, o território demanda profissionais de várias áreas do conhecimento para atender a realidade da comunidade e contribuir com o desenvolvimento rural do território, uma das próximas áreas de atuação da associação pode ser criar uma Escola Técnica, pra formar técnicos em agropecuária, técnicos em agroindústria, técnico em turismo e assim dispor de vários profissionais que possam contribuir com as transformações necessárias e a geração de renda que viabilize a permanência do povo Kalunga, com uma vida digna para todos.

A EPOTECAMPO carrega com ela uma importante luta dos povos Kalungas que é a luta pela permanência e resistência deles nesse território. Sendo que muitas pessoas já tiveram que sair das comunidades Kalungas para irem buscar educação, por que educação é um dos principais fatores que levam ao êxodo rural, uma vez que pessoas têm que colocar os filhos para estudar.

5. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, procuramos demonstrar a importância e a contribuição do momento formativo da organicidade nos cursos de formação de educadores do campo, em especial na Licenciatura em Educação do Campo.

A organicidade fornece um instrumental muito importante para os educadores do campo, nela se formam sujeitos que participam e organizam suas turmas, seus educandos, suas comunidades. Com a sua vivência humanizamos mais as relações destes estudantes, constrói-se uma visão mais crítica do processo educativo, tendo em vista a contribuição que essa vivência pode proporcionar aos educandos/as.

Uma das primeiras constatações desta pesquisa é a de a Educação quando verdadeiramente compromissada com um projeto de classe, no caso a Licenciatura em Educação do Campo que carrega esse legado de estar vinculada ao processo originário da Educação do Campo e é parte da conquista dos trabalhadores organizados, pode, de fato, ser um instrumento de luta e contribuir com a melhoria das condições de vida dos camponeses.

Ao final deste processo investigativo, observa-se que os resultados e as análises feitas aqui, foram capazes de responder as questões que nos instigaram. As práticas educativas dos estudantes do território Kalunga da LEdoC/UnB nos deram os subsídios fundamentais às reflexões elaboradas aqui. A abordagem mais aguçada da organicidade na LEdoC, nas

práticas educativas dos estudantes, nos possibilitam afirmar que este Tempo Educativo é imprescindível para os cursos de formação de educadores do campo, uma vez que ele contribui diretamente com a sua prática.

A organicidade propicia o aprendizado e o cultivo de novos valores relacionados com uma prática mais humanista e emancipatória de educação, visando à formação de pessoas mais engajadas e com valores e princípios capazes de contribuir com os processos de luta para transformar a sociedade, em especial o campo brasileiro, em um lugar com mais justiça e dignidade para os camponeses. Pois, muitos destes valores e aprendizados são vivenciados na coletividade durante todo o período de realização do Curso.

A organicidade possibilita a formação de sujeitos autônomos. Na prática educativa dos estudantes Kalungas é possível constatar que eles assumiram a condução de um processo de mudança na qualidade da educação que está presente no seu território.

A Associação EPOTECAMPO criada a partir da mobilização destes estudantes da LEdoC objetiva contribuir com a melhoria da educação nas escolas Kalungas. Hoje ela luta buscando a formação para os educadores das escolas Kalungas, que tenha concurso público para a contratação de mais professores, que o poder local e estadual compreenda e atue junto a realidade às escolas, melhorando as condições de trabalho destes educadores, entre outras demandas. Vários estudantes do território Kalunga assumiram a liderança frente aos processos de organização e avanço da Educação do Campo e dos povos do campo. As práticas dos estudantes Kalungas no seu território fortalecem sua organização social, e estes estão engajados e conscientes de algumas das dificuldades que sua luta por educação de qualidade no território pode enfrentar ou já enfrenta.

O estudo da organicidade e da organização social dos estudantes Kalungas da LEdoC não se encerra com esta pesquisa, pois a partir dela muitas outras questões foram suscitadas como, por exemplo, como os estudantes vão se organizar internamente para dar conta de tantas demandas e frentes de atuação assumidas pela Associação? Como a Associação EPOTECAMPO vai dialogar com as outras associações já existentes no território? E qual vai ser a contribuição que as ações da EPOTECAMPO para a Educação dos sujeitos quilombolas de outras áreas de remanescentes de quilombo do Brasil?

6. REFERÊNCIAS

BOGO, Ademar. **Organização política e política de quadros.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CARVALHO, H. M. **O campesinato no século XXI:** possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, F. A.; CARVALHO, H. M. Campesinato. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico

FERREIRA, S. R. B. Quilombolas. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645-650.

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. **Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001**. In: Caderno de Educação Nº 13 Edição Especial, agosto de 2005.

_____. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico**. In: Cadernos do ITERRA, ano IV, Nº 9, outubro de 2004.

_____. **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo**. In: Cadernos do ITERRA, ano VII, Nº 11, maio de 2007.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 157-178.

MOLINA, Mônica C., Sá, Lais M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

PISTRAK, Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, R. E. Quilombos. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 650-656.

UNGARELLI, Daniella B.. **A Comunidade Quilombola Kalunga do Engenho II: Cultura, Produção de Alimentos e Ecologia de Saberes**. 2009. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

VILLAS BÔAS, R. L. Educação do Campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. In: MOLINA, Mônica C., Sá, Lais M. (Org.). **Licenciaturas em Educação do**

Campo – Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

FORMAÇÃO DE EUCADORES DO CAMPO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E SUAS PERSPECTIVAS

Maria Jucilene Lima Ferreira
juciferreira.uneb@gmail.com
Universidade de Brasília – UnB

RESUMO
O presente trabalho se origina do projeto de pesquisa intitulado: Trabalho docente e formação de Educadores do Campo: realidades e perspectivas, vinculado ao curso de doutorado em educação, FE/UnB. Objetiva fazer uma análise preliminar sobre as concepções teórico-metodológicas dos docentes, formação de Educadores do Campo por área de conhecimento, visando caracterizar a importância, pertinência e forma do trabalho coletivo nos processos formativos dos Educadores do Campo. Como procedimento investigativo utilizamos a análise documental de 11 artigos de autoria dos docentes, indagando sobre o conteúdo e forma de suas reflexões. Para tanto tomamos como referencial teórico Antunes (2001, 2009), Barbosa (2012), Freitas (2008, 2011) Pistrak (2000), Molina (2010,) Molina; Sá (2011).

Introdução

De modo singular, o projeto neoliberal desencadeou um processo perverso nos meios de produção porque tem como premissa à ampliação e liberdade do mercado em detrimento do poder do Estado. (Oliveira, 1998). Nesse sentido, com o fortalecimento do sistema capitalista na nossa sociedade, é cada vez menor a dignidade humana e maior a exploração da força de trabalho.

O trabalhador encontra-se mais regulado, quer seja pela dinâmica contratual – trabalho temporário – quer seja pela limitação do domínio e/ou de acesso técnico e intelectual dos recursos tecnológicos, pelas condições de trabalho não satisfatórias ou pela hierarquização das ocupações profissionais, as quais dispõem de pouca ou nenhuma autonomia para espaços de criação de si e do material produzido com a própria força de trabalho.

Segundo Ricardo Antunes,

> Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des) socialização contemporânea: destrói a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza... (ANTUNES, 2001, p.16).

No que tange ao trabalho docente, tal processo de destrutividade se efetiva também pelo sistema de responsabilização[377] no qual as condições de trabalho, a programação curricular, as finalidades e os processos avaliativos estão atrelados a méritos que são constatados por aplicação de testes aos estudantes, divulgação pública do desempenho escolar, recompensas e sanções. Pode-se dizer que é um sistema que, em larga medida, tem influenciado a organização do trabalho pedagógico da escola, pois provoca uma "corrida desenfreada" pelo alcance/avanço quantitativo do percentual mínimo exigido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, ao contrário do estabelecimento de uma avaliação interna elaborada pela própria escola que possa favorecer ao desenvolvimento profissional significativo, de valorização da docência, de reflexão crítica sobre a função social dessa profissão. Na maioria das vezes, os elementos próprios do trabalho docente se processam a deriva do que os sujeitos pensam, sentem e objetivam no exercício da docência. Ou seja, sorrateiramente o trabalho crítico e de perspectiva emancipatória é negligenciado em favor do imediatismo pedagógico, visando o atendimento de demandas externas aos profissionais e à própria escola (FREITAS, 2012).

A destrutuividade imposta ao trabalho docente se apresenta sob diferentes manifestações e decorre, muitas vezes, do esvaziamento das relações entre o sujeito que ensina e o seu objeto (o que é ensinado ao estudante). Impera nestas relações o que Freitas (2012) denomina de "neotecnicismo".

O tecnicismo toma como orientação pedagógica a neutralidade científica, a racionalidade técnica, a eficiência e a produtividade. Segundo Saviani (2005), trata-se de uma teoria da educação que teve seu auge na segunda metade do século XX, no entanto, observamos, hoje, em muitas situações constantes na gestão do sistema educacional, as características próprias dessa teoria. A exemplo do referido sistema de responsabilização, o qual se apresenta acompanhada de meritocracia, bonus e avaliação de desempenho do estudante, do docente e da escola, publicização do desempenho da escola, o qual se caracteriza, sobretudo, pela racionalização técnica do trabalho docente e pedagógico da escola (FREITAS, 2012).

O presente trabalho se origina do projeto de pesquisa intitulado: TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO POR ÁREA DE

[377] Essa discussão é amplamente desenvolvida por Freitas (2012).

CONHECIMENTO: Realidade e perspectivas[378], indagando sobre **como o trabalho docente, nas escolas do campo, articula o conhecimento com a realidade social dos sujeitos do campo? Em que medida o trabalho docente e conhecimento dialogam entre si no processo de formação e profissionalidade do Educador do Campo?** Tendo por finalidade caracterizar aspectos da realidade social e do trabalho docente na escola do campo, focalizando as dimensões coletivas deste trabalho entre os pares e a comunidade, sua relação com os processos formativos da LEdoC e com a profissionalidade.

Para tanto lançamos mão dos seguintes questionamentos: Quais as concepções de formação de Educadores do Campo por área de conhecimento que têm sido elaboradas e sistematizadas pelos docentes da LEdoC? Quais as características da realidade social e escolar circunscrita na Comunidade Quilombola Engenho II? Quais são as propostas e articulações da escola em função da realidade camponesa? Como se realiza o trabalho docente e quais são suas perspectivas? Em que medida o trabalho coletivo se constitui elemento fundante dos processos formativos na universidade e na escola do campo?

No entanto, a abordagem deste texto limita-se à análise das concepções de formação de Educadores do Campo que têm sido formuladas pelos docentes da LEdoC. Assim, objetivamos analisar concepções teórico-metodológicas dos docentes, sobre formação de Educadores do Campo por área de conhecimento, visando caracterizar a importância, pertinência e forma do trabalho coletivo nos processos formativos dos Educadores do Campo. 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.

Desse modo, apresentamos inicialmente as premissas da Educação do Campo, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), as concepções de formação por área de conhecimento que estão sendo sistematizadas pelos docentes, e por fim algumas características preliminares do trabalho coletivo como considerações conclusivas.

Educação do Campo – um projeto de sociedade, campo, educação/formação

Na medida em que a educação é identificada como um latifúndio, fortemente controlado pelos interesses da classe dominante, ela passa a ser disputada também pelos

[378] Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (doutorado) da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília-UnB; linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, orientado pela Professora Dra. Mônica Castagna Molina.

trabalhadores rurais, os quais conquistam um protagonismo singular na luta por direito a educação em todos os níveis e modalidades, por política pública de educação e pela definição de um projeto formativo próprio para os sujeitos do campo. Nesse sentido, a luta desses sujeitos pelo Projeto de Educação do Campo se constitui como força motriz de um sonho coletivo, sobretudo, naquele que se refere à democratização, acesso e permanência na escola do campo.

É importante considerarmos que a força e ascensão desse movimento não se caracteriza como tarefa fácil ou simplória. Trata-se de um tenso e conflituoso processo de disputa entre o que está posto como projeto hegemônico de sociedade e o que anseia a classe trabalhadora camponesa contra esse projeto.

Roseli Caldart afirma que,

> A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2010, p. 107)

Assim sendo, o movimento da Educação do Campo apoia-se em princípios basilares como o protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo na proposição de políticas públicas educacionais, ou seja, a Educação do Campo emerge da organicidade dos trabalhadores camponeses e isso lhe dá sustentação e peculiaridade.

Segundo Molina,

> [...] a materialidade e a força originária da Educação do Campo vieram das ações protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo em luta para garantia de seus direitos. A relação da Educação do Campo com as políticas dá-se mediada pela luta dos sujeitos coletivos de direito. Foram eles os protagonistas desta bandeira; foram eles que com sua luta e organização, conseguiram conquistar aliados em diversos setores da sociedade, como nas universidades; escolas técnicas e organizações não governamentais sérias. (MOLINA, 2010, p. 141)

Nesse sentido é forçoso afirmar que os sujeitos do campo são protagonistas na luta pelos seus direitos e, em particular, pelo direito ao acesso e permanência no Ensino Superior público, gratuito e de qualidade, garantido pelo Estado. O curso de Licenciatura em Educação

do Campo registra marcas históricas que depõem em favor da imprescindibilidade desse protagonismo.

Nesse sentido, a Educação do Campo se caracteriza, também, como um movimento de problematização das estruturas político-econômicas, sociais, culturais e pedagógicas, por dentro das instituições formadoras e das escolas onde os educadores atuam, vislumbrando o enfraquecimento de tais estruturas, evidenciando suas contradições, por um lado e o fortalecimento dos espaços de resistência, por outro. Isso exige uma perspectiva formativa centrada na totalidade do conhecimento, no movimento da práxis e no diálogo como os processos educativos da comunidade camponesa.

Assim, o Projeto de Educação do Campo enfrenta e se contrapõe às mazelas de um projeto educacional e formativo ancorado pelo princípio de reprodução e lógica do sistema capitalista, ademais, se situa como ruptura de concepções e práticas fragmentadas e segmentadas em áreas isoladas do conhecimento que pouco dialogam entre si. Este se encontra na contramão do contexto sociopolítico em que se situa o trabalho docente. Está intrinsecamente relacionado a um intenso processo de desenvolvimento profissional, à luta por condições de trabalho, ao movimento de luta por justiça social e dignidade humana. Ou seja, diz respeito a reivindicações por direito ao trabalho docente livre e digno e à educação, ao fortalecimento da identidade cultural camponesa e, sobretudo, à disputa efetiva por um projeto de campo e de educação que emerge do protagonismo dos sujeitos camponeses. Ademais, o referido projeto de formação propõe-se à superação de conteúdos fragmentados e isolados da realidade social em que os sujeitos em formação estão inseridos. Toma o trabalho como princípio educativo e como orientador dos processos formativos no curso, na escola do campo e na comunidade em que os estudantes vivem.

Compreendemos que a escola é uma instituição social, construída por práticas sociais historicamente instituídas e, ao mesmo tempo instituintes de formas de pensar e viver no mundo. É a expressão viva da contradição na sociedade de classes porque se constitui como lugar sociocultural e formativo dos sujeitos sociais. E por isso, carrega consigo duas dimensões dialeticamente contraditórias, a saber: se por um lado a escola está comandada ideologicamente para apoiar o sistema social classista, o qual se estrutura economicamente pelo modo de produção capitalista, por outro ela experimenta na relação com os estudantes, professores, técnicos, familiares e comunidade o exercício da condição de sujeitos que leem e refletem sobre si e sobre o mundo em que estão inseridos. E nessa dimensão que se explicita a possibilidade de tomar para si as rédeas de seu destino de enfrentar os conflitos, tensões e contradições que se apresentam, fazendo desse lugar um espaço/tempo de estudo e debate

sobre as contradições existentes. Trata-se de atitudes e ações importantes para se edificar outra lógica de escola, de educação e de formação humana e social.

A escola é assim entendida como um projeto educativo dos seus sujeitos, daqueles que se arvoram a lutar pelos direitos coletivos, a disputar territórios ainda inalcançados na labuta histórica pela superação da desigualdade social e transformação das relações sócio-econômicas e culturais no campo e na sociedade como todo. Portanto, consideramos que a escola nessa perspectiva somente se concretizará se se (re) inventar, se se propuser a estabelecer novas formas e diálogos consigo mesma, com os sujeitos em formação e com a realidade sociocultural a que pertencem os sujeito que a compõem.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo e perspectivas de formação docente

Dentre os objetivos gerais constantes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso destacamos:

> Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo.
>
> Contribuir na construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo, com a rapidez e a qualidade exigida pela dinâmica social em que seus sujeitos se inserem e pela histórica desigualdade que sofrem. (UnB/PPP, 2009, p. 16).

Observamos, nesses objetivos, a intencionalidade de processos formativos que visam à construção de uma nova perspectiva de formação de educadores, a uma nova forma de organização do trabalho docente, a partir da dimensão integral, interdisciplinar e articulada do conhecimento das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e da Matemática – CIEMA e do protagonismo efetivo dos próprios sujeitos em formação.

Acrescente-se a tais proposições a Alternância como perspectiva teórico-metodológica fundamental do processo formativo, porque se materializa em diferentes tempos educativos, objetivando o estudo, o conhecimento e a intervenção nos problemas detectados e o enfrentamento crítico da realidade social, quer seja dentro da escola ou em setores da comunidade camponesa. Aliás, o estudo e intervenção na realidade social, nas relações com o

trabalho no campo são por natureza característicos da Pedagogia da Alternância. (BARBOSA, 2012); (QUEIROZ, 2004).

O Projeto Político Pedagógico da LEdoC se desenvolve sob a perspectiva formativa da alternância entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, a qual se propõe a contribuir com a formação dos educadores do campo a partir da dimensão de totalidade que o diálogo entre o que se estuda e se realiza nestes dois tempos educativos possa oportunizar aos estudantes. Estabelece-se aí larga possibilidade de articulação entre teoria/conhecimento científicos estudados e produzidos na universidade em Tempo Escola – TE e a prática concreta dos educandos nas diferentes situações da realidade do campo e do trabalho dentro e fora da escola em Tempo Comunidade - TC[379].

Nesse patamar de finalidades, a Escola do Campo – objeto de estudo e de trabalho dos Educadores do Campo – compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa inicialmente porque se origina de um projeto contra-hegemônico de campo, depois porque se sustenta no protagonismo dos sujeitos do campo em formação e porque o seu projeto político pedagógico busca contrapor-se à lógica de concepção e organização do trabalho pedagógico da escola hegemônica.

A matriz curricular propõe uma estratégia interdisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares do curso a partir de três Núcleos estruturantes, assim compostos:

> **Núcleo de Estudos Básicos**: Economia Política; Filosofia; Políticas Educacionais; Teoria Pedagógica; Leitura, Produção e Interpretação de Textos.
>
> **Núcleo de Estudos Específicos**:
>
> Eixo 1 - Docência por área de conhecimento: Linguagens (Lingüística, Artes e Literatura); Ciências da Natureza e Matemática.
>
> Eixo 2 – Gestão de processos educativos escolares
>
> Eixo 3 – Gestão de processos educativos comunitários
>
> **Núcleo de Atividades Integradoras**: Práticas Pedagógicas, Pesquisa, Estágios, Seminários Integradores, Outras Atividades Científico-Culturais. (UnB/PPP, 2009, p. 22).

[379] 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.

A carga horária total prevista é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas (semestres) presenciais de curso. O PPP propõe:

> Organizar metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, de modo a permitir a necessária dialética entre educação e experiência, oferecendo preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para liderança de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável. (UnB/PPP, 2009, p. 12)

O curso concluiu a formação da primeira turma em julho de 2011 e têm 04 (quatro) turmas em andamento, oferta anualmente 60 (sessenta) vagas preenchidas por seleção pública (vestibular) e constituí-se como ação afirmativa, visando contribuir com a superação das imensas desigualdades históricas na garantia do direito à Educação Superior para a população camponesa.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, a formação docente por área de conhecimento 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 político-pedagógico dos cursos de formação. Desse modo, qualquer ação, situação, atitude que venha de encontro a essa regulação e ou perspectiva formativa se caracteriza por um desafio, um enfrentamento a ser superado, burlado e/ou contrariado na dinâmica cotidiana das instituições de ensino superior.

Requer-se, por conseguinte, o enfrentamento de diferentes situações, contextos e concepções de mundo, de homem e educação que implicam exigências, peculiaridades significativas no âmbito do projeto de formação (docente e discente), de escola e de trabalho docente. O projeto de formação de educadores, 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.

Assim, o projeto de formação de Educadores do Campo por área de conhecimento é originado das lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo para o enfrentamento das condições de oferta da Educação Básica no Campo e por uma necessidade de interpretação crítica e emancipatória da realidade social campesina. Compreendemos, portanto, que o

trabalho coletivo entre docentes e discentes em espaços e tempos formativos de TE e TC se constitui elemento fundamental para a construção dos processos formativos dos Educadores do campo.

Cabe ressaltar que o estudo de formação docente abarca as implicações dos aspectos de carreira, remuneração, condições de trabalho coletivo e que todos juntos, como totalidade e historicidade, desembocam na valorização do profissional docente e, consequentemente, no desenvolvimento do seu trabalho – sua profissionalidade. Também havemos de considerar que nenhum processo de formação profissional docente, de nenhuma natureza, se materializa sem condições efetivas de trabalho: carreira, salário, jornada diária, recursos didáticos e tecnológicos e outros fatores.

Nesse sentido, no que se refere ao processo formativo este ocorre também pelas diferentes nuances e interações a que o docente e a respectiva formação estão submetidos, ou seja, as vivências e linguagens que compõem o contexto social do ser humano conferem significação à sua ação e pensamento. (VIGOTSKI, 1995).

A partir desta consideração, observamos que os registros e reflexões constantes nos artigos científicos que compõem a obra intitulada Licenciaturas em Educação do Campo e tomados como documentos de análise ratificam as proposições do PPP e dos processos formativos de Educadores do Campo enquanto totalidade, pois refletem sobre o próprio trabalho pedagógico ressaltando o conteúdo, a forma, intencionalidades e 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. (MOLINA, 2011); (VILLAS BÔAS, 2011); (PASQUETTI, 2011), (WOFF, 2011).
>
> A interdisciplinaridade como perspectiva de organização do trabalho pedagógico na universidade (MOLINA, 2011); (VILLAS BÔAS, 2011); (SOUSA, 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).

A partir das reflexões postas se evidencia a forma como a perspectiva formativa se articula com os fundamentos e princípios do Movimento de Educação do Campo. Para além dos recortes supracitados, os diferentes textos de alguma maneira destacam 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.

Cabe salientar que os textos analisados não se circunscrevem em si mesmo como discurso superficial, de autopromoção ou autovalorização, mas evidenciam sua sustentação na realidade concreta das condições de vida do povo campesino, e, sobretudo, na luta desencadeada pela organicidade do povo do campo nos Movimentos Sociais e Sindicais Camponeses.

Trata-se de um compromisso ético-político com o movimento de Educação do Campo, materializado nas formulações pedagógicas registradas nos documentos analisados. A esse respeito Molina nos adverte,

> A concepção de educação, da expressão Educação do Campo não pode abrir da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem estes processos educativos: com os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro em função dos diferentes interesses econômicos e sociais para utilização desse território. (MOLINA, 2011, p. 39)

Consideramos elementar na discussão até aqui descrita àquilo que diz respeito ao que Pistrak (2000) denomina de trabalho coletivo. Entendemos por trabalho coletivo atividades integradas produzidas e realizadas entre pares no âmbito de processos educativos (escolares e comunitários), bem como o acompanhamento efetivo das atividades orientadas pelos docentes no processo de formação dos Educadores do Campo. Nesse sentido, indagamos sobre qual o lugar do trabalho coletivo no âmbito da organização do trabalho pedagógico para a formação de Educadores do Campo entre os docentes para a realização de atividades de TE e TC, nas atividades de inserção orientada na escola (IOE) e inserção orientada na comunidade (IOC)?

Na medida em que indagamos sobre a perspectiva de trabalho coletivo entre os docentes e discentes consideramos que esta é uma forma de organização do trabalho pedagógico elementar, sobretudo, nos processos formativos dos Educadores do Campo porque ao mesmo tempo em que proporciona espaço tempo de criação em conjunto, exige definição de intencionalidade, objetivos e avaliação, conteúdo e forma do processo e produto em questão.

Todavia, de antemão assumimos que as atuais condições de trabalho tanto no âmbito da universidade quanto da escola do campo, na maioria das vezes, impedem a concretização do trabalho coletivo na sua inteireza, pois a conjuntura do cotidiano acadêmico e escolar se caracteriza pela sobrecarga de trabalho, as responsabilidades e compromissos distintos entre ensino, pesquisa e extensão e o acúmulo de questões que precisam ser debatidas no pequeno espaço de tempo/carga horária institucional destinada ao planejamento e reuniões docentes,

incide em deixarmos sempre para depois algumas etapas do processo e/ou conclusão de atividades dessa natureza.

Talvez, este seja um dos motivos pelos quais nenhum dos 11 artigos analisados aponte alguma experiência ou faça referência ao processo completo de um trabalho coletivo desde seu planejamento, execução em Tempo Escola e Tempo Comunidade, respectivo acompanhamento e culminância em Tempo Comunidade e no Seminário de Atividades Integradoras.

A alternância e formação de Educadores do Campo

Por alternância[380] 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.

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, ou seja, acredita-se que a práxis educativa e social imbuída do princípio da alternância, pela experiência viva, dinâmica e intencional de aprendizagens que este oportuniza, em larga medida, lança-se a outros espaços educativos onde os sujeitos em formação atuam ou atuem (Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Secretarias, Setores de Organização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo). Aqui se encontra um ponto de entrelaçamento importante entre a Universidade, formação de educadores, escola e outros espaços educativos da sociedade, porque as relações socioculturais mediadas pelas convivências sociais forçam as trocas de experiências, saberes, conhecimentos e

[380] "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)

aprendizagens entre os sujeitos. E, ao mesmo tempo, esse entrelaçamento se constitui uma prática intencional no processo formativo dos estudantes em TE e TC, respectivamente.

Desse modo, a formação em alternância consiste em uma perspectiva de totalidades dos distintos espaços e tempos educativos que estão relacionados aos processos formativos de uma escola, curso ou grupo de estudantes. É uma perspectiva de totalidade que se ancora na indissociabilidade teoria-prática – práxis – porque as atividades (teórico-práticas) correspondentes ao processo formativo do alternante estão comprometidas com a dinâmica entre estudos e exercícios práxicos que tem como finalidade de médio e longo prazo intervenções críticas e de transformação da realidade estudada.

A 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.

Segundo Freitas (2011) os inventários se 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 atuação. E ainda se constituem um dos pressupostos para a definição de complexos de ensino ou sistema de complexo[381].

Dentre os 11(onze) artigos analisados 08 (oito) deles fazem referências à concepção de alternância e importância dessa metodologia para a formação de Educadores do Campo, 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, 2011, p. 189).

[381] "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).

> 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)

Outros trechos apontam o desafio posto ao coletivo da LEdoC para o enfrentamento das normatizações e regulamentações da universidade frente a este novo contexto formativo colocado pelo Movimento da Educação do Campo, o qual exige condições específicas de ingresso e permanência no curso, atendimento às especificidades de espaço e tempo das atividades correspondentes a TE e TC.

Ao considerarmos as reflexões e análise acerca da alternância de fato essa metodologia oportuniza um profícuo espaço formativo para docentes e discentes, Entretanto, é preciso atentar para a dimensão e o lugar dedicado ao trabalho coletivo entre os docentes e discentes e respectivos pares, de modo que seja efetivo a proposição e acompanhamento das atividades a serem realizadas. De acordo com a perspectiva de trabalho coletivo que defendemos aqui, se trata de um acompanhamento que transcende à orientação e\ou roteiros verbal e/ou escrito, para se consolidar a partir do trabalho coletivo entre docente, discentes e respectivos pares pelo movimento da práxis educativa e social.

Em função de tais afirmações comungamos do modelo de ralação pessoa-pessoa que afirma,

> (...) el cual se desarrolla en un clima de mutua confianza, aceptación y mucha apertura, que facilita el aprendizajen. (...) De esta forma, el estudiante desarrolla su programa en disciplinas acadêmicas que se derivan de la interacción estudiante-estudiante y estudiante-contexto, y la evaluación es realizada por el mismo estudiante y por el grupo, mediante procesos de retroalimentación. Todos estos aspectos hacen que la aprendizajen sea más profundo, así como más influyente en las vidas y comportamientos de los educandos. (ESPINOZA, REYES, 2003, p. 488).

Portanto, faz-se urgente o enfrentamento dos desafios que se apresentam à sustentação dos princípios basilares da formação de Educadores do Campo e ao trabalho coletivo entre os sujeitos que tecem os processos formativos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Considerações conclusivas

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo e a perspectiva de formação de Educadores do Campo por área de conhecimento se origina do protagonismo dos sujeitos do campo organizados, considerando-se os seguintes pressupostos: 1- uma formação por área de conhecimento, 2- em Alternância, 3- Articulação entre escola e comunidade; 4- trabalho docente como práxis educativa e social, 5- o trabalho como princípio educativo, 6- a pesquisa como princípio educativo, 7- uma formação vinculada a um projeto contra-hegemônico de campo e de sociedade.

Nesse sentido, as concepções teórico-metodológicas dos docentes, sobre formação de Educadores do Campo por área de conhecimento, apontam para uma relação intrínseca às premissas basilares da Educação do Campo, tais como focar os processos formativos a partir da realidade social campesina, compreender os conflitos sociais do campo e a respectiva disputa dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo por um projeto de campo e de sociedade contra-hegemônico, organizar o trabalho pedagógico dos Educadores do Campo em Alternância e sob a perspectiva interdisciplinar do conhecimento.

Constata-se, a partir das reflexões dos docentes, que há experiências significativas de trabalho coletivo, todavia, aos se considerar que o trabalho coletivo deve abranger a totalidade das proposições de atividades, perpassando pelos espaços/tempo de TE, TC e Seminários Integradores, há que se atentar para as seguintes prerrogativas: garantir a interação e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento; propor uma programação curricular de perspectiva interdisciplinar referenciada pela realidade social do campo e pela conjuntura socioeconômica do país; fazer uso do tempo comunidade como tempo espaço de investigação e articulação teoria-prática – práxis, acentuando a parceria com a escola e outros espaços educativos presentes na comunidade campesina e por fim garantir tempo e espaço de planejamento de atividades coletiva entre docentes na universidade e no tempo comunidade.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho num a ordem Neoliberal. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor Henrique (Orgs). **Políticas Públicas & Educação Básica.** São Paulo: Xámã, 2001, p. 13 – 28.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Isabel Maria; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Território Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação – FE/UnB. Brasília-DF, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e Pesquisa II**: Questões para reflexão; Brasília, MDA/MEC, 2010. p. 103-126

ESPINOZA, Norelkys y REYES, Mari Carmen Pérez. La Formación Integral del Docente Universitario... FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 - AÑO 13 - Nº 38 - SEPTIEMBRE - DICIEMBRE - 2003 - 483-506

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, 2011, p. 155-178.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistéri à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. (org).In: Em Aberto – Educação do Campo. Brasília:INEP/MEC 2012, p 17-34.

OLIVEIRA, Mª Auxiliadora M. **Escola ou Empresa**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASQUETTI, Luis Antônio. A Economia Política como componente da matriz formadora da Licenciatura em Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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.

SÁ, Laís Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. **Desafios e perspectivas na formação de educadores**: reflexões a partir da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, L. et al (orgs.). ***Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*.** Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010 (369-388).

SÁ, Laís Mourão. Subjetividade, política e emancipação na formação do educador do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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. 253-260.

SÁ, Laís M.; MOLINA, Mônica C.; BARBOSA, Anna Izabel. A produção de conhecimento na formação de educadores do campo. In: In: MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helena C. de A. (org). In: **Em Aberto** – Educação do Campo. Brasília:INEP/MEC p.81-96.

SILVA, Rosineide Magalhães de. Práticas de Letramento: produção textual coletiva na formação docente do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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. 275-288.

WOLFF, Eliete Ávila.In: MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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. 289-306.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília-DF, 2009.

VILLAS BÔAS, Rafael. In: MOLINA, Mônica Castagna. Posfácio. 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.

COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA AMPLIAÇÃO DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DOS SUJEITOS NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNB

Mônica Castagna Molina
mcastagnamolina@gmail.com
Universidade de Brasilia

Márcio Ferreira
marciojpx@gmail.com
Universidade de Brasilia

RESUMO
Este artigo é uma síntese de nossa tese de doutorado de mesmo título que teve como objetivo analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) no contexto da LEdoC-UnB podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo. Tal artigo ampara suas discussões pelo entendimento de novas relações de determinação entre base e superestrutura (agora numa relação de reciprocidade de determinância) pautadas num conceito de cultura amplo visto como o modo de viver, agir, pensar e trouxe o conceito de tecnologia como instrumentos e estratégias com uma estreita relação de causalidade com a acumulação. É um feito acadêmico alicerçado no conceito de Educação do Campo como espaço do trabalho, da cultura, dos saberes, das lutas sociais dos camponeses, de uma concepção de campo e projeto de campo distinta da hegemônica e de uma Escola do Campo que seja construída a partir das necessidades dos sujeitos e de seus territórios. Vê na Pedagogia da Alternância as estratégias metodológicas mais adequadas a não separação entre os sujeitos em formação e sua realidade objetiva. A tese O artigo apresenta um entendimento de homem como ser de relações, que deve deixar emergir os conflitos e buscar o diálogo como solução para as questões da vida em sociedade. Defende uma política de formação de educadores do campo feita a partir das necessidades reais e específicas do campo para uma Escola do Campo. Apresenta algumas correntes da formação de educadores com uso de computadores e Internet sem deixar de lado o fato de que há predominância de uma relação de causa e sentido entre estas teorias e o fortalecimento de ideologias capitalistas. Apresentamos uma perspectiva materialista histórica e dialética como arcabouço epistemológico para a pesquisa buscando na dialética a compreensão de nosso objeto de estudo recortado num processo de pesquisa-ação que tem como fontes a descrição do processo de inserção de CTI na LEdoC-UnB, registros das Sínteses coletivas das atividades educativas de CTI, entrevista sobre acesso aos meios de comunicação pelos educandos. Os dados revelam um rico processo educativo muito mais amplo do que o imaginado nos primeiros passos da instituição de CTI na LEdoC-UnB evidenciando processos de análise critica surgidos por meio das provocações articuladas pelo conhecimento das potencialidades de computadores e Internet, pelo uso destes recursos, no permear essas relações por conceitos do Materialismo Histórico Dialético. Conclui-se que a instauração de CTI contribuiu significativamente para as aprendizagens sobre uso de computador e Internet como instrumental para resolver questões cotidianas e para avanços do entendimento crítico do mundo da cultura, da economia, da política, da cognição.

Palavras-Chave: Formação de educadores do campo, uso de computador e Internet, Cultura, Tecnologia, Educação do Campo.

Este artigo é um relato de nossa pesquisa de doutoramento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo. A tese, orientada pela Profa. Dra. Mônica Castagna Molina foi defendida e aprovada no mês de março de 2014 e se localiza, contextualmente, no trato com a Educação do Campo como conceito e categoria de análise, no trabalho com a formação superior de educadores do campo, buscando pensar o uso de computador e Internet na formação superior de na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, reconhecendo e tratando da Pedagogia da Alternância como estrutura didática e método de organização de espaços e tempos estrutural para a qualidade dos processos educativos de tal Licenciatura.

História de Práticas – o contexto geral e nossas motivações

O texto da tese se pretende como uma história de práticas tecida a partir da Criação da área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) associada ao componente curricular Oficinas de Informática. O que se quer dizer com isto é que existia, anteriormente, na organização curricular da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília (LEdoC-UnB), uma área de conhecimento denominada Oficinas de Informática cujo principal mote educativo se referia a formação dos educandos em informática básica. Esta perspectiva foi modificada a partir da inserção de outras formas de abordar o assunto inseridas com a alteração destas Oficinas de Informática passando a ser tratada como a área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI).

Esse processo de mudança e suas reverberação aconteceram no decurso de nosso próprio amadurecimento de ponto de vista em relação à LEdoC-UnB e seus sujeitos quando nos deparamos com a certeza de que era necessário,

> enfrentar as condições e contradições sociais nas quais os educandos do campo vivenciam seus processos de escolarização implica profundos desafios aos educadores e às políticas e estratégias de sua formação (MOLINA e FREITAS, 2011, pp. 28-29).

Afinal, a formação de educadores do campo exige estratégias que consolidem um processo educativo para fortalecer a criticidade e a compreensão ampliada do papel de educador. Com isso queremos afirmar que para atender às reivindicações dos movimentos

sociais e sindicais do campo não bastam projetos que reproduzam no campo a educação urbana, ou seja, um projeto educativo e curricular, efetivamente emancipador, não pode se dissociar desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento.

Nossa inserção no processo de mudanças da área de conhecimento em questão (criação de CTI na Licenciatura) foi animada por dois dos Princípios da LEdoC-UnB que tratam: de dar destaque para os processos dialéticos no que tange a conduta de professores e no que diz respeito às suas escolhas metodológicas e pautar suas ações por uma relação não hierárquica e transdisciplinar entre diferentes tipos e modos de produção de conhecimento.

No primeiro plano das mudanças que desejávamos trazer com CTI, estava o desejo de contribuir com a Pedagogia da Alternância vivida na LEdoC-UnB, no sentido de agregar novas metodologias e estratégias comunicacionais no que diz respeito aos instrumentos de aproximação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) já existentes no âmbito das ações pedagógicas do Curso.

Vale ressaltar os principais instrumentos de aproximação entre TE e TC com os quais vislumbramos colaborar, no início de nossas ações na Licenciatura:

- Diagnóstico da comunidade e da escola: Sistematizar informações de modo a aprofundar a compreensão a respeito dos territórios e escolas de inserção.
- Diário de Campo: Registro do processo de pesquisa e ação na comunidade e na escola de inserção.
- Texto coletivo: Relato e análise das atividades de inserção social articulando-os aos estudos realizados.

No entanto, para compreender melhor nossas ações e a própria organização da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, é preciso que se entenda algumas questões gerais sobre a Pedagogia da Alternância ali realizada.

De um modo geral a Pedagogia da Alternância tem como uma de suas características ser uma forma diferenciada de lidar com os tempos e espaços de formação de educadores: num resumo rápido, a Pedagogia da Alternância permite que os educandos possam articular suas vivências do território com sua formação acadêmica por meio da organização do trabalho pedagógico na LEdoC-UnB distribuído entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade. Durante o TE os educandos estão na Universidade tendo aulas todos os dias, em todos os turnos, por períodos entre 45 e 60 dias por semestre-etapa e no TC os educandos buscam articular os conhecimentos construídos no TE com suas práticas sociais diversas no território. Estas atividades de TC são acompanhadas pelos docentes. Vale ressaltar que os educandos ainda devem realizar atividades que caracterizem sua Inserção Orientada na Escola (IOE) de

sua comunidade de origem e a Inserção Orientada na Comunidade (IOC) que trata de ações dos próprios alunos nas instancias diversas de sua vida cotidiana.

Neste sentido, vale dizer que no Tempo Comunidade (TC), acontece a Inserção Orientada na Comunidade (IOC), e nesta Inserção busca-se colocar a própria comunidade "como objeto de estudo e de inserção por meio de práticas pedagógicas originadas e acompanhadas" na Licenciatura (Molina & Sá, 2011, p. 55). Vale destacar que também são objetos desta relação com a comunidade, nos preceitos da IOC, o estabelecimento de olhares críticos para a Interface escola-comunidade, de modo que o educando possa contribuir "na qualificação desta relação, com a organização de melhorias e na conquista de seus direitos em relação à escola e ao processo de educação" (Molina & Sá, 2011, p. 55).

Mais que a distribuição de atividades em tempos-espaços, a Pedagogia da Alternância traz novas propostas de tempos-espaços na comunicação pedagógica sob a perspectiva de um projeto de nação para a classe trabalhadora. Assim, nosso desejo, desde o principio, na pesquisa de doutorada era discutir no âmbito da Pedagogia da Alternância, o papel crucial da alteração no estatuto da comunicação que a inserção de computadores e Internet trazem. Isso se deu porque acreditamos que pensando processos formativos em tempos-espaços distintos e intercomplementares, compreendia-se a comunicação e suas tecnologias elementos importantes constituintes desta articulação espaço-temporal. O que se deseja afirmar é que, como justificativa de nossa pesquisa, havia, dentre outros elementos o pressuposto de que computador e Internet podem ser, muito mais que meios para procurar informações e comunicar, ou seja, podem ser vistos como "dispositivos de fomento à livre e ampla expressão" dos sujeitos nas mais diversas instâncias de sua ação social (LACERDA SANTOS, 2012).

História de Práticas – Com sujeitos e sua territorialidade

Para entender nossa aproximação com a alteração de sentido das Oficinas de Informática para o que hoje denominamos, como área de conhecimento, Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI), é preciso que construamos uma memória destas relações e práticas culturais vividas de nossa relação com os educandos da LEdoC-UnB.

O curso temporal da pesquisa está instalado no período entre os anos de 2009 e 2012 e nossa história de práticas está muito vinculada á Turma II da LEdoC-UnB e seus sujeitos, educadores do campo em formação.

Na chegada destes educandos à LEdoC-UnB já estabelecemos os primeiros diálogos, na condição de educadores voluntários da Universidade de Brasília que atuariam com eles nas

questões referentes. Destes primeiros diálogos buscamos entender sobre a relação da Escola do Campo que estes sujeitos conheciam em seus territórios, com computador e internet. Em síntese, a situação era de falta de equipamentos e conectividade de uso individual e coletivo; ausência de formação de docentes para utilização desta tecnologia; descaso dos governos em relação às Escolas do Campo no sentido de políticas de acesso às tecnologias digitais.

Disso tecemos nossas primeiras compreensões acerca de que sentido nosso trabalho pedagógico deveria tomar. Detectamos, então, a necessidade real de fortalecimento de estratégias que promovessem o desenvolvimento rural, sem que os sujeitos do campo precisassem abandonar seu ambiente de vivência, estudo e produção de vida. Afinal, acreditamos que o acesso às informações por meio do uso de computador e Internet pode alterar positivamente a vida no campo, o modo de trabalho, as técnicas de cultivo auto sustentáveis e ecologicamente adequadas, enriquecendo, ainda, as práticas pedagógicas com inovações que ampliem a qualidade dos processos educativos locais.

Foi, então, pautados por essas necessidades reais e concretas, que iniciamos o processo de criação da área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) associada ao componente curricular Oficinas de Informática. O termo "associada" na frase anterior pode ser entendido como "em substituição a" no contexto ora descrito.

Todavia, alguns desafios ainda nos inquietavam, pois os argumentos de criação e ação de CTI apresentava uma séria contradição com duas faces possíveis: computador e Internet, bem como seus usos podem, tanto serem fortalecedores do modo de produção vigente, cruel e perverso com a classe trabalhadora, quanto serem potenciais instrumentos em favor das classes dominadas. O que guiou nossa decisão de permanecer nesse campo de atuação – trabalhar usos críticos das novas tecnologias digitais – foi, então, o fato de, no seio da LEdoC-UnB vivermos a esperança e o trabalho cotidiano de superação da dominação de classe!

Então, o que todo esse processo significou, em termos práticos, foi a transformação da Oficina de Informática com 8 horas-aula por etapa modificando-se para Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI). Isso se deu, principalmente pelo deslocamento da prioridade do aprendizado técnico do uso do computador para a discussão crítica dos processos comunicacionais atuais sistematizando, instrumentalmente, tal discussão, em aparatos digitais diversos.

Baseados nisso, construímos a ementa de CTI cujo texto básico é: Abordagem crítica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); o uso social do computador e da internet; noções de *Software* e *Hardware*; Sistema Operacional: comandos básicos; usos comuns da Web: comunicar, comprar, aprender, ensinar, brincar; acesso à Internet: Conhecer

elementos do navegador e símbolos (ícones) de navegação; pesquisa na Internet; criação de Conta de e-mail: endereço virtual; espaços virtuais e suas possibilidades educativas; usos do computador e da Internet na educação; Letramento digital.

Dados da pesquisa

Mesmo que todos os elementos anteriormente descritos, referentes à nossa relação com os educandos da LEdoC-UnB, já se constituam informações importantes para nossa pesquisa, eles não são, necessariamente nossos dados de pesquisa sistematizados. A sistematização dos dados de pesquisa acontece num momento posterior e no decurso das duas primeiras etapas de aulas destes sujeitos da Turma II da LEdoC-UnB. Então, no escopo destas duas primeiras etapas-semestres é que nossa ação pedagógica vão se tornando informações de pesquisa, propriamente ditas.

Assim, nestas duas primeiras etapas-semestres de aulas com os alunos constatamos, a partir dos diálogos pedagógicos, a seguinte situação geral: 85% dos educandos tiveram seu primeiro contato com computador nas aulas de CTI ou na LEdoC-UnB; a maior parte destes educadores em formação não ousavam tocar a máquina, ligar, manusear autonomamente e Necessitavam de orientações passo-a-passo para fazer atividades elementares como ligar e desligar os estabilizadores e os monitores. No entanto, havia um consenso importante de que o uso de computador e Internet seria indispensável para as atividades universitárias da LEdoC-UnB. Isso dizia aos educandos que eles tinham, de fato, que aprender a usar o computador como ferramenta de aprendizagens.

No decurso do primeiro ano estruturamos uma entrevista que buscava enxergar a situação de acesso à informação e às Tecnologias da Informação que os educandos vivenciavam no cotidiano. Tal entrevista nos mostrou que estes sujeitos não tinham disponibilidade de equipamentos de uso individual ou coletivo; não dispunham de Internet, instituições como Bancos, Correios, Lan House eram distantes das suas comunidades; contavam com precários meios de locomoção; e padeciam da insuficiência de recursos financeiros individuais para compra de equipamentos ou pagamento de ligação com a Internet.

É tempo de ressaltar a organização metodológica de nosso trabalho docente, pois a estrutura didática de nossa ação pedagógica é destaque no alcance dos objetivos propostos: uma aproximação dos sujeitos em formação com usos de computador e Internet sob perspectivas criticas.

O desenvolvimento das atividades educativas era proposto a partir do seguinte roteiro mais ou menos fixo:

1. No inicio de cada aula apresentávamos um conceito permeador sempre vinculado ao materialismo histórico e dialético que podia ser, por exemplo, o conceito de mercadoria, por exemplo;
2. Na sequencia apresentávamos os conteúdos (vide ementa). Um exemplo é o conceito de Informática Educativa;
3. Realizávamos a atuação sobre os conteúdos usando computadores e Internet de modo a realizar atividades de pesquisa, sistematização, síntese, etc, utilizando recursos da informática num processo de aprendermos juntos o cerne do conteúdo e o passo-a-passo para a realização das atividades instrumentais no computador;
4. Estimulávamos uma rodada de conversa com os educandos expondo suas observações individuais sobre o conteúdo, sua relação com o conceito permeador e suas percepções acerca do uso das máquinas e da Rede para exercitar o conhecimento em construção;
5. Registro das informações daí coletadas;
6. Sistematização de uma síntese nossa sobre as informações registradas no item anterior;
7. Daí, fazíamos uma orientação para que os educandos fizessem uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas no TE quando estivessem no TC, buscando sempre articular suas observações individuais e coletivas sobre o conteúdo, a relação disto com o conceito permeador e suas percepções acerca do uso das máquinas e da Rede para exercitar o conhecimento em construção no âmbito de sua realidade cotidiana no seu território de origem;
8. Na volta para o Tempo Escola eram retomadas aas sínteses como memória do Tempo Escola anterior;
9. A partir daí era realizada uma nova discussão sobre as articulações entre aprendizagens e a realidade concreta de vivência dos educandos;
10. Disso nasciam os registros, dos quais lançamos mão, como parte de nossos dados de pesquisa.

Elaboração do problema e das questões

Quando pensamos nas informações coletadas nesta vivência concreta na LEdoC-UnB à luz:

- do contexto teórico da Educação do Campo;
- da criação e evolução das LEdoC pelo Brasil;
- da Pedagogia da Alternância de modo geral e na LEdoC-UnB;

- dos processos de construção de estratégias de libertação da opressão vislumbrados nos pressupostos da EdoC;
- do necessário aprendizado técnico relacionado ao uso de computadores e Internet no âmbito da formação de educadores;

Surgem-nos questões sobre os processos de aproximação dos educadores do campo em formação no que diz respeito ao uso e expressões contra-hegemônicas instrumentalizados por estas tecnologias. Emerge, ainda, a preocupação teórica com a articulação disso com os processos desencadeados por estes sujeitos em sua atuação nas suas comunidades. É no fluxo desta história de prática que brotam as questões de pesquisa, cujas inquietações principais podem ser descritas em quatro pontos:

É possível que o uso de computadores e Internet, com ênfase no desenvolvimento de novas formas de aprender, ensinar, comunicar pedagogicamente, possam se tornar elementos estratégicos para colaborar no esforço de resistência dos camponeses ao modelo de desenvolvimento hegemônico vigente no campo?

A formação superior de educadores do campo a partir da Pedagogia da Alternância pode ser, significativamente requalificada pelo acesso, uso, construção-desconstrução-reconstrução das Tecnologias de Informação e Comunicação pautadas nas atividades de CTI?

Em quê os processos educativos relacionados à articulação entre uso de computadores e Internet e desenvolvimento de criticidade podem contribuir para: o campo da Educação do Campo; a Escola do Campo; o desenvolvimento de uma Teoria do Conhecimento concatenada com os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico; a formação de educadores em geral?

As ações engendradas em CTI, mais que ações de formação para uso técnico-operacional, podem se tornar mais um campo profícuo para desenvolvimento do pensamento crítico?

Dessa forma, então, apresentamos o objetivo Geral da pesquisa que consiste em analisar se as relações pedagógicas vivenciadas na área de conhecimento Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI), no contexto da LEdoC-UnB, podem contribuir para instrumentalizar os educandos para ampliar sua compreensão crítica do mundo.

Buscando a sustentação do objetivo geral, estabelecemos os objetivos específicos delineados em três aspectos que são investigar e analisar, se e como, Comunicação e Tecnologias da Informação (CTI) qualifica a formação de educadores na LEdoC-UnB; identificar se e em quê, a aproximação dos educadores em formação com o uso de computadores e Internet altera sua capacidade de articular os conhecimentos práticos de uso

de computador e Internet com as suas dimensões econômicas, políticas, culturais e cognitivas, individuais e coletivas, numa relação crítica; verificar se os conhecimentos construídos em CTI contribuem para o incremento teórico-prático da Educação do Campo vivenciada na LEdoC-UnB.

Metodologia – Método

Assumimos, desde o princípio do trabalho, uma perspectiva epistemológica e metodológica Materialista, Histórica e Dialética pela afirmação de nossos compromissos de pesquisa com a indissociabilidade entre homem e trabalho (PRADO JÚNIOR, 1973).

A abordagem de pesquisa pode ser definida como qualitativa já que o ambiente natural é fonte e o pesquisador o principal mediador da coleta e da análise das informações (TRIVIÑOS, 2008) e o trabalho de sistematização da produção e da coleta de dados acontece numa perspectiva de pesquisa-ação que consiste no processo de resolver e esclarecer questões de um recorte de realidade e na produção de conhecimento sobre tal recorte (THIOLLENT,1988).

Vale ressaltar, porém, que o estudo sobre determinado recorte de realidade não quer dizer exclusão dos elementos da totalidade. A pesquisa-ação é então, uma realização processual que acontece em forma de ciclo no qual se aprimoram as práticas pela alternância sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela (BARBIER, 2007).

Assim, nossas sínteses das vivências pedagógicas de um modo geral podem ser vistas como diários que para Barbier (2007) é uma técnica de registro do trabalho de campo, potencialmente vinculável a diversas abordagens teórico-metodológicas.

Os sujeitos diretos da pesquisa são os educandos da Turma II da LEdoC-UnB e os sujeitos indiretos podem ser compreendidos pelos docentes de CTI, das demais áreas de conhecimento, Coordenação da LEdoC-UnB.

Nossa principais fontes de informações foram os diálogos com educandos da Turma II, a entrevista sobre acesso aos meios de comunicação, a descrição do processo de inserção de CTI na LEdoC-UnB e os Registros das Sínteses coletivas de CTI.

Nossas análises podem ser vistas organizadas em dois momentos diretamente relacionados. O primeiro momento diz respeito à análise referente às sínteses construídas em CTI, aula-a-aula: articulando dados e análises (como resultados parciais) e o segundo momento consiste de uma análise geral de CTI, articulando as informações sobre as ações de criação e do trabalho em CTI com as tabulações das entrevistas (que também foram pré-analisadas, localmente) com as análises das sínteses das aulas.

Luzes teóricas às práticas

Materialismo Cultural

Segundo Williams (2011), cultura produz a realidade e na condição de força produtiva ela constitui o mundo real quando, interagindo com ele, se vale de meios materiais, tais como: a língua, as tecnologias específicas de escrita, formas de escrever, sistemas eletrônicos e mecânicos de comunicação etc. O produto cultural é, em grande medida, um desdobramento das relações sociais que alteram a consciência prática que a produz (ARAUJO, 2004). Neste sentido, o entendimento de cultura, se dará pela descrição dessas relações e, por conseguinte, os esquemas, instituições, mecanismos e forças produzidas nas práticas de sua elaboração (WILLIAMS, 2011). Além disso, a cultura, também é um sistema de significações que, além de organizar as relações sociais dos sujeitos que realizam a produção, cria instituições e ainda orienta o processo de agrupamento interno dos sujeitos produtores. Desse modo, analisar cultura requer que tal estudo seja feito colocando em correlação a totalidade das interações e como a cultura é um modo geral de vida, para entendê-la, se faz necessária a descrição das relações entre as práticas de significação que são articuladoras e organizadoras da vida em sociedade.

Williams (2011), um dos percussores do materialismo cultural afirma que este se consolida a partir do conceito gramsciano de hegemonia, visto como processo de produção e reprodução de cultura e seu objetivo é definir a unidade do processo sócio-histórico da contemporaneidade e refletir sobre como o político e o econômico podem e devem ser pensados. Para Williams (2011) a descrição de hegemonia para equivale à de cultura, e desse modo, hegemonia não é somente ”o nível mais articulado, mais elevado da ideologia”, tampouco suas formas de dominação são aquelas mais comuns como a manipulação ou a doutrinação.

Tecnologias e acumulação

Para pensar as tecnologias e seus usos é necessário aituar as formas e os modos assumidos por estas e isso requer a compreensão de seu conteúdo e função no processo de acumulação e isso pressupõe uma análise da tecnologia como relação social e como mercadoria (Benakouche, 1984). Ademais, a divisão social do trabalho é fonte de alienações importantes e o avanço das tecnologias contribui para o incremento desta divisão. Assim, A tecnologia, mais que produzir relações sociais, é produzida pela relação capital-trabalho e colabora na separação do homem do processo total da produção.

De modo sistemático, as origens e os objetivos da tecnologia se inscrevem na lógica de valorização do capital" (BENAKOUCHE, 1984) e é por isso que a máquina não existe como algo a serviço da humanidade em sua totalidade. Ela, é, pois, um instrumento pertencente a quem os processos de acumulação construídos ao longo da história possibilitou a posse das máquinas – e dos homens e seu trabalho. Ou seja, a máquina é modelada pelo objetivo que a engendrou: aquele da acumulação e, portanto, da reprodução das relações capitalistas de produção, ou seja, da divisão social do trabalho (BENAKOUCHE, 1984). Pensando a ciência na lógica deste contexto de concepção de tecnologia pode-se afirmar que ciência é uma prática social marcada pela sociedade em que ela é produzida e traz em si todos os traços e contradições dessa sociedade, na sua organização e em suas finalidades.

Educação do Campo

As reflexões sobre a Educação do Campo, por nós trazidas na tese, se traduzem pelo seu entendimento como conceito e também como categoria de análise que é, de fato. Cardart (2012) reafirma a Educação do Campo como instituição teórica fundada nos movimentos sociais, indissociável do pólo do trabalho pautada por pressupostos claramente contra-hegemônicos. A Educação do Campo, então, se destina ao atendimento das demandas e necessidades de Agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do Campo

A Educação do Campo tem como espaço para sua possível plenitude de sentido o conceito de Escola do Campo como espaço para explorar as contradições. Afinal, a vida não é a mesma em todo lugar e a "importação" dos modelos de educação urbano não atendem às especificidades do campo. Desse modo, Freitas (2010) diz que não há como usar uma metodologia para padronizar e "empacotar" as contradições, as lutas e levá-las para "dentro da escola.

No bojo desta compreensão de Escola do Campo residem outras questões caracterizadoras desta concepção de escola como o fato de que esta deve ser e estar enraizada no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital como parte do movimento para a construção de projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora. Assim a Escola do Campo é aquela que se produz pelas

necessidades concretas de seus sujeitos tornando-se espaço de produção da vida, interagindo de modo indissociável com as instituições que a cercam.

Pedagogia da Alternância

Entender as questões centrais da Pedagogia da Alternância nos permitiu entender a força do território na construção plena da formação dos sujeitos do campo e dos educadores do campo. Afinal, a Pedagogia da Alternância é fundada na necessidade da articulação entre formação e trabalho, cuja finalidade central é a aproximação entre escola e trabalho de modo que se possa avançar no sentido de superar a perspectiva histórica de afastamento entre classe trabalhadora e formação escolar em virtude da atividade laboral (QUEIROZ, 2006).

Além disso, a Pedagogia da Alternância, que na LEdoC-UnB é também uma método de organização da práxis é uma forma de articular tempos-espaços da vida como trabalho, formação cognitiva, organizações coletivas e funciona como instrumento metodológico para a formação superior de educadores do campo: articuladora de TE-TC, IOE-IOC.

Formação de Educadores

É com o intuito de costurar todos os elementos da compreensão teórica da tese que tratamos a formação de educadores em dois momentos: um primeiro, mais amplo, traçando linhas gerais desta formação com Freire (1979) e Arroyo (2011), e um segundo mais específico apontando as especificidades desta formação para atuação destes sujeitos na Educação do Campo e na Escola do Campo com Arroyo (2011), Molina e Jesus (2004) e Santos (2012).

No sentido mais geral da formação de educadores o perfil ideal de formação seria no sentido de produzir sujeitos que abracem a compreensão da necessidade de uma teoria pedagógica revolucionária para uma prática pedagógica revolucionária. Assim, a formação do educador teria que produzir iniciativas docentes no sentido de se transformarem em sujeitos educativos que pautem suas ações pelo diálogo, permitindo a emergência dos conflitos de modo que as contradições possam surgir e se possa avançar para a superação destas.

Então, a perspectiva mais ampla de formação de educadores educa para que o educador desenvolva a compreensão da educação como processo da produção de vida e que este sujeito possa atuar para a superação da Educação Bancária.

No que diz respeito mais especificamente à formação de educadores do campo, elencamos um conjunto de caracterizações desta formação a serem destacadas pelas

instituições que forem realizar tal tarefa. Desse modo, tal formação deve ser pautada na necessidade de novas concepções pedagógicas no sentido de revisar a reorganização das formas, dos currículos e dos métodos e da própria formação de educadores referenciados na realidade camponesa.

Deverá ser, também, uma formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo de modo que os educadores estejam prontos para atuar em um projeto de Escola do Campo pautado por uma nova forma de conceber o campo e o conhecimento, assim como conceber organização do trabalho pedagógico numa visão sistêmica e integrada.

Dentre as características desta formação está a necessidade de educar os futuros educadores para se tornarem capazes de atender a diversidade de coletivos humanos e fortalecer a identidade cultural camponesa, para que , inseridos na cultura local, tenham compromisso com a territorialidade dos sujeitos que forem educar.

Computador, Internet e formação docente

O uso de computador e Internet no campo brasileiro ainda não tem uma literatura bem explorada. Uma de nossas referências diz respeito a algumas experiências apontadas por Ferreira (2013). Neste sentido, apontamos computador, Internet, ciberespaço como novas formas de produção, divulgação, expressão cultural e política.

É relevante salientar que há urgência na formação de educadores para uso de computador e Internet e foi construída no bojo teórico deste tema a percepção da desigualdade dessa formação para os professores do campo. Todavia, o uso das tecnologias da informática pode se tornar táticas para lidar com/na economia, cognição, cultura e política no campo.

Ao final do capítulo apresentamos as características do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle que podem colaborar com a Educação do Campo elencando experiências Moodle em diversos campos das ciências.

Destacamos, também, o fato de que ter acesso a computador e Internet, e aprender a utilizar computador como ferramenta pedagógica amplia o leque de saberes do educador trazendo "novos modos de produzir conhecimento e novas formas de lidar com o conhecimento historicamente construído". Para que isto aconteça é necessário que a posição do educador seja sempre de sujeito aprendente, de aprendiz, de construtor, de produtor, de pesquisador. Afinal, é a partir daí, que o educador poderá iniciar novos ciclos de formação e de sensibilização de novos aprendizes pesquisadores, produtores, construtores "capazes de se

perceberem sujeitos de sua própria aprendizagem, de sua própria existência" (LACERDA SANTOS, FERREIRA & CASTRO, 2009, p. 51).

Resultados

Como resultados de pesquisa, podemos dividir em dois aspectos mais gerais que são os problemas encontrados na criação de CTI como área de conhecimento no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da UnB e os demais resultados decorrentes das ações pedagógicas desenvolvidas no percurso da pesquisa.

Dentre os problemas de criação de CTI encontramos a falta de professores concursados pela Universidade para tratar do uso de computadores e Internet com os alunos. Vale lembrar que os dois docentes da área são voluntários. Estes professores tem atuação em todas as turmas da LEdoC-UnB que conta com quatro turmas, atualmente. O fato dos docentes serem voluntários gera o inconveniente dos mesmos não poderem assumir projetos importantes, criar e coordenar projetos que demandem recursos financeiros, limitações nas reuniões de colegiado devido às prioridades do quadro efetivo. Com essa carência de docente, acaba-se produzindo certo descompasso entre tempo e qualidade no atendimento individual aos alunos concorrendo para problemas de aprofundamento teórico.

Além disso, ocorre, também, a insuficiência de equipamentos de uso coletivo e individual pelos educandos e turmas. Para que as aulas possam acontecer as turmas têm que ser divididas em dois laboratórios da Universidade e essa divisão da turma fragiliza a perspectiva de construção coletiva. Além disso não ter o equipamento de uso pessoal fragmenta as práticas.

Finalmente no que diz respeito aos problemas que encontramos está o fato que os educandos tinham ideias pré-internalizadas de que computador não foi feito para o homem do campo. Esse foi o nosso principal desafio inicial.

No respeitante aos resultados inerentes às práticas pedagógicas em CTI ficou clara a compreensão dos alunos de que escola e educação tanto podem ser instrumentos para a hegemonia quanto para a contra-hegemonia. Neste sentido pudemos perceber, também que as formas de consciência dos sujeitos ligando-se às relações de produção destes sujeitos numa relação de reciprocidade. Ora, o que encontramos nas sínteses de conteúdo não são meras anuências às qualidades positivas das tecnologias estudadas e isso prediz reflexão crítica. E isso aconteceu porque, efetivamente, houve práticas culturais na vivência dos sujeitos num momento histórico por meio do esforço de uma construção dialética de suas explicações e justificativas para as coisas.

Como resultados de nossas práticas em CTI pudemos observar mudanças de consciência de classe pelas discussões e análises sobre computadores e Internet nas práticas humanas concretas. Sabemos que isso não é uma revolução completa, mas é esboço de um pensar crítico sobre necessárias rupturas para mudanças estruturais.

Os educandos também construíram no decurso das aulas o entendimento de que valores e concepções de sociedade formam-se, também, pelo acesso à informação. Com isso, pode-se entender a cultura como modo de vida e como força construtora da hegemonia. Mais que isso, pôde-se evidenciar que consciência é indissociável das condições de produção material (articulação entre atividade técnica e reflexiva) e com isso os educandos alcançaram a percepção de que consciência e cultura são frutos das experiências dos sujeitos em suas relações produtivas que resultam de suas necessidades, interesses, diferenças. Corroborando isso, o trabalho pedagógico em CTI modificou, simultaneamente, a consciência e a cultura dos educandos.

Nosso trabalho em CTI mostrou que onde a hegemonia mostra sua ação de dominação na totalidade, nossas análises mostram os educandos pensando e agindo nas estruturas internas do processo hegemônico (neste caso a formação de educadores para uso crítico das tecnologias já especificadas) no esforço por recriá-las, renová-las, desafiá-las. Isso é possível e está acontecendo porque hegemonia não é uma construção eterna, imutável e a complexidade de suas estruturas deixa espaços para a contra-hegemonia.

As ações realizadas em CTI são mais que instrumentos na busca por analisar e compreender a complexidade dos processos sociais contemporâneos... Vislumbra um horizonte concreto de transformação social pelo caminho de uma concepção de cultura multifacetada. Consistem, ainda, em tática pautada no trabalho intelectual e educacional que busca a ruptura da hegemonia cultural e política burguesa, agindo no detalhe, pelo flanco do acesso e uso de computador e Internet como ferramentas e, no geral, pela constante articulação entre o técnico-pedagógico e a reflexão sobre a realidade concreta nas relações de produção da vida dos sujeitos.

Considerações

CTI, de fato, realiza a aproximação dos educadores do campo em formação, com os usos de computadores e Internet articulada com o avanço das perspectivas culturais destes sujeitos do campo, no sentido de produzir novas estratégias de construção de um entendimento crítico de sociedade. Essa nova área do conhecimento que também foi elemento

empírico desta pesquisa permitiu pensar a discussão da ciência e tecnologia na alteração do modo de produção capitalista.

Claro que não conseguimos alcançar plenamente, a compreensão da essência do problema que é a superação do modo de produção capitalista. Mas este é um desafio coletivo de toda a LEdoC-UnB em que todos permanecem engajados.

Além disso, acreditamos que o trabalho de construção coletiva em CTI é passo importante para a superação do individualismo para a construção de uma inteligência, consciência e sentimento de coletividade imprescindíveis às etapas seguintes da luta: aquelas que acontecem no campo, no território, nas Escolas do Campo, nos espaços em que vão atuar esses sujeitos.

Frisamos uma questão crucial decorrente dos processos de formação docente que relatamos que é o reforço no entendimento de Escola e educação como espaço de contra-hegemonia. Isso ocorre porque CTI é uma ação na realidade concreta fazendo alterações na cultura de produção de conhecimento.

Como contribuições pensamos ter colaborado para a criação de novas abordagens metodológicas pela inseparabilidade de conteúdos, sujeitos educativos, vida territorial e suas ações educativas, políticas e econômicas no seu meio. Com isso, colaboramos para o campo teórico da Educação do Campo, pois, a Educação do Campo se transforma quando se transformam seus sujeitos, as metodologias, quando novos conhecimentos e abordagens são inseridas no escopo de sua constituição teórica e prática.

Esta pesquisa e as práticas em CTI desejam, ainda, contribuir para valorizar e agregar qualidades ao protagonismo dos trabalhadores do campo organizados, fortalecendo a ideia da Educação do Campo como construto social legítimo da classe trabalhadora do campo brasileiro.

Finalmente, se conseguimos fortalecer a formação técnico-instrumental e crítica sobre os usos e possibilidades de computador e Internet na formação superior de educadores inseridos numa realidade de clara privação de acesso aos recursos da informática e cujo acesso na Universidade não foi, também, o ideal, muito mais é possível fazer se forem criadas políticas públicas no sentido de resgatar a dívida do Estado e da Sociedade no que diz respeito às exclusões dos sujeitos do campo tangentes ao acesso à informação.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. Caxambu, MG: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em < http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0315.pdf>. Acesso em 22 jan. 2014.

Miguel Gonzalez Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENAKOUCHE, Rabah. **A tecnologia enquanto forma de acumulação**. Ensaios FEE, Porto Alegre, n. 5, p. 37-63, 1984.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/upLoads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

FERREIRA, Márcio. **Territórios Digitais: uma experiência de inclusão digital no campo brasileiro**. Brasília: IICA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho**: explorando os

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Análise do projeto uca (um computador por aluno) na perspectiva da promoção da inclusão digital de professores da Educação Básica**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) 9, Campinas, 2012.

LACERDA SANTOS, Gilberto; FERREIRA, Márcio; CASTRO, Wanessa de. **A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores.** Revista Educação e Cidadania, Porto Alegre, n. 11, 2009.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams**. Caxambu, MG: 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004. Disponível em < http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0315.pdf>. Acesso em 22 jan. 2014.

Miguel Gonzalez Arroyo: Educador em diálogo com nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENAKOUCHE, Rabah. **A tecnologia enquanto forma de acumulação**. Ensaios FEE, Porto Alegre, n. 5, p. 37-63, 1984.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://racismoambiental.net.br/wp-content/upLoads/2012/08/DICIONARIO-CAMPON%C3%8AS.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

FERREIRA, Márcio. **Territórios Digitais: uma experiência de inclusão digital no campo brasileiro**. Brasília: IICA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1979.

caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). Caminhos para transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola Única do Trabalho**: explorando os

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Análise do projeto uca (um computador por aluno) na perspectiva da promoção da inclusão digital de professores da Educação Básica**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) 9, Campinas, 2012.

LACERDA SANTOS, Gilberto; FERREIRA, Márcio; CASTRO, Wanessa de. **A pedagogia de projetos como estratégia de inclusão digital de professores.** Revista Educação e Cidadania, Porto Alegre, n. 11, 2009.

_____. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na Construção da educação Do campo**. Em Aberto, Brasília, n. 85, 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>. Acesso em: 28 mai. 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista.** Revista Discurso, v. 4, n. 4, 1973. Disponível em < http://revistas.usp.br/discurso/article/download/37760/40487 > Acesso em 29 jan. 2014.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e; PACHECO, Zuleika (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: Construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Editora Univérsia, 2006.

SANTOS, Clarise Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília: Líber Livro, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DO CAMPO ATRAVÉS DO PROGRAMA PROCAMPO NO ESTADO DO PARÁ

Priscila Tavares Ferreira
priscilat27@gmail.com
UFPA[382]

Alzinei da Natividade Silva
alzinei3@gmail.com
UFPA[383]

Georgina N. Kalife Cordeiro
ginakalife@gmail.com
UFPA[384]

RESUMO
Este artigo trata de uma pesquisa realizada para o Observatório de educação Superior do campo (OBEDUC), no Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará. O trabalho trata de mostrar como está sendo tratado na academia a educação superior do campo. Tem como objetivo analisar os resultados da dissertação da autora Eliane Miranda Costa sobre a formação do educador do campo a partir do programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) ofertado pela IFPA nos cursos de licenciatura plena em educação do campo (LPEC) do Município de Portel e se o mesmo atende as necessidades formativas dos alunos neste processo. Buscou-se analisar os direitos de políticas públicas para a educação do campo e qual a identidade que o educador do campo está forjado. Dados em tabelas nos revelam que o Procampo está presente em quase todos os estados do Brasil apoiando a formação superior dos professores que trabalham no campo buscando efetivar-se na prática uma educação voltada para a especificidade dos sujeitos do campo. Embora os resultados apresentem que a formação desses professores esteja comprometendo em parte a qualidade sua formação por de inúmeras dificuldades e limitações de ordem estrutural e pedagógica o Procampo afirma-se como uma política pública para o campo e seu envolvimento para a formação dos educandos/ educandas dentro do meio rural.

Palavras-chaves: Educação Superior do Campo; Formação de professores do campo; Procampo e Identidade.

Introdução

A **educação superior do campo** na academia é objeto de estudo do presente artigo, onde apresentamos o levantamento da produção científica brasileira, identificada nas dissertações de mestrado disponibilizadas pelo banco de teses e dissertações da CAPES (Capacitação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior). A pesquisa abrangeu o

[382]Licenciando em Pedagogia – ICED – UFPA;
[383] Licenciando em Pedagogia – ICED – UFPA;
[384] Professora do ICED – UFPA;

período de 2005 a 2012, sendo utilizadas as seguintes palavras-chave: **Educação Superior do Campo**; **Formação de professores do campo**. Foram levantados 12 dissertações e somente uma foi selecionada para a contribuição deste artigo, pois a mesma é a única que trata da formação do professor no Estado do Pará através do Procampo. O interesse por esse estudo surgiu mediante a minha participação no grupo de pesquisa OBEDUC (observatório de educação do campo), 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 direcionados aos grupos sociais rurais do campo. Por ser um estudo significante faz-se necessário a realização desse artigo no sentido de analisar os programas voltados para a formação do professores em nível superior pelas instituições públicas.

Por este motivo torna-se necessário analisar o processo de formação dos professores através da LPEC pelo Procampo na Amazônia Paraense para refletirmos sobre as transformações que desencadeiam no mundo do trabalho destes sujeitos e nas escolas do campo e o modo de construção do conhecimento que prevalece nessa área é fator que contribui para consolidar o modelo de desenvolvimento dominante no campo.

Resultados encontrados

A pesquisa realizada mostrou o seguinte quadro:

Quadro 1: Relação de dissertações encontradas.

No.	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Costa, Eliane Miranda	A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo.	Universidade do Estado do Pará.	2012
2	SILVA, Denise Batista da.	Batista da. Do assentamento a universidade: a mulher camponesa no ensino superior.	Universidade de Pernambuco	2009
03	MENESES, Maria	Pedagogia da Terra e a Formação de Professores para a Educação do Campo	Universidade de Pernambuco	

	Adeilma	na UFS e UFN.		009
4	FERNANDES, Flavia Azevedo	Um estudo de caso do curso de pedagogia da terra da universidade federal do Rio Grande do Norte.	Universidade de Brasília.	009
05	BRITO, ROSA MARIA DE JESUS	Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB.	Universidade Federal de Rondônia	
06	SANTOS, Silvanete Pereira dos	A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília	Universidade de Brasília	2012
07	CORREIA, Deyse Morgana das neves	Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia Pronera/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular.	Universidade Federal de Rondônia	2011
08	ZANCANELLA, Yolanda.	Educação dos povos do campo: os desafios da formação dos educadores.	Universidade Federal de Santa Catarina	2007
9	SILVA, Sadi José Rodrigues da.	A formação dos professores do campo: um estudo na serra catarinense	Universidade Federal de Santa Catarina.	2012
0	GHEDINI, Cecilia Maria	A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais	Universidade Federal do Paraná.	2007
1	EVANGELISTA, Abigail bastos.	A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente.	Universidade Católica de Campinas.	2005
2	TEIXEIRA, Luiz Monteiro.	A educação superior no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra	Universidade São Marcos	2006

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico ligado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Nesse sentido os movimentos sociais e estudiosos da área conseguiram inserir a educação do campo como categoria de pesquisa na esfera da universidade.

A estrutura educacional brasileira ainda apresenta fragilidades no que se refere ao trato com a diversidade que constitui o país é o que afirma a autora em sua pesquisa ao visitar o dados do Censo Escolar "INEP/2011 que revela: 89% das escolas do campo não possuem biblioteca, 90,1% não tem acesso à internet, 15% não contam com energia elétrica, 10,4% não dispõem de água potável, 99% sem laboratório de ciências e 14,7% não apresentam esgoto sanitário" (Costa, Eliane, 2012.p. 31)**.** Percebe-se através desses dados que ainda há precariedade na estrutura educacional do campo.

Diante desta conjuntura problemática que os movimentos sociais do campo lutam para garantir ao povo do campo o acesso a educação, pois para eles o conhecimento é um instrumento contra as práticas hegemônicas para contrapor-se as precariedades e desigualdades enfrentadas no campo. Daí surgiu como marco inicial o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma agrária (ENERA) realizado em 1997 pelo MST em parceria com as universidades públicas e ONG'S que apoiam as lutas desses movimentos, a partir desse encontro as articulações tornaram-se mais intensas entre os movimentos e o Estado.

De acordo com Costa, Eliane (2012.p 41) essa intensificação possibilitou que:

> A educação básica do campo fosse incorporada na pauta da agenda política como um direito permitindo a aprovação em abril de 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), por meio do Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002. Essa aprovação foi um grande passo para a inclusão da educação do campo nas políticas públicas para o desenvolvimento dos sujeitos do campo.

Esses marcos estabelecem avanços significativos para a implantação da educação do campo no cenário da legislação vigente. Como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no artigo 28 em relação a educação do campo.

> 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: I - conteúdos curriculares e

> metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural**.**

Perante a essas conquistas podemos dizer que, o que antes vinha sendo desenvolvido apenas pelos movimentos sociais e sindicais do campo em muitos casos em parceria com universidades e ONG'S, agora passa a ser também realizado e "garantido" por lei pelo Estado. Com o direito a educação "assegurado" por lei, os movimentos sindicais atualmente lutam por uma educação de qualidade, qualidade essa que precisa transcorrer pela formação inicial do docente.

A IDENTIDADE DO EDUCADOR DO CAMPO

Construir uma identidade requer que os professores estejam cientes dos obstáculos disposto a uma prática educativa coerente, e que suas práticas estão fortemente ligadas ao fortalecimento de seus exercícios enquanto educador para o processo de transformação da realidade do Campo. "Os saberes e à prática docente do professor do campo necessitam ser articulados no sentido desse professor se identificar com a dinâmica social do campo e se assumir como sujeito que pense, sente e age e pode contribuir com a ruptura do paradigma seriado urbano". (Costa, Eliane, 2012.p.85).

Ao pensar em identidade logo nos remetemos a identidade pessoal que todos nós temos consciência enquanto ser humano do que somos. Daí se pensar na identidade do profissional do campo é pensar em suas lutas, em suas condições de trabalho, da especificidade do lugar, de seu modo de pensar e de suas condições de vida essa conjuntura compõe a identidade e especificidade do professor do campo. Assim, todas as manifestações realizadas pelo educador do campo, são traços fundamentais de sua identidade.

A identidade é construída a partir destas ações e não é um processo de fácil compreensão, visto que a profissão de professor encontra-se numa crise que tende a se difundir, principalmente no que se refere a forma como a profissão vem sendo representada no cenário brasileiro, representações estas que direcionam para a desvalorização e degeneralização do profissional da educação e de suas virtudes, o que amplia e intensifica ainda mais o problema.

A autora Costa, Eliane (2012.p.75) afirma que "essa desvalorização ainda é mais evidente quando há ausência de prioridade na formação do professor do campo e a falta de

recursos orçamentários e investimentos para essa formação". Por isso tem se refletido a precarização da carreira docente e também da falta de infraestrutura das escolas. Fatores que tem contribuído para a profissão docente se apresentar menos atrativa.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO ESTADO DO PARÁ ATRAVÉS DO PROCAMPO.

De acordo com Costa, Eliane (2012.p.77) o educador do campo precisa ser:

> Comprometido/a com o campo, com os sujeitos, com a democracia ampliada, com outro projeto de desenvolvimento de campo e sociedade, além de ter uma formação teórico-prática que lhes possibilite contribuir com a construção de uma nova epistemologia, no sentido de desconstruir as práticas e teorias que fizeram desse espaço ao longo do enredo histórico, o lugar da invisibilidade, da inexistência. Diante disso, fica evidente a importância da formação do docente do campo, mas, uma formação que permita a esse profissional dialogar com a dinâmica do campo, bem como contribuir com as transformações sociais, educacionais, políticas, entre outras, nesse território.

Diante dessas relações ocorreu a aprovação do **Procampo** (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo) em 2006 pelo MEC "que tem como missão apoiar e promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, por meio da estratégia de formação por áreas de conhecimento, de modo a expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo" (BRASIL.MEC,2009).

A autora Costa, Eliane (2012.p.78) ajuda-nos a entender que:

> O Procampo resulta da luta histórica da educação do campo que envolveu um intenso processo de mobilização e reivindicação protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com destaque para o MST, que em parceira com as universidades públicas, intelectuais e ONG's conseguiu inserir na pauta da agenda governamental à proposição de uma política nacional de formação docente específica e permanente, voltada para valorizar os sujeitos do campo e suas formas de organização de vida e trabalho. Essa inserção ocorreu a partir de 2004 por meio do documento final da II CNEC encaminhado ao MEC, em que se demandou pela aprovação e implementação de uma política específica de formação docente amplamente debatida desde o I ENERA e I CNEC.

O excerto acima enfatiza que os movimentos sociais precisou lutar para que se efetivasse a implementação de uma política pública voltada para a especificidade da formação

docente do campo. Por isso, a importância do Estado de se realizar uma política específica para o profissional do campo através do Procampo pelas LPEC (Licenciatura Plena em Educação do Campo) em âmbito nacional pelas universidades públicas. De acordo com o BRASIL/MEC (2010) o quadro abaixo refere-se as universidades públicas que aderiram a chamada do MEC a incluírem a LPEC/PROCAMPO em suas instituições públicas.

Quadro:01 – Universidades Públicas do Brasil que ofertaram LPEC

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS	TURMA
1	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
2	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
3	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
4	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
5	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
6	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
7	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
8	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
9	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do	60	60	01

			Jequitinhonha e Mucuri			
3	G	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
4	A	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
5	A	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
6	B	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
7	E	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
8	E	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
9	E	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
0	E	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
1	E	-	Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60	-	01
2	E	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60	-	01
3	E	UPE	Universidade de Pernambuco	60	-	01
4	I	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
5	R	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
6	R	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01

7	R	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
8	J	FAETEC	FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
9	O	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
0	R	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
1	C	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
2	E	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
3	P	UNITAU	Universidade de Taubaté	60	-	-
		-	TOTAL PROCAMPO	3358	1.618	56

Fonte: http://portal.mec.gov.br acessado 17/04/2014

Ao analisar a tabela nota-se que somente duas Instituições do Estado do Pará aderiram a chamada do MEC para ofertarem a LPEC apoiada pelo Procampo em suas instituições. São elas UFPA e IFPA. De acordo com Costa, Eliane (2012.p.92) o quadro abaixo sistematiza os marcos históricos da implantação desta licenciatura no cenário Paraense.

Quadro 02- Marcos histórico do curso de LPEC – Procampo no Estado do Pará.

ESTADO DO PARÁ

NO	
008	Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA em 06 campus: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia e Marabá.
009	Ampliação da oferta do curso de LPEC de 06 para 09 campi e 03 polos: Santarém, Portel, São Sebastião da Boa Vista, Tucuruí, Redenção, e Tome-a-çú, Implementação

	do Curso de LPEC/Procampo - UFPA/Abaetetuba.
010	Implementação do curso de LPEC/Procampo – IFPA nos Marajós Portel e São Sebastião da Boa Vista
011	I Seminário Integrador do Curso de Educação do Campo/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; II Seminário integrador do curso de licenciatura em educação do campo/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA.
012	I Seminário da LPEC do Pará e Amapá e III Estadual de Educação do Campo do Estado Pará.

Fonte: Informações sistematizadas com base na Dissertação Costa, Eliane (2012.p.92)

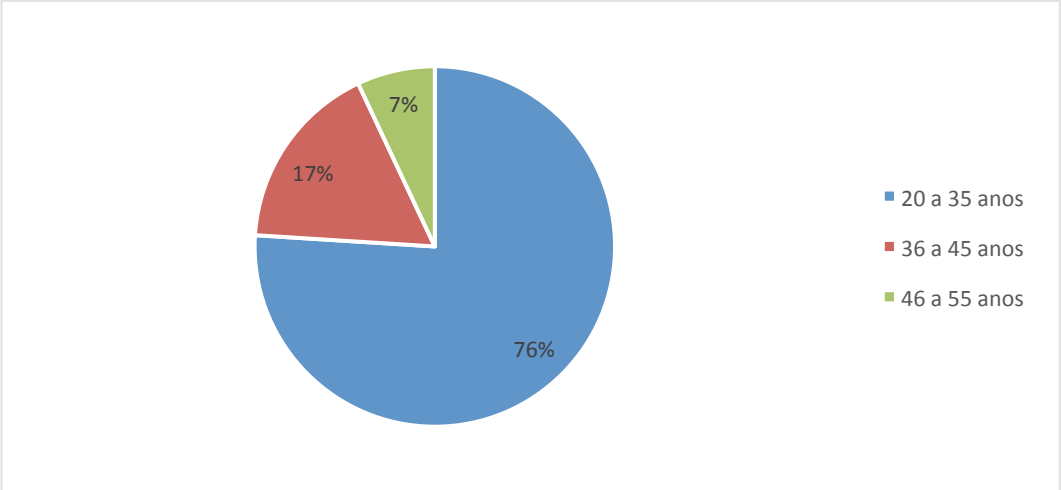
Diante desses marcos apresentados cronologicamente observa-se que as ações desencadeadas pela implementação da LPEC no estado do Pará vem se intensificado no cenário amazônico. A autora Costa, Eliane (2012.p.94) afirma que:

> Isso contribui para institucionalizar a formação inicial do educador do campo no âmbito das universidades públicas e Institutos Federais em todo o país. No Estado do Pará, as ações em destaque contribuem para indicar que a institucionalização desta licenciatura é uma importante estratégia na configuração de uma educação do campo na Amazônia Paraense e marajoara.

A instituição IFPA em Portel lócus de pesquisa da autora Costa, Eliane(2012) objetiva com a Licenciatura em educação do campo (LPEC) "formar professores para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos na área das ciências da Natureza e Matemática, e na área das Ciências Humanas das escolas do campo" (IFPA, 2011, p.14)

A primeira turma da LPEC em Portel tem como perfil de seus alunos "(4%) do município de Melgaço) e (96%) de Portel e configuram-se como educadores/as do campo" Costa, Eliane (2012.p.121). Os referidos alunos já atuam na educação como professores de educação infantil, a maioria atua em classes multisseriadas, e nos anos finais do ensino fundamental. A faixa etárias desses alunos está representada no gráfico abaixo como afirma a autora Costa, Eliane (2012.p.124).

Gráfico 01-idade dos alunos do curso LPEC



Fonte: Dissertação de Costa, Eliane (2012)

Os formandos do Procampo do município de Portel estão sendo forjados por um currículo cujo "o processo formativo compreende a docência multidisciplinar por área de conhecimento em regime de alternância pedagógica, estes elementos desenham o referido processo e, por conseguinte, definem o perfil do docente do campo" Costa, Eliane (2012.p.127).

A escolha de um processo multidisciplinar para os professores do curso LPEC é fundamental para que se efetive suas práticas, pois a multidisciplinaridade engloba experiências em várias disciplinas, em busca de metas para a atingir, dentro de um programa específico e para quem vai atuar no campo tem que estar habilitado para integrar e também construir saberes concernentes as áreas do conhecimento do campo.

De acordo com depoimentos de alguns alunos do curso da LPEC de Portel realizado pela autora Costa, Eliane (2012) muitos desses alunos estão sendo prejudicados pela falta da realização desta prática multidisciplinar, pois a mesma ainda não "saiu do papel" pelos professores. Outra dificuldade encontrada no processo de formação desses alunos é a falta da interdisciplinaridade entre as disciplinas, pois os professores pouco efetivam integração das mesmas em sala.

Como afirma Costa, Eliane(2012.p.130) que:

> Ao observarmos essa dinâmica no 3º TA constatamos que o trabalho pedagógico interdisciplinar pouco ocorreu, uma vez que na maioria do tempo os professores dividiram os horários para que cada um ministrasse a sua disciplina, e os poucos momentos que compartilharam espaço e tempo, a integração das disciplinas pouco se efetivou.

Uma formação interdisciplinar propõe que duas ou mais disciplinas relacionem seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar a dinâmica ao ensino. A relação entre os conteúdos disciplinares é a base para um ensino mais interessante, onde uma matéria auxilia a outra. Por este motivo a deficiência dessa articulação prejudica o processo de formação desses alunos.

O curso LPEC da IFPA em Portel possui como característica a alternância, pois esse modalidade de ensino cria possibilidades de vivenciar a realidade da vida e do trabalho dos sujeitos do campo na construção de conhecimentos a autora Costa, Eliane (2012.p.135) afirma que:

> Alternância é condição fundamental para a valorização da educação do e no campo da Amazônia Marajoara. Essa pedagogia, a experiência do educando é considerada base da produção do conhecimento, em que o trabalho é tido como princípio educativo. Isso indica que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo, e a teoria elemento referenciador, entendendo teoria e prática como unidades dialéticas e não dicotômicas.

A pedagogia da alternância torna-se necessária para a valorização da educação do campo no sentido de tornar reflexivo a realidade do trabalho e da prática dessa educação na Amazônia. A autora Costa, Eliane (2012.p. 135) afirma que:

> Com essa pedagogia, a experiência do educando é considerada base da produção do conhecimento, em que o trabalho é tido como princípio educativo. Isso indica que a prática é o ponto de partida e de chegada desse processo, e a teoria elemento referenciador, entendendo teoria e prática como unidades dialéticas e não dicotômicas.

Entende-se que essa pedagogia identifica o homem do campo como um sujeito dotado de princípios que norteiam uma educação libertadora das práticas dominantes, permitindo a interação da teoria e prática. Nessa perspectiva observa-se que a proposta dos cursos da LPEC está se efetivada, mas falha em relacioná-lo com a teoria como afirma Costa, Eliane. p.151 em que:

> Essa é uma situação que podem suscitar as questões, a saber: os educandos estão no início do curso e, portanto, não tiveram tempo para amadurecer o debate teórico em relação com a prática; falta articulação entre as disciplinas, e, ainda a orientação que os formandos recebem para a realização da atividade de pesquisa no TC deixa a desejar.

Observa-se que a falta de articulação entre a teoria e a prática por parte dos professores formadores está comprometendo a formação desses professores em sujeitos críticos com a realidade do campo desarticulando todo um conhecimento necessário para essa formação,

gerando assim uma não compreensão de interdisciplinaridade, prevalecendo assim "uma falsa alternância" (COSTA, Eliane. p.162)

Outra dificuldade em que se encontra a LPEC é a estrutura em que são realizadas as aulas, pois são em salas de aulas cedidas de uma escola municipal da cidade que estão em estados precários, pois as salas possuem ventiladores que não funcionam direito, materiais de multimídia que estão comprometidos no seu funcionamento, o espaço das salas são apertados, a falta de uma biblioteca e de um laboratório de informática e a falta de uma coordenação local e regional para um bom acompanhamento do curso entre outros entraves.

Com base no exposto e da pesquisa feita pela autora Costa, Eliana (2012, p.169) interpreta-se que:

> Esse curso apresenta limites e dificuldades de ordem financeira, infraestrutural, administrativo, pedagógico e de gestão a serem superadas em cada itinerário formativo trabalhado a partir do empenho e compromisso de todos os envolvidos com a referida licenciatura. Nesse aspecto, cabe salientar que os/as formandos/as, em particular, esperam contribuir com a valorização da realidade dos sujeitos do campo, no sentido de realizar uma educação de qualidade, bem como poder ampliar a experiência profissional e prosseguir com os estudos.

Diante destes entraves enfrentados pelos alunos do curso LPEC em Portel, podemos perceber que embora os limites e dificuldades apontados possam comprometer em parte a qualidade dessa formação. Conclui-se que o Procampo na LPEC de Portel representa para a educação do campo neste munícipio possibilidade de reconhecimento da realidade do campo e dos direitos que eles possuem. Esse programa é importante para a educação do campo na Amazônia paraense visto que é uma possibilidade concreta de se construir e efetivar na prática uma educação capaz de romper com o paradigma da educação tradicional que há muito permeia a educação dos povos que habitam a área rural, e de formar verdadeiramente professores comprometidos com a realidade da Amazônia Paraense.

Referências Bibliográficas

COSTA, Eliane Miranda. A formação do educador do campo: um estudo a partir do Procampo. UEPA- Belém, 2012.

http://www.mst.org.br/ acessado no dia 8/04/14

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acessado no dia15/04

http://portal.mec.gov.br 19/04/14 acessado dia 15/04

EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O ACESSO DAS POPULAÇÕES DO CAMPO À UNIVERSIDADE PÚBLICA

Salomão Mufarrej Hage
Salomao_hage@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará

Márcia Mariana Bittencourt
marciamarianabittencourt@gmail.com
Universidade de Brasília – UnB

RESUMO
O artigo é resultante de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, durante o curso de mestrado, focando o acesso das populações do campo à Universidade Pública. Sua fundamentação se assenta em dois eixos de análise: Educação do Campo e Educação Superior, destacando o papel do Estado, das Universidades e dos Movimentos Sociais quanto ao acesso e financiamento na graduação e pós-graduação lato senso, e à formação de professores na Educação Básica. Os resultados revelam que o acesso e permanência das populações do campo na Universidade Pública tem se efetivado por meio de programas implementados pelos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais, como o PRONERA e o PROCAMPO. Além desses programas, o PARFOR também tem oportunizado o acesso aos professores que atuam no campo às Universidades Públicas, ainda que as referências da Educação do Campo não sejam pautadas na formação de professores implementada por esse programa. Os dados que sustentam essas afirmações foram obtidos a partir da experiência da Universidade Federal do Pará.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Educação Superior, Políticas Educacionais, Formação de Professores.

Introdução

Analisar a Educação do Campo no contexto da expansão da Educação Superior Brasileira nos últimos 20 anos se constitui numa ação desafiadora em face das orientações hegemônicas que configuram as Instituições que ofertam esse nível de ensino, e o modelo de formação que nelas se efetiva na atualidade, assentadas a privatização e mercantilização do ensino, levadas a cabo pelo governo federal, quando autoriza indiscriminadamente Instituições de Ensino Superior que, em muitos casos, se mantém com o financiamento do próprio governo federal, através de programas de acesso, como o Programa Universidades para Todos – PROUNI e o Financiamento Estudantil – FIES. Se por um lado essa forma de expansão oportuniza o acesso e se constitui como um dos indicadores da democratização desse nível de ensino, devido ao aumento do número de matrículas, por outro, a concentração

dessas instituições nos territórios urbanos implicam na exclusão do acesso a uma parcela significativa da população que vive e trabalha no meio rural no país. No entendimento de SILVA JR & SGUISSARDI,

> A expansão da Educação Superior e sua respectiva cultura institucional são afetadas pela mundialização e pela financeirização do processo de acumulação do capital implicando mudanças nos princípios expressos em seus pressupostos formativos, o que se observa é que no caso da educação superior, sua especificidade tomou a forma de um processo educacional voltado para a formação implicando mudanças nos princípios expressos nos seus pressupostos formativos (SILVA JR & SGUISSARDI, 2012, pág, 38)

A formação dos estudantes, seguindo as orientações hegemônicas mencionadas, se reduziu ao saber fazer, profissionalizante, para absorção no mercado de trabalho e é exatamente no contra-fluxo desse tipo de formação que o Movimento da Educação do Campo vem demandando nos últimos 17 anos proposições de cursos que formem criticamente os sujeitos do campo, sobretudo, para que a finalidade da educação superior não encerre no âmbito dela mesma, mas se insira como componente importante da construção de um outro projeto de nação.

Essas propostas têm como base de sustentação a **Teoria Ampliada de Estado**, de Antonio Gramsci, que reconhece a relação entre a sociedade política e a sociedade civil como configuradora do Estado na atualidade, entendendo que a hegemonia se constrói ao mesmo tempo pela coerção e pelo consenso, ou seja, o Estado lança mão de uma dimensão marcada pela coerção, pela imposição, pelo uso da força e da violência, quando necessárias; assim como utiliza estratégias de conquista da adesão das pessoas via o convencimento dos mesmos.

A correlação de forças que se estabelece na configuração do "Estado Ampliado", segundo Gramsci, pode servir tanto para manter quanto para transformar as relações sociais, dependendo dos interesses da classe que assume a hegemonia em um determinado momento. Nesse contexto, as classes sociais lutam para assumir a hegemonia, ou seja, lutam para conquistar aliados para seus projetos específicos e construir um consenso e uma direção comum.

A Educação do Campo tem disputado no atual cenário brasileiro os projetos de formação de professores e de outros profissionais pautando-se na realidade que configura o campo em suas mais diversas expressões, na materialidade da vida e do trabalho, assim como, no momento histórico que estamos enfrentando (CALDART, 2008), estabelecendo como

referência, a tríade que originou as lutas no campo neste período mais recente: Campo, Políticas Públicas - e Educação.

O projeto de desenvolvimento moderno (capitalista) para o país estabelece que o meio "rural" deve ser fundamental para esse modelo de desenvolvimento, assentando-se ainda num projeto de superação entre campo e cidade; que apresenta um ideário muito difundido na sociedade brasileira, responsável pelo fomento do êxodo rural na década de 70 do século XX, ao compreender o campo como um lugar estritamente de produção, o lugar do agronegócio[385] e não de pessoas.

A Educação do Campo por sua vez, parte da compreensão de que a população brasileira tem sua identidade do campo, que nele vive e trabalha e merece ter essa identidade afirmada e os direitos sociais garantidos, entre eles, a educação Básica e a universidade, se inserem nessa perspectiva como integrantes desse direito.

Nesse sentido, nos propomos sistematizar as modificações que a Educação do Campo e a Educação Superior vêm enfrentando, como referência para a compreensão da realidade do momento histórico da sociedade brasileira.

1. A disputa pela vaga na Universidade Pública: Alterações em processo

Em face das assimetrias sociais e regionais que configuram o atendimento na Educação Superior no Brasil, consideramos fundamental que este nível de ensino, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação, leve em consideração a **diversidade sócio-cultural e territorial** que configura a sociedade brasileira em seu conjunto. Sobre esse aspecto, Sguissardi (2008) diz que o Brasil ainda está distante de alcançar o desenvolvimento,

> pois o mesmo só poderá ser alcançado quando se fazem opções políticas econômicas-sociais, culturais e educacionais que promovam o bem estar de toda a sociedade. Isto é, políticas que façam desaparecer ou diminuir significativamente, no caso do Brasil, a escandalosa concentração de renda e as exclusões sociais de toda a natureza, as flagrantes disparidades e assimetrias regionais, estaduais e municipais em relação a tudo o que diz respeito à produção de uma sobrevivência humana com graus aceitáveis de dignidade (SGUISSARDI, 2008, p.41).

Sobre o potencial da educação, e em especial a Educação Superior contribuir para a promoção do desenvolvimento e dessas disparidades e exclusão sócio-cultural e territorial

[385]Para Duarte (2008), agronegócio é a forma de modernização do território capitalista, que amplia suas condições na dominação do território camponês. A primeira formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) é de John Davis e Ray Goldberg, publicada em 1975. Para os autores, *agribusiness* é um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho.

parece haver um consenso. No entanto, para Sguissardi, somente as instituições públicas têm condições de enfrentar a problemática da diversidade, sendo o crescimento do setor privado uma contradição nos últimos anos, especialmente quando se considera a diversidade regional. Para as populações do Campo, o acesso a Universidade Pública se tornou ainda mais difícil, uma vez que historicamente tem sido negado a essas populações o direito à Educação Básica.

Na Universidade Federal do Pará o acesso das populações do campo anteriormente era ínfimo em virtude do vestibular tradicional que não permitia aos estudantes do campo concorrer em igualdade de condições com os estudantes egressos das escolas particulares e das escolas públicas urbanas.

Há 15 anos atrás, o relatório de 1997/1998 do antigo Departamento de Apoio ao Vestibular – DAVES (UFPA, 1999), hoje Centro de Processo Seletivo – CEPES, apontava que o ingresso dos estudantes era definido pelo mérito. Naquele ano, a "classificação final do concurso vestibular 1998 obedeceu à ordem decrescente do total de pontos obtidos, segundo o curso de opção" (UFPA/DAVES, 1999, p.17). O que gerava a entrada de muitos, a reprovação da maioria e o absurdo de sobra de vagas.

> Dos 13.309 classificados para a 2ª etapa, 2.256 foram eliminados, pelo critério de corte, já mencionados anteriormente, sendo apta a classificação de 11.503, das 3.310 vagas ofertadas, foram preenchidas 3.206, sobrando 104 vagas (UFPA/DAVES, 1999, p.18).

Essa sobra de vagas acontecia tanto em Belém quanto nos *campi* da UFPA localizados nos demais municípios, as médias de acertos dos estudantes eram sempre muito abaixo da expectativa dos elaboradores das questões. No ano do referido relatório, os acertos variavam entre 0,94 na disciplina de biologia a 5,48 na redação, quando a nota máxima era 10,00.

Neste sentido, consideramos que o vestibular realizado até aquele momento era muito mais excludente, ao estabelecer como critério mais importante o mérito adquirido pela nota obtida nas provas, oportunizando a seleção dos estudantes que conseguiam ter acesso a cursinhos pré-vestibulares privados, refletindo-se diretamente no perfil dos estudantes dos cursos mais tradicionais e procurados, como: medicina, direito e engenharias.

Na atualidade, a Universidade Federal do Pará, assim como outras universidades públicas federais, tem experienciado algumas alterações no processo seletivo que vem efetivando, especialmente a UFPA, tem ofertado os *Processos Seletivos Especiais,* criados para garantir o acesso específico em determinados cursos, promovendo uma seleção diferenciada, que impacta no acesso à Educação Superior na Universidade, ao oportunizar o

ingresso diferenciado para determinados grupos sociais, com destaque para os setores que historicamente têm sido excluídos do acesso a esse nível de ensino.

São por esses tipos de Processo Seletivos que as Populações do Campo, por exemplo, ampliado seu ingresso nas Universidades Públicas. Os critérios de seleção passam a ser os seguintes: prova objetiva com 40 (quarenta) questões de Língua Portuguesa/Leitura, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Literatura; seguida de uma entrevista pessoal, na qual os candidatos devem comprovar seu pertencimento ao campo. No caso da Política Nacional de Formação de Professores não há vestibular, não há provas, apenas uma distribuição de vagas por município e critérios de inscrições que podem ser acessados por meio dos links da CAPES http://freire.capes.gov.br/index/o-que ou da Secretária de Educação do Estado que oferece a formação no caso do Estado do Pará, da SEDUC http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/?action=criterios_selecao.

Os Estudantes do Campo tem ampliado seu acesso à Universidade Pública após essas modificações no sistema de ingresso, o que se deve fundamentalmente à pressão dos Movimentos Sociais para assegurar essas vagas aos sujeitos do campo.

2. A Educação do Campo na Graduação e Pós-graduação: Cursos e percursos

A análise do acesso dos sujeitos do Campo à Educação Superior foi realizada com base nos programas: **PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo; e PARFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ambos implementados na Universidade Federal do Pará.

O PRONERA oferta cursos tanto na graduação quanto na pós-graduação lato senso. No Brasil, os cursos de Graduação são ofertados, na modalidade de Bacharelado em: Administração, Direito, Agronomia, Artes Plásticas e Jornalismo; e nas Licenciaturas em: Pedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Água, Geografia, Matemática, Letras e Ciências Sociais. Na Universidade Federal do Pará os cursos de graduação ofertados foram: Agronomia, Pedagogia das águas, Pedagogia da Terra, Letras da Terra e Pedagogia do Campo.

O **PROCAMPO** oferta os cursos de **Licenciatura em Educação do Campo**, sua concepção originária se propõe ofertar uma licenciatura capaz de formar um professor no âmbito das áreas do conhecimento, e não isoladamente, como é a tradição das licenciaturas nas Universidades. A missão é formar um professor que não seja especificamente o

Licenciado em Matemática, em Língua Portuguesa, em Educação Física ou demais disciplinas específicas; mas que abranja a formação integral por área do conhecimento, para que o professor possa atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e na gestão das escolas do campo.

Na pós-graduação, no âmbito da Educação do Campo, os cursos tem sido ofertados em nível de Especialização, e no caso da Universidade Federal do Pará os cursos ofertados foram os seguintes: **Agroecologia, Questão Agrária e Educação do Campo**, com 876 horas e **Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo**, com 1.188 horas.

A Política Nacional de Formação de Professores – **PARFOR** prevê Cursos regulares de primeira licenciatura, nas modalidades presencial e/ou a distância, destinados a professores sem formação em nível de graduação: Cursos Especiais de primeira licenciatura destinados a professores sem formação em nível de graduação; Cursos Especiais de segunda licenciatura destinados aos professores licenciados que atuam fora de sua área de formação; e Curso de Formação Pedagógica destinado a professores com bacharelado e que não possuem a licenciatura.

Uma varável de análise que ressaltamos é a que a oferta desses cursos tem sido um processo de disputa entre os cursos regulares, desde a organização do projeto pedagógico até o espaço de oferta, infraestrutura e concepção pedagógica e ideológica de formação.

Os cursos de graduação e pós-graduação ofertados no âmbito da Educação do Campo diferenciam-se na metodologia de ensino, pois estão fundamentados nas proposições e concepções da Educação do Campo, entre elas a oferta dos cursos por meio da Pedagogia da Alternância, que se materializa com base nos princípios da relação tempo escola e tempo comunidade, e da articulação teoria e prática. Esses fundamentos se diferenciam em relação à oferta da grande maioria dos cursos ofertados na Educação Superior Brasileira.

Desta forma, consideramos que a educação superior do campo vem cumprindo sua trajetória de formação contra-hegemônica, quando focamos a realidade material pela vem pautado os cursos que oferta nas universidades públicas brasileiras; e analisar a permanência dos estudantes, acompanhar os projetos pedagógicos, os currículos e as relações dos sujeitos com o desenvolvimento da nação são os desafios imediatos para continuar o percurso da Educação Superior do Campo Brasileiro.

3. O financiamento da Educação Superior do Campo

Segundo Amaral (2011), quando se discute o financiamento da educação superior, um tema que inevitavelmente aparece é o custo-aluno. No entanto, a modelagem adotada para esse cálculo sofre muitas variações, em virtude dos possíveis custos que devem estar inseridos no cálculo, em se tratando de universidades.

No caso dos programas, com exceção do PARFOR, esse valor vem determinado nos documentos que encontramos e, para efeito de comparação, utilizamos os dados em relação ao custo-aluno das universidades públicas brasileiras, calculado por Amaral (2011), os quais indicam que, em 2009, foi de R$ 11.560,54 (onze mil quinhentos e sessenta reais e cinquenta e quatro centavos) por ano.

Na Universidade Federal do Pará, a média atualmente é de R$ 15.541,91 (quinze mil, quinhentos e quarenta e um reais e cinquenta e quatro centavos)[386]. Dessa forma, os investimentos do Estado nas iniciativas de acesso à educação superior pelas populações do campo são muito aquém dos valores investidos regularmente, obviamente, porque nesses programas não estão computadas as despesas com infraestrutura, o que aponta uma economia aos cofres públicos.

O custo-aluno nos programas PRONERA e PROCAMPO leva em consideração despesas com pessoa física e pessoa jurídica, material de consumo, diárias (hospedagem e alimentação), bolsas para estudantes, bolsas para professor, passagens e despesas de locomoção e encargos sociais e gira em média nesses programas o valor de R$ 5.000,00, por estudante. Obviamente, em um curso universitário, leva-se em conta, além dessas, todas as despesas: com hospitais universitários, com as ações administrativas, manutenção de museus, rádios, TVs, etc. Em virtude disso, a comparação apresentada serve apenas para subsidiar os debates referentes ao financiamento da educação superior do campo, apontando para investigações futuras, uma vez que os programas não colaboram com o investimento na estrutura física das Universidades.

É sempre bom lembrar que a privatização da Educação Superior tem ampliado exatamente por conta do financiamento da educação, em detrimento da qualidade do ensino, em que pese à dificuldade do governo federal em manter e ampliar a oferta da educação superior nas Universidades Públicas.

Assim, consideramos desafiador a análise dos recursos financeiros do PRONERA, do PROCAMPO e do PARFOR na Universidade Federal do Pará, em virtude do detalhamento de cada um deles. No entanto, destacamos que os detalhamentos apresentados quanto aos

[386] Informação disponível em http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/indicadores-de-desempenho.

recursos investidos na Educação do Campo são fundamentais para revelar o investimento realizado na Educação Superior, a partir da receita da Universidade Federal do Pará, que, no ano de 2011, foi de R$ 709.043.066,00[387] (setecentos e nove milhões, quarenta e três mil, sessenta e seis reais).

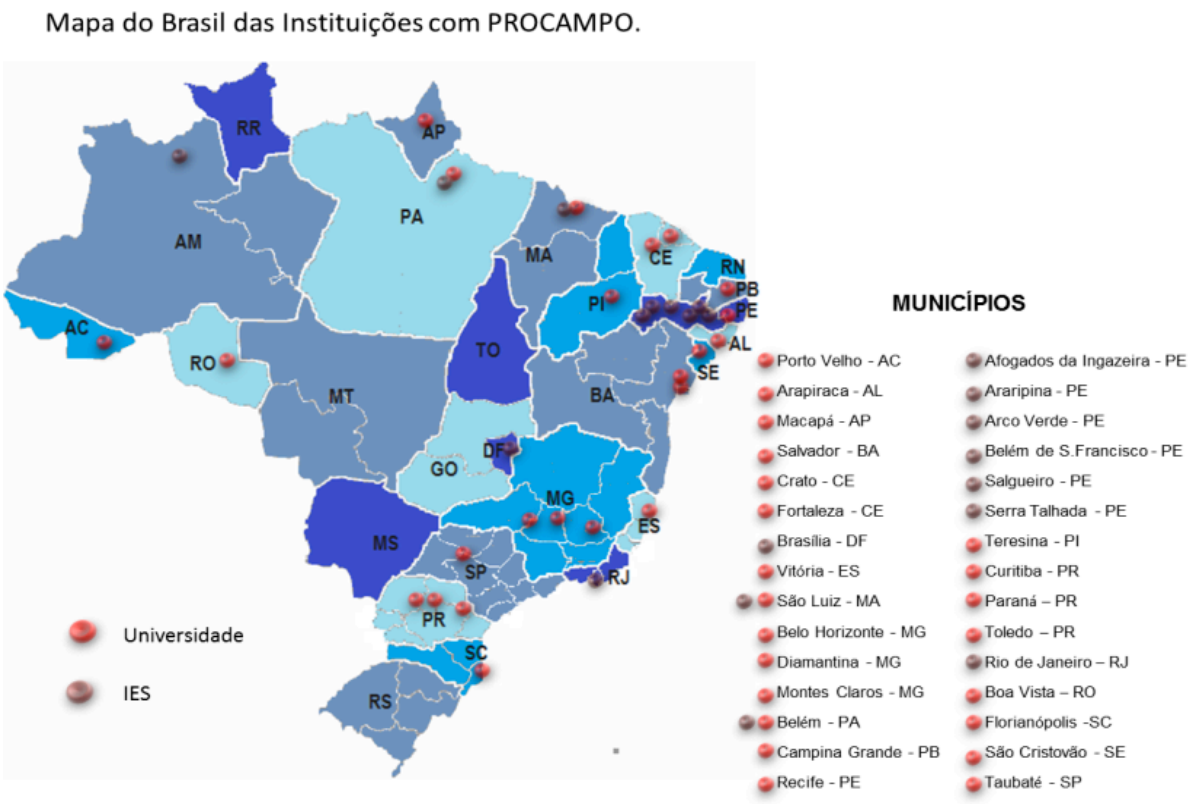
Os cursos que atendem as populações do campo têm recebido recursos do Ministério do Desenvolvimento Agrário para sua manutenção e isso coloca em evidência, que não está na base das políticas públicas educacionais brasileiras a garantia do direito à Educação Superior para as populações do campo, uma vez que não há previsão de despesas orçamentárias para esse fim. Por outro lado, não podemos desconsiderar que as Universidades públicas Brasileiras estão cada vez recebendo recursos privados para a manutenção dos cursos de graduação, especialmente no setor das tecnologias. Dessa forma, se faz necessário pautar a discussão sobre a manutenção e a disputa pelo orçamento, financiamento e gestão dos cursos nos estudos e pesquisas sobre a Educação Superior do Campo.

4. Cartografia da Educação do Campo na expansão da Educação Superior no Brasil

Os programas PRONERA, PROCAMPO e PARFOR estão presentes em todas as regiões brasileiras e na maioria das Universidades e Institutos Federais. Os mapas abaixo apresentam a distribuição dos três programas no Brasil, com o objetivo de evidenciar a relevância da Educação Superior do Campo como um fenômeno que se materializa, se amplia e, exige, portanto, a necessidade de pesquisas para melhor compreensão dessa realidade.

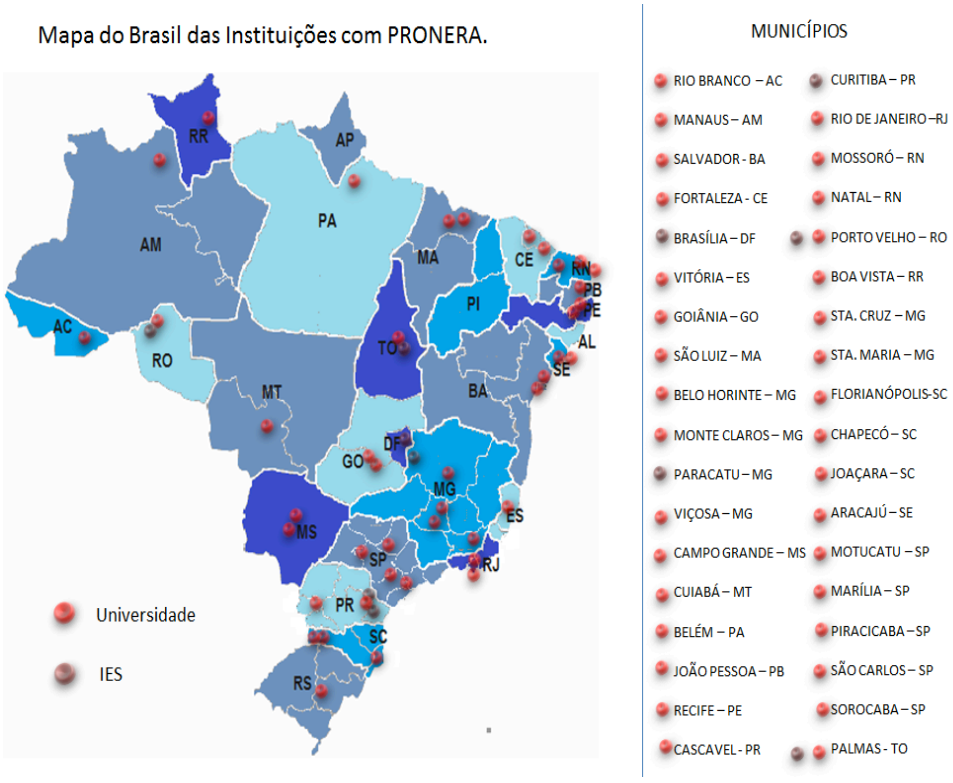
Imagem01: Distribuição do PROCAMPO no Brasil.

[387] Receita prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015), disponível em http://www.portal.ufpa.br/docs/pdi_aprovado_final.pdf.



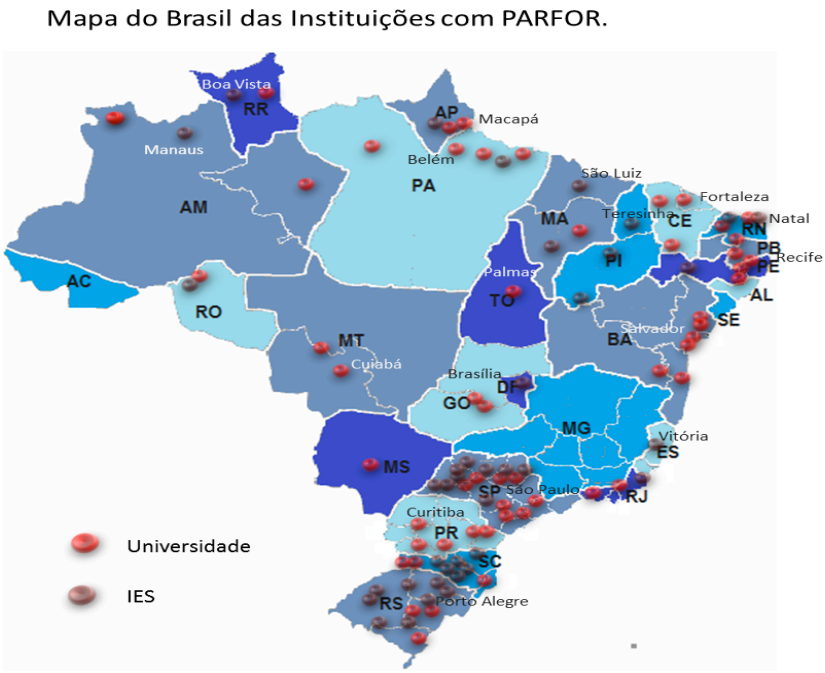
Fonte: Brito, 2013

Figura 02 : Distribuição do PRONERA no Brasil



Fonte: Brito, 2013

Figura 03: Distribuição do PARFOR no Brasil.



Fonte: Brito, 2013

A distribuição dos Programas PRONERA, PROCAMPO e PARFOR no Brasil aponta uma concentração de atendimento no nordeste e sul do Brasil, muito embora os programas estejam distribuídos em quase todos os Estado Brasileiros. Percebe-se que as regiões centro-oeste e nordeste são contempladas com o PRONERA e o PROCAMPO com maior intensidade devendo-se a força dos Programas Pilotos de Formação de Professores e do envolvimento das Universidades que constitui esses programas (UnB, UFMG, UFS e UFBA) no âmbito da Formação de professores no contexto da Política da Educação do Campo.

Esses programas foram fundamentais para a consolidação da política de educação do campo no que tange ao atendimento da Educação Superior, pois foram eles que fizeram com que as Universidades, Estados e Movimentos sociais pautassem a necessidade de um atendimento diferenciado para atender os povos do campo, com infraestrutura, currículo, formação de professores.

O PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR têm muitos elementos que convergem e outros que destacamos como contradição entre eles e que devem se repensados pelo Estado, pelas universidades e pelos movimentos sociais, uma vez que os três programas estão materializados na realidade brasileira e foram criados de forma distinta, sem um planejamento para a implantação como uma forma de uma política de Estado. O que faz com que o PRONERA e o PROCAMPO sejam desenvolvidos com base nos princípios políticos e

ideológicos da Educação do Campo e o PARFOR apenas massifique o acesso sem aplicar e atender a realidade dos professores provenientes do campo.

A educação superior no Brasil sempre foi exclusividade de poucos ou de grupos elitizados, que conseguiam alcançar os níveis mais elevados da educação, vimos que a política de ação afirmativa, cotas e reservas de vagas tem sido uma forma de modificar o acesso à universidade, que, por muitos anos, utilizava um sistema de seleção excludente, utilizando a nota nos vestibulares como verdadeiros crivos dos quais poucos conseguiam passar, justificando-se, com a pouca oferta de vagas, o rigor de acesso à universidade pública, o que gerou a elitização desse nível de ensino.

A cartografia aqui apresentada serve para ilustrar como o acesso, através desses programas vem ocorrendo esse ampliando no Brasil e para suscitar a necessidade de investigação e de acompanhamento dessa política pública, pois nosso estudo esteve focado apenas na Universidade Federal do Pará, como era nossa intenção, mas, estando os programas presentes na maioria dos Estados Brasileiros, muitos outros estudos são necessários para compreendermos com densidade essa nova realidade.

Considerações Conclusivas

Se por um lado a expansão da Educação Superior Brasileira vem se dando pela lógica da privatização e adequação às determinações neoliberais, por outro a Educação do Campo vem resistindo e enfrentando esse movimento, ao disputar vagas, currículos, formas de organização e projetos educacionais no interior das universidades públicas.

A Educação do Campo tem sido viabilizada e operacionalizada com recursos específicos, e o levantamento sobre as modificações no sistema de acesso das populações do campo à Universidade Federal do Pará nos permitiu compreender o PRONERA, o PROCAMPO e o PARFOR como um novo eixo de análise no âmbito da Educação Superior do Campo, que já se encontra materializada, mas que ainda não é reconhecida como política de Estado, e portando, não consta na agenda de prioridades dos governos, em suas várias esferas.

Nossos estudos nos levaram a compreender que cada um dos programas analisados apresenta uma intencionalidade específica, no entanto, constatamos que os mesmos princípios são assumidos por eles, sendo um elemento comum a todos a formação de professores, que têm oportunizado a ampliação do acesso às populações do campo à Educação Superior.

Essas constatações evidenciam que o atendimento da Educação Superior para as populações do campo vem ocorrendo através de programas educacionais, que são entendidos

em grande medida como "políticas focais" e "compensatórias", mas que, no caso específico da Educação Superior do Campo, elas se configuram como políticas diferenciadas, que não foram adotadas para reparar a situação específica dos sujeitos do campo. Pelo contrário, elas são resultantes da luta empreendida pelos sujeitos do campo, através de seus movimentos sociais para garantir os direitos daqueles que historicamente têm sido excluídos do acesso a esse nível de ensino.

No caso da Educação Superior do Campo, os programas iniciaram como políticas específicas, contando inclusive com recursos advindos do Ministério do Desenvolvimento Agrário, e paulatinamente vem sendo transformados em políticas de caráter permanente, com abertura de cursos e concursos para técnicos e professores nas Universidades públicas.

Höfling (2001) considera que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses. Portanto, a criação e a organização de programas ou políticas podem representar os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Essa preocupação deve ser pautada quando analisamos os programas lançados pelo governo. De um lado, temos os movimentos sociais, reivindicando direitos sociais, e, de outro, o governo, que institui os programas como uma forma de "atender" às reivindicações. No entanto, o governo detém, em sua estrutura burocrática, o orçamento, as formas de execução e até mesmo a concepção do programa. Dessa forma, precisamos refletir a respeito das políticas materializadas pelos governos brasileiros, pois

> em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING , 2001, p.38).

Porém, nos programas aqui analisados, constatamos que as iniciativas de acesso das populações do campo à universidade pública, se deram de formas diferenciadas, como no caso do PRONERA e PROCAMPO, como resultado das lutas dos movimentos sociais para assegurar o direito à educação superior aos sujeitos do campo, ao passo que no PARFOR, essa forma diferenciada de ingresso ocorreu como resultado de uma política de governo.

Em nosso entendimento, os três programas têm permitido o acesso das populações do Campo à Educação Superior, e tem como missão, ampliar, apoiar e formar, proposições importantes na oferta da Educação Superior no campo, e seus desdobramentos, como política

pública, devem ser materializados em um tempo determinado e com investimentos específicos a eles direcionados.

As intencionalidades de cada programa são diferenciadas: o PRONERA aposta na formação dos assentados da reforma agrária; o PROCAMPO direciona a formação para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que atuam no do campo; e o PARFOR atende a demanda da Política Nacional de Formação de professores, que atendo os professores da Educação Básica que não possuem formação adequada.

Nesse sentido, para além dos estudos sobre as políticas permanentes de expansão da Educação Superior do Campo consideramos necessário investigar as formas de permanência dos sujeitos do campo nessas instituições e os impactos desse acesso na sociedade brasileira, e, sobretudo nas escolas do campo, uma vez que essas escolas começam a receber os egressos dos cursos de Formação de Professores ofertados por meio dos programas aqui analisados. Esses novos estudos poderiam ajudar a fortalecer o processo de disputa dos sujeitos do campo pelo seu projeto popular de nação, intenção primeira dos movimentos sociais representativos das populações do campo.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. O Financiamento das IFES Brasileiras e o custo aluno em FHC e Lula. In: CABRITO, Belmiro Gil;CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.).**Políticas de acesso e financiamento da Educação Superior no Brasil e em Portugal, tendências actuais**. Lisboa: Educa Colecção Organizações, 2011.

BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do Pronera, Procampo e Parfor, na Universidade Federal do Pará. 2013.** Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001

SILVA JR, João dos Reis. SGUISSARDI. Valdemar. Formas e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: MACEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). **Educação Superior:** Expansão e Reformas Educativas.Maringá: Eduem, 2012

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior e diversidade regional no Brasil: O Privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR., João dos Reis (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008 (p.15-46).

UFPA, Universidade Federal do Pará. Relatório 97/98. Departamento de Apoio ao Vestibular – DAVES, Pró-Reitora de Ensino de Graduação, 1999.