

ISSN 1981-1969

Jornal de
Políticas Educacionais

JPE

Curitiba

n.4

Julho — Dezembro de 2008

NuPE - UFPR

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Setor de Educação

Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE/UFPR

Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C

80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil

Tel: (41) 3360-5380 | e-mail: jpe@ufpr.br

www.nupe.ufpr.br/JPE/JPE.htm

Comitê Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR)

Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Tais Moura Tavares (UFPR)

Conselho Editorial:

Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Gladys Beatriz Barreyro (USP), I-Juca Pirama Gil (USP), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Theresa Adrião (UNESP-Rio Claro), Vera Peroni (UFRGS).

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação semestral do Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar, sala 407/C, CEP: 80.060-150, Curitiba – PR, conforme orientações contidas no final desta edição ou na página do periódico na internet: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/JPE.htm>

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

n. 4 – Julho-Dezembro de 2008

Semestral

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

Indexação:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)

SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)

Solicita-se permuta.

We ask for exchange.

On demande l'échange.

Se solicita canje.

Apresentação

Andréa Barbosa Gouveia..... 1

O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função

Afrânio Mendes Catani..... 5

Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios

Profª Drª Maria Amélia Sabbag Zainko 17

A Graduação na Pesquisa em Educação (Anped 1996-2003)

Clara Brener Mindal..... 26

A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a Escola Básica

Regina Cely de Campos Hagemeyer 32

As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul

Nora Rut Krawczyk..... 43

Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições

Alexandre de Paula Franco..... 55

A Política Municipal de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil no Município de Dourados, Ms.

Natacya Munarini Otero / Marilda Moraes Garcia Bruno..... 66

Resenha: FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Por Douglas Danilo Dittrich 76

Resumos de Dissertações e Teses..... 80

Instruções para Submissão de Trabalhos 85

Contents

Presentation	
Andréa Barbosa Gouveia.....	1
The Public University today: Conception and Function	
Afrânio Mendes Catani.....	5
Public politics of Higher Education Evaluation: concepts and challenges	
Prof ^ª Dr ^ª Maria Amélia Sabbag Zainko	17
The higher education in education research field (ANPED 1996-2003)	
Clara Brener Mindal.....	26
The university and the course of Pedagogy: the knowledge production challenges and the relation with the Basic School	
Regina Cely de Campos Hagemeyer	32
The Policies of Internationalization of the Universities in Brazil: the Case of the Regionalization of the Mercosur	
Nora Rut Krawczyk	43
Higher Education in Brazil: Scenario, advancements and contradictions	
Alexandre de Paula Franco.....	55
The municipal policy of inclusion of children with disability on early childhood education in Dourados, MS	
Natacyra Munarini Otero / Marilda Moraes Garcia Bruno.....	66
Review: FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.	
By Douglas Danilo Dittrich	76
Abstracts of Theses and Dissertations	80
Instructions for submission of works.....	85

Apresentação

Andréa Barbosa Gouveia¹

Este é a quarta edição do Jornal de Política Educacional, periódico do Núcleo de Pesquisa em Gestão, Financiamento e Política Educacional em articulação com a Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação da UFPR. Neste semestre o periódico deu dois passos importantes para sua consolidação como instrumento de interlocução na área: passou a compor o Sistema Eletrônico de Revistas da UFPR (SER), o que permite a submissão de artigos de forma mais ágil, e passou a integrar a base de periódicos do INEP, *BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/ INEP)*, potencializando uma circulação *on line* mais abrangente.

Neste número além de mantermos a linha editorial que prima pelo debate da política educacional em curso, apresentamos um conjunto de textos que tratam da universidade brasileira e da formação de professores, em especial, no Curso de Pedagogia. Tais textos são frutos dos debates na Conferência de Abertura e nas Mesas Redondas da XXI Semana de Ensino Pesquisa e Extensão e IV Semana de Pedagogia, evento anual do Setor de Educação. A razão para a inclusão de tais textos como uma parte especial do JPE deve-se ao feliz encontro entre a comissão organizadora² e o comitê editorial da revista que avaliaram ser importante a divulgação dos debates do evento em um periódico do Setor de Educação e não apenas na forma

de uma publicação interna, que teria menos possibilidade de circulação. Esta decisão editorial contou com o apoio da Fundação Araucária que autorizou o uso dos recursos para publicação dos resultados das mesas redondas neste número do JPE.

O tema central da Semana foi “A Universidade Pública Brasileira Hoje”, matéria que é certamente ponto candente da conjuntura educacional. Assim, os textos que compõem o primeiro bloco deste número, ainda que não analisem a política para o ensino superior de maneira tradicional, trazem importantes contribuições para a compreensão dos resultados desta política ao problematizarem a função e organização da universidade pública brasileira hoje.

Neste bloco temos quatro textos, o primeiro, fruto da provocativa conferência de abertura proferida por Afrânio Mendes Catani intitulada *Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função*. Neste texto o autor problematiza o cotidiano da vida na universidade considerando as contradições entre o tempo da formação do pesquisador e da produção do conhecimento versus o tempo das agências de financiamento e da inserção dos sujeitos no mercado; de modo muito coloquial, posto que o texto originalmente é uma palestra, mas sem perder o rigor da análise o autor situa estas contradições no contexto das reformas para o ensino superior no Brasil e no mundo,

¹Professora do Núcleo de Políticas, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR. Doutora em Educação. andreabg@ufpr.br

²A Comissão organizadora da XXI SEPE e IV Semana de Pedagogia era formada por: Alcione Luis Pereira Carvalho; Américo Agostinho Walger; Ana Paula P. P. de Castro; Andréa Barbosa Gouveia; Helga Loos; Liane Maria Bertucci; Marcus Levy Albino Bencostta; Maria Célia Barbosa Aires; Melquiades Valentim; Nádia Gaiofatto Gonçalves; Rosângela Gehrke Seger; Tânia Terezinha Bruns Zimer; Vania Dobranski e Renata Chemin.

em especial na Europa após o Tratado de Bolonha, e argumenta que *“a universidade deve ter voz ativa na sociedade, ela não pode simplesmente atender às demandas do mercado de maneira automática, porque não é preparada ou estruturada para isso. Mas ela pode, entretanto, dialogar com o mercado, uma vez que possui competência para isso, ela gera conhecimento de ponta”*. Ou seja, ao debater o papel da Universidade o autor reconhece as pressões sociais sobre a instituição e vê no debate crítico destas pressões a realização da própria função da universidade.

O segundo texto de Maria Amélia Sabbag Zainko, *Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios* dedica-se a problematizar um aspecto fundamental da política educacional em curso, a necessidade da avaliação. No artigo a autora faz um cuidadoso resgate das origens da discussão da avaliação institucional na universidade brasileira e indica as contradições presentes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tanto decorrentes do nascimento de tal sistema, que dialoga com outra concepção de avaliação delineada no período Fernando Henrique Cardoso, quanto decorrentes de problemas da implantação e dos desdobramentos do processo de avaliação no atual governo Luiz Inácio Lula da Silva.

O terceiro texto de Clara Brener Mindal intitulado *A graduação na pesquisa em educação (ANPED 1996-2003)* apresenta um estudo sobre as pesquisas a propósito do ensino de graduação no Brasil e, ainda que tenha um recorte muito pontual para isto, trabalhos apresentados em oito reuniões anuais da ANPED, desvelam o quanto os pesquisadores na área da educação têm dedicado-se pouco a pensar a qualidade do ensino de graduação.

O quarto texto denominado *A universidade e o curso de Pedagogia: os*

desafios da produção do conhecimento e a relação com a Escola Básica é de Regina Cely Campos Hagemeyer. A autora discute os fundamentos e a proposta de organização do novo currículo para o curso de Pedagogia da UFPR; para tanto retoma as origens da formação em pedagogia e da própria idéia de universidade para situar o desafio contínuo de fazer da formação de professores um processo que se articule com a produção do conhecimento. A autora ainda tem o cuidado de evidenciar como a proposta da instituição para o curso dialoga criticamente com as determinações legais e com o contexto político de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil atualmente.

Os demais textos resultam da demanda contínua da revista e dedicam-se de modo enfático à análise da política educacional. Ainda que não componha o bloco anterior, o quinto texto reforça o debate sobre os rumos da universidade atualmente. O artigo de Nora Rut Krawczyk, intitulado *As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul* apresenta um desafio recente para a universidade brasileira, a necessidade de internacionalização. Para este debate a autora mapeia a intensificação dos processos de financiamento de pesquisa nas universidades pela via de editais de fomento e dedica-se a analisar, em especial, os editais que visam acordos bilaterais ou multilaterais, demonstrando que no eixo do Mercosul as iniciativas são ainda pouco volumosas. A autora problematiza quanto este processo de internacionalização pode simplesmente atender aos interesses da política governamental internacional brasileira ou, a depender das próprias universidades e dos pesquisadores, pode construir um processo de integração com força acadêmica.

O sexto texto intitulado *Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições*, de

Alexandre de Paula Franco, também analisa o tema da universidade. O autor apresenta uma panorama da expansão da oferta do ensino superior no Brasil considerando a diversificação de instituições, o acentuado movimento de expansão privado e o perfil dos alunos ingressantes e problematiza as condições para qualidade com vistas a assegurar *“a missão de pesquisa que deve ocorrer no ensino superior, resguardados os preceitos legais, o que implica, sem sombra de dúvidas, na construção de uma identidade pedagógica, administrativa e institucional”*.

O sétimo texto volta-se a um debate candente na educação básica, a questão da inclusão. O artigo de Natacya Munarini Otero e Marilda Moraes Garcia Bruno intitulado *A política municipal de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil no município de Dourados, MS*; dedica-se a analisar os desdobramentos da política nacional para educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um

município do Mato Grosso do Sul. As autoras problematizam o discurso dos gestores municipais e de gestores de escolas de educação infantil acerca do processo de inclusão, demonstrando como de um lado a legislação e as orientações nacionais e, de outro a dinâmica da rede municipal de ensino não coincidem, o que resulta em dificuldades para a realização do direito à educação de qualidade para as crianças com necessidades educativas especiais.

Enfim, este número do JPE pretende manter seu compromisso de debater a conjuntura, posto que entender os rumos da educação brasileira exige um acompanhamento dos diferentes âmbitos em que a política pública se constrói cotidianamente. É um número que se articula também à conjuntura interna do Setor de Educação, incorporando os frutos do debate da Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que se deve ao seu compromisso em servir de instrumento para divulgação da reflexão produzida na UFPR.

Boa leitura a todos!

O Papel da Universidade Pública hoje: Concepção e Função¹

The Public University today: Conception and Function

Afrânio Mendes Catani²

Resumo:

O artigo analisa a concepção e a função da universidade pública na atualidade reafirmando uma perspectiva de valorização e preservação do espaço público, espaço este laico, gratuito e de qualidade. Para isto problematiza o processo de expansão predominantemente privado das instituições de ensino superior e, no tocante à universidade pública problematiza as condições em que a expansão tem se dado e as conseqüências deste processo para a qualidade do ensino. Reflete ainda sobre os desafios do trabalho intelectual e da produção do conhecimento num contexto de intensificação geral do ritmo de trabalho e ênfase exagerada em produtos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Universidade Pública; Expansão do Ensino Superior.

Abstract:

The article analyzes the design and function of the university at present reassuring a prospect for recovery and preservation of public space, and it means a space secular, free and quality. For this, it puts in question the predominantly private process of expansion in institutions of higher education and, for the public university presents the conditions under which the expansion has been given and the consequences of this process to the quality of education. The work also reflects about the challenges of intellectual labor and the production of knowledge in the context of a general intensification of the work and exaggerated emphasis on its products.

Key-words: Higher Education; Public University; Higher Education Expansion.

Eu queria agradecer a gentileza do convite e o privilégio de estar aqui com vocês nesta 21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia e gostaria de iniciar minha fala, de caráter sociológico, numa vertente mais francesa, citando um autor que não é sociólogo, mas que ingressou no *Collège de France*, a instituição científica de maior prestígio na França, que é Roland Barthes. Barthes, afirma mais ou menos o seguinte: ingressar numa instituição como o *Collège de France* é algo meio complicado, porque é como se fosse ingressar numa academia de letras, constituindo-se em motivo de honra e de alegria. Ele diz que “a honra pode ser imerecida, porque não se sabe exatamente os mecanismos que nos levam até essa instituição, outra pessoa poderia estar lá, em seu lugar. Mas a alegria é genuína, ninguém nos tira”. Então, eu estou muito alegre de estar aqui com vocês hoje, aproveitando para falar sobre isso, mas, ao mesmo tempo, apesar dos cabelos brancos, eu fico tenso nesse começo e isso me ajuda a assentar um pouco as idéias.

Com relação ao tema da presente conferência, “Papel da universidade pública hoje, concepção e função”, eu tenho falado sobre isto há certo tempo, escrevendo textos, participando de debates, dialogando com sindicatos, com associações científicas e docentes e, também, com colegas que se encontram relativamente ausentes nesse debate. Eu acho que o papel da universidade pública, o tema da universidade, hoje, é um dos mais candentes e de grande relevância social, no sentido de se tentar mostrar que no Brasil, país com uma grande quantidade

de alunos envolvidos no ensino desde a base do sistema até o topo, isto é, a educação superior, enfrenta-se um grande problema: cerca de 72 ou 73% dos alunos encontram-se matriculados em instituições privadas, enquanto apenas 27 ou 28% o estão em estabelecimentos públicos. A conseqüência dessa situação é que o Brasil apresenta uma das mais baixas taxas de escolarização bruta da América Latina, no que se refere à educação superior.

Eu trabalho muito com a Argentina, com o Chile e outros países latino-americanos, pois também sou vinculado ao programa de pós-graduação da América Latina da USP. Então, sempre costumo falar, quando a gente dialoga e se encontra numa relação de troca com platéias como esta, dos casos de Argentina, Brasil e Chile. A situação da Argentina é exatamente oposta a do Brasil, quando 85% das matrículas em universidades concentram-se em instituições públicas; o caso brasileiro é quase o revés, pois mais de 70% da matrícula é privada. E o Chile terminou com a universidade pública no sentido como nós conhecemos, ou seja, universidade pública, laica e gratuita, pois no Chile tudo é pago, mesmo as universidades públicas são pagas.

No Chile, por exemplo, um curso de Pedagogia ou de humanidades, numa universidade pública, vai custar ao menos uns US\$ 3.500 por ano. Se compararmos tal custo com alguns colégios de elite, no Brasil, concluiremos que é até mais barato. Trabalho na USP há mais de vinte e dois anos, trabalhei na Unicamp, na Unesp, na Fundação Getúlio Vargas, ou seja, já conheço

¹Conferência proferida na abertura da 21ª Semana de Ensino Pesquisa e Extensão na IV Semana de Pedagogia, setembro de 2008.

²Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do CNPq.

um pouco as coisas: eu diria que nas turmas que ministro à noite, na Faculdade de Educação da USP, se esta taxa de cerca de US\$ 3.500 a US\$ 4.000 por ano fosse cobrada, eu diria de 70% dos alunos não teriam condições de freqüentar as salas de aula.

No governo atual, em nível federal, observa-se o esforço mínimo de repor, ou ao menos de tentar repor, parte das vagas de docentes. Aconteceu uma série de problemas cruciais, se voltarmos à gestão de Fernando Henrique Cardoso. Verifica-se que as várias universidades federais sofreram um processo de congelamento dos recursos a elas destinados, não havendo, praticamente, a reposição de recursos humanos e materiais.

Nós vamos sistematizar estas questões aqui com vocês, mas, fundamentalmente, necessitamos de um parâmetro inicial para a discussão, que é o seguinte: a universidade tem que possuir um caráter público, necessita adotar o modelo “humboldtiano”, ou seja, a universidade que conhecemos hoje de ensino, de pesquisa e de extensão. Quando vemos anúncios de jornais e quando lemos a respeito das provas de desempenho do SINAES, algo é evidente: encontramos poucas instituições privadas com bom índice de aproveitamento. Entretanto, com as exceções de praxe, a maioria das IES privadas realiza apenas alguns trabalhos de extensão, quando o faz. Então, basta acompanharmos isso, observarmos o tamanho das universidades: o setor de Educação da UFPR compreende 5.000 alunos; a Universidade de São Paulo, a maior universidade pública do país em termos de alunos de graduação, não alcança 70.000 alunos; é muito pouco: a Universidade do México tem 400.000 alunos, a Universidade de Buenos Aires possui perto de 260.000. Assim, o engajamento da universidade pública brasileira ainda é muito pequeno, no sentido de dotações orçamentárias e de políticas mais agressivas de inclusão de distintos contingentes de alunos que ainda não se inseriram nessas IES.

Nos dias atuais, no Brasil, vigora certo discurso que afirma que nosso modelo de universidade de elite de alguma maneira

fracassou, porque temos muitos doutores, e grande parte dos doutores não se encontram empregados. Essa é uma das maiores falácias que a gente escuta. Claro que o número de doutores aumentou, eu acabei de escrever, com Ana Paula Hey, um artigo baseado em pesquisa que desenvolvemos sobre o tema para a revista da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP). A associação encomendou a um jornalista uma longa reportagem sobre isso, e vemos que a maioria dos doutores brasileiros, quando se insere no mercado, o faz em universidades públicas – mas muitos não conseguem emprego com o título de doutor. Há toda uma rede privada que, em geral, possui qualidade medonha. Nossos colegas doutores, que estão nos órgãos governamentais, não têm força política para tentar alterar tal situação, para exigir que estas universidades contratem doutores, contratem pessoas mais qualificadas. Nas regulamentações jurídicas vigentes, se as universidades tiverem 1/3 de mestres e doutores (na verdade, a quase totalidade de mestres), já é o suficiente para o cumprimento da legislação.

O professor Luiz Antônio Cunha escreve artigo que é muito interessante e que eu sempre gosto de frisar quando discutimos acerca da universidade: a questão do público e do privado. Até há quinze ou vinte anos, o que era público ou privado constituía-se em dimensão bem tranqüila: público vinha a ser aquilo que era gratuito e privado aquilo pelo qual nós pagávamos. Em geral, as universidades católicas, algumas universidade metodistas, presbiterianas ou luteranas, como outras instituições isoladas, possuíam “boa qualidade”; grande parte das IES públicas também. O que Cunha nos mostra é que essa fronteira entre o público e o privado vem a ser uma fronteira em movimento, principalmente se nos referirmos à pós-graduação. No início dos processos de avaliação mais amplos, os reitores e pró-reitores dessas IES diziam algo mais ou menos assim: “Nós somos contra esse sistema de avaliação tal como está montado, pois ele não reflete o que são de fato as instituições; desenvolvemos

uma série de atividades que não podem ser mensuráveis através de planilhas e formulários etc. etc.”. Quando as avaliações são divulgadas e várias instituições privadas começam a ser razoavelmente avaliadas, estes reitores ficam quietos e participam do jogo. Isso se observa, em especial, no que se refere aos programas de mestrado e de doutorado, que recrutam professores aposentados das universidades estaduais e federais e contratam para dar aula na pós-graduação. A gente brinca que são professores de cursos de pós-graduação para a terceira idade, com professores mais velhos, que já desempenharam o seu papel durante décadas. Vão para tais programas e recebem outro salário.

E a qualidade é medida por “produtos”, ou seja, o número de defesas de teses e de dissertações junto aos programas de pós-graduação, através de publicações de docentes, de mestrados e de doutorandos, tudo em revistas indexadas e classificadas. O campo da educação superior possui grande legitimidade e, nos últimos quinze anos, aproximadamente, teve que se adaptar a uma série de obrigações, envolvendo uma legislação complexa e sofisticada, experimentando modificações absolutas nos critérios de avaliação (com as agências atuando de forma bastante rigorosa), com aposentadorias precoces em razão da possível perda, por parte dos docentes, de vantagens e conquistas previdenciárias etc. Em suma, ocorreu (e está ocorrendo) um profundo processo de renovação no campo da educação superior brasileira.

Quando ingressei na pós-graduação para realizar o mestrado na USP, era possível demorar de cinco a oito anos; o doutorado se desenvolvia, em média, durante sete a oito anos. Então, demorava-se cerca de quinze anos para se ficar doutor. Hoje eu tenho alunos bem jovens, que foram bolsistas de iniciação científica, no mestrado receberam bolsas das agências de fomento, terminaram o mestrado e fazem o doutorado com bolsa. Não estou criticando isso, só estou mostrando como é a dinâmica para a

obtenção dos títulos. Os doutorandos efetuam um sanduíche no exterior, isto é, um estágio de seis meses a um ano, ou em Portugal, ou na França, ou nos Estados Unidos, ou na Inglaterra, por exemplo. Dependendo da sua pesquisa, em média voltam em três anos, no máximo quatro, concluem seus doutorados, ou seja, com vinte e sete ou vinte e oito anos. Nesse sentido, isso se modificou por completo a partir do momento da vigência dos mestrados com a duração de dois ou três anos e com os doutorados durando no máximo quatro. Então, há um público mais jovem e mais sedento para realizar o próximo trabalho. Assim, a re-configuração do campo é plena, havendo um debate cada vez mais intenso. Ocorre uma profusão do número de eventos, congressos e simpósios, de revistas e de publicações, algo impensável, talvez, há pouco mais de uma década. Bem, isso posto, qual tem sido o papel da universidade?

Recupero algumas idéias que venho desenvolvendo. Voltaria a uma velha frase, de mais de sessenta anos, de autoria do professor Antonio Candido: “Cada um com as suas armas. A nossa, dos intelectuais, é essa: esclarecer o pensamento e colocar ordem nas idéias”. Essa postura continua atual. Pierre Bourdieu problematiza um pouco mais tal colocação, quando em 1993 recebeu a “Medalha de Ouro” do CNRS, na França. Todo mundo esperando que ele fizesse um discurso de agradecimento protocolar, veio uma pedrada. Ele disse que estava muito feliz por receber a medalha do CNRS, mas, ao mesmo tempo, aproveita para protestar contra a insuficiência dos meios necessários para que os pesquisadores possam desenvolver suas pesquisas com certa tranqüilidade. Declara que os novos pesquisadores e vários de seus colaboradores enfrentavam intensas dificuldades no exercício de seu *métier*, cobrando dos poderes públicos uma maior quantidade de recursos e investimentos na formação e na manutenção de um amplo corpo de pesquisadores. Afirma algo que considero uma preciosidade, retirada de obra clássica de Max Weber, para quem o cientista, o pesquisador, deveria muitas vezes

responder às expectativas grandiosas e entrar no papel impossível, e um pouco ridículo, de “pequeno profeta privilegiado e estipendiado pelo Estado”. Profeta desarmado, evidentemente, com a função fundamental de exercer a crítica, de criticar os processos de dominação vigentes. E a dominação, em grande medida, se dá através (e pelo) do Estado. Ou seja, nós recebemos do Estado para criticar o Estado. Isso é sempre uma relação tensa, contraditória, os poderes constituídos não suportam isso, cortam verbas, demitem e perseguem intelectuais e pesquisadores.

O grande problema que se enfrenta, muitas vezes, é a ausência de verbas, de condições de trabalho dignas. Mas deve-se chamar a atenção também para outra dimensão: eu, na qualidade de professor universitário, dentro de minhas áreas de especialização, sou analista de políticas públicas. Nesse sentido, em boa parte das vezes, vou de encontro, no sentido de colidir, com as diretrizes de políticas de governo. No domínio da área de políticas educacionais, por exemplo, há uma zona bastante confusa entre o analista de políticas e o autor de políticas, o *policy maker*. Eu trabalho num departamento, na Faculdade de Educação da USP, em que grande parte dos nossos colegas formula políticas para o Estado, na qualidade de consultor, assessor, no exercício de cargos políticos de confiança. Nenhum problema quanto a isso. Há apenas um detalhe: aquele que formula, desenha ou executa políticas, deixa de ser analista. Não dá para ser sociólogo-analista de políticas e executor, assessor, secretário, professor ao mesmo tempo. É o mesmo caso, entendo, de jornalistas que se tornam assessores de imprensa de governos, isto é, estão diretamente vinculados ao exercício do poder. Então, vemos situações meio constrangedoras, de colegas que se tornam executivos e analistas do “dever ser”. Para mim é impossível que alguém seja analista e assessor de governo ao mesmo tempo. Quando Fernando Henrique Cardoso disse (ou lhe atribuíram, pouco importa) a famosa frase “Esqueçam o que eu escrevi”, criticada por todos, talvez

tenha sido, mesmo às avessas, uma das falas mais lúcidas que alguém poderia ter dito. Isso porque, entendo, “fazer política” possui natureza completamente distinta do que vem a ser a análise da mesma. Fazer política é organizar o espaço dos possíveis, é lidar com limitações, com esferas desiguais, com alianças ou agentes contraditórios. E isso é totalmente diferente da atividade acadêmica, da crítica social, que possui grande dose de intolerância, acidez e ironia, que recupera frases, procedimentos, contextualiza e aponta contradições dos discursos e ações políticas (e dos políticos).

Bourdieu vai mostrar essa dimensão em várias de suas obras. A universidade sempre enfrenta, à sua maneira, os governos estabelecidos, se não de forma direta, institucional, mas através das tomadas de posição políticas de parte de seus docentes e pesquisadores. É claro que a universidade acaba sendo de alguma maneira lenta em suas reações, ela tem problemas de organização muito grande, é pesada, há distintas concepções que se chocam constantemente. É por isso que eu gosto muito de algumas falas ou concepções que não são necessariamente oriundas de engajamentos políticos profundos, mas são conseqüentes e procuram ou tentam colocar a universidade no centro do debate social. Eu cito o antropólogo Marcel Mauss (1872-1950), sobrinho e discípulo de Émile Durkheim. Mauss tem uma frase genial, que se aplica como uma luva ao nosso debate: “Em matéria de ciências nenhuma lentidão é suficiente; em matéria do prático, não se pode esperar”.

Retomo esse aspecto no final de minha conferência. Mas o importante, no momento, é ter em mente que se formos perder pontos ou se vamos ser demitidos, com base nos sistemas de avaliação vigentes, que regulam a produção acadêmica, que podem nos considerar “improdutivos”, nós sentamos e escrevemos, publicamos e até poderemos ser considerados cientistas ou pesquisadores adequados. Entretanto, isso não significa necessariamente que estamos fazendo boa ciência. Por outro lado, há colegas que dizem estar há anos e anos

escrevendo determinado livro ou desenvolvendo um projeto de pesquisa, sem apresentar qualquer forma de resultado. Tal postura também não é garantia de que vão sair excelentes resultados dessa maneira de trabalhar. Todavia, há uma série de pesquisas ou trabalhos de investigação que são impossíveis de se fazer em um semestre ou mesmo em um ou dois anos. Cito experiência que vivenciei. No período aproximado de 1977 a 1982, realizei uma série de coletas de material empírico sobre o campo cinematográfico paulista na década de 1950. Fiz o mestrado e o doutorado com esse material, bem como escrevi dezenas de capítulos de livros e artigos em periódicos, além de dois outros livros. Ou seja, mais de vinte e cinco anos depois, ainda tenho condições de continuar escrevendo e estudando aspectos da história do cinema brasileiro. Isso apenas foi possível em razão de eu haver recebido, no período, bolsas e auxílios financeiros da FAPESP, do CNPq, do Núcleo de Pesquisas e Publicações da Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (NPP – EAESP/FGV) e da CAPES. Eu tinha entre vinte e quatro e vinte e nove anos e cheguei a contar com quatro auxiliares de pesquisa, cujo trabalho foi imprescindível para a reunião de uma vasta documentação. Bem, se as agências tivessem me cobrado de imediato os “produtos” que eu supostamente deveria ter produzido na época, eu não estaria aqui hoje. Ou seja, há trabalhos marcados pelas características da longa duração, de que fala o historiador francês Fernand Braudel. Hoje, em história do cinema, há excelentes trabalhos acadêmicos, mas são bem centrados, bem demarcados, em que são analisados uns poucos filmes, uma película, um periódico, um tema no interior de alguma publicação, poucas entrevistas realizadas etc. As cobranças das agências de financiamento são quase que imediatas e, em no máximo quatro anos, qualquer pesquisador é obrigado a doutorar-se.

Em suma, formar alguém para seguir a carreira acadêmica é um processo lento, dotado de incertezas, sendo necessária muita

dedicação e certo investimento. Um exemplo bem concreto do que estou afirmando tivemos aqui hoje, nesta sala, antes de eu iniciar minha conferência: na apresentação do quarteto de cordas, que aqui estava acompanhado de um quinto elemento, o regente foi claro nas palavras que trocou conosco, ao indagar: “quanto tempo demora para se formar um quarteto de cordas? Quanto tempo demora para que ele possa se apresentar?” Ele mesmo respondeu: uns dez ou doze anos. E, nesse espaço de tempo, quem banca os estudos? Como isso se dá? Estamos diante de problemática semelhante, portanto: são necessários ao menos doze anos para se lapidar um futuro docente-pesquisador. Ele necessita desenvolver seus projetos, obter os títulos de mestre e doutor, participar de simpósios e congressos, preparar-se para o aprendizado de línguas estrangeiras, custear viagens, redigir montões de *papers*, realizar intercâmbios etc.

Entendo que outro ponto a merecer destaque na presente conferência refere-se ao chamado Processo de Bolonha. Não estou querendo dizer que haja reflexos imediatos e automáticos no Brasil. Entretanto, gradativamente, já estamos a enfrentar uma espécie de Bolonha à brasileira. Quando comento isso alguns colegas dizem que estou exagerando ou mesmo vulgarizando, que as coisas não são bem assim. Mas vamos em frente: em que consistem exatamente os acordos de Bolonha? Seria a constituição de um espaço europeu de educação superior criado com a finalidade de enfrentar seu similar anglo-saxônico, em especial as universidades norte-americanas. Seria uma espécie de “frente única acadêmica”, tentando conter a invasão norte-americana, ou seja, unindo a Europa de várias maneiras, quer os países da União Européia e muitos outros que a ela não pertencem, englobando, creio, quarenta e cinco países, de tal forma que até 2010 todos os currículos e sistemas de avaliação de tais nações seriam homogêneos, com o objetivo de se criar um padrão de comparabilidade. Isso é necessário para que essa comparabilidade seja viável. Eu sou formado, por exemplo, em Pedagogia

pela UFPR e tenho uma média final, digamos, “9,0”. Outro aluno gradua-se ou licencia-se numa universidade que ninguém nunca ouviu falar, dessas que existem aos montes por aí, com a média 9,8. Então como é que você vai estabelecer comparações sem a existência de currículos e sistemas de avaliações idênticos?

Temos também a educação a distância, que se desenvolve a passos largos. E desses projetos que estão sendo implementados, muitos são “poupadores de mão-de-obra”. Vejam, eu não sou contra a educação a distância; o que nós temos que estar atentos é que a educação a distância é música para os ouvidos do setor privado de ensino e, também, de vários segmentos das políticas educacionais públicas. Para o setor privado é um negócio altamente lucrativo; para o setor público, com poucos recursos é possível aumentar enormemente as estatísticas referentes às matrículas.

A educação a distância, no mundo todo, é utilizada como uma modalidade didática complementar. Em alguns momentos, por exemplo, de um curso de graduação, poderia ser utilizada a educação a distância para se acompanhar uma conferência determinada ou seguir ao vivo um dado acontecimento que possa ter relevância pedagógica. Ou então, para que se realizasse revisão de aprendizagem. Mas não é isso que o pessoal deseja: o pessoal quer percentuais de carga horária presencial e percentuais de carga horária a distância, com a remuneração de tutores, mais baixa que a de professores. No sistema de Bolonha, por sua vez, também estão previstas aulas a distância, ministradas por tutores ou, às vezes, por professores. Detalhemos isso um pouco mais.

Tradicionalmente, nas IES brasileiras, se você assiste a uma disciplina com carga horária semanal presencial de 4 horas, durante 15 semanas, em nível de graduação, a ela será atribuído um total de 4 créditos – é isso que vigora no país, de maneira geral. A concepção de Bolonha é distinta. Vamos pensar em um caso hipotético. Para você cursar a disciplina Sociologia I, por exemplo, devem ser satisfeitas

uma série de exigências. Será preciso assistir a 20 horas-aula presenciais, dedicar 40 horas às leituras de conteúdo, elaborar uma monografia ou dissertação temática (que também irá lhe exigir um determinado número de horas, aí compreendendo uma parcela de tempo para o trabalho de campo), além de comparecer a encontros presenciais de tutoria, em pequenos grupos, a princípio com o professor da disciplina, bem como acompanhar aulas na modalidade de educação a distância. Computando-se tudo isso se obtém um determinado valor, cuja unidade de aferição denomina-se *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), que obedece a regras de contabilização precisas. Bem, nada contra tal modalidade, talvez este tipo de avaliação e de concepção reflita de maneira mais fiel o efetivo trabalho dos alunos. Todo o tempo brigamos com os procedimentos do ensino privado, que em geral remunera apenas e tão somente pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, não remunerando pesquisa, preparação, correção de exercícios, atendimento a alunos etc. Mas há outra dimensão a se ponderar: a carreira acadêmica se faz, basicamente, através de publicações e de desenvolvimento de projetos de pesquisa. Nós não somos avaliados por nossa carga didática: se dermos aula, tudo bem, não acontece muita coisa; se não dermos, aí teremos problema.

Nesse sentido, os acordos de Bolonha estabelecem encontros presenciais de tutoria, em pequenos grupos que, ao invés de ter seis ou oito alunos, já se fala, em Portugal, em vinte alunos. Ora, os professores “não têm tempo” para essa atividade, de baixo valor para a sua carreira, não dedicando muito tempo a isso. Os quatro encontros semestrais previstos originalmente, passam a ser dois; quando ocorrem mais encontros, quem cuida disso são monitores, não é o professor. O professor Licínio C. Lima, da Universidade do Minho, Portugal, escreve um artigo chamado “Bolonha à portuguesa?”, no qual retoma a expressão bem conhecida nossa, “para inglês ver?”, que usamos para seguir com as coisas como eram antes, mas revestidas de

certa aparência de fachada. Mas penso que o aspecto da gratuidade, que existia nos sistemas educacionais francês e alemão, foi para o espaço. Hoje toda a concepção do curso é feita na base de três anos, como se equivalendo a um curso superior básico; mais dois anos e teríamos o equivalente ao mestrado e outros três mais ao doutorado. Portanto, em oito anos, isto é, aproximadamente dos 18 aos 26, o aluno sairia com o seu título de doutor.

Quais são os agravantes disso? A universidade, que em muitos lugares era praticamente gratuita, hoje tem um custo que deixou de ser simbólico. Não é uma coisa de outro mundo, mas se cobra entre 700 e 920 euros por ano. A pós-graduação, equivalendo ao mestrado, em dois anos, e que quase ninguém recebe bolsa, custará entre 2.000 e 2.500 euros/ano (e a maioria dos mestrados são mestrados pagos). Para o doutorado existem bolsas, sendo que esse custo oscila aproximadamente entre 8.000 e 9.000 euros/ano; as bolsas, entretanto, não cobrem todo o valor. Então, um aluno que faz o seu doutorado, ao longo de três anos, gastará de 1.200 a 1.500 euros/ano.

Portanto, esse espaço de educação superior para os alunos que contam com alguns recursos próprios ou familiares, é uma excelente oportunidade para interagir com outras comunidades, com estudantes e colegas de outros ou de vários países, uma vez que facilita sobremaneira a realização de intercâmbios e estágios em distintos pontos da Europa. Entretanto, não se pode esquecer que é necessário um montante razoável de capital econômico para tal. Temos um amigo querido, que trabalha no norte de Portugal, cuja filha saiu do país e foi estagiar na Holanda, na área de biologia, durante seis meses. A bolsa e o auxílio que ela recebeu, cobriu apenas um mês e meio de sua permanência, o restante a família teve que bancar. Para quem tem condições financeiras, é muito bom; para quem não tem, a coisa piora, e muito, na hora de disputar um posto no mercado de trabalho. Em suma, creio que o desafio vai ser grande para esse modelo europeu de educação

superior, a partir do momento em que ele começar a se consolidar. Aqui na periferia vamos ter isso como referência de alguma maneira.

Na realidade, já estamos vendo uma espécie de Bolonha à brasileira por aqui, representada, por exemplo, pela chamada “Universidade Nova”, que agora está perdendo a força, originária da Universidade Federal da Bahia e, principalmente, com o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A única possibilidade, praticamente, das universidades federais obterem recursos adicionais é através do REUNI, que implica na assinatura de um termo de adesão voluntária de cada IES federal. É aquela situação: é ruim se aderir; se não aderir pode ser pior; então, todas elas acabam elaborando seus planos de reestruturação e expansão.

Como REUNI desapareceu a ideia de reposição da vaga docente da forma tradicional: quando um determinado professor se aposentava, o diretor de centro, a congregação, o reitor, todo mundo começava a gritar, a brigar para que a vaga desse professor fosse repostada, pois não era algo líquido e certo: o professor saiu ou morreu e, automaticamente, não aparecia outro no lugar. Era uma luta dos diabos. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso a vaga não aparecia, e o máximo que se conseguia era um docente substituto, recebendo parcos proventos, dando montões de aulas e não fazendo pesquisa. Pela forma como o REUNI se estruturou, cada professor que está na ativa possui o seu valor equivalente. Assim, um docente com muitos anos de casa, que já é doutor, tem publicações, dedicação exclusiva e tudo o mais, deve valer algo como 1,55 ou 1,60. Alguém que é recém-doutor, talvez possa valer, por exemplo, 1,2; quem acabou o mestrado vai valer menos ainda, e assim por diante. Então, quando se aposentam dois professores que valem 1,6 cada um, com base no REUNI, se o Ministério da Educação autorizar a reposição de ambas as vagas, teríamos 3,2 unidades a serem repostadas. Ora, se um mestrando valer,

digamos, 0,4, é bem provável que se opte por oito mestrandos para que a carga horária seja coberta com folga. Enquanto os dois docentes mais experientes, que teriam condições de desenvolver uma nova área de investigação ou realizar projetos de ponta, além de ministrarem seis turmas, certamente seriam preteridos em função dos oito mestrandos, que ministrariam, digamos 24 turmas. Então a tendência é fazer o quê? Pegar gente menos qualificada e muitas vezes sem jornada integral de trabalho. Claro, sabemos de casos de algumas unidades que os órgãos colegiados optaram por obter menos vagas, mas contar com docentes e pesquisadores mais qualificados. Mas essa, infelizmente, não é a regra.

Na Inglaterra, por exemplo, há instituições de educação superior que estão fazendo os seus ajustes. A Universidade de Leeds, por exemplo, desativou um Centro de Estudos Ibéricos, ou seja, que trabalhava com o espanhol como primeiro idioma, alocou alguns de seus professores e despediu os demais. Tenho um amigo que foi colocado na rua aos 56 anos, ou seja, foi aposentado com base na proporcionalidade da previdência inglesa, reestruturada pelo Anthony Giddens e companhia, recebendo 32% do seu antigo salário. A universidade opera uma reengenharia em seu espaço físico e utiliza suas instalações para outras finalidades: cursos de educação a distância com um percentual das aulas sob a modalidade presencial, fazendo com que as pessoas estejam lá em fins-de-semana, utilizando os espaços dos departamentos e centros “não lucrativos” transformados agora em alojamentos ou salas interativas. E algo semelhante anda ocorrendo em Portugal, sendo que algumas universidades começaram a dispensar ou a não renovar os vínculos de docentes contratados por tempo determinado, com avisos prévios e tudo o mais. Isso em universidades públicas.

Na Espanha podem ser observadas reações, pois o país possui um ciclo distinto, em termos de duração, para a formação universitária, não sendo possível, argumentam, reduzir o primeiro

ciclo de quatro para três anos, como estabelece Bolonha. Vários sindicatos de professores, bem como o sindicato nacional do país, haviam desencadeado forte oposição a esse estado de coisas, há cerca de um ano. Sinceramente, hoje não disponho de informações confiáveis a respeito. Mas os informes, divulgados por acadêmicos de bom nível, davam conta de que se Bolonha for implementado como se prevê originalmente, haveria um desemprego de, no mínimo, 15% a 20% dos professores que estavam em atividade.

Penso eu que nosso desafio, hoje, é o papel que a universidade pública deve desempenhar. Defendo uma idéia que Pierre Bourdieu defendia, através da Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche (ARESER), que congregava vários pesquisadores e intelectuais da França. Essa Associação de reflexão sobre ensinamentos superiores e a pesquisa editou vários livros acerca da universidade francesa e os dilemas que ela enfrentava. O que eu entendo, evidentemente sem fazer uma transposição mecânica dos documentos franceses para a situação brasileira, sobre o nosso papel enquanto docentes e profissionais universitários é, de início, uma luta intensa pela valorização e preservação do espaço público, espaço esse laico, gratuito e de qualidade (ou de excelência). Uma luta necessita ser desencadeada para que se editem boas publicações, obras clássicas a preços extremamente reduzidos, e que fossem amplamente difundidas; que tivéssemos professores bem preparados, que mantivessem seus grupos de pesquisa, absorvendo boa parte dos alunos, graduandos, mestrandos e doutorandos, mas que também houvesse espaço para aqueles professores que também realizam trabalho de qualidade, mas são ensaístas. Ainda existe muita gente boa que trabalha desta forma. Ou seja, a universidade necessita abranger toda uma diversidade de comportamentos e de concepções que não se encontra em outras instituições. Em essência, é um espaço que, embora com todos os problemas que se enfrenta, dificilmente alguém vai encontrar em outro espaço

certos graus de liberdade, como na universidade. Vamos qualificar um pouco o que nós chamamos de liberdade. Há um lado burocrático da universidade que se torna chato e desagradável, que são as provas, os trabalhos, a obrigatoriedade de cumprir uma grade curricular que nem sempre tem sentido (ou é assim entendido). Em suma, todo esse conjunto de tarefas e de obrigações, que qualquer pessoa que tenha passado pela universidade sabe do que estou falando, se constituem em constantes pontos de tensão e de conflito. Tudo isso ocorre, gerando, por vezes, uma grande antipatia pela instituição universitária. Todavia, simultaneamente, é possível encontrar tomadas de posição teóricas, acadêmicas ou mesmo políticas, distintas e contraditórias, que não são freqüentes em outros espaços. Vou fornecer um exemplo bastante concreto: eu dava aulas na USP, para as turmas de Pedagogia e, numa determinada classe, havia um professor que ministrava uma disciplina que era o equivalente à metodologia de pesquisa. O curso era o mais positivista possível, era terrível, do meu ponto de vista. Mas havia também psicologia, lecionada por um freudiano (no ano seguinte era um lacaniano). Havia na grade curricular gente com concepções behavioristas, eu ministrava seminário sobre a introdução do taylorismo em vários países etc., além de outros historiadores, sociólogos, práticos de ensino... Ou seja, a diversidade (e a liberdade) era grande, com o confronto de várias escolas de pensamento. Acredito que é dessa maneira que se deve dar a formação intelectual, no caso, dos futuros professores.

Quando vocês se graduarem, ou se licenciarem, se não forem fazer mestrado ou doutorado, deverão enfrentar de imediato o mercado de trabalho. As organizações ou instituições não vão pagar a ninguém para experimentar, para ver se dá certo ou não, para testar algo. A atuação de vocês raramente poderá conviver com o erro. Assim, entendo que a universidade ainda é esse espaço de liberdade, você ainda tem condições, de alguma forma, de mergulhar em alguns temas, pode discuti-los, aprofundá-los.

Assim, encaminhando para o final de minha fala, recupero algumas linhas gerais de meu pensamento sobre o tema da presente palestra. A meu juízo, a universidade deve ter voz ativa na sociedade, ela não pode simplesmente atender às demandas do mercado de maneira automática, porque não é preparada ou estruturada para isso. Mas ela pode, entretanto, dialogar com o mercado, uma vez que possui competência para isso, ela gera conhecimento de ponta. Mas ao mesmo tempo, ela necessita de um processo de longa duração para que tal conhecimento seja produzido e para formar um bom pesquisador. Aquilo que falamos anteriormente é um processo lento e custoso. Em algumas áreas do conhecimento, talvez uma formação mais “rápida” possa ocorrer, mas em humanidades eu não vejo como. As pessoas são formadas em processos dotados de longas sedimentações, lentamente. Alguém que começa a tocar violão, no início, tem que colocar esparadrapo nas mãos; depois, aos poucos, o calo vai se formando...

Retomo, agora, a frase de Marcel Mauss: “em matéria de ciências nenhuma lentidão é suficiente”, ou seja, isso nos remete à idéia de longa duração, das sedimentações constantes e incessantes, sendo a pesquisa acadêmica necessariamente metódica e sistemática; “em matéria do prático, não se pode esperar”, isto é, a universidade deve estar preparada para dialogar com a sociedade que a financia, interagindo com os seus saberes especializados, qualificados, em geral, de ponta. Em sua aula inaugural no *Collège de France* (março de 2002), para a cátedra de História moderna e contemporânea do político (o título de sua aula, posteriormente editada, é *Por uma história conceitual do político*), Pierre Rosanvallon amplia essa interpretação. Afirma que ele se preocupa com o fato de que tal distinção, estabelecida por Mauss, não pode ser abolida sem prejuízos para a ciência e para os pesquisadores. Entende-se que se corre um grande risco “de ver desaparecer a diferença entre o trabalho paciente e o comentário apressado, em uma palavra, entre a ciência e

a opinião (...) O trabalho científico mais rigoroso e as aquisições mais pacientes da erudição participam diretamente da atividade cidadã, nascem da confrontação com o acontecimento e permanecem ligados a ele. Pretendo inscrever-me, com modéstia, mas também com uma firme determinação, na linha daqueles sábios

que foram também por sua própria obra de incansáveis cidadãos e não se deram tréguas em esposar o pessimismo da inteligência com o otimismo da vontade, para retomar uma expressão de Romain Rolland, popularizada por Gramsci, que serviu durante muito tempo de guia a uma grande parte de minha geração.”

Muito obrigado.

Referências Bibliográficas

- ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieures et la recherche). *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour un université en péril*. Paris: Raisons D' Agir Éditions , 1997.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 7ª. ed., 1997
- BOURDIEU, P. Medalha de ouro do CNRS. In: _____. *Escritos de educação*. (Org. M. A. Nogueira; A. M. Catani). Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª. ed. , 2008.
- CATANI, A. M.; HEY, A. P. Confluências e disjunções nas políticas de educação superior na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México – ou 4 funerais e 1 união consensual. In: SILVA JR., J. dos R. (Org.). *O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- HEY, A. P.; CATANI, A. M. Produção de doutores na área de humanidades; excesso ou má distribuição? *Revista ADUSP* (Associação dos Docentes da USP). São Paulo, n. 43, p. 56-58, julho, 2008.
- LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação – Revista da avaliação da educação superior*. Campinas, SP: RAIÉS; Sorocaba, SP: Uniso, v. 13, n. 1, p. 7-37, março, 2008.
- ROSANVALLON, P. *Por uma história conceptual de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios

Public politics of Higher Education Evaluation: concepts and challenges

Profª Drª Maria Amélia Sabbag Zainko¹

Resumo:

O artigo dedica-se a analisar as implicações da avaliação externa no ensino superior. Para isto resgata a trajetória da discussão da avaliação no Brasil, desde seus primórdios no contexto do regime militar, passa pelo debate no período da redemocratização e a proposição de um Plano de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Finalmente analisa os contornos que a avaliação assume na década de 1990 e os limites e possibilidades da constituição de uma cultura de avaliação no âmbito da regulamentação do Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Palavras-chave: Ensino Superior; SINAES; Avaliação Educacional.

Abstract:

The article focuses on analyzing the implications of evaluation in higher education. To recover the trajectory of this discussion of evaluation in Brazil since its beginning in the context of the military regime goes through during the debate in the period of the return o democracy and the proposition of a Plan of Institutional Evaluation of Brazilian Universities. Finally examines the contours that the assessment is in the 1990s and the limits and possibilities of building a culture of assessment within the regulation of Evaluation System of Higher Education - SINAES.

Key-words: Higher Education; SINAES; Educational Evaluation.

¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela UNESP. maszainko@uol.com.br.

A avaliação da educação superior no contexto das transformações mundiais nos remete à reflexão sobre os desafios a que estão submetidas as universidades contemporâneas, em especial as dos países em desenvolvimento, tendo presente a sua difícil e contraditória missão que é a de participar do processo de desenvolvimento econômico e social, pela produção do conhecimento por meio da pesquisa e pela formação de profissionais que de alguma forma vão estar a serviço do sistema.

A globalização é, sem dúvida alguma, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem maior influência sobre o ser e o fazer da universidade.

Alguns de seus significados têm implicações diretas sobre o processo de (re) discussão do papel da universidade contemporânea na construção de uma “globalização alternativa” que contribua para um desenvolvimento social e humano mais justo e menos excludente.

Se para alguns ela (a globalização) continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial... (Santos, 2002, p. 53).

Para Edgar Morin, 2002 superar a globalização técnico-econômica passa pela concepção de uma “nova” universidade que possa liderar as reformas em busca de outra globalização cuja divisa seja: “o mundo não é uma mercadoria”.

Dessa maneira é necessário estar consciente de que a raiz do fenômeno enfrentado pelo homem moderno, a mais insidiosa doença que põe em risco a integridade de seu próprio *habitat*, está nele mesmo. E de sua consciência de participação depende a saúde de todo o planeta. Por isso é preciso alimentá-lo, saciando a sua fome de comida, de emprego, de trabalho, de renda, de água potável, de habitação, de saneamento básico, de liberdade, de participação, de conhecimento, de saber, de saber pensar...

Por isso, “a universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoal de nível superior deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e habilidades como um dos importantes critérios de qualidade acadêmica” (Dias Sobrinho, 2000: 32).

Para tanto, é preciso que de forma circular se pense e repense a cada momento, a partir de práticas sistemáticas de avaliação como uma salutar maneira de prestar contas a sociedade e de se auto-conhecer.

É esse auto-retrato em processo permanente de auto-estudo, avaliação externa e reavaliação que resgatará como princípio articulador da avaliação a sua função diagnóstica, procedendo à indicação de situações problemáticas, as alternativas para a correção dos rumos e, portanto, se constituindo em poderoso instrumental dialético de identificação de novos rumos para a prática universitária.

Uma prática balizada por conceitos claramente explicitados e pelo engajamento de todos os responsáveis no fazer universitário no processo de construção cotidiana e coletiva de uma Universidade em constante aperfeiçoamento.

Uma Universidade que se auto-conhece e que com o olhar voltado para a utopia da construção de uma nova sociedade vai lenta e progressivamente se transformando em uma “nova” Universidade.

A construção dessa nova Universidade deve necessariamente ter na avaliação seu instrumento mais fundamental para a mudança que se faz necessária. Uma avaliação como processo sistemático, participativo, democrático e principalmente de caráter construtivo, possibilitando a indispensável autocrítica, identificando pontos positivos e problemáticos da instituição universitária, indicando as questões prioritárias para o melhoramento da qualidade dos processos institucionais: ensino, pesquisa, extensão, gestão.

Neste processo complexo, mas fundamental, três tipos de movimentos seqüenciais e complementares, conforme já afirmamos, se fazem necessários: a auto-avaliação, como

autoconhecimento, que pressupõe uma análise interna e a avaliação externa ou o olhar externo por parte de um corpo de especialistas que, a partir do conhecimento dos resultados do movimento interno e dos documentos produzidos pela auto-avaliação, aprofunda as análises ressaltando os pontos fortes e ajuda a comunidade acadêmica a melhorar, a compreender e a buscar na reavaliação uma visão positiva de seu projeto de desenvolvimento institucional.

A dificuldade para se estabelecer esses tipos de movimentos está quase sempre associada à ausência de uma cultura de avaliação. Há um medo involuntário daquilo que não conhecemos.

A avaliação presente como princípio educativo no processo de formação “é uma resposta ao desejo de ruptura das inércias, é por em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa...” (Dias Sobrinho, 1996 apud Zainko, 2002).

Na realidade atual, a avaliação das instituições de educação superior, universitárias ou não, se faz indispensável, em relação à qualidade acadêmica dos processos de formação / informação de diferentes cidadãos e profissionais.

Neste sentido se insere e ganha relevância a elaboração / revisão dos conceitos que sustentam os projetos de avaliação que se desenvolvem no interior das Universidades, principalmente quando estas são estimuladas a elaborar e a dar consistência aos seus Planos de Desenvolvimento Institucional. (Zainko, 2003)

O processo de construção histórica da avaliação da educação superior no Brasil é marcado por avanços e retrocessos.

Como a educação de nível superior consiste em algo relativamente recente na história do Brasil, se comparada com a tradição milenar das universidades européias, a avaliação deste nível de educação também o é.

A proposta de avaliação em caráter mais sistematizado remonta ao início da década de sessenta quando o governo militar que vigorou

no País de 1964 a 1985 a título de modernização submeteu a educação a um modelo “produtivista” de eficiência, como se as instituições educacionais fossem organizações semelhantes a empresas privadas.

O Grupo de Trabalho que propôs a Reforma Universitária de 1968 procede a um amplo diagnóstico e detecta a necessidade de incrementar o número de matrículas na Educação Superior acompanhando a tendência vigente em outros países de um fenômeno chamado de massificação.

Tem início aí o “boom” da expansão da Educação Superior com aumento indiscriminado de instituições e de matrículas, sem que com isso fosse assegurada a democratização do acesso com garantia de permanência e qualidade.

Na década de 1980 com o esgotamento do modelo militar e já caminhando para a redemocratização do País a avaliação da educação superior ganha destaque e é concebida como instrumento para a implementação de políticas que permitam a superação da crise que vive a universidade. O *Programa de Avaliação da Reforma Universitária* (PARU), de 1983 é produzido a partir de levantamento de dados e apreciação crítica da realidade da educação superior nacional, mediados por estudos, discussões e pesquisas, com a finalidade de realizar uma avaliação comparativa de todo o sistema.

Com a sua desativação em 1984 e com o entendimento de que a avaliação é instrumento essencial no controle da educação superior é criada em 1985 a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, conhecida como a Comissão de Notáveis que, a partir de consultas à sociedade e, em particular, à comunidade universitária, deve propor soluções urgentes aos problemas da educação superior.

A comissão apresenta o relatório *Uma Nova Política Para a Educação Superior*, no qual destaca como um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as

demais ao aperfeiçoamento. Indica ainda que a avaliação do ensino superior seja realizada a partir das seguintes dimensões: *avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras.*

O documento por ela produzido não vai ao encontro das expectativas do Estado quanto à forma de controle da educação superior e é reformulado, ou melhor, significativamente modificado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES).

Na concepção do GERES os representantes dos órgãos governamentais – embora possam contar com a colaboração da comunidade acadêmica – constituem-se nos principais atores do processo avaliativo e a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições).

A avaliação de desempenho cumpre papel importante tanto do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, como também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional.

A alocação de recursos públicos deve se dar em função do desempenho e devem ser direcionados, prioritariamente, às instituições com padrões internacionais de pesquisa e produção acadêmica os “Centros de Excelência”.

O GERES é combatido de forma muito intensa pelo movimento docente que por meio de sua associação – ANDES – lança a proposta de um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira.

Assiste-se nos primeiros anos da década de 1990 no Brasil a existência de modelos avaliativos em conflito que defendem pressupostos diversos de educação superior, pautados em diferentes concepções de avaliação.

No governo Fernando Collor de Mello a concepção de avaliação da educação superior,

articulada às demandas da reforma do Estado, pauta-se em uma ação centralizadora, autoritária e controladora por parte do Estado em relação às instituições de educação superior. A intenção de incrementar a eficiência e a produtividade das instituições de educação superior preocupa o meio acadêmico.

São instituídas as Comissões de Especialistas de Ensino com a incumbência de prestar assessoria à SESu na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior.

Com o impeachment de Collor e já no Governo Itamar Franco atendendo a uma demanda da comunidade acadêmica, pela Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, o Secretário da Educação Superior do MEC cria a Comissão Nacional de Avaliação com o objetivo de estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. É criado o PAIUB, primeiro programa de avaliação institucional da Universidade Brasileira.

O PAIUB definiu avaliação como

Um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária; um processo sistemático de prestação de contas à sociedade; um processo de atribuição de valor... a partir de parâmetros derivados dos objetivos; um processo criativo de auto-crítica.

Ristoff (2003) nos fornece elementos para identificar no PAIUB algumas preocupações: - a natureza formativa da avaliação, - o caráter sistemático do processo, - a idéia da prestação de contas à sociedade, - a idéia da avaliação como instrumento útil à administração educacional e - a idéia da avaliação centrada nos objetivos, acenando para um processo contínuo e com maior grau de complexidade.

Para Dias Sobrinho (1995), a avaliação institucional é *um empreendimento sistemático que busca a compreensão global da universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões.* A definição de Dias Sobrinho amplia a concepção de processo

complexo e dá destaque à necessidade de superação da visão fragmentada ou pontual das atividades avaliativas.

Segundo Isaura Belloni,

A avaliação institucional é um empreendimento que busca a promoção da tomada de consciência sobre a instituição. Seu objetivo é melhorar a universidade. A autoconsciência institucional constitui importante subsídio para o processo da tomada de decisão, tanto em nível individual quanto em nível coletivo, da instituição como um todo, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e tem como ponto de fundamental importância a intensa participação de seus membros tanto na forma de encaminhar a avaliação na identificação de critérios e procedimentos, como na utilização dos resultados (1995).

O que parece ressaltar desta definição, ainda segundo Ristoff (2003) é a preocupação com o processo educacional da avaliação, na medida em que desperta a consciência dos indivíduos sobre o seu papel e o da instituição, bem como chama a atenção para a avaliação como processo de constante negociação, desde a decisão de iniciá-lo, até a sua implementação e a utilização dos resultados. Tal concepção vai mais uma vez reforçar a necessidade de uma participação efetiva dos diferentes atores e, portanto, a imprescindível construção de uma cultura avaliativa.

Neste modelo avaliativo, cabe ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, estimulando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. A avaliação é compreendida enquanto um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente.

Com a titularidade da avaliação nas mãos da comunidade acadêmica e a educação entendida como um bem público, o PAIUB aposta na construção de práticas avaliativas que sejam participativas, contínuas e sistemáticas, afinadas com o debate público e com a função social da educação superior no momento histórico.

Com a mudança de Governo e a assunção de Fernando Henrique Cardoso em 1995, o modelo avaliativo do PAIUB não se mostra adequado enquanto alicerce para dar os subsídios necessários ao MEC para o desempenho das funções de coordenação e controle do sistema de educação superior.

É demandada uma prática avaliativa que apresente mais afinidade com os pressupostos de redução do papel do Estado no provimento de ensino superior, que lhe possibilite, contudo, manter o controle último do sistema. Interessa a constituição de um sistema avaliativo que tenha como um de seus pilares a averiguação dos produtos educacionais, em especial daqueles relacionados ao ensino, que possibilite constatar quais conhecimentos (e em que medida) são adquiridos pelos alunos ao longo do ensino superior e que possa ser organizado de forma que permita a comparabilidade entre as *performances* das diferentes instituições.

Pela Lei 9.131/95 é estabelecido o Exame Nacional de Cursos, que ficou popularmente conhecido como Provão e que, fruto de uma bem articulada campanha de marketing, caiu no gosto da população.

Os procedimentos adotados para as avaliações incluíam, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências, adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

Com o término do mandato de FHC e a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República em 2003, ocorre uma série de mudanças nas políticas de educação superior, dentre as quais constam as políticas de avaliação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) implementado pelo governo encerra uma série de possibilidades se comparado à sistemática adotada pelo governo anterior.

Cunha, 2003, de forma enfática, assegura que a avaliação educacional existe em decorrência

de um projeto pedagógico que deve estar explícito para os sujeitos que a desenvolvem. Ao avaliar, são estabelecidos critérios de análise em relação a alguma idéia ou formulação. Portanto, definir um processo de avaliação para o ensino superior brasileiro exige a formulação clara do que o mesmo está propondo para si.

A avaliação não se define só em decorrência dos processos educativos. Ela é também uma estrutura de poder que conforma as instituições e as pessoas, atingindo-as nas suas subjetividades; tem relações com a divisão social do trabalho e com o mundo da produção. Entendida como processo, deve mobilizar as pessoas que a realizam para que os efeitos sejam eficientes e eficazes. Para isso é necessário um elemento de protagonismo dos sujeitos envolvidos e de equilíbrio entre as dimensões regulatórias e emancipatórias para que ela possa exercer seu caráter educativo. Nesse sentido as perspectivas quantitativas e qualitativas devem ser complementares e não antagônicas (CUNHA, 2003).

O SINAES tem por finalidade 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. (PORTARIA MEC Nº 2.051/04, art. 1º).

Com ele o MEC pretende proporcionar a articulação da ação de regulação estatal da educação superior com a dimensão de emancipação das IES e da prática educativa realizada por estas – levando-se em consideração, evidentemente, os limites e possibilidades históricas para tanto.

Os membros da comunidade acadêmica constituem-se como sujeitos da prática avaliativa – que engloba a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico –

afinal esta se configura enquanto condição “*sine qua non*” para a realização de uma “análise global e integrada do conjunto das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.” (PORTARIA MEC Nº 2.051/04, art. 8º)

Buscando consolidar uma cultura de avaliação institucional na qual fique evidente a mudança de concepção de avaliação que supera a sua fase estática característica do Provão passando para uma forma de avaliação processual e dinâmica, o SINAES encerra o seu primeiro ciclo de três anos com vícios que estiveram presentes na sua origem.

Os problemas mais evidentes e que demandam providências são: a fragilidade da “cultura de avaliação”, a insuficiência de pessoal capacitado para dar conta da avaliação em nova concepção, as dificuldades da composição política da CONAES, a insuficiência de pessoal técnico para a análise dos relatórios de auto-avaliação.

Nas IES a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA esbarra em problemas políticos e na escassez de pessoal familiarizado com a questão, na insuficiência de discussões internas e nas dificuldades para a realização da auto-avaliação.

No MEC o principal problema é a concepção de que a avaliação deve ser sustentada por índices de desenvolvimento pautados por indicadores quantitativos que permitam a elaboração de “ranking”. O que se vê com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o que se viu no nascedouro do SINAES na tentativa de transformá-lo em IDES (Índice de Desenvolvimento da Educação Superior).

Atualmente em nome do SINAES e ao mesmo tempo sepultando seus principais fundamentos vêm aí as novidades: conceito preliminar de cursos - CPC, Indicador de desempenho esperado e observado - IDD e índice geral dos cursos - ICG.

Referencias Bibliográficas

- ALVES, R. *Primeira lição para os educadores*, site Aprendiz, colunas - Uol, dez. 2001, acessado em 20 de fevereiro de 2004.
- ANNAN, K. Tendências e Debates. *Folha de São Paulo*, caderno I, 2002, p. 03
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial, Washington, D.C., EUA, 1995.
- BELLONI, I. *Avaliação Institucional na Universidade de Brasília*. Brasília, 1995, mimeo.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions Seuil, 1997b.
- BUARQUE, C. *Pequeno dicionário da crise universitária*, UFSC, 1992.
- BUARQUE, C. O destino da Universidade, *Cadernos APUFPR*, nº 1, julho 1991.
- BUARQUE, C. *A Universidade numa encruzilhada*. Brasília: UNESCO, 2003
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre universidade*, S.Paulo: Editora UNESP, 2001
- CHOMSKY, N. Democracia e mercados na nova ordem mundial, in P. Gentili (org.), 2001, *Globalização excludente*, Petrópolis: Editora Vozes, 2001
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, *Tendências da educação Superior para o século XXI: anais*. Brasília, UNESCO, 1999.
- CONEAU - Comissão Nacional de Evaluación y Acreditación Universitária. *Lineamentos de la evaluación institucional*. M.C.E. Buenos Aires, Argentina, 1997.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Tendências da educação superior para o século XXI: anais*, Brasília, UNESCO, 1999.
- CONSEIL NATIONAL DE L'Évaluation (CNE) *L'Évaluation au service de l'avenir. Rapport annuel*. Paris, Documentation Française, 2000
- COSTA, E. V. História não é só memória, Idéias, *Jornal do Brasil*, 18/6/88, p. 10 -11
- CUNHA, M.I. *A avaliação da Educação Superior*, CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior, MEC/SESU, abril de 2003, mimeo.
- DEMO, P. *A pesquisa como princípio educativo*. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1995
- DESAULNIERS, J. B.R. (org.) *Fenômeno: uma teia complexa de relações*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- DIAS, F. C. *Construção do Sistema Universitário no Brasil*. CRUB, 1989. p. 25
- DIAS, M.A.R. *Année 2003 – Iê temps pour une université qui participe à la exclusion de l'exclusion*. Paris: Université des Nations Unies- UNU, (mimeo), 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação*, Campinas, SP, ano, nº. 1, jul, 1996.
- _____. *Avaliação da educação superior*, Petrópolis: Vozes, 2000
- _____. Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: tendências e tensões na Educação Superior. *Avaliação*, Campinas, SP, ano nº 7, vol. 7, nº 1, mar. 2002
- _____. Tendências Internacionais da Educação Superior in ZAINKO, M. A. S., GISI, M. L. (org). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat/ INSULAR, 2003
- _____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. I., *Avaliação democrática – para uma universidade cidadã*, Florianópolis: Editora Insular, 2002

ELIAS, M. D. C. e FELDMANN, M. G. In: FAZENDA, I. *Práticas in-terdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas SP: Papirus, 1994.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. *Avaliação*, Ano 2, vol. 2 – nº 3(5) – set. 1997.

GOERGEN, P. Ciência e mercado: o papel formador da universidade, *Proposições*, Vol 8, nº 2(23) – março 1999.

GOERGEN, P. *Universidade e globalização: entre a adesão e o dissenso*. Curitiba: Champagnat/ INSULAR, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÉVY, P. *O fogo liberador*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2000.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In CASTANHO, S. e CASTANHO M. E. (orgs). *O que há de novo no ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MARTINEZ, F. *La evaluación institucional*. In CONEAU, *Lineamentos de la política de evaluación institucional*, M.C. E, Buenos Aires, 1997.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In RUTHERFORD, J. (org). *Identy*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras. PAIUB*. MEC/SESU, Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS- INEP. *Censo do Ensino Superior – 2002. Relatório Técnico*, DEAES, Brasília, 2003.

MORAES, M. *A identidade institucional*. Curitiba, PUCPR, 2001, mimeo

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M. & SILVA, J. M. (orgs). *Para navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS e Sulina, 1999.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, E, MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Fund. Peirópolis, 2000.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. Por uma Globalização Plural. *Folha de São Paulo*, Caderno 1, p. 3, 2002.

NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, I. *Las Organizaciones de los Docentes en las Políticas y Problemas de la Educación Estado del Arte*, Santiago de Chile, UNESCO-REDUC, 1990.

OTTONE, E. *Educação Brasileira*. Brasília: CRUB, volume 14, nº 28, janeiro/julho 1992.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas - tempo, caos e leis da natureza*. SP: Editora INESP, 1996.

REIMERS, E. & REIMERS, F. Where are 60 millions teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *PROSPECTS*, vol. XXVI, Nº 3, sept. 1996.

RISTOFF, D. Princípios do programa de avaliação institucional. *Avaliação*, Campinas, SP, ano 1, n. 1, jul., 1996.

_____. Definições de avaliação. *Avaliação*, Campinas, SP, ano 8, n. 2, jun., 2003.

SANTOS, B. S., (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. S. Paulo: Cortez Editora, 2002.

SEVERINO, A. J. Fundamentos políticos da avaliação na Pós Graduação. In: *EDUFORUM. Por um modelo alternativo de avaliação da Pós Graduação Nacional*. 2002, 10 p. (mimeo).

VIRILIO, P. O resto do tempo. *Revista Famecos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, junho 1999.

YARZÁBAL, L.; VILA, A; RUIZ, R. *Evaluar para transformar*. Ed. IESALC/UNESCO, Caracas: 1999.

YARZABAL, L. *Consenso para mudança na Educação Superior*. Curitiba: Champagnat, 2002.

WALFORD, G. La Cambiante relación entre el gobierno y la educación superior en Gran Bretaña. In: NEAVE, G. & VAN VUGHT, F. *Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona: Editorial Gedisa: 1994.

ZAINKO, M. A. S. et all. *A avaliação institucional na UFPR: a trajetória de uma década 1987-1997*. Curitiba, UFPR, 1998.

ZAINKO, M. A. S. *Planejamento, Universidade e Modernidade*. Curitiba, All Graf/ AUGM Editora, 1998.

_____. Dos saberes às competências: o desafio da construção da proposta pedagógica da escola. *Revista Avaliação*, ano 6, vol. 6- nº 4 (22)- dez 2001. Campinas.: Unicamp, 2001.

_____. *Educação superior, democracia e desenvolvimento humano sustentável*. Curitiba: Champagnat/ INSULAR, 2003.

_____. Seminário Internacional Avaliação Institucional da Educação Superior e reformas do Estado: o desafio da Avaliação das IES. *Revista Avaliação*, ano 8, vol. 8- nº 2 jun. 2003. Campinas.: Unicamp, 2003.

ZAINKO, M. A. S. COSTA, M. J. J. Avaliação para qual Universidade. *Revista Avaliação*, ano 9, vol.9- nº 1 mar. 2004. Campinas.: Unicamp, 2004

ZAINKO, M. A. S. & GISI, M. L. (org) *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Curitiba: Champagnat/ INSULAR, 2003.

A Graduação na Pesquisa em Educação (Anped 1996-2003)

*The higher education in education research field
(ANPED 1996-2003)*

Clara Brener Mindal¹

Resumo:

Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa (do tipo documental bibliográfica) desenvolvida entre 2003 e 2006, cujo objetivo foi realizar um mapeamento dos aspectos abordados nos estudos sobre a graduação nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd – no período entre 1996 e 2003. Foram analisados 163 trabalhos e os dados coletados foram comparados com análises da produção científica brasileira sobre ensino superior. Os resultados mostram pesquisa em ascensão mais ainda incipiente em relação a outros temas veiculados na ANPEd; ênfase maior ao estudo de cursos, disciplinas, processos de ensino-aprendizagem e outros temas ligados aos cursos de licenciatura, em especial pedagogia e matemática. Alguns aspectos são pouco ou nada estudados, entre eles, o de pesquisa sobre os alunos de graduação, o da qualidade e condições de trabalho dos professores.

Palavras-Chave: ensino superior, produção acadêmica; ANPEd.

Abstract:

In this article we present ourselves when we resulted from inquiry (of the documentary type bibliographical) developed between 2003 and 2006, whose objective carried out a mapeamento of the aspects boarded in the studies on the graduation in the works presented in the annual meetings of the National Association of Inquiry and Postgraduation in Education – ANPEd – in the period between 1996 and 2003. 163 works were analysed and the collected data were compared with analyses of the scientific Brazilian production on superior teaching. The results show inquiry in ascent more still incipient regarding other subjects conveyed in the ANPEd; bigger emphasis to the study of courses, disciplines, processes of teaching-apprenticeship and other subjects connected with the courses of degree course, in special pedagogy and mathematics. Some aspects are little or not studied at all, between them, it of inquiry on the pupils of graduation, it of the quality and conditions of work of the teachers.

Key-words: Higher Education; Academic production; ANPEd.

Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa (do tipo Estado da Arte) desenvolvida entre 2003 e 2006, cujo objetivo foi realizar um mapeamento de produção científica e nele desvelar o que os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd – nos diziam sobre a graduação.

Por que a graduação? Por que a ANPEd? A escolha da graduação como objeto de pesquisa surgiu da preocupação com a qualidade do ensino e da aprendizagem nesse nível. Como professora de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura, vinha questionando o trabalho realizado; ao mesmo tempo, buscava uma compreensão do papel e dos rumos que esse nível de educação tomava no âmbito da universidade e do ensino superior no Brasil. Na busca de respostas às minhas interrogações voltei-me para a produção científica na área de educação. Escolhi pesquisar a produção científica veiculada na ANPEd porque este é o evento de debate e de divulgação de pesquisa, na área da educação, de maior prestígio nacional. O período escolhido inicia em 1996, ano de definição da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN/ 96 e termina em 2003, início da coleta de dados que culminou em nossa tese de doutoramento.²

Nos oito anos desse período, foram realizadas oito reuniões anuais e apresentados na ANPEd 1.985 trabalhos. Para nossa pesquisa excluímos os trabalhos excedentes, de mesas redondas, encomendados e pôsteres; estes últimos por apresentarem, geralmente, pesquisas em andamento e os primeiros, porque nem todos tinham texto disponível. Do total de 1.985 trabalhos apresentados foram, então, considerados 1.174 e destes analisados 163.

Quanto à modalidade de curso, em 35% dos 163 textos, encontramos referências aos cursos de licenciatura; em 7% referências aos cursos de bacharelado e em 9% encontramos discussões sobre aspectos de ambas as modalidades de curso: bacharelado e licenciatura. Em 29% dos textos analisados, os autores discutem questões relativas ao ensino superior em geral, tais como: políticas para o ensino superior, financiamento, autonomia, entre outras, com implicações para todas as modalidades e níveis, graduação e pós-graduação. A graduação é discutida em 19% dos trabalhos e a relação deste nível com a pós-graduação é apenas abordada em 1% dos trabalhos.

Pesquisas e discussões teóricas sobre estrutura curricular, os cursos e as disciplinas específicas, as práticas pedagógicas, os processos de ensino – aprendizagem, as diversas concepções

¹Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/Setor de Educação. clarabrenermindal@ufpr.br.

²MINDAL, C. B. M. A graduação nos trabalhos da ANPEd (1996 – 2003). Tese de Doutorado defendida em 2006, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados, Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUCSP. Orientadora: Dra. Marli E. D. A. de André.

de professores e de alunos aparecem em 38% dos trabalhos apresentados, como resultado de investigações no contexto de sala de aula, em pesquisas bibliográficas e documentais.

Quanto às instituições de procedência dos trabalhos, a grande maioria origina-se dos programas de pós-graduação das universidades públicas e das privadas confessionais.

No contexto dos Grupos de Trabalho da ANPEd (GTs), os trabalhos analisados têm a seguinte distribuição:

GT (4) Didática – 20

GT (8) Formação de Professores – 27

GT (11) Políticas de Educação Superior – 55

GT (16) Educação e Comunicação – 10

GT (19) Educação Matemática – 16

Dos outros GTs foram analisados entre um e cinco trabalhos, com exceção do GT (6) Educação Popular, no qual, não encontramos nenhuma referência ao nosso objeto de estudo.

Agrupamos os dados organizando-os em seis categorias:

1. Investigação sobre as práticas de ensino – aprendizagem em sala de aula;
2. Análises e estudos teóricos sobre cursos, estrutura curricular, disciplinas, áreas de conhecimento;
3. Professores;
4. Alunos;
5. Professores e alunos;
6. Associação entre ensino, pesquisa e extensão.

1ª Categoria

Nesta categoria incluímos trabalhos que investigam diretamente a sala de aula: metodologias de ensino, ensino com pesquisa, processos de aprendizagem; concepções de alunos e professores sobre aprendizagem ou sobre itens específicos dos conteúdos das disciplinas.

Os métodos de pesquisa utilizados nestes trabalhos envolvem observação direta, por outra pessoa, do trabalho pedagógico realizado em sala de aula; relatos e reflexões de professores acerca dos processos que ocorrem em aula, bem como, investigações realizadas por professores

com o objetivo de conhecer as representações e outras concepções de seus alunos.

Nos 26 textos que salientam aspectos das licenciaturas, os cursos mais estudados foram os de pedagogia e de licenciatura em matemática; quanto às disciplinas, mereceram maior atenção as da área pedagógica, especialmente a prática de ensino e o estágio supervisionado. Também encontramos observações sobre práticas que se valem do ensino com pesquisa na formação dos licenciados e investigações sobre concepções e representações de alunos e professores sobre, por exemplo, aprendizagem ou conceitos da área de matemática.

Nos vinte e dois trabalhos que salientam aspectos do bacharelado, os cursos que tiveram maior destaque foram os de engenharia e matemática; entre as disciplinas, as de matemática e cálculo. As investigações sobre o uso de tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas de ensino e de aprendizagem e as diversas concepções e representações de professores e de alunos receberam maior ênfase.

Computados os cursos de licenciatura e os de matemática e engenharia, são raras as apresentações de trabalhos sobre práticas de ensino-aprendizagem em outros cursos; isto não quer dizer que esse tipo de investigação não exista, mas que, pode estar sendo veiculada em outros fóruns.

Ao todo, dos quarenta e oito trabalhos que relatam práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, nas licenciaturas e bacharelados, vinte trabalhos se referem ao ensino de ciências, biologia e matemática.

É interessante salientar, que os anos em que foram apresentados mais trabalhos deste tipo foram 2001 e 2002, provavelmente como repercussão da ênfase dada às práticas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e das experiências de ensino com tecnologia virtual de informação e comunicação.

2ª Categoria

Esta categoria agrupa estudos teóricos realizados com base em análise bibliográfica e

documental e que tem como tema a estrutura curricular, a organização de cursos e de conteúdos disciplinares, entre outros, e, a constituição histórica de cursos, conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimento.

Dos quarenta trabalhos incluídos nesta categoria, trinta abordam questões relacionadas aos cursos de formação de professores e dez aos cursos de bacharelado.

O destaque entre os cursos é, novamente, para o de pedagogia. Entre as disciplinas, o destaque é para as da área pedagógica, entre elas, didática, avaliação, educação infantil e filosofia da educação. Discute-se a disciplina como campo de investigação, sua importância, abrangência e constituição.

Outros trabalhos têm como tema aspectos da formação inicial e continuada do professor. Seis trabalhos ressaltam aspectos da diferenciação entre o bacharel especialista e o professor licenciado formados em cursos de educação ambiental, história e ciências biológicas, situação que decorre, provavelmente, da desarticulação entre o ensino e a pesquisa presente na estrutura curricular desses cursos.

Nesta categoria, também foram apresentados maior número de trabalhos nos anos de 2001 e 2002. Isto se deve, provavelmente, à análise das repercussões da política de avaliação nacional de cursos do ensino superior e ao impacto das Diretrizes, que levaram a reformulações curriculares.

3ª e 4ª Categorias

Nestas categorias, incluímos os trabalhos que salientam aspectos relacionados aos alunos de graduação e às relações entre alunos e professores. Apenas onze trabalhos investigaram questões relativas aos alunos de graduação e somente dois traçaram qualquer relação entre professores e alunos.

Em relação aos alunos de graduação, os aspectos que mereceram maior destaque estão relacionados aos problemas de acesso e permanência, à evasão e ao fracasso escolar no nível superior. Outros trabalhos investigam

práticas de leitura e buscam caracterizar a população discente, principalmente no aspecto sócio-econômico. Dois textos abordam aspectos que envolvem professores e alunos: o primeiro busca conexões entre o ingresso e a permanência dos alunos e o incentivo à pesquisa e à dedicação exclusiva dos professores e, o segundo, aborda questões de assédio moral.

5ª Categoria

Os trabalhos sobre professores de ensino superior aumentam ao longo do período investigado, totalizando 26 trabalhos em 2003. A maior ênfase foi dada à investigação dos aspectos relacionados à formação e às práticas docentes, em especial, ao ensino com pesquisa; outros temas que aparecem em relação ao professor de ensino superior são: suas concepções e representações e questões de identidade, raça e gênero. Também são investigados temas como a formação inicial e continuada e a operacionalização para a docência e a avaliação do trabalho docente e de aprendizagem.

6ª Categoria

Nesta categoria foram incluídos trabalhos que contribuem para a compreensão das funções institucionais de ensino e de pesquisa, especialmente nas universidades, e a relação com a graduação.

A discussão da relação entre ensino e pesquisa está inserida em trinta e seis trabalhos que analisam a história, o financiamento, a estrutura, a diversidade institucional ou a organização da educação superior brasileira. Apesar da diversidade temática desses trabalhos, todos fazem a defesa do ensino aliado à pesquisa, ou melhor, da indissociabilidade entre ensino e pesquisa como condição para a qualidade da formação nesse nível educacional, seja na pesquisa que faz parte das atividades desenvolvidas com os alunos, seja na atividade e constituição do professor como pesquisador.

Essa posição vem ao encontro da análise crítica da qualidade do ensino superior realizado em instituições onde nem professores

nem alunos fazem pesquisa. Isto vale para a realidade das instituições privadas e públicas. Os trabalhos analisados nesta categoria mostram uma situação na qual, a maioria dos alunos de graduação no ensino público pouco ou nada entra em contato com a pesquisa que por ventura é realizada na instituição. O que fica evidente nesses trabalhos apresentados na ANPEd é que no ensino de graduação prevalecem um modelo de ensino transmissivo e uma idéia de conhecimento estático.

Diversos fatores contribuem para essa situação. Entre outros, os fatores mais mencionados são: uma estrutura didática que relaciona ensino à graduação e pesquisa à pós-graduação; políticas governamentais atuais de financiamento e incentivo à pós-graduação; estímulo financeiro e prestígio acadêmico para professores produtivos na pós-graduação; a expansão de um ensino sem pesquisa que oferece cursos isolados, nos quais aliam-se conteúdos e tempos aligeirados, resultando em um ensino fútil e superficial. Paralelamente, prevalece uma lógica que privilegia a formação para o mercado de trabalho, paradoxalmente contrária, como vários trabalhos apresentados na ANPEd apontam, a uma formação crítica e reflexiva entendida como a necessária à sociedade do conhecimento, altamente tecnológica.

Análise dos Dados

Feito o mapeamento dos aspectos da graduação destacados na ANPEd, realizamos uma comparação com alguns trabalhos de síntese da produção acadêmica da área de educação no Brasil (ANDRÉ, 2002; MANCEBO E FÁVERO, 2004; MOROSINI, 2001; ROMANOWSKI, 2002; SEGENREICH, 2001). Dessa comparação, pretendemos salientar os temas objeto de estudo que aparecem como novidade, os que permanecem ou se repetem

e os que nos parecem lacunas da construção de conhecimento na área.

Entre os temas que aparecem como novidade, destacam-se os estudos sobre educação ambiental, as análises do impacto da avaliação institucional sobre os cursos de graduação, a preocupação com a formação do professor para o ensino superior (mudanças curriculares e avaliação de cursos) e a incipiente pesquisa sobre as relações entre professores e alunos.

A ANPEd e as análises da literatura educacional (ANDRÉ, 2002; MANCEBO E FÁVERO, 2004; MOROSINI, 2001; ROMANOWSKI, 2002; SEGENREICH, 2001) têm em comum a dispersão de temas e de aspectos focalizados³; a falta de continuidade nas pesquisas; a ênfase nos cursos de licenciatura, em especial a de Pedagogia e a recorrência de pesquisas cujo tema são as disciplinas de estágio e de prática de ensino.

É surpreendente, no período estudado, a ausência de estudos sobre as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) como instrumentos na formação de professores, tanto na ANPEd quanto nas análises da literatura educacional. Como foi mencionado acima, esse tema de pesquisa esteve mais presente em estudos sobre outros cursos de graduação, em especial, cursos das áreas exatas e tecnológicas como matemática e engenharia.

Temas como a pesquisa institucional sobre alunos e sobre condições de trabalho dos professores de ensino superior apareceram de modo incipiente e o tema professores substitutos foi praticamente ignorado. Algumas lacunas de pesquisa podem ser apontadas em temas como aluno trabalhador, aluno com necessidades especiais, idade de ingresso, orientação vocacional, entre outros; estes temas, como aponta Morosini (2001), aparecem de modo incipiente na literatura educacional.

Embora se defenda a indissociabilidade entre

ensino e pesquisa como princípio pedagógico, o que se nota em muitos trabalhos é a falta de definição dos termos e de discussão mais aprofundada sobre o significado dessa relação e a sua efetivação na prática, ausência de discussão já apontada por Segenreich (2001).

Os trabalhos cujo tema é a formação do professor para o ensino superior, de modo geral, licenciatura ou bacharelado, aumentaram ao longo do período estudado. É interessante ressaltar que este tema aparece como quase silenciado em teses e dissertações, no estado da arte sobre formação de professores no Brasil realizado por André (2002), o que não acontece

na literatura veiculada em periódicos nacionais, como mostra Mancebo (2004).

De modo geral, consideramos promissor o fato de que durante o período estudado, o interesse na graduação foi crescente; isto pode ser constatado pelo aumento do número de pesquisas de 1996 a 2003 e pelo fato de que, praticamente, duplicam no final do período. Podemos concluir que o campo da graduação como tema de pesquisa é praticamente inexplorado e aberto ainda para estudos que objetivem suprir as lacunas e carências apontadas, bem como desvelar aspectos ainda não abordados.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília – DF: MEC/ INEP/ COMPED, 2002.
- MANCEBO, D; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MINDAL, C. B. M. *A graduação nos trabalhos da ANPEd (1996 – 2003)*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, 2006.
- MOROSINI, M. C. *Educação superior em periódicos nacionais (1968 - 1995)*. Brasília – DF: MEC/ INEP/ COMPED, 2001.
- ROMANOWSKI, dos anos 90. J. P. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2002.
- SEGENREICH, S. C. D. relação ensino de graduação e pesquisa: políticas públicas e realidade institucional. *In* : SGUISSARDI, V.; SILVA, JR. J. R. (orgs.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

³O que leva ao aparecimento de temas pontuais ou sazonais como, por exemplo, estudos motivados pelas novas Diretrizes Curriculares, exceto os temas aprofundados por linhas e grupos de pesquisa consolidados.

A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a Escola Básica

The university and the course of Pedagogy: the knowledge production challenges and the relation with the Basic School

Regina Cely de Campos Hagemeyer¹

Resumo:

No presente artigo aborda-se o novo curso de Pedagogia, a partir da palestra proferida ao final da XXI Semana de Ensino e Pesquisa de Educação na UFPR (2008), na qual focalizamos o tema central do evento, referente ao papel da Universidade pública hoje. Destaca-se de forma breve, a origem da universidade como lugar de conhecimento, para caracterizar a conformação da universidade no Brasil, trajetória na qual se evidenciam as iniciativas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que mesmo frustradas por períodos de ditadura, são marcos que apontam para uma universidade autônoma e voltada aos problemas educacionais nacionais. Considerando essas posições, contextualiza-se o curso de Pedagogia, os equívocos e ambigüidades na construção de sua identidade em direção a uma formação crítica, e buscando concepções/direcionamentos

frente às necessidades do ensino e formação na sociedade atual. Situa-se o conceito de pedagogo unitário presente na proposta atual da UFPR, vigente desde 1996, que é reiterado e ampliado na nova proposta, considerando os desafios educacionais da contemporaneidade e a superação dos problemas da Escola Básica. Busca-se caminhar para a construção de movimentos compartilhados e colaborativos de estudo, pesquisa e extensão, que tendem a contribuir para a produção de conhecimento educacional, formando profissionais solidários e qualificados para o enfrentamento dos problemas educacionais, contrariamente à fragmentação histórica da universidade brasileira.

Palavras-chave: Universidade; Produção de Conhecimento; Curso de Pedagogia; Escola Básica.

Abstract:

In this article, the new Pedagogy course is addressed, from the lecture given at the end of the XXI Research Week in Education Department in UFPR (2008), in which we focused on the central theme of the event, referring to the role of public university today. It showed the origin of the university as a place of knowledge, to characterize the conformation of the university in Brazil, trajectory in which is highlighted the initiatives of Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro, which are important landmarks to an autonomous university. Considering these positions, the work contextualizes the Pedagogy course, the misunderstandings and ambiguities in the construction of its identity towards a critical formation, and looking for ideas/direction to

contribute to solve educational needs in current society. The paper points the concept of unit pedagogue in the current proposal in UFPR, in force since 1996, which is repeated and expanded in the new proposal, considering the challenges of contemporary education and overcoming the problems of the Basic School. Try to walk to the building of movements shared and collaborative study, research and extension, which tend to contribute to the production of educational knowledge, professional formation for the solidarity and qualification to fight against the educational problems, contrary to the historical fragmentation of the Brazilian university.

Key-words: University; Production of knowledge; Course of pedagogy; Basic school.

¹Professora do setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Integrante da Comissão de elaboração da Proposta do Curso de Pedagogia, 2007.

A conformação da universidade: Ensino Superior como lugar de conhecimento.

Buscando caracterizar as questões que circundam a idéia de universidade como local de conhecimento, retomamos sua origem na antiguidade clássica ocidental, na Grécia e em Roma. Com suas escolas de alto nível que formavam especialistas refinados em medicina, filosofia, retórica e direito, os mestres da época e sua considerável bagagem de conhecimentos, zelosamente os transmitiam aos discípulos que os tinham como modelo de aperfeiçoamento. Os conhecimentos e métodos desses filósofos e mestres como Aristóteles, Platão e outros são precursores do que hoje definimos como Ensino Superior (LUCKESI, 1984). A trajetória da constituição da universidade desde a antiguidade passou linhas de pensamento que tiveram início nesses ensinamentos, que adotados pela escolástica na Idade Média influenciaram o conhecimento ocidental e as formas humanas de conhecer, a partir principalmente da filosofia.

Na Idade Média, o ensino das universidades era veiculado para a formação do clero pelas universidades do século IV, e caracterizaram-se pelo dogmatismo, ortodoxia e imposições de verdades, que perduraram ao longo do tempo, influenciando o teor e os métodos do conhecimento acadêmico. A partir dos movimentos da Renascença, da Reforma e Contra reforma, no século XV a XVII, a crescente rebelião contra a ordem medieval, resulta no desenvolvimento da ciência moderna. As grandes descobertas científicas do período passam a ser direcionadas por novos métodos de conhecer. Tais métodos, validados pelo rigor, por leis imutáveis e causais, pela lógica e comprovação a partir da experiência, são consolidados a partir dos grandes filósofos e cientistas como Descartes e Bacon.

No seio do movimento iluminista, do século XVIII, da Reforma e contra reforma, e a partir dos primórdios dos processos industriais, surge a universidade napoleônica, na França,

caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissionalizante numa vertente pragmática e utilitarista (LUCKESI, 1984).

A industrialização na Europa, no entanto, provoca um despertar da letargia vigente na universidade, e levando à retomada do pensamento livre, como centro do conhecimento e da pesquisa. Em 1810, a criação da universidade de Berlim (Alemanha), por Humboldt, surge para preparar o homem para descobrir, formular e ensinar ciência, levando em conta as transformações da época. Também em Dublin, na Irlanda, em 1851, busca-se uma universidade como centro da criação, do saber e de cultura. O esforço de construção da universidade, segundo Luckesi (1984), foi permeado pela busca da autonomia universitária, como condição indispensável para questionar, investigar, propor soluções de problemas levantados a partir de uma ação racional, condições necessárias a um povo que buscasse sua identidade e autodeterminação científica e social.

A conformação da universidade brasileira: a busca contraditória de liberdade de pensamento e autonomia cultural

Pode-se demarcar o início do Ensino Superior no Brasil a partir da chegada de D. João VI, em 1808. Na época, são instituídas as aulas régias, cursos e academias, em resposta às necessidades militares da colônia, em consequência da instalação da corte no Rio de Janeiro. No período colonial brasileiro o Ensino Superior era organizado, por inspiração na Universidade de Coimbra (Portugal), a partir das escolas jesuíticas sistematizadas na *Ratio Studiorum*. Surgem posteriormente, as Faculdades da Bahia, em 1808 e do Recife em 1854. Pode-se constatar a influência da universidade napoleônica, de cunho profissionalizante, a partir do surgimento da Escola Militar e da Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1874 e em Ouro Preto, com a inauguração da Escola de Engenharia (LUCKESI, 1984).

Em 1900 o Ensino Superior no Brasil era permeado por visões positivistas que impediam o reconhecimento dos agrupamentos de faculdades como universidades, mas contrariamente a esta imposição, caminhava-se para o surgimento e consolidação das universidades nos Estados do Amazonas, em 1908, de Minas Gerais, em 1927, do Paraná, em 1912, e a universidade de São Paulo, em 1934 (CUNHA, 1986).

O desenvolvimento da universidade no Brasil, no entanto, se dá tardiamente se comparado ao de universidades dos países da América Latina. Somente em 1935, Anísio Teixeira pensaria uma universidade brasileira como centro de livre debate de idéias. Com a chegada da ditadura e implantação do Estado Novo em 1937, no entanto, cai por terra esse sonho, mostrando que as ditaduras são incompatíveis com o debate livre e a produção do conhecimento (Luckesi, 1984).

Em 1960, portanto vinte anos após, renasce a mesma idéia, sob a liderança de Darcy Ribeiro. Buscando novos moldes para uma realidade nova, elabora com Anísio Teixeira, o projeto da Universidade de Brasília. Esboçava-se novamente a esperança de uma universidade brasileira que refletisse sobre os problemas nacionais. Sua implantação foi iniciada em 1964, em meio, novamente, às determinações autoritárias da ditadura militar que interrompem o processo instaurado. A quase totalidade de professores foi afastada de suas funções e lembra Luckesi (1984), que professores cientistas como Paulo Freire, emigraram e foram engrandecer o pensamento da humanidade em países estrangeiros, porque no Brasil, não havia lugar para eles.

Em nosso país, mais do que nos países latino americanos colonizados pelos espanhóis, o processo de transplante cultural, condicionou as funções das universidades existentes, levando-as a importar técnicas e recursos culturais. Para Darcy Ribeiro (1975) a universidade limitar-se-ia a ser um órgão de repetição e difusão do saber elaborado em outras realidades, aplicando e difundindo a atividade intelectual dos grandes centros técnico-científicos de nações desenvolvidas.

No que se refere ao funcionamento e estrutura da universidade brasileira, segundo Cunha (2001) há influências de princípios norte americanos, com ênfase na fragmentação e autonomização das diferentes seções das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que cresciam e se dissociavam pela própria lógica de desenvolvimento da ciência, especialmente da Física, Química, Matemática e Biologia. Vejamos agora como se situam nestas problemáticas, as Faculdades de Educação e cursos de Pedagogia.

A trajetória, os equívocos e as perspectivas da formação no curso de Pedagogia:

Como observa Luckesi (1984), em nossa cultura o processo de conhecer específico do ser humano está profundamente vinculado à escola, componente básico do sistema educacional em nosso país e sendo assim, o problema da universidade brasileira, no entanto, não pode ser refletido à margem do complexo sistema educacional. Suas relações com o sistema político vigente, de orientação explicitamente tecnocrata e voltado para interesses do capital internacional, têm sido expressas em diretrizes e reformas que visam contemplar a formação para a docência, o que não representou uma formação de qualidade a professores e educadores.

Nos processos iniciais da formação de professores, pode-se constatar que no âmbito de fragmentação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, são criadas as Faculdades de Educação, que tendiam a ser transformadas em modelos semelhantes ao *teacher's college* da universidade americana, como observa Cunha (2001). Nesse modelo, os interessados no magistério, ingressam na instituição formadora de professores, procurando posteriormente unidades especializadas para cursar disciplinas de conteúdo científico ou artístico. Para Cunha (2001), o modelo das Faculdades de Educação justificou argumentos que mostravam o pequeno envolvimento dos licenciandos com os estudos didático-pedagógicos. A preocupação

das faculdades voltava-se aos conteúdos específicos de licenciaturas, formando pesquisadores e críticos, e não professores propriamente, confirmando a idéia ambígua de que o estudo e a pesquisa os afastariam do interesse pelo magistério.

Como reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia foi criado em 1939, recebendo influências dessa concepção normativa, em que foram estruturadas quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma seção especial de Didática. O curso formava em três anos o bacharel em Pedagogia, habilitado a atuar como técnico em educação. Através da complementação feita em didática (mais um ano), formava-se o licenciado para atuar como professor nos cursos normais, buscando elevar os níveis de sua formação.

Essa tendência no que se refere aos cursos de Pedagogia, por exemplo, trazem para a discussão um equívoco no que diz respeito aos processos de formação de professores e pedagogos, no âmago do qual está a função e *natureza do trabalho pedagógico*. O trabalho pedagógico, com suas especificidades, exige o conhecimento científico, o estudo e a pesquisa e nessa tarefa essas funções não se separam. A tendência de voltar-se somente à prática docente, como possível forma de resolver os problemas da Educação Básica, tem incorrido no risco de perda dos avanços já alcançados por alguns cursos de pedagogia de universidades brasileiras, no sentido de formar um profissional qualificado e comprometido com a reversão dos problemas da escola pública.

Posteriormente, a partir da Lei 5692/71, busca-se direcionar a formação do pedagogo como especialista de educação, considerando habilitações de curta e longa duração, sinalizando a idéia de polivalência. Nesse direcionamento o pedagogo era formado no âmbito da reestruturação tecnocrática militar do Estado, em novo modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A formação do pedagogo

expressava a dicotomia professor x especialista, apontando para a ausência da identidade profissional. A divisão social do trabalho pedagógico no interior da escola expressava-se, portanto, nos cargos do supervisor, administrador e orientador educacional.

A década de 1980, que tem como panorama político e social a abertura política, foi marcada pela denúncia da reprodução da escola e do sistema educacional, bem como da divisão social e histórica do trabalho. As mudanças de direcionamento na gestão da escola e dos órgãos oficiais educacionais buscavam um profissional que detivesse o conhecimento de todo o processo pedagógico da escola, o que apresenta no processo da formação uma visão generalista.

Os intelectuais dos setores de Educação das faculdades brasileiras passam nesse período, a respirar novas possibilidades para a produção e mesmo aquisição do conhecimento a partir da Escola Básica. Apoiado em propostas críticas, embasado nas visões marxistas divulgadas por uma fecunda produção de autores brasileiros, este movimento é bastante forte nos órgãos oficiais de alguns estados e também no Paraná, que empreende um movimento de articulação universidade/secretarias de educação, para elaborações conjuntas de novas propostas curriculares para as redes estadual e municipal de ensino.

Neste momento de produção de conhecimento e intercâmbio de idéias para retomar o papel social e crítico da escola, no âmbito das universidades, autores brasileiros como Severino (1982), Cunha (1982) e Luckesi (1984), entre outros, ao tecer críticas à absorção e aplicação do conhecimento dos grandes centros científicos das nações desenvolvidas na universidade brasileira, passam a apresentar dura resistência. Busca-se evitar a passividade cultural, encaminhando visões educacionais ontológicas e críticas no enfrentamento da produção do conhecimento frente aos processos do capital. Retomava-se veementemente uma universidade voltada ao homem como sujeito

social, autônomo e crítico, capaz de analisar as relações sociais e nelas intervir.

Percebe-se na história do desenvolvimento da universidade brasileira assim, um movimento em direção ao cumprimento da sua função *de lugar de conhecimento*, que não se desvencilha da idéia *da autonomia e liberdade de pensamento*. Paradoxalmente os momentos de autoritarismo e de ditadura, emperraram este processo, de tal maneira que a idéia de excelência expressa em visões de avaliação calcada em outros países, corre ainda hoje o risco de desvalorizar o conhecimento que a universidade brasileira tem produzido. A produção do conhecimento acadêmico tem se desenvolvido em contexto de desmantelamento político e estrutural, carecendo de ações conjuntas e discussões participativas dos envolvidos nas Faculdades de Educação, para não referendar dispositivos excludentes para os que produzem conhecimento na universidade.

A retomada da função social da universidade como ensino, pesquisa e extensão, surge a partir das análises críticas de 1980 e da conseqüente busca pela autonomia e liberdade de pensamento que expressam-se na concepção de autonomia presente na LDB (1996), que se refere à liberdade para questionar, investigar, propor soluções aos problemas da atividade humana e da sociedade brasileira. A universidade que se quer por em prática, evidenciando o trabalho do curso de Pedagogia, aparece como instância de estímulo ao desenvolvimento intelectual e promotora de atividades que exercitem a curiosidade epistemológica, a científicidade e o espírito crítico.

A universidade hoje se encontra em crise como instituição multiseular na sociedade de conhecimento, em que os mecanismos seletivos de financiamento da pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, restringem a formação aos objetivos de profissões polivalentes para o mercado. Torna-se imperioso assim introduzir a questão *ética*,

do ponto de vista da comunidade científica, no que se refere aos propósitos da ciência, de sua utilização e responsabilidade social.

O curso de Pedagogia na UFPR: a ampliação do conceito de pedagogo unitário

Na história recente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, a superação da formação para habilitações dava origem, após exaustivas discussões à proposta do pedagogo unitário, implantada em 1996. O conceito de *pedagogo unitário* aparece naquela formulação, apontando para a formação do pedagogo para a atuação preferencialmente no âmbito escolar. A partir da concepção do *trabalho pedagógico escolar como princípio educativo* e constitutivo da formação integral do pedagogo, considera "o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico, em sua totalidade e complexidade"². Tal concepção apóia-se nas teorias críticas, buscando posições para uma formação de profissionais voltados aos valores democráticos e de justiça social, sobretudo competentes para organizar o trabalho pedagógico e a gestão escolar nessa direção.

A nova proposta do curso de Pedagogia a ser implantada a partir de 2009, caracteriza-se primeiramente pela oposição às concepções contidas no parecer 5/2005, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, cuja proposta concentra o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, séries iniciais, magistério, em nível médio e cursos profissionalizantes. A tendência a priorizar as dimensões práticas da ação educativa na docência, secundarizando a atuação político pedagógica e intelectual dos pedagogos e professores, reforça um caráter instrumental na formação em pedagogia. Essa perspectiva, levantada por Kuenzer e Rodrigues

²Proposta de formação do Pedagogo - Setor de Educação/UFPR, 1996, p. 40.

(2005) não seria compatível com a concepção do pedagogo unitário, competente para atuar na gestão e na docência, conjugação presente na proposta atual do curso de Pedagogia.

Nas discussões iniciais participaram professores e alunos do curso e as primeiras decisões foram definidas em dois princípios: a indissociabilidade não hierárquica entre a docência, a organização e a gestão dos processos escolares e a pesquisa, entendida como produção e difusão de conhecimentos na formação do pedagogo. Os debates e decisões das comissões se sucedem no Setor de Educação durante quatro anos, a partir de um processo democrático e de exaustivas discussões que retornam aos departamentos e às reuniões setoriais.

Ao deflagrar a discussão de um currículo para o curso de Pedagogia, considerou-se que numa proposta curricular as decisões não se produzem linearmente concatenadas, não são extratos de decisões em estrita relação hierárquica ou determinação mecânica. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica acadêmica, conservando seus campos de conflito peculiares (SACRISTÁN, 1998). Outra questão a considerar na formação do professor e do pedagogo, diz respeito ao redirecionamento dessa formação frente ao paradoxo da educação pública escolar, que demanda por um lado a compreensão das necessidades urgentes para o ensino e formação no complexo contexto atual e por outro, depara-se com a não superação dos problemas da aprendizagem e formação dos alunos da escola pública (HAGEMEYER, 2006).

As posições apontaram, portanto, para uma atuação dos profissionais professores e pedagogos, voltada às demandas geradas pelas transformações sociais contemporâneas, referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho produtivo e considerando as mudanças culturais e as relações humano-sociais. Considera-se por isso um movimento de ampliação do campo de atuação do pedagogo em espaços não escolares, buscando posições

que considerem na sua formação a compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas e valorativas (ético-sociais).

Na busca de posições político-pedagógicas e conceituais, optou-se ainda pela priorização das necessidades educacionais da escola atual que requer a reorientação da formação dos profissionais *professor e pedagogo*, impondo-lhes uma reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico e da busca conjunta do suporte teórico metodológico para assegurar um ensino fundamental de qualidade. Buscou-se contribuir no processo formativo da graduação em Pedagogia, para a reversão do dramático quadro de exclusão que se constata na escola pública, buscando garantir a escolaridade com sucesso a todos os que a freqüentam.

Na construção dos conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia importa buscar a priorização do atendimento qualificado das demandas educacionais, carente de pesquisas e de formação continuada dos professores, e marcado por uma precária organização do trabalho curricular e pedagógico. Essa formação implica por isso, na produção e divulgação de conhecimentos da área educacional a partir prioritariamente dos problemas urgentes da escola brasileira atual.

A ciência pedagógica: definição da identidade do curso de formação de pedagogos e professores

Ao definir a identidade do profissional pedagogo frente às muitas demandas do trabalho educacional, caracteriza-se inicialmente a *natureza histórica do trabalho pedagógico*, que impõe a reafirmação do estatuto científico da Pedagogia. Para Coelho e Silva (Apud. PIMENTA, 1996) educação é uma das mais complexas e importantes manifestações humanas. Sendo assim a ciência da educação comporta uma multiplicidade de variáveis organizadas numa intrincada rede de relações. Daí verificar-se que a quase totalidade das disciplinas científicas

tenha se interessado pelo estudo de algumas de suas dimensões. A questão epistemológica no campo da educação apresenta algumas dificuldades e sua *natureza, objeto e método* precisam estar claros aos que se dedicam a esse campo da atividade humana.

Essa clareza da questão *epistemológica* da educação tende a ser favorecida na nova proposta pelas pesquisas realizadas na área educacional, articuladas a uma formação pedagógica problematizadora. A visão de ciência buscada, no entanto, não se apóia no paradigma positivista e no racionalismo em que se pautou a lógica formal, vigente nas conformações do conhecimento na universidade tradicional, que não captam a dinamicidade e a complexidade das Ciências Humanas.

O domínio da ciência pedagógica, no entanto, apresenta dificuldades na delimitação de seu objeto/ método, também porque a natureza da educação como de *prática social* tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências. Ao considerar a ciência pedagógica, bem como outras ciências que estudam o campo educacional, Estrela (1992) afirma que o campo do real pedagógico se constitui dos fenômenos educativos que apreendidos pelo método, precisam ser conhecidos isto é *observados e descritos*.

Cada uma das ciências, no entanto, ao trabalhar no campo educacional, aplica conceitos e métodos de seu próprio campo científico (Sociologia, Psicologia, etc.). Propõe-se, portanto, a descrição dos *fenômenos pedagógicos*, com *instrumentos e métodos* próprios da ciência pedagógica e não de outras ciências como tem ocorrido (ESTRELA, 1992). Na universidade, pluralidade não significa perda de identidade e as várias posições e concepções dos professores do curso, construídas nas disciplinas, no entanto têm parâmetros construídos que levam à busca da unidade na diversidade. A unidade de propósitos do curso tem a ver com os objetos de conhecimento construídos em tantos anos de trabalho nas construções das disciplinas, mas nesta perspectiva, as propostas se unificam a

partir de categorias de justiça social, igualdade de direitos sociais, democratização das relações e da escola, dignidade humana, alteridade, solidariedade, colaboração, inclusão.

A Pedagogia como “ciência pedagógica” tem o papel de integrar diferentes enfoques para dar coerência ao estudo do *fenômeno educativo*. Segundo Coelho e Silva (1991), há necessidade de se especificar o objeto da educação de forma a não atomizar o fenômeno educativo e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos e moventes da educação. Trata-se de ampliar também o debate histórico que a Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância de sua contribuição na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos.

Processos mediadores e o trabalho intelectual: a teoria e a prática na formação pedagógica

É através da interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento/conhecimento e realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação do profissional pedagogo/professor. O caráter mediador de articulação entre os dois pólos, *o teórico e o prático*, é realizado pelo caráter *mediador* do trabalho pedagógico, o que exige remeter essa discussão para o plano do *método* e da atuação do pedagogo a partir de uma visão histórico social.

A prática para Kuenzer (2003) é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, através do *trabalho pedagógico* que integra essas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é *função pedagógica* e esse aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias *teórico-metodológicas* através do aprendizado e do pensamento intelectual.

São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Espera-se que o professor/pedagogo empreenda este trabalho de *mediação* para conhecer, já que ele não se dá espontaneamente. No movimento, que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, percebida por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados, as opções, as posições pedagógicas e político-educacionais. (KUENZER, 2005).

Para Gimeno Sacristán (1998), o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura através do nível cultural que, em tese, ele tem; pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que têm para com o conhecimento, que não são equivalentes nem neutras. A *mediação* apresenta-se como base do ensino no curso de Pedagogia, como objeto das disciplinas que lhe dão suporte: Currículo, Didática, Organização do trabalho Pedagógico e Gestão da Educação. Trata-se de formar o intelectual na perspectiva gramsciana, que confere à função dos educadores uma posição de criticidade sobre seu próprio papel na sociedade, de formar novos intelectuais (GIROUX, 1997). Esse processo se dá num esforço que se constitui em elemento fundamental de uma atividade de prática social que inova continuamente.

O aluno, futuro docente e/ou pedagogo, aprende com a prática, sobre a qual irá tecer observações e análises para problematizá-la desde o início do curso, na carga horária substancial de Estágios. A função intelectual crítica e mediadora a ser formada nos profissionais professores e pedagogos, não pode prescindir do espaço formativo das instituições escolares, conferindo ao período de estágio, um momento de exercitar por excelência a reflexão intelectual (teórico - prática) necessária ao profissional, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso.

Na nova proposta de Pedagogia, propõe-se que o aluno se aproxime dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa, durante o curso, tendo como suporte as concepções de autores específicos, adquiridas nas disciplinas, para construir seu conhecimento. O curso será realizado em cinco anos, e nas aproximações sucessivas sobre os objetos do fenômeno educativo, selecionará um assunto/problema educacional para aprofundamento. O trabalho de Conclusão de Curso (TCC) comporá o tema de monografia, como momento privilegiado do trabalho pedagógico científico desenvolvido durante o curso.

Os campos de conhecimentos curriculares: o trabalho inter e transdisciplinar, a pesquisa e os sujeitos da formação.

Os campos ou contextos de conhecimento do curso, ao mesmo tempo em que devem se constituir numa base consistente de domínio das áreas de ensino para a formação do pedagogo e do professor, devem também ser o núcleo de uma formação que permita a diversificação exigida por aspectos inovadores e investigativos frente às diferentes demandas sociais do mundo contemporâneo.

Tomando como base as orientações de Sheibe (2003) foram organizados campos/contextos de conhecimento teórico-metodológicos fundamentais a serem desenvolvidos na formação pedagógica, alocando a disciplinas e atividades do curso:

a) Contexto histórico e sócio-cultural: fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, biológicos, antropológicos, necessários à reflexão crítica sobre a educação na sociedade contemporânea

b) Contexto da Educação Básica:

1. Estudo dos conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos
2. Teorias pedagógicas em articulação às

metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens

3. Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional

4. Estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar

c) Contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa: Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso.

A especificidade do campo de atuação do pedagogo face às exigências do mundo atual, cuja complexidade exige novas formas de abordagem e trabalho metodológico, demandam às disciplinas, percursos *inter e transdisciplinares*. Tais percursos fazem parte dos processos de *mediação* entre o aluno, os conteúdos e as metodologias desenvolvidos nas disciplinas do curso e referem-se também às demandas sócio-culturais e do conhecimento no contexto contemporâneo.

O trabalho pedagógico, recorrendo aos campos de outras ciências, às informações, redes de conhecimento e linguagens, tende a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes de compreender as necessidades sócio-culturais (programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras questões da vida social atual), das quais decorrem necessidades cognitivas (novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, etc.).

A proposta de Seminários Temáticos conjuntos busca aprofundar e ampliar as possibilidades para as reflexões e problematizações surgidas no campo Pedagógico das disciplinas ou de uma problemática que possa contribuir com as áreas de conhecimento. O movimento proposto é de integração e construção de relações, para a apropriação de conhecimentos, quebrando fronteiras, numa proposta transdisciplinar. Para Rockuel (1997) a concepção de apropriação dá margem para a seleção, re-elaboração e produção coletiva de recursos culturais, para um processo ativo, criativo, vinculado no fundo ao caráter mutante da ordem cultural atual.

Considerando concepções críticas e de emancipação nessa gama de conhecimentos e atividades, propõe-se na nova proposta, a responsabilização do aluno como sujeito do próprio processo de conhecimento e formação, a partir da Orientação Acadêmica visando às opções de percursos e disciplinas que cursará, visando à participação em projetos de pesquisa e atividades que aprofundem seus conhecimentos a partir de seus interesses. Esse processo demanda também ao futuro profissional, amadurecimento político, que inclui a representatividade em sala de aula, participação política e coletiva no Centro Acadêmico do curso e pelo intercâmbio com causas e movimentos sociais.

Universidade como lugar de produção de conhecimento: compartilhamento e interlocução

As posições que dão sentido à idéia de universidade, como lugar de produção de conhecimento e de liberdade de idéias e pensamento, demandam o esforço de uma retomada no contexto do Setor de Educação da UFPR, de processos mais humanos e compartilhados, em que pese a história de fragmentação que permeia o nosso âmbito acadêmico. A produção do conhecimento, tão profícua no desenvolvimento dos projetos e pesquisas desenvolvidos nos processos da graduação em Pedagogia, pode se beneficiar por processos de superação de atitudes que têm levado ao distanciamento histórico da universidade na sociedade e em relação à Escola Básica. Os processos de estudo e pesquisa que se desenvolvem e tendem a emergir das discussões da nova proposta do curso de Pedagogia tendem a oferecer suporte aos professores em seus processos formativos, no sentido de contribuir com o trabalho das Secretarias de Educação estadual e municipal.

Retoma-se, os objetivos que surgem do esforço utópico de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e que nas opiniões de Luckesi (1984) e Cunha (2001), buscaram o equilíbrio necessário

aos projetos e iniciativas acadêmicas e sua produção na direção dos problemas nacionais. Os movimentos de pesquisa, intercâmbio e estudos exigem, portanto, um caminhar para a autonomia na produção de concepções, conceitos, novos olhares às questões e métodos educacionais. A partir da pesquisa, como eixo do trabalho acadêmico, nascem as discussões que embasam posições que darão suporte às políticas de ensino e formação da escola contemporânea e esse deve ser um

movimento crescente nos processos formativos de Pedagogia.

Ao divisar na presente abordagem alguns dos significados que são construídos *sobre* e *na* universidade, considerando a trajetória da nova proposta do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, buscamos instigar movimentos para construir a interlocução e processos compartilhados e solidários para a produção de conhecimento, paradoxalmente à fragmentação histórica do âmbito universitário.

Referências Bibliográficas:

- COELHO E SILVA, J. P. C. Das ciências com implicações na educação à ciência específica da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra, Universidade de Coimbra. Ano XXV-I, 1991.
- CUNHA, L. A. *Universidade temporã*. São Paulo: UNESP, 1986.
- _____. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.) *Universidade em ruínas – na república dos professores*, Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDAES, 2001.
- ESTRELA, A. C. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.
- GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: EPU, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HAGEMEYER, R.C.C. *A função docente na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras*. Tese de doutorado, FE, Universidade de São Paulo, 2006.
- KUENZER, A. Z. e RODRIGUES, M.F. As diretrizes curriculares para o currículo de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica*: primeiras aproximações. Dossiê: Educação, cultura e tecnologia, *Educar em revista*, número especial, Ed. UFPR, 2005.
- LUCKESI, C. et all. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*, São Paulo: Cortez, 1984.
- PIMENTA, S. G. (org), *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- RIBEIRO, D. *Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1975.
- ROCKUELL, E. La dinámica cultural en la escuela. In: ÁLVAREZ, A. (Ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.
- SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A editores, 2001.
- SEVERINO, A. A problemática educacional brasileira e a questão didática no ensino superior. *Educação e Sociedade*, nº 13, São Paulo: Cortez, dezembro/1982, p. 73-82.
- UFPR, *Proposta do curso de Pedagogia*, Curitiba, Paraná, 1996. UFPR, *Proposta do curso de Pedagogia*, Texto de Concepção. Curitiba, Paraná, 2007.

As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul¹

The Policies of Internationalization of the Universities in Brazil: the Case of the Regionalization of the Mercosur

Nora Rut Krawczyk²

Resumo:

O texto aqui apresentado é um produto parcial de uma pesquisa que pretende analisar as mudanças das dinâmicas institucionais das universidades no contexto do processo de integração regional do Mercosul e as possibilidades de construção de um pensamento social latino-americano. Para isso, serão focalizadas três dimensões de análise: 1) As políticas governamentais (através de suas agências de fomento); 2) As políticas e práticas das associações interinstitucionais universitárias; 3) As políticas e práticas institucionais das universidades. Neste primeiro momento, apresento uma análise das políticas governamentais de internacionalização da universidade Brasileira no contexto do processo de integração regional do MERCOSUL. Examinarei os Programas de Intercâmbio acadêmico/científico regional e as possibilidades de construção de uma produção acadêmica regional.

Palavras chave: regionalização, políticas universitárias, América Latina, Mercosul.

Abstract:

This text is a partial product of a research project that intends to analyze the changes in the institutional dynamics of universities in the context of the process of regional integration of the Mercosur and the possibilities of elaborating a Latin American social thought. To this end, three dimensions will be analyzed: 1) governments policies seen through their development agencies, 2) policies and practices of inter-university associations; 3) policies and institutional practices of the universities. At this time, we present an analysis of government policies for internationalization of the Brazilian university in the context of the process of Mercosur regional integration. We examine Academic and Scientific exchange programs for the region and the possibilities of developing of a regional academic field.

Keywords: Regionalization, university policies, Latin American, Mercosur.

²Publicado originalmente na Revista Digital da AUGM Políticas Educativas – POLED.

¹Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) São Paulo/Brasil. Coordenadora pela Faculdade de Educação da Unicamp do Programa de Centros Associados Brasil/Argentina, financiado pela CAPES. A autora agradece o auxílio recebido do CNPq para a realização da pesquisa que dá origem a este texto. E-mail: norak@unicamp.br.

Introdução

Temos ouvido muito falar, nos últimos anos, de reformas tanto na educação básica quanto na superior. No caso das reformas que atingem as universidades, elas são consequência das influências dos organismos internacionais e de políticas dos órgãos governamentais. Estas mudanças estão vinculadas às novas relações entre Estado e universidade que estão acontecendo nos diferentes países da região, mas também vinculadas à construção de políticas educacionais regionais e de internacionalização das instituições.

É possível observar que, originalmente, no período medieval, a universidade tinha um forte caráter internacional e que, como consequência da construção dos Estados nacionais modernos, sofreu um processo de nacionalização.

Este processo não eliminou as necessidades do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico que se vinculou, ao longo do século XX, às necessidades e pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do desenvolvimento nacional.

No início do século XX, a universidade latino-americana teve uma presença importante nos cenários políticos nacionais. A primeira reforma do século XX, em 1918, que se originou em Córdoba (Argentina), trouxe para universidade o princípio de autonomia universitária, a representação dos estudantes, graduados e docentes no autogoverno; a modernização do ensino; e, principalmente, um compromisso com a questão social que marcou o desenvolvimento posterior do movimento estudantil na Argentina e nos outros países da América Latina.

Mas, só na metade do século XX a universidade latino-americana ganhou caráter massificado, devido ao aumento da demanda das classes médias por este nível de ensino; aos processos de migração para as grandes cidades e,

principalmente, ao processo de industrialização ligado à substituição de importações. Isto resulta num forte investimento estatal e na crescente diferenciação de funções da universidade promovida pela ideologia desenvolvimentista e pelo desejo de transformar o modelo universitário tradicional. O desenvolvimento do sistema universitário latino-americano, a partir da década de 1950, deu um forte impulso à formação de recursos humanos e à modernização social.

Em cada um dos países, este processo deveu-se, entre outros fatores, à crescente importância da universidade no fortalecimento das economias nacionais e nos seus processos de desenvolvimento tecnológico e científico.

Com a influência e financiamento de entidades internacionais³, iniciou-se entre 1930 e 1950 um processo de institucionalização das atividades de pesquisa científica como parte inerente das atribuições das universidades da região. Estas, por sua vez, incentivaram o debate em torno da problemática dos desenvolvimentos socioeconômico e de saúde nos países latino-americanos.

Entre as décadas de 1950 a 1980, é possível perceber um processo de forte institucionalização e expansão do sistema universitário latino-americano, sendo que em alguns países esse Sistema ficou mais consolidado que em outros. Além disso, no caso argentino, contrário à experiência brasileira, o crescimento do ensino superior e do desenvolvimento científico foi impedido pelos governos militares que se sucederam entre 1966 e 1983.

Ao mesmo tempo em que o modelo acadêmico norte-americano foi se impondo na região, o desenvolvimento do fomento à pesquisa científica adotou o modelo francês como referência de institucionalização. Enquanto nos Estados Unidos o incentivo à pesquisa nas universidades estava ancorado, nesse período, no apoio de fundações públicas e privadas, na América Latina, em face da ausência de um setor empresarial interessado no

desenvolvimento científico e tecnológico, instituiu-se o fomento à pesquisa na base exclusivamente do financiamento público. Assim, os governos latino-americanos também, neste período, tiveram suas agências nacionais de fomento à pesquisa, tais como o CNPq e a Capes no Brasil. O avanço da industrialização e a complexidade da administração pública no final da década de 1940 trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais.

Desta maneira, iniciou-se um processo de maior aproximação do Estado com a universidade, por meio da definição de políticas públicas de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores em diferentes países da região. Esse processo instaurou uma nova lógica de regulação institucional⁴ nos anos seguintes à criação das agências nacionais.

Nos anos 1980 e 1990, diferentemente das décadas passadas, iniciou-se um processo de manifestação de desconfiança na produção universitária e surgiram novos mecanismos de controle da qualidade, atrelados aos novos requerimentos econômicos (que buscavam uma relação mais direta com as necessidades do mercado), rompendo com as formas tradicionais, baseadas principalmente na validade oficial dos títulos.

Assim, a partir dos anos 1980 (nos países centrais) e 1990 (na América Latina), surgiu uma série de reformas que modificariam a relação entre a universidade e o Estado, a universidade e a economia em todo o mundo ocidental. Esta nova relação poderia caracterizar o terceiro momento de reformas da universidade no século XX, homogeneizada, principalmente, em torno das seguintes características: uma nova lógica

de regulação institucional (ancorada na idéia de autonomia avaliada) e a inversão na lógica do serviço educativo, que passou a ser orientado pela demanda social e do mercado. Estas características evidenciam, por um lado, um novo estágio na presença do Estado e, por outro, a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses particulares do mercado. Assim, as políticas nacionais vêm gradualmente mudando o foco de ensino e pesquisa nas universidades públicas, deixando de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas e passando a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos (CONTENTO, 1998; KRAWCZYK e SANDOVAL, 2007).

Estas mudanças na universidade contemporânea levaram Slaughter e Leslie a cunhar o conceito de “capitalismo acadêmico”, que define a maneira pela qual as universidades e seus pesquisadores reagem frente à tendência neoliberal de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica. Nesta fase de capitalismo acadêmico, os pesquisadores e administradores universitários são induzidos a participar de ambientes competitivos para captação de recursos públicos e privados, direcionando seus projetos segundo os interesses do mercado. A tendência ao “capitalismo acadêmico” produz “acadêmicos” que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado, usando sua lógica para competir por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais, parcerias empresa-universidade e outras formas de geração de recursos financeiros. Em muitas instâncias, “empreendedores acadêmicos” são subsidiados pelos próprios recursos públicos, com finalidade de gerar lucros pessoais e

³Tais como Ford Foundation (1936), no campo das ciências sociais; a Rockefeller Foundation (1913), no dos estudos populacionais e medicina; e a Kellogg Foundation (1930), na esfera da saúde coletiva e educação.

⁴Por regulação institucional entendemos “o conjunto de ações postas em prática por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as ações e interações dos atores sobre os quais detém uma certa autoridade” (Maroy; Depriez *apud* Barroso, 2003, p. 38). Segundo Barroso, “esta abordagem institucional põe em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima...” (Barroso, 2003, p. 38).

institucionais em contexto de universidades com tradições públicas não-lucrativas (SLAUGHTER; LESLIE, 2001).

Segundo Gibbons *et al.* (apud KROTSCH, 2003), “as faculdades têm se convertido em grandes centros administrativos, antes do que intelectuais (...). A especialização tem levado as universidades a abandonar a maioria das aspirações morais e culturais que transcendem a acumulação de experiência intelectual e profissional” (p. 104). Ao mesmo tempo, a gestão acadêmica das universidades também vem sendo afetada pelas políticas de regionalização, promovidas pelos governos nacionais por meio de incentivos, de intercâmbio acadêmico e científico, associados à necessidade de integração dos países para a construção de blocos regionais.

Nos últimos 20 anos, é possível observar também, concomitantemente à formulação de políticas homogeneizantes que atingem as universidades, o esboço de um novo processo de transformação, talvez de “transnacionalização”, na medida em que a universidade começa a sentir as pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do novo estágio da globalização e da competitividade internacional que tem levado à necessidade de integração com outros países para a construção de blocos regionais. Acontecendo quase simultaneamente, estes dois processos trazem uma nova tensão no cenário universitário, principalmente no âmbito da produção do conhecimento, entre um incipiente processo de “transnacionalização” ou regionalização e as políticas de homogeneização, sob o comum denominador de políticas de integração da região.

Atualmente, podemos encontrar um debate importante sobre o processo de integração regional das universidades da Europa e também das Américas do Norte e Central. Isso ocorre como consequência das políticas governamentais implementadas na construção dos blocos da União Européia (UE) e do Tratado de Livre Comércio de América do Norte (Nafta), orientadas em primeiro lugar à inserção dos diferentes países no mundo econômico globalizado.

No caso do Mercosul, podemos dizer que já existem, ainda que incipientes, políticas governamentais e universitárias de integração – por meio, principalmente, do intercâmbio acadêmico de professores e alunos das universidades da região. O processo de integração universitária no Mercosul vem se dando da mesma forma que no caso da UE: de cima para baixo e focalizado principalmente na equivalência dos sistemas universitários – pela padronização curricular –, buscando melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional. Neste sentido, a intencionalidade de integração das universidades dos países que compõem o Mercosul parece estar fortemente marcada pelas necessidades de desenvolvimento dos mercados regionais e sua competitividade internacional. Os incentivos (promovidos pelas instâncias governamentais, universitárias, empresariais e pelos organismos internacionais) para a integração regional das universidades parece estar se inserindo contraditoriamente na lógica do “capitalismo acadêmico”.

Outro elemento importante a destacar do processo deslançado nos últimos anos é que o caráter da integração das universidades do Mercosul não necessariamente pressupõe um processo de regionalização da produção do conhecimento. Entendemos por regionalização da produção do conhecimento a construção coletiva de um saber regional que permita enfrentar criticamente os desafios colocados às sociedades nesta fase da economia globalizada. Neste sentido, as construções coletivas da produção do conhecimento regional pressupõem que os pesquisadores e suas instituições passem a pensar em si próprios fora dos limites nacionais e assumam enfoques transnacionais.

A tradição de uma perspectiva latino-americana de análise da realidade regional e a troca de experiências e preocupações promovida pelas políticas de intercâmbio podem favorecer a construção de um processo de “baixo para cima” de produção de um saber regional alternativo dos contextos sociais, políticos e econômicos regionais e internacionais.

O objetivo da pesquisa que iniciamos este ano é analisar as mudanças das dinâmicas institucionais das universidades no contexto dos processos de integração regional de constituição do Mercosul e as possibilidades de construção de um pensamento social latino-americano. Para isso, serão focalizadas três dimensões de análise: 1) As políticas governamentais (através das suas agências de fomento); 2) As políticas e práticas das associações interinstitucionais universitárias; 3) As políticas e práticas institucionais das universidades.

Neste texto vamos apresentar as políticas governamentais de regionalização da universidade no Brasil

As políticas governamentais de internacionalização/regionalização da universidade Brasileira

As políticas de internacionalização da universidade encontram-se principalmente no campo de Cooperação Internacional de diferentes instituições governamentais de desenvolvimento de recursos humanos de ensino superior e de desenvolvimento científico e tecnológico. No primeiro caso, encontramos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – que está vinculada ao Ministério de Educação e no segundo o CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que está vinculado ao Ministério de Ciência e Técnica. Ainda que estas instituições tenham sido criadas com essas especificidades, na atualidade, elas são bem mais tênues, desenvolvendo ambas políticas de desenvolvimento de pesquisa e formação de recursos humanos. A diferença radica em que as atividades do CNPq estão orientadas pelas políticas do Ministério de Ciência e Técnica e no caso da Capes é a instituição responsável pela definição de políticas de formação de recursos humanos de ensino superior e acompanha as grandes tendências de política internacional governamental.

Em ambos os casos vamos encontrar políticas de fomento à cooperação internacional das

universidades brasileiras, já que elas visam por um lado, o desenvolvimento científico - tecnológico nacional em conjunto com outros pólos científicos – tecnológicos de alto nível e por outro, a inserção internacional da universidade brasileira.

Se analisarmos o conjunto de Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos nos últimos anos por ambas as instituições poderemos observar a seguinte tendência:

Programas de Formação – graduação: intercâmbio de estudantes de graduação para fomentar a mobilidade de estudantes de excelência.

Programas de Formação – pós-graduação no exterior: formação de pesquisadores em nível de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Pode ser realizado nas modalidades: sanduíche e integral, nas universidades destinatárias.

Programas de Pesquisa Conjunta entre Países: cooperação científica inter-universitária através de pesquisa e/ou publicações conjuntas entre os países. Contempla também intercâmbios de estudantes e professores.

Programas de Formação – Recursos humanos locais: apoio de visitas de média ou longa duração de professores estrangeiros convidados por cursos de doutorado de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras; apoio à inserção acadêmica de destacados professores brasileiros em renomadas instituições de ensino superior no exterior (para ministrar aulas, realizar pesquisas e desenvolver atividades de orientação técnica e científica). Este tipo de programa incrementa as relações bilaterais no meio acadêmico e a divulgação da ciência, tecnologia e cultura brasileiras no país envolvido.

Programas de Formação Interinstitucional: intercâmbio acadêmico de estudantes e/ou professores/pesquisadores de pós-graduação para qualificação dos programas de pós-graduação das instituições brasileiras.

A partir de 2001, as políticas de cooperação científica e tecnológica internacional tomam maior fôlego no Brasil, no marco de uma política de abertura a novos mercados e de construção de uma liderança regional. Tradicionalmente, a cooperação universitária internacional era

realizada principalmente com a França, com Alemanha e com E.E.U.U., enfatizavam no intercâmbio a formação de recursos humanos por meio de bolsas de estudo e do financiamento para pesquisa acadêmica. Hoje existe na política externa do governo brasileiro um maior incentivo também para a cooperação Sul/Sul, isto é com Índia, China e África; também com países de língua portuguesa e com a América Latina. As políticas de cooperação privilegiam mais os projetos institucionais do que as solicitações individuais e abrangem não somente o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, mas também a pesquisa aplicada para, por exemplo, a geração de saberes e desenvolvimento industrial.

No caso de América Latina, as políticas de Cooperação Internacional são muito insipientes, e estão vinculadas a fomentar a integração do Brasil com o resto de América Latina e principalmente, com o propósito do governo brasileiro de colocar o País na liderança do continente latino-americano.

Nos últimos 50 anos têm mudado notavelmente a situação regional, nas posições relativas dos países, nos níveis de modernização e inserção no contexto mundial. Esta assimetria resulta hoje em uma das maiores dificuldades com as quais tem que lidar o governo brasileiro para poder construir uma política de integração regional.

A parceria 'chave' para que o Brasil possa ter uma forte inserção regional é, segundo as autoridades brasileiras, a Argentina.

Ainda que a implementação de políticas de cooperação entre as universidades brasileiras e Argentinas seja bastante difícil devido, entre outros, à historicidade do ensino superior em ambos os países e das dinâmicas governamentais de gestão, as dificuldades com os outros países da região parecem ser maiores.

Com os outros países da região, as dificuldades para implementação de políticas de cooperação estão vinculadas principalmente ao escasso desenvolvimento do ensino superior e a sua política

internacional. Por exemplo, o México não tem manifestado interesse em iniciar uma aproximação com o Brasil e o Chile, só a partir do governo de Bacheller que começa a se perfilar uma política de integração científica e tecnológica com América Latina. Também existem outros casos, tais como Paraguai e Bolívia, no qual a dificuldade maior para implementar políticas de cooperação horizontal é a assimetria que existe entre alguns deles e o Brasil, por isso nesses casos fala-se de políticas de cooperação vertical, de 'solidariedade' para ajudar os países a adquirirem níveis de excelência na formação e produção científica e tecnológica.

Os programas com bolsas para formação de graduação e pós-graduação no exterior podem ser individuais ou institucionais. Existem bolsas não só para que estudantes brasileiros realizem parte de seus estudos de graduação e/ou seus estudos de pós-graduação no exterior, mas também para estudantes estrangeiros no Brasil⁵. É o caso do Programa para Estudantes de Pós-Graduação que objetiva a formação de recursos humanos, com vistas a possibilitar aos cidadãos estrangeiros de países em desenvolvimento a realização de estudos de pós-graduação em Instituição de Ensino Superior Brasileira. O PEC – PG concede bolsas de valor igual à do estudante de Mestrado (até 24 meses – bolsa CNPq) e Doutorado (até 48 meses – bolsa CAPES), para estrangeiros que venham a realizar pós-graduação no Brasil em cursos reconhecidos pelo Ministério de Educação. Também existe o PEC para alunos estrangeiros que estão cursando seus estudos de graduação, para que possam participar durante um período das atividades nas instituições brasileiras. Neste caso, o governo brasileiro só se responsabiliza pelo oferecimento de uma vaga na universidade e pelo financiamento da passagem de volta a seu país de origem.

Dentre o conjunto das políticas de cooperação internacional, citadas acima, o Brasil vem incentivando principalmente os projetos bilaterais

que promovem o fortalecimento de vínculos institucionais entre países da região, seja através de programas bilaterais que financiam projetos conjuntos de pesquisa, de parcerias universitárias e/ou de formação de recursos humanos locais.

O propósito é auxiliar na formação de Recursos humanos – docentes e discentes – e melhorar a produtividade do curso de pós-graduação no Brasil.

A partir de 2001, cria-se uma nova forma de intercâmbio por meio de 'Parcerias universitárias' e de criação de 'consórcios de universidades', primeiro com países europeus e com os E.E.U.U. que visam a inserção internacional da Universidade Brasileira.

Os programas não são exatamente iguais entre diferentes países. A partir de uma matriz comum, cada acordo entre países é modelado a partir das necessidades, possibilidades e condições do Brasil, dos países parceiros e das universidades envolvidas.

Os **Programas bilaterais que financiam Projetos conjuntos de Pesquisa** (realizados pela Capes e/ou CNPq) objetivam a cooperação científica das Instituições de Ensino Superior do Brasil e do País cooperante estrangeiro, que promovam a formação em nível de pós-graduação (doutorado 'sanduíche' e pós-doutorado) e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores. São financiadas bolsas de estudos a brasileiros e eventualmente para estrangeiros, missões de trabalho docentes e pesquisadores, além de oferecer recursos para custeio de atividades relacionadas à pesquisa. Os projetos são financiados de maneira simétrica, eventualmente, com uma participação maior por parte do Brasil, permitindo assim a intensificação do intercâmbio nos dois sentidos. Neste momento são 395 projetos em andamento desenvolvidos em sete países. Os países estrangeiros com os quais o Brasil tem mais projetos conjuntos de pesquisa

em desenvolvimento são França, Alemanha, Portugal, Argentina⁶ e Espanha.

Em 2006, a CAPES retomou o Acordo com a *Universidad de la República do Uruguai* (UdeLaR). Este acordo estava com suas atividades paralisadas desde 2001, uma vez que a forma de concessão prevista no antigo texto não era compatível com as possibilidades da UdeLaR. A nova redação do Acordo ajustou os termos de concessão e acrescentou a possibilidade de oferecimento de bolsas de estudo no Brasil a docentes da UdeLaR, especialmente para o nível de doutorado, conforme as carências observadas na instituição. Foram selecionados cinco projetos que iniciaram suas atividades em 2007.

Os Programas bilaterais que financiam Parcerias Universitárias são promovidos pela CAPES e objetivam criar e consolidar a cooperação bilateral por meio de parcerias universitárias, favorecendo o intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação, iniciativa de adaptação de estruturas e conteúdos curriculares e metodologias de ensino entre ambas as instituições. E, situações especiais podem conduzir também à dupla diplomação dos alunos pelas instituições parceiras. Estas Parcerias Universitárias estão sendo implementadas com E.E.U.U., Alemanha, França e Argentina.

No caso da parceria com Argentina, existe um Programa assinado entre a CAPES e a SPU, denominado "Programa de Centros Associados de Pós-graduação Brasil e Argentina". Este Programa visa estimular e fortalecer a associação acadêmica entre programas de pós-graduação de ambos os países através de atividades de formação e estímulo de intercâmbio de docentes e estudantes. O programa estimula também a co-orientação de tese e a co-diplomação. Este Programa possui 23 projetos em andamento. Os projetos são financiados de maneira simétrica e contemplam passagens aéreas internacionais e diárias para missões de trabalho dos docentes

⁵Por exemplo, em 2006, a Capes concedeu 2.005 bolsas para estudos no exterior. O orçamento previsto para bolsas no exterior foi nesse mesmo ano R\$111.908.354,53. Fonte: Relatório de Gestão Capes, 2006.

⁶Em 2006 o Brasil estava desenvolvendo com a Argentina 66 Projetos Conjuntos de Pesquisa. Fonte: Relatório de Gestão Capes, 2006.

e bolsas e passagens para missões de estudo de alunos de pós-graduação. Cada parceria tem uma duração de dois anos, podendo ser prorrogada por até mais um ano.

Este projeto iniciou-se em 2000, em plena crise econômica e política da Argentina. Na sua origem teve claramente um propósito de solidariedade com a difícil situação que atravessava o país, suas universidades e os docentes e nesse contexto, a primeira convocatória foi financiada totalmente pelo governo brasileiro, seja para os docentes e discentes brasileiros quanto argentinos.

Outra modalidade de parceria interinstitucional é o Doutorado interinstitucional, que em 2006 entrou em vigor com a França e está em conversação com a Argentina. Este Programa garante a possibilidade do aluno de Doutorado brasileiro permanecer na instituição do país parceiro por um período de 6 a 12 meses e a co-orientação de tese com reconhecimento oficial dos títulos conferidos em ambos os países. Para isso, o Programa garante também o financiamento da viagem ao Brasil do co-orientador para participar da Banca de Defesa de Tese.

Entre os programas multilaterais, vale a pena destacar o PROSUL e o CYTED, ambos sob responsabilidade da ASCIN - Assessoria de Cooperação Internacional do CNPq -.

O PROSUL – Programa Latino-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciências e Tecnologia - começou em 2001. Tem por objetivo, apoiar atividades de cooperação em Ciência e Tecnologia e Inovação entre grupos brasileiros e dos demais países sul-americanos, as quais contribuam para o desenvolvimento científico e tecnológico da região, mediante a geração e a apropriação de conhecimento e a elevação da capacidade tecnológica dos países, em temas selecionados por sua relevância estratégica e que levem à melhoria da qualidade de vida dos seus cidadãos.

Estava prevista, no início do Programa, a criação de um fundo latino-americano de ciência e tecnologia de pesquisa, mas não se

concretizou. No Brasil este Programa conta com recursos do Ministério de Ciência e Tecnologia (3 milhões por ano) e não há contrapartida. O Programa envolve várias modalidades: missões exploratórias, organização de eventos, pesquisa conjunta e formação de redes de pesquisa.

As missões exploratórias foram realizadas no início do Programa pelo seu Comitê gestor para identificar problemas e temas de interesse nos diferentes países. A formação das redes tem que envolver mais de dois países e de seis grupos de pesquisa.

O CYTED – Programa Ibero-americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento - é um Programa também multilateral de cooperação que tem um Fundo entre vários países, gerenciado pela Espanha. O Brasil participa do Programa, mas não transfere os recursos para o Fundo, eles são gerenciados pela FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos – e outorgados diretamente ao coordenador Brasileiro do Projeto em questão.

Dentre as pesquisas realizadas pela Capes, foi realizado em 2006 um 'ranking' das Universidades estrangeiras mais conceituadas por continente (América do Norte, Europa, Oriente Médio, Ásia, América Latina e África) para a instalação de cátedras brasileiras no exterior. Também no mesmo ano foi negociada a entrada da CAPES no **programa STIC-AmSud**, promovido pelo Governo Francês, por intermédio do Ministério dos Negócios Estrangeiros (MAE) e do Ministério da Educação do Ensino Superior e da Pesquisa (MENESR), da França. O Programa é uma iniciativa da cooperação francesa e brasileira com o intuito de incentivar e reforçar a colaboração e a formação de redes de pesquisa na América do Sul (AmSud) e o desenvolvimento no domínio das Ciências e Tecnologias da Informação e da Comunicação (STIC). Participam do programa a França, o Brasil, a Argentina, o Uruguai, o Chile e o Peru. O programa é inovador, uma vez que exige a participação multilateral nos projetos conjuntos de pesquisa, do Brasil, da França e de um terceiro país da América do Sul.

Existe uma política de integração da universidade brasileira na América Latina?

Dissemos anteriormente que as políticas de Cooperação com os países latino-americanos estão vinculadas a fomentar a integração do Brasil com o resto da região e, principalmente, forma parte das políticas regionais de construção de uma liderança do Brasil no continente latino-americano.

Até agora vimos um conjunto de programas que tendem a inserir a universidade brasileira na região seja por meio da cooperação e integração científico tecnológica, seja pela cooperação solidária do Brasil na formação de recursos humanos locais.

Esses programas têm como alicerce a experiência acumulada obtida na implementação de políticas de cooperação internacional com Europa e com E.E.U.U., nas quais os governos vêm investindo desde 1994.

A política de regionalização universitária acompanha de alguma maneira a política de integração do Brasil na América Latina em outros campos, principalmente o econômico. O investimento do Brasil nos programas de intercâmbio institucional na América Latina tem várias finalidades:

O desenvolvimento na universidade brasileira e na região de produção científico-tecnológica voltada para os problemas regionais, produção difícil de ser realizada de forma unilateral.

Mecanismo de aproximação política entre os países e para contar com a sua 'simpatia' e apoio nas instâncias internacionais, tais como a OEA, a ONU, etc.

É uma forma de legitimação da política externa brasileira, porque mostra que a política governamental está respaldada pela

comunidade científica.

A presença de docentes e alunos estrangeiros nas universidades brasileiras lhes possibilita conhecer a cultura, a língua, a organização social, a legislação brasileira, etc. São futuros profissionais que terão um vínculo afetivo, conhecimentos sobre o Brasil e contatos no País o que poderá facilitar a promoção de novos vínculos comerciais, políticos e culturais. Ao mesmo tempo, é importante incentivar a estadia de docentes e alunos brasileiros em países estrangeiros para que conheçam sua língua, cultura, organização social, legislação, etc., possam comparar com a realidade brasileira (reconhecer suas virtudes e problemas) e tenham uma aproximação maior e facilidade de estabelecer novas relações.

A inserção internacional das universidades e dos docentes é incentivada de várias maneiras. Uma das mais visíveis é através da avaliação dos currículos lattes dos profissionais quando solicitam financiamento para atividades de pesquisa e/ou participação em eventos científicos, etc. Em 2007, na Ficha de Avaliação dos Programas/ cursos Acadêmicos das Instituições Superiores no Brasil⁷ incluiu-se em dois quesitos a avaliação da integração e solidariedade regional com outros programas de pós-graduação. O quesito Inserção Social, abrange agora também a "Integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação", que avalia a "participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos, participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação na pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas". Por sua

⁷A avaliação dos cursos de pós-graduação faz parte das responsabilidades da Capes desde 1981. O Programa de Acompanhamento e Avaliação criado nessa época, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, fortalece a relação da Capes com a comunidade científica e acadêmica. Neste período é criado o Sistema Nacional de Avaliação de Programas de Pós-graduação ao qual estão atrelados os processos de credenciamento de títulos, as concessões de bolsas de estudo e os auxílios aos programas e docentes engajados nas atividades de pós-graduação no país.

parte, a síntese final do conjunto da avaliação da instituição em questão contempla três itens. O último item, vinculado diretamente à Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa foi incluído a partir de 2007. Este item pretende avaliar a integração e solidariedade com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e visibilidade ou transparência dada à sua atuação.

O diálogo entre a comunidade acadêmica brasileira e de outros países latino-americanos foi bastante importante nas ciências sociais e em algumas ciências exatas durante as décadas de 1960 e 1970. Este diálogo foi promovido entre outras coisas pelo deslocamento a outros países e instituições os pesquisadores que foram exilados de seus países de origem durante as ditaduras militares acontecidas nessas décadas na região e produziu-se uma série de análises originais.

No período que vai desde os anos de 1960 até os dias atuais no Brasil a comunidade

científica buscou uma aproximação maior com alguns países europeus e com E.E.U.U. para poder inserir-se na comunidade científica internacional. Já no início dos anos 50 do século XX, vinham se implementando políticas junto com as universidades e institutos de ensino superior para contratar professores visitantes estrangeiros, estimular atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, conceder bolsas de estudos no exterior e apoiar eventos de natureza científica.

O escasso diálogo acadêmico do Brasil e a assimetria hoje presente entre os países latino-americanos se manifesta num interesse bastante incipiente dos docentes e discentes pela cooperação acadêmica com os países latino-americanos⁸. Nas áreas onde o Brasil tem mais carências científicas e/ou tecnológicas, a academia prefere privilegiar seus intercâmbios com os E.E.U.U. Nas áreas sociais, onde o Brasil tem uma forte influência da literatura francesa, a academia prefere manter seus intercâmbios

com a França. A diferença da área comercial, na universidade no Brasil a construção de laços com acadêmicos da América Latina é ainda muito incipiente.

Por sua parte, na política governamental do Brasil a cooperação, inserção, integração regional e condições de competitividade convergem para alcançar objetivos econômicos-políticos que possibilitem a inserção do País na ordem mundial. Isto acontece no marco do re-surgimento do regionalismo como forma de governança global e, ao mesmo tempo, fortalecendo o papel dos governos nacionais no processo de governança regional.

A governança regional surge como resposta aos efeitos da globalização econômica com a finalidade de fornecer aos Estados novos instrumentos de poder e legitimação, tanto no plano doméstico quanto internacional. A liderança do Brasil na governança regional é visualizada como uma estratégia importante para se fortalecer nos âmbitos de decisão regional e internacional.

Ao mesmo tempo, a assimetria de poder entre os Estados - resultado, entre outros aspectos, das condições nacionais de desenvolvimento e dependência regional e/ou internacional -, traz como elemento importante de análise os processos de regulação em construção na governança regional nos diferentes âmbitos: econômicos, educacional, etc.

O Brasil parecera estar buscando construir um processo inédito na América Latina de relações institucionais bilaterais e multilaterais. O objetivo explícito desta iniciativa é construir redes e consórcios regionais de instituições de educação superior ancorada na universidade brasileira.

O Brasil encara este desafio com três importantes fortalezas: 1) um sistema de educação superior bastante desenvolvido, 2) uma forte experiência de inserção da universidade brasileira no contexto europeu e americano, e 3) políticas nacionais de cooperação dos

curso de pós-graduação já consolidados com instituições localizadas em regiões com maior carência de recursos humanos de alto nível, para que estas últimas possam organizar seus cursos de mestrado e doutorado e reduzir assim a desigualdade e assimetria regional existente entre os cursos de ensino superior no Brasil.

O que precisa ainda ser mais analisado é em que medida essa iniciativa resultará realmente em uma política de formação e produção científico-tecnológica regional ou simplesmente se ganhará a simpatia dos países vizinhos e possibilidades de mobilizar compromissos regionais e construir alianças sob a liderança do Brasil, nas instituições e espaços de poder internacional?

A parceria que o Brasil procura com Argentina no âmbito universitário não alheio de uma tendência da dinâmica e condições do Mercosul, que como indicam alguns autores, tem o Brasil e a Argentina como os dois principais Protagonistas. No entanto, as instituições envolvidas nesta iniciativa possuem historicidades bastante diferentes que resultam em fortes especificidades: distintos graus de institucionalidade, condições de trabalho docente muito díspares e modalidades de produção muito diferentes em cada um dos países, entre outros. Ao mesmo tempo, as universidades latino-americanas compartilham, nestas últimas décadas, uma tendência de reformas orientadas a mudar a lógica de regulação institucional, sua relação com o Estado e com o mercado.

As universidades latino-americanas têm agora o desafio de lidar com a dimensão política da regionalização. De uma perspectiva crítica elas terão que encontrar os caminhos para não deixar que a dinâmica institucional e da produção do conhecimento fique subordinada ao processo hegemônico de integração econômica regional e global e assim reforçar seu papel crítico de seu tempo histórico.

*Média anual de bolsas no exterior por país de destino em 2006:

ÁREA DE AVALIAÇÃO	Nº. DE BOLSAS/ANO					
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1 Estados Unidos	465	430	466	446	470	532
2 França	357	311	323	355	420	467
3 Grã-Bretanha	178	169	196	187	185	176
4 Alemanha	162	80	121	153	196	203
5 Espanha	87	84	116	121	138	163
6 Portugal	48	63	79	91	117	138
7 Canadá	74	56	58	66	85	82
8 Itália	27	35	39	31	48	54
9 Austrália	26	24	34	33	36	43
10 Holanda	26	23	27	22	25	30
11 Timor Leste	-	-	-	-	39	28
12 Bélgica	8	10	10	12	16	16
13 Nova Zelândia	5	4	7	7	6	7
14 Suíça	8	11	11	7	8	12
15 Suécia	3	3	4	6	9	12
16 Áustria	1	2	4	3	4	4
17 México	5	3	2	4	6	6
18 Argentina	7	2	3	4	5	8
Subtotal	1.484	1.308	1.498	1.546	1.813	1.981
Outros (25)	13	10	15	13	18	24
Total	1.497	1.318	1.513	1.559	1.831	2.005

Fonte: CAPES/MEC. In: Relatório de Gestão Capes, 2006

Referências Bibliográficas

- AFONSO, A. Reforma do Estado e Política Educacional: entre a crise do Estado nacional e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 2, n. 75, 2001.
- AMARAL, N. C. *Financiamento da Educação Superior. Estado x mercado*. São Paulo/Campinas: Cortez/Unimep, 2003.
- BARROSO, J. Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA Editores, 2003.
- BRUNNER, J. *El Contexto Actual de la Educación Superior en América Latina*. São Paulo: Flacso/Nupes-USP, 1991.
- CERVO, A. L. Intelectuais Argentinos e Brasileiros: olhares cruzados. In: FRIGERIO, A.; RIBEIRO, G. L. (Orgs.). *Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CONTENTO, J.; SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Baltimore, John Hopkins University Press. In *Education Review*, 1998: <http://edrev.asu.edu/reviews/rev14.htm>.
- DEMANGE, N. J. O Mercosul e Universidade: referências para pesquisa. *Revista on-line Bibl. João Martins*. Campinas, v. 2, n. 2, 2001.
- GÓMEZ, J. M. *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO; Rio de Janeiro: LPP, 2000.
- KENT, R. S. (Comp.). *Experiencias de Reforma en la Educación Superior en América Latina: los años 90*. México: Plaza y Valdez Editores, 2001.
- KRAWCZYK, N. R. e SANDOVAL, S. A. *As Políticas de Regionalização das Universidades do Mercosul: Um Estudo das Mudanças Institucionais*. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007.
- KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- MORISINI, M. C. (Org.). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez Editora, 1998a.
- MORISINI, M. C. (Org.). *Mercosul – Mercosur: políticas e ações universitárias*. Campinas: Autores Associados, 1998b.
- Revista Educação & Sociedade. *Universidade: reformas e/ou rendição ao mercado?* Campinas: Cedes, v. 25, número especial, 2004.
- Revista Pro-Posições. *Dossiê Educação Superior: algumas tendências políticas européias e latino-americanas*. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, v. 15, n. 3 (45), set./dez. 2004.
- RIBEIRO, G. L. Tropicalismo e Europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina. In: FRIGERIO, A.; RIBEIRO, G. L. (Orgs.). *Argentinos e Brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RICHARD N. A. The Changing Scene of Behavioral Science Research in Latin America Today: a North American view. In: Ross, Stanley R. (Org.). *Latin America in Transition: problems in training and research*. Albany, State University of New York, 1970.
- SALUGHTER, S.; LESLIE, L. Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, Sage, v. 8, n. 2, 2001.
- SANDOVAL, S. A. M. *Social Science Research Community in Brazil* (working paper). Nova York, Social Science Research Council, maio 2001.

Recebido em Outubro de 2008
Aprovado em Novembro de 2008

Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições

Higher Education in Brazil: Scenario, advancements and contradictions

Alexandre de Paula Franco¹

Resumo

Este trabalho apresenta um breve conjunto de reflexões que apontam elementos constituintes da educação superior no Brasil nas últimas duas décadas, considerando principalmente o contexto da organização e estrutura do ensino superior no país, apreciando suas mudanças históricas, a identificação do perfil dos alunos ingressantes nesta etapa da educação e a relação com o panorama da educação básica. A proposta é realizar e possibilitar uma visão panorâmica sobre os avanços e os desafios que estão colocados diante da sociedade, quando se trata de ensino superior no Brasil.

Palavras Chaves: Ensino Superior; Qualidade educacional; Democratização; Perfil discente.

Abstract

This work presents a brief set of reflections which point out forming elements that have been part of Higher Education in Brazil in the last two decades, considering mainly the context of the organization and structure of College Education in this country, showing its historical changes, the identification of the profile of students who are starting out in this new phase of their education and the relationship of all this with the panorama of Basic Education. The goal is to make possible and real a panoramic vision over the advancements and the challenges that are present when it comes to College Education in Brazil

Key-Words: Higher Education; Educational quality; Democratization; Profile of the student body.

¹Doutorando no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela FEUSP, Coordenador do curso de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano – unidade São Paulo, Professor das disciplinas de Didática e Coordenação do Trabalho na Escola na mesma instituição e Supervisor de Ensino Titular de Cargo Efetivo da Rede Estadual de São Paulo.

Contexto da Educação Superior no Brasil: alguns dados

Dados recentes sobre a educação superior no Brasil indicam que vivemos num momento histórico em que temos que lidar com a dualidade nesta etapa educacional: de um lado o grande investimento financeiro nesta fase da educação, fato que não pode ser considerado um problema e de outro, a expansão ainda que pouco expressiva e democratizada do ensino superior.

Certamente, temos a considerar que o ensino superior no Brasil iniciou sua organização mais sistemática a partir de 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo. Evento este, que representa uma condição de história recente no cenário educacional. Contudo, não podemos deixar de registrar que o pós-guerra colocou o Brasil numa condição de país que mais expandiu seu sistema de educação, não apenas do nível básico, mas também da educação superior.

MARTINS (2000) afirma que desde o final da década passada, o crescimento da educação superior no Brasil, numa média de 7% ao ano, produziu uma diversificação da forma de atendimento aos ingressantes, sobretudo na graduação. Contudo, o autor alerta sobre o que se vê desde então, isto é, uma situação de hierarquização institucional sem necessariamente o aprimoramento na relação entre o projeto pedagógico das instituições e as reais necessidades dos jovens e do mercado.

Este processo de expansão foi acompanhado pela ampliação de vagas, mudanças no perfil da população atendida e, conseqüentemente, de construção de alternativas metodológicas e organizativas desta etapa educacional no país, e a definição de sua inserção no mercado, em que se pese a agressiva influência política entre as décadas de 1960 e 1970 até o início dos anos 1980, quando a maioria das instituições de ensino superior seria originada do setor privado.

Os dados apresentados pelo Censo do MEC em 2005 demonstram a expansão das matrículas de acordo com natureza institucional no país. Vejamos uma amostragem:

Expansão das matrículas por modalidade de instituição

(2005)					
Ano	Setor Público – vagas	Setor Público - %	Setor Privado – vagas	Setor Privado - %	Total
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1985	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
2004	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733

Fonte: MEC – Censo INEP 2005.

Se por um lado, nos deparamos com um crescimento expressivo do atendimento pelas universidades, por outro, este aumento de ingressantes não foi acompanhado pelo fortalecimento do trabalho de muitas instituições. Segundo Moura Castro (2003) apenas dez universidades no país têm de fato um envolvimento considerável em pesquisa. A grande maioria possui alguma atividade desta modalidade embora, muitas vezes frágil e isolada, enquanto que muitas, com um trabalho mais fraco, sobretudo neste aspecto, não têm nenhum vínculo com a pesquisa. O pesquisador ainda alerta que se de alguma forma, existem muitos aspectos a serem revistos nos investimentos em pesquisas, principalmente quanto ao pagamento de pessoal e na efetivação desta atividade acadêmica, não se pode negar que a pós-graduação tem se mostrado como um dos setores mais eficazes da educação brasileira, principalmente no tocante às instituições públicas, que além de pesquisadores, tem ofertado professores para atuarem na docência de cursos de graduação.

O cumprimento das finalidades do ensino superior, baseando-se na prioridade para o ensino, extensão e pesquisa, prevista inclusive no artigo 43, da lei 9394/96, justifica a necessidade de se definir um campo de organização e alternativas de oferecimento e desenvolvimento diversificadas, consistentes e que contemplem tanto os elementos da ciência, como os componentes do ensino.

Evidentemente, o mérito em expandir o ensino superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas como o Programa Universidade para Todos

– PROUNI, do governo federal, que até 2003 seria responsável pela inclusão de cerca de 200 mil estudantes. Entretanto, há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, acirrando a concorrência, multiplicando os cursos, causando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados aos cursos já existentes nestas instituições e por conseqüência, provocando não raramente resultados qualitativos muito aquém do desejável nestas escolas, especialmente a partir da década de 1990, como tem insistentemente alertado os dados levantados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

O levantamento estatístico do INEP sobre a educação superior no Brasil, realizado em 2006, demonstra a agressiva expansão das dependências privadas no oferecimento de cursos superiores em todo o Brasil, como podemos ver:

Tabela 1. Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria (2006)

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições							
	Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	CET/FaT		
	Total	Total	Total	Total	Total	Total		
BRASIL	Pública	Total	2.270	178	119	116	1.649	208
		Total	248	92	4	4	82	66
		Federal	105	53	-	-	5	47
		Estadual	83	34	-	-	30	19
		Municipal	60	5	4	4	47	-
Privada	Total	2.022	86	115	112	1.567	142	
	Particular	1.583	24	63	92	1.268	136	
	Comun/ Confes/ Filant	439	62	52	20	299	6	

Fonte: Dados do Levantamento INEP/2006

É muito provável que, medidas de racionalização de recursos destinados aos investimentos sociais que marcam as últimas décadas, tanto no plano federal, como estadual, tenham impactado o desenvolvimento de políticas educacionais efetivamente amplas, contínuas e eficazes. Por efeito, situações como a insuficiência de investimento na educação média e superior, é

algo a ser equacionado para tornar mais eficazes os mecanismos de entrada do aluno egresso, sobretudo da rede pública nas escolas superiores, principalmente as que sejam públicas.

Como exemplo da desigualdade de investimento e custos educacionais, o Brasil gasta dez vezes mais no ensino superior do que no ensino médio. Enquanto que nos Estados Unidos o gasto é 2,5 vezes maior e na França é praticamente igual para as mesmas etapas. De alguma forma, estes dados indicam que há incorreções na aplicação de recursos na educação superior, não que necessariamente existam excessos, mas que devam ser vinculados com objetivos, metas e resultados e, sobretudo, aponta para a urgência de ampliação dos investimentos na educação básica. Destacamos que é fundamental democratizar a expansão do ensino superior para se poder acenar com melhor continuidade do processo formativo da população brasileira, como em outros países, e para que tal proposição se concretize o papel do Estado em ampliar recursos é primordial, dado que se trata de investimento social justo e esperado.

Schwartzman (2006) quando se refere aos gastos com ensino superior adverte que ampliar o investimento no ensino básico não significa reduzir o que se aplica nesse nível, mas sim ampliar o patamar do PIB de cerca de 4,3% para 7 a 8%, de modo a se aumentar recursos para a educação básica, que atualmente carece de 3,5% da cota investida. Contudo, adverte que o aumento de recursos precisa estar aliado a mudança do padrão de gestão das escolas, para uma perspectiva mais democrática e participativa, e se definir padrões de regulação também para o ensino superior.

Quando tratamos do contexto do ensino superior no Brasil, principalmente, a partir da década de 1990, levando em conta as manifestações do MEC, através de disposições legais mais regulamentadoras ou pela utilização de expedientes de agilização, visto o grande número de escolas superiores no país, notamos que houve uma ampliação da autonomia para as instituições na organização de seu projeto pedagógico e seu plano de desenvolvimento institucional.

Como conseqüência desta autonomia institucional, e do aumento das unidades de

ensino, é fundamental que os profissionais que atuam nestas escolas superiores estejam também nutridos do compromisso da pesquisa, da competência para o ensino e da consciência da função social da educação superior, o que pressupõe ampla discussão com os diversos segmentos da academia, e implantação de mecanismos de regulação do desenvolvimento institucional, da produção acadêmica e dos seus resultados.

Está posto o papel insubstituível do Estado em garantir o cumprimento de padrões mínimos aceitáveis de qualidade, articulando o oferecimento de cursos compatibilizando-os às necessidades reais e demandas sociais, inclusive dos menos favorecidos, seja pelo não acesso, seja pelos benefícios diretos da produção acadêmica. Daí a importância do poder público atuar não exclusivamente em ações de racionalização de recursos, mas

de fomento de iniciativas de valorização de profissionais da educação, políticas para ensino superior, e da qualidade na educação básica como via de acesso às escolas superiores.

A realidade brasileira demonstra que o acelerado processo de expansão de instituições e cursos favorece o aumento incontrolável de professores que se vinculam exclusivamente às instituições de ensino superior para a docência baseada em horas, gerando o efeito direto na fragilização do fomento à pesquisa em escolas superiores que limitam sua atuação a uma forma de escolarização, sem nem mesmo existir em muitos casos a extensão. De acordo com os dados do INEP, na avaliação do vínculo profissional dos docentes nas escolas superiores, isolando-se a situação existente nas universidades, nos demais segmentos de atendimento à condição para o desenvolvimento da pesquisa ou extensão verifica-se algo extremamente limitado:

Tabela 2. Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados) em 30/6/2006, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa		BRASIL								
		Total	Pública			Privada				
	Total		Federal	Estadual	Municipal		Particular	Comun/ Confes/ Filant		
Funções Docentes (Em Exercício e Afastados)	Total Geral	Total	316.882	106.999	58.078	41.007	7.914	209.883	118.739	91.144
		Tempo Integral	113.848	80.094	48.580	30.013	1.501	33.754	16.214	17.540
		Tempo Parcial	64.913	16.964	7.482	8.091	1.391	47.949	23.919	24.030
		Horista	138.121	9.941	2.016	2.903	5.022	128.180	78.606	49.574
	Universidades	Total	168.481	94.204	52.881	37.482	3.841	74.277	17.792	56.485
		Tempo Integral	91.992	73.498	44.077	28.348	1.073	18.494	5.358	13.136
		Tempo Parcial	37.020	14.812	7.034	7.042	736	22.208	5.150	17.058
		Horista	39.469	5.894	1.770	2.092	2.032	33.575	7.284	26.291
	Centros Universitários	Total	36.024	558	-	-	558	35.466	19.283	16.183
		Tempo Integral	6.951	108	-	-	108	6.843	3.815	3.028
		Tempo Parcial			-	-	428	20.649	11.053	9.596
		Horista	21.077	428	-	-	428	20.649	11.053	9.596
	Faculdades, Escolas e Institutos	Total	88.230	6.068	523	2.657	2.888	82.162	66.207	15.955
		Tempo Integral	9.422	2.271	424	1.527	320	7.151	5.921	1.230
		Tempo Parcial	17.332	1.757	99	1.025	633	15.575	12.548	3.027
		Horista	61.476	2.040	-	105	1.935	59.436	47.738	11.698

Fonte: Dados do Levantamento INEP/2006

Oportunamente, Krasilchik (2008) destaca que as tensões da educação superior são muitas, principalmente, no campo da discussão sobre produtividade, onde há uma desvalorização da docência para profissionais do ensino superior em favor da pesquisa, como se estas atividades devessem ser colocadas numa situação dicotômica dentro das escolas superiores e não com mecanismos de equilíbrio.

Não basta que tenhamos escolas superiores com recursos disponíveis, ou planos de melhoria ambiciosos. É fundamental o aprimoramento dos recursos humanos envolvidos em todo o processo. A partir dos dados do INEP, divulgados em 2003 acerca das notas obtidas pelas escolas de ensino superior, percebemos que é inadiável o investimento em processos de formação de quadros profissionais que favoreçam a melhoria dos resultados e rendimento dos alunos e cursos, em especial das instituições privadas. Vejamos:

Tabela 3. Desempenho dos tipos de instituições por conceitos no ENC – 2003

Instituições	A e B	C	D e E
Federais	52,5	30,2	17,3
Estaduais	34,4	32,0	33,6
Privadas	19,3	49,8	30,9
Municipais	19,0	40,7	40,3

Fonte: MEC – ENC 2003

As características do ensino superior apresentadas neste trabalho demonstram que a heterogeneidade dos estudantes que ingressam na educação superior, a diversidade regional brasileira e os vários perfis institucionais que se detectam ao avaliar determinados segmentos de escolas, advogam em favor da existência de políticas de equidade, que possibilitem por um lado, ampliar o número de vagas possíveis para o atendimento de alunos nas universidades públicas e por outro, o fomento de programas que contribuam para o financiamento ou o subsídio público do Estado para o acesso de estudantes em escolas privadas. Em ambos os casos, alicerçados por mecanismos de acompanhamento e de regulação do desenvolvimento e qualidade, embora esta segunda alternativa não seja, a nosso ver, a alternativa mais adequada, aconselhável e ideal, do ponto de vista da aplicação de recursos públicos.

Retomamos ainda, que a educação superior não pode prescindir de uma nova e permanente formação de seus profissionais, sobretudo os docentes, tendo em vista que o movimento da desprofissionalização das carreiras tem provocado o encontro de uma nova identidade dos cursos superiores e suas escolas. Muitas carreiras têm se mostrado cada vez mais abertas para diversos cursos, como é o caso da informática, comunicação, mídias; assim, é fundamental que os cursos estejam suficientemente providos de criatividade e flexibilidade curricular e também metodológica.

Ainda acerca das mudanças necessárias para a mudança educacional, Schwartzman (2006) aponta que a melhoria da qualidade da educação básica, democratização da educação superior, adequação da gestão dos recursos financeiros e o alcance da equidade de oportunidades serão mais efetivos à medida que os profissionais da educação estiverem mais comprometidos, havendo salários dignos, relação de cooperação com os gestores educacionais e envolvidos com atividades acadêmicas e intelectuais.

Os dados do INEP indicam que nas últimas duas décadas em muitas regiões do Brasil, o crescimento dos cursos superiores ultrapassou o percentual de 20% em decorrência da multiplicação desmedida, em muitos casos, de escolas superiores privadas:

Tabela 4. Cursos presenciais por organização acadêmica nas dependências

Cursos de Graduação Presenciais por organização acadêmica					
Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Número de Cursos de Graduação Presenciais				
	Total Geral				
	Total	Capital	Interior		
BRASIL	Total	22.101	7.560	14.541	
	Pública	Total	6.549	1.793	4.756
		Federal	2.785	1.337	1.448
		Estadual	3.188	444	2.744
Privada	Total	15.552	5.767	9.785	
	Particular	9.079	3.817	5.262	
	Comun/Confes/Filant	6.473	1.950	4.523	
	Municipal	576	12	564	

Fonte: Dados do Levantamento INEP/2006

Como já afirmara Moura Castro (2003) à exceção de poucos cursos como o Direito ou a Medicina, o fato de o crescimento econômico

nacional estar por volta dos 3% e o de ampliação e expansão de alguns cursos superiores chegarem a 20% geraria, inequivocamente, certa saturação em alguns campos. Tal circunstância implica na existência de cursos mais flexíveis e menos especificistas, capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências mais gerais, e das áreas do conhecimento e trabalho, favorecendo o ingresso em campos de trabalho que não sejam tão restritos, além de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e a valorização da extensão a qual não pode ser confundida com a prestação de serviços. Não se trata, pois, da desagregação de cursos ou faculdades, mas sim de uma abordagem mais interdisciplinar, tanto do ponto de vista dos conteúdos conceituais, quanto dos procedimentais e metodológicos.

Está colocado um desafio sem precedentes para os docentes do ensino superior, diante do desafio de garantir uma formação acadêmica substancial baseada na intelectualidade e na perspectiva investigativa, e concomitantemente repensar a organização dos cursos e as possíveis formas de melhoria do impacto dos egressos da educação superior na sociedade.

2. Perfil do aluno da Educação Superior: indícios da educação básica e reflexos do cotidiano dos estudantes

Anteriormente, apresentados alguns dados que sugerem a acelerada expansão do ensino superior durante as últimas décadas e, principalmente, nos últimos 20 anos. O fato é que esta expansão, não obstante ao aumento dos *campi* isolados, é resultado do aumento expressivo de matrículas que chegou a cerca de 140% entre os anos de 1997 e 2006. Porém, no último ano, o crescimento medido nas matrículas foi de 5%, ainda menor que dos anos do início da década, nos quais já em declínio chegava aos 15%. Os índices demonstram que a demanda reprimida no ensino médio, durante décadas, fora de alguma maneira atendida pelas escolas superiores, especialmente as de natureza privada.

O fenômeno do crescimento do ensino superior no período supracitado se deu em muito pela ampliação dos concluintes do ensino médio em todo Brasil. Assim, o processo de democratização e aumento das taxas líquidas das escolas médias impactou fortemente o número de ingressantes na educação superior. Reconhecidamente, a situação até então inusitada, gerou uma circunstância na qual o ensino público não conseguiu oferecer vagas suficientes para toda esta demanda, ficando então a cargo dos serviços privados o atendimento destes alunos egressos da educação média, como constatamos pelos índices de crescimento a seguir, coletados pelo INEP:

Tabela 5. Evolução da transição ensino médio para ensino superior

Ano	Concluintes EM	Ingressantes ES	Varição
1980	541.000	356.667	65,93
1991	659.000	426.558	64,73
1997	1.266.000	527.959	41,70
2002	1.855.419	1.036.690	55,87

Fonte: INEP (2005)

No entanto, vale ressaltar que não apenas os egressos do ensino médio têm incrementado os números de ingressantes na educação superior. No caso do Brasil, são cerca de 25 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, ou seja, em idade de educação superior que ainda não tiveram a oportunidade de realizá-la, mesmo já tendo concluído há anos ou sem mesmo ter alcançado a escolarização média. Este cenário aponta para uma provável permanência da expansão quantitativa da educação superior e, simultaneamente, para a relevância de investimentos maciços na escola básica de modo que os egressos possam ao concluir, continuar seu percurso.

As escolas de ensino superior não podem ser concebidas pelos profissionais da educação básica apenas como uma forma de ascensão profissional, ou como única possibilidade de formação imediatamente para a totalidade de seus alunos. Estas podem também representar grandes referências de parceria, colaboração e melhoria do funcionamento da educação básica, principalmente pelo viés da extensão e da pesquisa. Além disso, iniciativas de autêntica colaboração entre instituições

públicas de ensino básico e superior, têm se mostrado como experiências altamente positivas, e gerado resultados significativos tanto para a identidade da educação superior, para a melhoria da educação básica e para o reconhecimento dos alunos das escolas públicas. Exemplos emblemáticos e de referência a serem citados são os Programas INCLUSP e PASUSP², desenvolvidos pela Universidade de São Paulo, com as escolas médias públicas de São Paulo.

Considerando mais estritamente o perfil pedagógico dos alunos que ingressam no ensino superior, os dados do INEP (2006), demonstram que o desempenho dos alunos egressos do ensino médio carece de desempenho plenamente satisfatório no que se refere às expectativas de aprendizagem para esta etapa. Certamente, não cabe defender a criação de mecanismos de freio

do ingresso em escolas superiores, com a finalidade exclusivamente de seleção de elitização da educação superior. No entanto, diante dos resultados mais recentes, a educação básica tem se mostrado deficitária e a etapa seguinte muitas vezes precisa desempenhar a função compensatória.

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foram colhidos a partir da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2006 que contou com 3.742.146 inscritos e 2.783.001 participantes. Destes participantes, 1.243.486 eram concluintes do ensino médio em 2006, 1.402.509 eram estudantes egressos da escola média, 98.572 estudantes que só concluiriam o curso após 2006 e 38.434 não forneceram a informação de conclusão do ensino médio. Vejamos os dados do INEP, apresentados na tabela 6 do levantamento do ensino médio em 2006:

Tabela 6. Desempenho médio no ENEM – Parte Objetiva

Desempenho médio na Parte Objetiva da Prova do Enem, por Tipo de Escola que cursou o Ensino Médio e Situação em relação ao Ensino Médio, segundo a Região/Unidade da Federação – 2006 (*) Notas na escala de 0 a 100 pontos.								
Região/UF		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Total	Geral ⁽¹⁾	36,90	32,17	33,83	38,85	38,73	35,45	
	Concluintes	35,52	31,05	32,68	37,04	37,62	34,73	
	Egressos	38,14	33,50	34,93	40,24	40,08	36,27	
Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio	Somente em escola pública	Geral ⁽¹⁾	34,94	31,48	32,39	36,35	37,41	33,97
		Concluintes	32,89	29,80	30,40	33,89	35,75	32,53
		Egressos	36,89	33,39	34,12	38,49	39,33	35,62
	Maior parte em escola pública	Geral ⁽¹⁾	36,84	33,03	33,50	38,70	39,74	35,96
		Concluintes	35,52	31,86	32,18	36,69	39,31	35,54
		Egressos	38,04	34,32	34,59	40,37	40,31	36,52
	Somente em escola particular	Geral ⁽¹⁾	50,57	42,79	46,44	52,75	49,85	48,47
		Concluintes	50,02	44,22	47,01	51,56	50,25	49,58
		Egressos	52,13	39,17	45,79	55,72	49,46	47,53
	Maior parte em escola particular	Geral ⁽¹⁾	41,75	36,96	37,94	44,20	42,54	39,67
		Concluintes	41,19	37,67	37,49	43,02	42,92	40,31
		Egressos	42,40	36,36	38,58	45,30	42,24	39,00

Nota: (1) Considera todos os participantes independente da situação em relação ao Ensino Médio. (*) Notas na escala de 0 a 100 pontos. Observação: Os participantes são candidatos do ENEM 2006 que fizeram a parte Objetiva da Prova.

Fonte: INEP (2006)

²O Programa de Avaliação Seriada é uma parceria entre a Secretaria e a USP. Foi criado após a avaliação favorável dos resultados iniciais do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp), que depois de dois anos de iniciado atingiu a meta de aumento no ingresso à USP de estudantes provenientes do ensino médio público. As notas no PASUSP poderão ser utilizadas no vestibular Fuvest 2009. Além da possibilidade de 3% de bônus adicional pelo Programa de Avaliação Seriada da Universidade de São Paulo, o indicador poderá contribuir para a avaliação do rendimento dos alunos do sistema de ensino estadual de São Paulo. (Site da SEE SP – 08.2008)

E ainda, em relação ao desempenho na avaliação baseada na redação:

Tabela 7. Desempenho médio no ENEM – Redação

Desempenho médio na Redação do Enem, por Tipo de Escola que cursou o Ensino Médio e Situação em relação ao Ensino Médio, segundo a Região/Unidade da Federação – 2006 (*)								
Região/UF		Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Total	Geral ⁽¹⁾	52,08	49,05	50,92	52,44	55,29	50,96	
	Concluintes	50,72	46,85	48,80	51,19	54,61	49,98	
	Egressos	53,40	51,70	52,83	53,47	56,16	52,11	
Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio	Somente em escola pública	Geral ⁽¹⁾	51,23	48,65	50,16	51,52	54,72	50,04
		Concluintes	49,28	45,88	47,33	49,69	53,67	48,54
		Egressos	53,12	51,85	52,56	53,16	55,98	51,84
	Maior parte em escola pública	Geral ⁽¹⁾	51,16	49,54	49,87	51,27	54,86	50,63
		Concluintes	50,18	47,03	47,70	50,45	55,13	50,48
		Egressos	52,15	51,91	51,62	52,04	54,86	51,06
	Somente em escola particular	Geral ⁽¹⁾	59,77	58,00	59,49	59,88	60,59	59,55
		Concluintes	60,02	58,65	59,86	59,97	60,96	60,39
		Egressos	59,50	56,64	58,99	59,93	59,94	58,10
	Maior parte em escola particular	Geral ⁽¹⁾	55,27	54,33	54,88	55,36	56,67	54,77
		Concluintes	55,52	54,21	54,79	55,50	57,83	55,56
		Egressos	55,11	54,80	55,09	55,20	55,47	54,26

Nota: (1) Considera todos os participantes independente da situação em relação ao Ensino Médio. (*) Notas na escala de 0 a 100 pontos. Observação: Os participantes são candidatos do ENEM 2006 que fizeram a parte Objetiva da Prova.

Fonte: INEP (2006)

Numa análise abreviada, notamos que os alunos que concluem o ensino médio não demonstram o domínio satisfatório dos conteúdos elementares da escola básica, de competências fundamentais para o prosseguimento exitoso dos estudos e nem tampouco a fluência na escrita e produção de texto. Embora o fato seja mais agravante nos egressos da rede pública, o cenário não é tão diferenciado para aqueles que provêm da rede privada.

Em que pese a edição da lei 9394/96, que no seu título IV, capítulo IV dispôs sobre a educação superior no país, prevendo as finalidades cultural, científica e social desta etapa (artigo 43), a flexibilidade e diversificação dos cursos (artigo 44), a autonomia organizacional e as atribuições das universidades (artigos 52 e 53), não poderíamos ter a expectativa de que o descaso com o acesso e permanência nas escolas de ensino superior pudesse ser superado de imediato, por implicação legal.

Pelos apontamentos realizados pelo INEP e sistematizados por Moura Castro (2006) é justamente a ampliação da pirâmide de acesso e conclusão da escola básica que fortalece o ingresso no ensino superior, situação esta que requer historicamente um equacionamento no

processo de atendimento à demanda e melhoria nos padrões de qualidade:

Tabela 8. Evolução das matrículas por nível de ensino (em mil)

Nível	1970	1985	1998	2004
Fundamental	15.895	24.770	35.793	34.012
Médio	1.119	3.016	6.969	9.169
Superior	425	1.368	2.126	4.164

Fonte: Castro, 2007.

Ainda neste sentido, registramos que 19% dos alunos matriculados em cursos superiores no país têm entre 25 e 29 anos, ou seja, fazem parte do grupo etário que foi, em algum momento de sua vida, excluído da progressão dos estudos e hoje retoma o percurso. Este dado é incrementado, quando constatamos que 38% da população acadêmica no Brasil, está acima dos 25 anos de idade.

Alternativas de caráter organizativo e metodológico como a educação à distância³, prevista pelo artigo 80 da Lei 9394/96, contribuíram significativamente para a aceleração da entrada destes alunos no ensino superior nos últimos anos da década. Levantamento realizado pela Revista Ensino Superior, publicado em sua edição de maio de 2008, revela que mais de 10% de nossos alunos, que nas últimas décadas se

dedicavam às modalidades mais formais de cursos, ingressaram em formas mais novas de oferecimento. Os cursos à distância, por exemplo, tiveram um aumento de cerca de 315% em suas matrículas, fenômeno que também se apresenta no caso dos cursos de tecnólogos. Vejamos:

Tabela 9: Alunos do Ensino Superior por modalidade de Ensino – 2007

Modalidade	Alunos
Presencial	4.676.646
A Distância	207.206
Tecnólogos	287.727

Fonte: Revista Ensino Superior, ano 10, n. 115, 2007.

Embora a expansão quantitativa seja um elemento determinante na democratização do ensino superior, alguns fatos como os apresentados por Martins (2000), ao constatar que nos anos 1990 as matrículas cresciam cerca de 54% nos anos finais do decênio, enquanto que as taxas de conclusão chegavam apenas aos 21%, efeito direto da evasão sobre grande parte dos alunos ingressantes na educação superior. Segundo os dados do INEP, de 2007, os índices de não conclusão permanecem em torno dos 21%, ou seja, não houve uma melhoria representativa nos mecanismos que pudessem reduzir a evasão.

De acordo com os estudos do INEP, por volta de 50% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos de famílias com renda familiar superior a cinco salários mínimos, estão no ensino superior, enquanto que os estudantes oriundos do extrato de famílias com até três salários mínimos ficam abaixo de 12%, conforme matéria da Revista Ensino Superior. Como efeito da renda familiar, temos a redução da demanda da população potencialmente candidata ao custeio próprio do ensino superior.

Moura Castro (2006) assinala que a elitização do ensino superior privado é tão

grande quanto a do setor público, onde 70% dos seus ingressantes são egressos da camada populacional dos 20% economicamente privilegiados no país.

Mesmo com investimentos públicos em políticas afirmativas como o FIES ou o Programa Universidade para todos (ProUni), que abrangem cerca de 200 mil alunos, não temos garantido ao menos 26% da população universitária. Resumidamente, estamos distantes da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/05 que prevê que 30% de jovens entre 18 e 24 anos devam estar na educação superior, fato confirmado pelo censo da educação superior realizado pelo INEP em 2006.

Objetivamente, a Revista Ensino Superior, a partir de um levantamento estatístico realizado com base no ano de 2007, publicou alguns fatos que têm constituído o perfil dos alunos das escolas superiores no país:

- 39,73% dos alunos que ingressam no ensino superior têm mais de 25 anos;
- 53,6% dos estudantes estudam em universidades;
- 55,7% dos estudantes do ensino superior são mulheres;
- 53,7% dos universitários declaram trabalhar em tempo integral;
- 87% dos alunos das instituições públicas de ensino superior estão nas camadas sociais chamadas C, B ou A;
- 73% dos alunos do ensino superior têm família cuja renda não ultrapassa dez salários mínimos;
- 52,2% dos estudantes do Brasil concluem o curso no tempo esperado e regular;
- 18,5% é a taxa de evasão na educação superior, em parâmetros nacionais. Nas instituições públicas a média é de 12,4%,

³Segundo os dados do Ministério da Educação (2006), havia no Brasil, cento e vinte e sete ISE oferecendo cursos à distância. Destas, 05 oferecem cursos sequenciais, 32 exclusivamente de *lato sensu*, e 90 oferecendo graduação à distância, ainda que em caráter experimental, regulamentados pelo Decreto Presidencial 5622 de 2005, e 6303 de 2007. Ainda assim, nos cursos presenciais, de acordo com a Portaria do Ministério da Educação 4069 de 2004, nos cursos presenciais podem ser oferecidas atividades à distância, até o limite de 20% da carga horária total do curso.

enquanto que nas instituições privadas este número chega a 25,1%;

- dos 3,5 milhões de alunos matriculados no ensino privado, ou seja, 8% têm financiamento reembolsável do curso e 30% algum tipo de bolsa institucional; e
- cerca de 145 mil alunos estão matriculados em cursos superiores subsidiados pelo Programa Universidade Para Todos – ProUni.

Pelo conjunto de indicadores que constituem o perfil dos alunos que ingressam na educação superior no Brasil, podemos concluir que não estamos tão próximos de alcançar padrões de qualidade aceitáveis, nem tampouco a universalização da educação superior, ainda que em longo prazo, atuando apenas na perspectiva de ampliação de vagas. A conjuntura educacional brasileira carece, portanto, do desenvolvimento de políticas de valorização da escolaridade juvenil, dos resultados de desempenho na escola média, e de melhoria das condições socioeconômicas da população.

Considerações finais

Embora devamos reconhecer que existem avanços consideráveis no que se refere à educação superior no Brasil, não mais restrita a um estrato definitivamente determinado para o acesso, e que os últimos anos têm sido marcados por intensos debates sobre o sentido e o significado das escolas superiores no sistema educacional brasileiro, articulando-a ao conjunto de resultados também provenientes da educação básica, o que temos ainda é um ritmo de passos largos, mas por vezes de caminhos tortuosos e descontínuos.

Os dados que foram apresentados neste trabalho, as pesquisas que aqui evocamos para dialogar e as reflexões as quais procuramos contribuir para que venham à tona, demonstram que a distância entre a educação superior que temos, e a que efetivamente necessitamos para que seja alcançado um padrão de qualidade considerável, a democratização do acesso, e o fortalecimento de sua função social, ainda estão relativamente distantes.

Ademais, a expansão do número que escolas de ensino superior demanda um grande esforço no sentido de se estabelecer padrões de funcionamento e investimento, de modo que permaneça assegurada a missão de pesquisa que deve ocorrer no ensino superior, resguardados os preceitos legais, o que implica, sem sombra de dúvidas, na construção de uma identidade pedagógica, administrativa e institucional.

Indicadores de desenvolvimento da educação têm grande importância na educação, principalmente quando refletem a eficácia de medidas implantadas, ou apontam para a necessidade de mudança de rumos no que se pratica.

Certamente os desafios que temos a enfrentar não são poucos, todavia já existem sinais que demonstram que avanços também foram conquistados, e que um melhor padrão de qualidade é algo a ser alcançado com políticas educacionais eficazes e contínuas, o que demonstra que também a educação superior, não está definitivamente dentro de uma escola de vidro.

Referências bibliográficas:

- ANASTASIOU, L. das G. C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.
- _____; ALVES, L., P. (org). *Processos de ensinagem na universidade*. UNIVILLE, 2005, mimeo.
- AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-60.
- BARNARDO, M. B. C. (org). *Ensaio sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BENITO, A.; CRUZ, A. (coord). *Nuevas claves para la docencia universitaria – en el espacio europeo de educación superior*. Madri: Narcea Ediciones, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- CASTRO, C. de M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- _____. *Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios*. Capítulo 3. In: Brasil - O estado de uma nação - 2006. Brasília: IPEA, 2006.
- CASTRO, M. H. G. A melhoria dos indicadores educacionais. In: Educação para todos – avaliação da década. Brasília: INEP, 2000, p. 57-62.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 59-76.
- KRASILCHIK, M. Docência no ensino superior: tendências e mudanças. Cadernos de Pedagogia Universitária. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da USP - EDUSP, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Levantamento estatístico sobre o Ensino Médio e Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. São Paulo: Vozes, 2007.
- MARTINS, C. B. *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. In: Revista São Paulo em Perspectiva. São Paulo: 2000, mimeo.
- MOREIRA, D. A. (org). *Didática do ensino superior – tendências e técnicas*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- NÓVOA, A. *O passado e o presente dos professores*. In: (org) Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999, p. 14-34.
- PERRENOUD, P. *A formação dos professores no século XXI*. In: (org) As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-34.
- PIMENTA, S. G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: (org) Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-51.
- _____. ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. *Docência do ensino superior: construindo caminhos*. In: Formação de educadores – desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP Editora, 2003.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 23-40.
- REVISTA ENSINO SUPERIOR. *O que os números revelam - o retrato do ensino superior*. São Paulo: ano 10, n. 115, 2007.
- SCHWARTZAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005.
- UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. *Seleção e organização de estratégias*. In: Cadernos de formação contínua – ProEn. Itajaí: v. 2, 2002, p. 71-104.
- VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino, por que não?* Campinas: Papirus, 1991.
- WOLF, R. P. *O ideal da universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1993, p. 89-105.

A Política Municipal de Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil no Município de Dourados, MS.

The municipal policy of inclusion of children with disability on early childhood education in Dourados, MS

Natacya Munarini Otero¹
Marilda Moraes Garcia Bruno²

Resumo

Este trabalho teve por objetivo conhecer a formulação de políticas públicas de educação especial e o seu impacto sobre a prática educativa para a inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil do Município de Dourados, MS. Para tanto, buscou-se confrontar os documentos nacionais e locais, as Leis, Diretrizes e Resoluções para a implementação da educação inclusiva. Utilizou-se da entrevista semi-estruturada com gestores da política central e escolar para compreender a cultura institucional e, a percepção dos gestores sobre as políticas públicas de educação inclusiva; conhecer como as diretrizes, normas, programas e projetos políticos pedagógicos são elaborados; quais as representações sociais, fundamentos e práticas

utilizadas na elaboração e implementação da política de inclusão. Essas análises permitiram apontar alguns caminhos para a inclusão: a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional; efetivação do atendimento educacional especializado em turno contrário ao escolar; o apoio pedagógico especializado deve se efetivar com o trabalho articulado entre a equipe de educação especial-ensino regular e, não com a retirada da criança da sala de aula para estimulação paralela; incentivar a participação de professores e pais na elaboração do projeto político pedagógico e nas tomadas de decisões sobre a modificação da escola.

Palavras Chave: Políticas Públicas, educação infantil, práticas de inclusão.

Abstract

This study aimed to ascertain the formulation of public policies of special education and its impact on educational practice for the inclusion of disabled children in Child Education Centers of the city Dourados, MS. Therefore, it sought to confront the national and local papers, the laws, resolutions and guidelines for the implementation of inclusive education. It was used the semi-structured interview with managers of the policy central and school to understand the institutional culture and the manager's perception about the public policies of inclusive education, to know how the guidelines, standards, educational programs and political projects are developed, which are the social representations, principles and practices used in the preparation and

implementation of the inclusion policy. These analyses have allowed to point some paths for the inclusion: the need for greater coordination between the different levels of educational administration, educational settlement care specialized in period against to the school; the pedagogical specialist support must be done with work articulated between the work team of special education-regular, and not with the removal of children from the classroom to stimulation parallel; encourage the teachers' participation and parents in preparing the political educational project and decision-making about the modification of the school.

Key Words: Public Policies, Early Childhood Education, Inclusion Practices.

¹Bolsista Pibic/UFGD/CNPq. Discente da UFGD – Faculdade de Educação. natacyacaetano@hotmail.com

²Docente do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação UFGD. marilda.bruno@ufgd.edu.br

Introdução

As políticas públicas estão constantemente mudando à medida em que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas [...] Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais responsáveis pela sua implementação ao longo do tempo (PALUMBO, 1994, p. 35).

Ao longo dos anos, principalmente a partir da Declaração dos Direitos Humanos em 1948, e depois no Brasil, após a adesão à Constituição Federal (1988) em vigor, tornou-se lugar comum o discurso que dissemina a democratização e o acesso das minorias à Educação.

A construção histórica da educação de pessoas com deficiência no Brasil está pautada sobre o atendimento de forma segregada, em instituições especializadas na assistência, tratamento e no ensino. Assim, as questões relativas à Educação Especial nem sempre foram discutidas em âmbito Nacional, concentrando-se até os anos de 1960, em iniciativas mais localizadas no âmbito escolar, restritas apenas às instituições especializadas (FERREIRA, 2006, p. 86 e 87).

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos de 1970, que as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração [...] o contexto da época apresentava atuação preponderante das instituições especializadas, quer em termos de atendimento, quer em termos de influência na formulação de políticas setoriais do Estado (idem, p. 87 e 88).

Segundo Mazzotta (2003, p. 27), o surgimento da educação especial na política educacional brasileira vem ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX. O autor divide esse momento da história em dois períodos: de 1854 a 1956, em que as iniciativas não eram oficiais e, as particulares isoladas, o que denuncia não haver no Brasil uma política nacional de atendimento às pessoas com deficiência. Num segundo, que vai de 1957 a 1993, o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de **Campanhas** especificamente voltadas para este fim (MAZZOTTA, 2003, p. 49).

Nesse sentido, é notável que a construção da política de educação especial no Brasil é recente. A elaboração de Leis, das Normas e Regulamentos como função de governo, assumida de forma descentralizada pelos administradores estaduais, são ações de agendas governamentais a partir da política nacional de integração de pessoas com deficiência na década de 1980.

Observa-se que as pressões internacionais para que o Brasil implementasse os princípios da Declaração dos Direitos Humanos (1948) e a reivindicação dos movimentos sociais para a garantia dos Direitos das pessoas com deficiência, são fatores que exerceram forte e importante influência para a criação de políticas educacionais para pessoas com deficiência.

Assim, a expansão da educação pública e gratuita às pessoas com deficiência sob a responsabilidade das secretarias de educação e de serviços públicos de educação especial, ocorreu após a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente ECA, Lei n. 8069, 1990. Atendimento previsto também em instituições de ensino privado.

A defesa dos direitos humanos, tendência mundial das políticas públicas para a inclusão social e educacional, tem assegurado o direito aos alunos com deficiência aprenderem desde cedo nos Centros de Educação Infantil e participarem plenamente da vida social e cultural de suas comunidades.

A Constituição Federal de 1988, afirma: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205), estipula como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96-LDB/96 avançou na elaboração do texto quanto aos direitos sociais, direito à diversidade, garantia de acesso e permanência com qualidade e atendimento às necessidades educacionais especiais. Essas premissas estão presentes no Art. 58, quando afirma: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela

de educação especial”. E, Art. 59 quando se refere aos sistemas de ensino, seu currículo, métodos, recursos, formação profissional, acesso, estrutura.

A respeito da Educação Especial, em parágrafo único, a legislação afirma: “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (LDB/96). Observa-se, então, pela primeira vez, na Legislação educacional brasileira, a ênfase na expansão da oferta de educação especial e a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

Dessa forma, a ampliação de matrículas na educação infantil, a formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às necessidades educacionais especiais; padrões mínimos de infra-estrutura na escola, com disponibilização de recursos didáticos especializados e de apoio à aprendizagem dessas crianças, são questões relevantes, que vêm sendo asseguradas desde o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei n. 10.172/2001. Constata-se, nesse sentido, que tais questões mantêm-se pertinentes até hoje.

Com isso é possível notar que tanto as Diretrizes e Bases da Educação Nacional como o Plano Nacional de Educação transferem à escola toda a responsabilidade pela operacionalização da proposta de inclusão.

O sistema educacional brasileiro, na última década, vem paulatinamente avançando em relação à formulação de políticas públicas inclusivas. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, Resolução CNECEB n. 2/2001, recomendaram a inclusão de crianças pequenas nos Centros de Educação Infantil, enfatizando ainda a necessidade do atendimento educacional especializado, entretanto, admitiram a permanência de escolas especiais para crianças com deficiência mental e ou sensorial.

A nova proposta de reestruturação dos sistemas de ensino para que atendam a todos os alunos, sem exceção ou qualquer forma de categorização por níveis ou graus de

deficiência, denomina-se Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008). Essa prática política tem como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Orienta os sistemas de ensino para atenderem às necessidades educacionais especiais, de forma que garantam:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização a níveis mais elevados de ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado;
- Formação dos professores do ensino regular para a educação inclusiva;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Participação da família e comunidade;
- Articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas.

Esses objetivos já se faziam presentes nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a educação básica (2001), no entanto, a novidade diz respeito ao rompimento com a estrutura paralela e segregada de educação especial. A política avança quando propõe a transversalidade com as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os educandos e, não admite a existência de escolas ou classes especiais por categorias ou a oferta de educação segregada a qualquer tipo de deficiência.

Pesquisadores na área de políticas públicas educacionais como Mainardes (2006), Palumbo (1994) e Ball e Bowe (1992), discutem que o foco de análise das políticas públicas, deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Essa tarefa envolve, na opinião dos autores, identificar os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre as arenas da prática.

Para esses autores a política é construída

em ciclo contínuo, composta por três contextos principais: o da influência, o da produção do texto e o da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não são lineares e apresentam arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Assim, a proposta deste trabalho foi estudar a construção das políticas públicas de inclusão de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil de Dourados, MS, analisar o contexto de influência e a produção de textos como Planos de Governo, Leis, Diretrizes, programas; e verificar os possíveis resultados no contexto da prática educacional no cotidiano dos CEIMs.

Desenvolvimento do Estudo

Este estudo fundamentou-se no princípio de que as políticas públicas são ações complexas invisíveis, em constante modificação e transformação. A política, conforme Palumbo (1994, p. 35), “é um processo, uma série histórica de interações, ações e comportamentos de muitos participantes”. A proposta política na visão do autor, não pode ser observada, tocada ou sentida.

Ball (1998) propõe que as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos nas relações e nas interações com as desigualdades existentes. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos de mudanças e um conjunto de respostas são observados na prática.

Por esse caminho buscamos conhecer e analisar o texto, contexto da elaboração das políticas; verificar quais as crenças, conceitos e opiniões dos operadores da política por meio da prática. Assim, participaram desta pesquisa gestores da Coordenadoria da Educação Infantil e da Coordenadoria de Educação Especial, funcionários efetivos da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, MS, denominados neste estudo (G1) e (G2); os gestores de Centros de Educação Infantil, denominados (GC). O critério para a escolha dos gestores de Centros de Educação Infantil foi o número de crianças com deficiência matriculadas nas salas regulares.

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa com análise documental e entrevistas

como orienta Lakatos (2001). Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada, contendo questões com os seguintes objetivos: compreender a percepção dos gestores sobre as políticas públicas de educação inclusiva; conhecer os impactos das Diretrizes Nacionais de Educação Especial sobre a política local; conhecer a cultura institucional e como são elaboradas e implementadas as diretrizes e normas do Município de Dourados, MS; identificar as representações sociais, os fundamentos e práticas de inclusão construídas pela gestão municipal e escolar.

Assim, as entrevistas foram realizadas por meio de gravação em fita cassete, em espaço escolhido pelos entrevistados. Utilizou-se a técnica de situação dialógica e espontânea; após a entrevista, realizou-se a escuta e transcrição dos depoimentos gravados e a análise do conteúdo das comunicações conforme orienta Bardin (1977).

Resultados e Discussão

Para análise dos documentos e ações recorreremos à definição de política pública proposta por Palumbo (1994), em que o autor define política como o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas, sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos (PALUMBO, 1994, p. 38).

Análise da Política Municipal

No âmbito Municipal foi encontrado o esboço de um documento mimeografado (sem título e data), o qual relata que a política de atenção educacional aos alunos com necessidades associadas ou não, tem se modificado ao longo do processo histórico de transformação social. Informa que a partir de 2001 foi constituída uma equipe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para implementar as políticas de educação especial no Município de Dourados MS.

O texto refere-se a uma parte do Plano Municipal de Educação, ainda não aprovado, porém que enfatiza os princípios relativos aos documentos orientadores no âmbito Internacional e da Legislação Brasileira. Além disso, traz um histórico sobre a evolução do

atendimento às crianças com necessidades educacionais, por meio de dados registrados em tabelas, citando também as modificações ocorridas com o aumento de matrículas nas escolas urbanas, rurais e indígenas.

O mesmo realça que o sistema municipal de educação investe na formação de profissionais objetivando capacitá-los para o atendimento desse alunado no ensino fundamental. Propõe como metas: o atendimento, a garantia da qualidade do ensino, o respeito às diferenças considerando as potencialidades e necessidades de cada um. Orienta a escola a propiciar um ambiente com adequações necessárias no espaço físico, acesso ao currículo, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades avaliativas.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2007) na rede municipal de Dourados, há apenas três crianças com deficiência matriculadas em creches e 11 em pré-escolas. Já na rede particular (Escolas Especiais) há oito crianças em creches e 73 crianças matriculadas em pré-escolas. Esses dados indicam que as recomendações de ampliação de matrícula do Plano Nacional (2001) e o Compromisso de Educação Para Todos (2006) não foram concretizadas.

O único documento vigente, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação 028/2006, dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino, determina que a modalidade de Educação Especial na etapa do ensino fundamental terá regulamentação própria. A referida deliberação orienta que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devam contemplar as reais necessidades educativas dos alunos atendidos, orienta “a organização da instituição para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais tanto no espaço físico, respeitando a Lei de Acessibilidade, quanto nas orientações pedagógicas e no processo de avaliação dos mesmos” (COMED, 2006, art.24). Há referência à redução de até cinco alunos por turma quando houver aluno com necessidade educacional especial, conforme critérios a serem definidos pela Coordenadoria de Educação Especial.

A questão de recursos humanos e investimentos financeiros não foram contemplados nos documentos encontrados. Saviani (2007) discute

que além da formação de professores, a qualidade da educação vai depender “do aspecto financeiro, da base infra-estrutural, das condições de trabalho e de salário dos professores”. Nesse contexto, o Plano Municipal e o Plano de Desenvolvimento da Educação, comentado anteriormente, deveriam prever financiamento para a educação infantil e para o atendimento educacional especializado.

Para tanto, vale recorrer à Cury (2007) quando afirma que “as políticas públicas sem recurso se tornam declaratórias e potencialmente inócuas”, ao passo que tornando-se inofensivas e sem grandes danos, são também inválidas.

No Brasil também é necessário que haja um financiamento que abarque e sustente o que está sendo planejado, estudado e discutido. Para isso é preciso rever como estão sendo elaboradas as Políticas Públicas da Educação, e desvendar como a Educação Especial vem sendo contemplada na agenda financeira das escolas e Secretaria Municipal de Educação.

O financiamento da educação escolar representa uma clara intervenção do poder público em uma área que se define como um direito da cidadania (CURY, 2007). Nesse sentido, o autor afirma que, por ser direito público subjetivo, o poder público, face ao ensino obrigatório, não pode deixar de atender a todo o universo escolarizável.

O autor continua:

O titular deste direito é qualquer pessoa (grifos do autor), de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória [...] Na prática, isso significa que qualquer criança ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo. (idem).

Após ter claro que o dever é do Estado, conclui-se que ele é o principal responsável para que se efetivem as políticas públicas de educação. Dentro desse contexto vale lembrar-nos do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, que, apesar de não consistir em um Plano, no real significado da palavra, abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, agregando 30 ações sobre as mais variadas áreas da Educação (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007), o PDE representa um importante passo no enfrentamento do

problema da qualidade da educação básica, mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de sua efetivação com êxito. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

Nesse âmbito do PDE o MEC acaba de anunciar o BPC na escola, trata-se de um Programa de acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência na escola dos beneficiários com deficiência, de 0 -18 anos, a ser desenvolvido em ação interministerial entre os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Saúde e Secretaria Especial de Direitos Humanos. As ações não foram ainda clarificadas.

Análise do discurso dos gestores

As informações coletadas nas entrevistas foram agrupadas nos seguintes temas:

O impacto da política nacional sobre a política municipal de inclusão

Os Gestores da Secretaria Municipal de Educação de Dourados relataram que procuram implementar políticas de educação especial a partir de 2001, com algumas dificuldades:

“As diretrizes nacionais de inclusão não estão sendo 100% contempladas, mas vejo que em nível municipal nós temos nos esforçado [...]”(G1).

“Eu vejo que essa tendência de inclusão mundial é uma coisa que chega tarde, nós estamos atrasados, a gente tem muita coisa pela frente pra fazer, pra implantar e implementar.” (G2).

“Nós temos, além de todo o plano nacional e estadual o Plano Municipal de Educação que já foi entregue à Câmara dos vereadores para aprovação”. (G1).

Os discursos confirmam a ausência de Diretrizes políticas e Normas específicas que regulem o atendimento educacional especializado e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Observa-se ainda a falta de articulação e integração entre os níveis responsáveis pela implementação da política:

“[...] a gente quase não tem acesso à documentação, nós temos que saber qual é o

direito que a criança tem, se agente não tem mais crianças nos CEIMs é porque a mãe não tem conhecimento daquela lei.” (G.C).

A Promotora de Justiça Patrícia Albino Galvão Pontes (2008) discute a impossibilidade dos pais optarem por escolas especiais, pois constitui-se em violação dos direitos humanos fundamentais.

A Prática de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os relatos das Gestoras indicam que a inclusão de crianças se efetiva a partir da matrícula e do preenchimento da ficha elaborada pela Educação Especial.

As falas indicam que o Projeto Político Pedagógico está em processo de construção:

“nós já temos um capítulo, no projeto político pedagógico, que fala sobre a inclusão, que garante a criança dentro do CEIM [...] tanto na parte física, como na parte material, como na questão metodológica, na questão profissional [...]” (G2).

“Eu vejo que a parte teórica, o discurso está muito bonito, mas falta muita preparação dos profissionais para que realmente a inclusão aconteça dentro do sistema educacional.” (GC).

“Temos que preparar melhor os profissionais [...] necessitamos de maiores recursos para poder preparar não só os profissionais como o espaço de atendimento” (G.1).

“Temos também o trabalho de complementação e suplementação, se há um aluno surdo você tem o interprete, se é um aluno cego você tem o braile” (G2).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) é clara quanto a necessidade do atendimento às necessidades educacionais especiais no contexto da sala de aula, é ao que se refere a gestora, presença de intérprete, uso do sistema braile para comunicação. No entanto, esse fragmento de fala revela a ausência do atendimento educacional especializado no outro turno escolar como recomenda a política.

“A dificuldade é que nós não temos ainda todo o espaço adaptado. A maior dificuldade é com o deficiente visual, estamos tentando nos adaptar, trabalhamos com jogos; eles trabalham normal na sala e depois tem uma hora, que a gente faz um trabalho diferenciado com

jogos diretamente com a criança, com jogos e brincadeiras, somente o professor de apoio faz isso” (GE). Observa-se aqui o atendimento paralelo e descontextualizado.

Os discursos apontam para a falta de recursos humanos, físicos e recursos pedagógicos adequados às especificidades das crianças com deficiência e que venham atender as necessidades educacionais especiais, garantidas na política nacional.

Soraia Napoleão (2008, p. 24) pondera sobre a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do “sistema de ensino” e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula.

Nessa perspectiva, Bruno (2007) defende o atendimento educacional especializado, em outro turno, com programas de intervenção precoce centradas na família [...] mediante ação compartilhada entre os serviços de educação especial e os Centros de Educação Infantil.

“Hoje nós temos 14 intérpretes na rede municipal de ensino que atuam com alunos surdos, temos intérprete na reserva indígena, é uma experiência única no Brasil” (G2).

A gestora pontua a inédita e louvável iniciativa de formar intérpretes para a educação escolar indígena tendo em vista o acesso à comunicação e ao bilingüismo, assegurados pela legislação vigente. No entanto, não há referência sobre o atendimento educacional especializado para a instrução de LIBRAS e a construção da linguagem para educandos surdos indígenas e não indígenas.

As falas dos diferentes gestores não indicam a participação dos pais e professores na elaboração do projeto político pedagógico, em planos de inclusão ou tomada de decisões acerca da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. A Gestora Escolar revela que a participação dos pais se dá em relação à resolução de problemas que surgem no cotidiano “levar crianças ao médico e por meio da colaboração nos eventos sociais”.

A formação dos professores

Os discursos apontam que há formação continuada para os professores sobre temas gerais

de educação e para o educar na diversidade. As informações dos diferentes gestores apontam a formação específica em educação especial para os professores simpáticos à causa da inclusão, capacitados em serviço.

Segundo Freitas (2006, p. 169) a formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/ conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Assim pressupõe-se que o desenvolvimento das habilidades profissionais sejam sempre contínuas e permanentes no processo de desenvolvimento dos professores.

“A Secretaria Municipal de Educação, somos hoje Pólo de abrangência para 20 municípios no Programa Educar na Diversidade (MEC). A formação continuada é realizada com recursos próprios do município, através de encontros, seminários, cursos de libras, de braile.” (G2).

“A gente não tem grupos de estudos no CEIM, o que existe é o repasse, por exemplo, a professora vai lá, na SEMED e faz uma formação, vem e faz o repasse para os colegas.” (GE).

Nesse sentido vale ressaltar a divisão feita por Freitas (2006, p. 171), com base em Bueno (1998), envolvendo dois tipos de formação profissional:

1. dos professores do ensino regular, com vistas a um mínimo de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com “necessidades educativas especiais”;
2. dos professores especializados nas diferentes “necessidades educativas especiais”, quer seja para o atendimento direto a essa população, quer seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos (*apud* BUENO, 1998, p. 7).

Com base nessa perspectiva as falas das gestoras não contemplam a efetiva formação continuada dos professores, uma vez que ela não é oferecida de forma geral transformando a escola regular em uma escola inclusiva, com práticas inclusivas, e sim a um número de profissionais simpáticos à inclusão.

Além disso, Mainardes (2006) justifica a importância da participação de agentes do governo e professores na implementação das políticas públicas, ao afirmar:

[...] os professores e demais profissionais exercem papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação

das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (p. 53).

Considerações Finais

O estudo dos documentos nacionais e locais, a análise dos discursos do gestor da política Municipal de Educação Infantil, do gestor da Educação Especial e de Gestores dos Centros de Educação Infantil da cidade de Dourados/MS permitiram compreender como são elaboradas as políticas públicas de inclusão de crianças com deficiência, analisar o contexto de influência e verificar os impactos e os resultados no contexto da prática educacional no cotidiano dos CEIMs.

Os participantes do estudo revelaram em seus relatos um esforço da SEMED no sentido de garantir o direito social de acesso de crianças com deficiência nos Centros de Educação Infantil. No entanto, evidenciou-se a ausência de normas, diretrizes e orientações pedagógicas que pudesse regular ou subsidiar o processo de inclusão desses alunos na educação infantil.

Os avanços apontados pelos gestores dizem respeito ao investimento em cursos de capacitação, intérprete de LIBRAS, intérprete para alunos surdos nas aldeias; e o Braille para as crianças cegas.

As dificuldades apontadas para a implementação de uma prática pedagógica inclusiva foram: capacitação centralizada, pouco acesso aos textos, leis e documentos; falta de recursos financeiros para adequação de espaço, recursos específicos e pedagógicos especiais. Essas questões esbarram no impacto das políticas públicas nacionais quanto ao financiamento para a educação especial e na limitação dos recursos financeiros para a educação infantil.

O impacto da Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva se faz parcialmente presente na Deliberação do Conselho Municipal de Educação 028/2006 que dispõe sobre o Funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino, determina que a modalidade de Educação Especial na etapa do ensino fundamental terá regulamentação própria. A referida deliberação orienta que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem contemplar as reais necessidades educativas dos alunos atendidos, orienta “a organização da

instituição para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais tanto no espaço físico, respeitando a Lei de Acessibilidade, quanto nas orientações pedagógicas e no processo de avaliação dos mesmos”. Não faz referência à oferta do atendimento educacional especializado e silencia-se quanto ao atendimento educacional em escolas especiais.

Para a compreensão desse processo destacamos as ponderações de Palumbo (1994, p. 41) quando retrata a importância do estudo das políticas públicas:

A política pública permite que compreendamos quem recebe os benefícios da atividade governamental e como. Finalmente, o estudo da política pública nos capacita a determinar o quão bem os ideais de democracia são mantidos em uma sociedade complexa tão dependente de burocracias públicas.

O gestor da Educação Especial fez referência à parceria com as Universidades: UEMS para capacitação de intérpretes de LIBRAS e mais recentemente com a UFGD para formação continuada de profissionais de alguns CEIMs.

A análise documental e dos discursos dos gestores permitiram apontar alguns caminhos para a inclusão: a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de gestão educacional; efetivação do atendimento educacional especializado em turno contrário ao escolar; o apoio pedagógico especializado deve se efetivar com o trabalho articulado entre a equipe de educação especial-ensino regular e, não com a retirada da criança da sala de aula para estimulação paralela; incentivar a participação de professores e pais na elaboração do projeto político pedagógico e nas tomadas de decisões sobre a modificação da escola. Por fim, para a efetivação das políticas públicas se faz necessário: investimentos, Planos de Desenvolvimento Educacional e formação continuada do professor no espaço escolar.

A conclusão deste estudo nos remete à reflexão de Certeau (2005, p. 214) na qual a política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidades. Interditada ou permite: torna possível ou impossível. E sob esse viés que ela se apresenta aqui, no sentido de que a ação cultural choca-se com as interdições silenciosamente postas pelos poderes.

Referências Bibliográficas

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais, consumo e política educacional. In SILVA L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, MEC, Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista de Educação Especial*. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- BRASIL, INEP. *Censo Escolar 2007*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/http>; acesso em: 10/04/2008.
- BRASIL, MEC, Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- _____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.
- BRUNO, M. M. G. *Saberes e Práticas da Inclusão na educação infantil*. BRASIL/MEC/SEESP, Brasília, 2003, vol. 1,4 e 8.
- CERTEAU, M. *A cultura no Plural*. Campinas: Papius, 2005.
- CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 28, n. 10, 2007.
- FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- FREITAS, S. N. e OSÓRIO, A. C. do N. O currículo em grades: mais um desafio para a Educação Inclusiva. In: *Ensaio Pedagógico Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Campinas: CEDES, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100. Especial, p. 641-1274, 2007.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS. *Plano Municipal de Educação*. (mimeografado, sem data, doc. não aprovado).
- _____. Deliberação COMED n. 028, de 05 de Dezembro de 2006. *Diário Oficial*, Ano VIII n. 1928. Dourados, MS.

Resenha

FREITAS, D. N. T. A Avaliação da Educação Básica no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Por Douglas Danilo Dittrich

Através de um exercício de análise da presença do tema avaliação nas pesquisas, nas normatizações e nas regulamentações da educação básica do Brasil, Dirce Freitas consegue detectar o processo de redefinição do papel do Estado frente à educação, até a consolidação de um Estado-Educador, no qual a:

dimensão pedagógica e a dimensão educativa da regulação estatal via avaliação podem ser percebidas, com certo grau de nitidez, quando são considerados os desdobramentos das iniciativas da União em unidades federativas e também os encaminhamentos do INEP, nos anos de 2003 e 2004, no tocante à avaliação básica no país (FREITAS, 2007, p. 154).

Se na história recente (da década de 1980 para cá) da pesquisa na área de política educacional brasileira, com o processo de redemocratização do Estado Brasileiro, alguns temas têm dominado a cena acadêmica, como são os casos da gestão e do financiamento, há entre eles uma linha quase invisível, que se por um lado permeia ambos, por outro dificilmente é trazida à tona por estes estudos, que é a Avaliação como Política Educacional, passando a assumir uma dupla função, a de indução de qualidade e a de aferição de qualidade.

O caminho trilhado pela autora leva em conta primeiramente a emergência do tema medida-avaliação na educação básica no Brasil, considerando para tanto a pesquisa, a norma legal, o planejamento.

Como marco inicial da pesquisa são tomadas as afirmações de Lourenço Filho em conferências entre 1938 a 1940 onde ele

afirma que:

Os mais altos valores humanos admitem comparação, subordinação, hierarquia. Ou admitiremos séries contínuas de suas expressões, que poderão ser verificadas no indivíduo, confrontado com grupos, como rendimento, ou só teremos para orientação no trabalho educativo o arbitrário ou a fantasia... (LOURENÇO FILHO. In: FREITAS, 2007 p. 9).

Mas o intervalo de tempo onde a autora centra seu esforço de análise é “demarcado pela instalação da nova ordem institucional (1988) e pelo término do terceiro período de governo na vigência e reforma dessa ordem (2002)” (FREITAS, 2007, p. 2).

O livro está estruturado em três capítulos. No primeiro a autora detecta o processo de “emergência da medida-avaliação”, o segundo capítulo constitui-se de um exercício de análise da “instituição da medida-avaliação-informação como norma de uma nova regulação educacional” e a temática do “Estado-educador brasileiro e sua atuação como Estado-avaliador” compõe as discussões do terceiro capítulo.

Ao debruçar-se sobre a emergência da medida-avaliação, Freitas concentra-se primeiramente nas pesquisas educacionais, analisando diversos autores, e particularmente nas contribuições de Sandra Zákia Sousa ela constatou que na segunda metade da década de 1980 a avaliação passou a ganhar: “*sentido como processo de compreensão da escola, destinado a direcionar suas intervenções, articulando-se avaliação da aprendizagem com avaliação da escola*” (Idem, p. 16).

Já as pesquisas de Heraldo M. Vianna e

Bernadete Gatti foram relevantes para destacar que a “*garantia do acesso à educação escolar e a responsabilidade pela qualidade do ensino estariam demandando do Estado a condução de um processo avaliativo interno e externo*” (Idem, p. 31).

É interessante observar que o desenvolvimento de todo o seu primeiro capítulo faz a autora revisar sua hipótese sobre “*como se deu a emergência da avaliação em larga escala no país*” (idem, p. 56), destacando que os estudos por ela analisados, experiências prévias relatadas contribuíram de forma vigorosa para a emergência da avaliação em larga escala no país.

No capítulo dois, intitulado “*A Instituição da ‘Medida-Avaliação-Informação’ como Norma de uma Nova Regulação Educacional*” verifica-se um dos mais bem montados mosaicos da política educacional, onde as peças foram recortadas e coladas de forma a que, não apenas o ordenamento constitucional e legal, onde a Constituição Federal de 1988 e as emendas constitucionais 14/96 e 19/98 formam a base, mas também os interlocutores, as instituições e a relação temporal contribuem, dando vida e cor ao mosaico. Esta opção da pesquisadora permite ao leitor um sentir-se presente nos relatos, tal é o grau de detalhamento da composição e montagem das peças.

É no artigo 206 da Constituição Federal, que a autora se referencia para destacar que já no âmbito constitucional a avaliação educacional estava posta, afirmando que ali

onde se encontra a expressão “*garantia de padrão de qualidade*”, não apenas enseja, mas impõe questionamentos referentes à avaliação educacional, pois ao se tratar de definir padrões de qualidade é preciso resolver um problema anterior, que diz respeito a qual qualidade se fala e para quem e para que tal qualidade se faz necessária.

Outra peça recortada para a montagem foi a Lei 9.424/96, que regulamentou o FUNDEF, considerado pela autora como “*um mecanismo importante de intervenção na situação existente, caracterizada por extrema desigualdade tributária entre estados e municípios, que dificultava a garantia de um padrão razoável de qualidade educacional para todos*” (Idem, p. 69, grifo meu).

Na análise do ordenamento legal infraconstitucional, a autora definiu como sendo o seu marco inicial o processo de discussão da nova LDB, construindo uma análise pormenorizada dos conflitos de interesse que concorreram junto à sua tramitação. Fazem parte de sua análise os atores, as instituições e principalmente as proposições legais, atendo-se principalmente à presença do tema avaliação.

Na tramitação da LDB, a autora analisa que, tanto o projeto que recebeu o número 1.258/88, constituído pela sociedade civil, que deu lugar ao substitutivo Jorge Hage, como o projeto que em 1992 passou a dividir espaço político com o número 67/1992, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, são encontrados mecanismos de avaliação.

É importante salientar que, por mais que o foco da autora fosse detectar o processo de constituição e consolidação normativa/legal do “*complexo medida-avaliação-informação*” (Idem, p. 63), ela deixa sempre visível quem eram os interlocutores, como indivíduos que representavam determinados interesses políticos além das instituições envolvidas.

O Plano Decenal para a educação básica também recebeu o olhar cuidadoso de Freitas, que percebeu neste movimento uma ação intencional de planejamento educacional, no qual, de forma antecipada à aprovação da LDB, buscava-se contemplar “medida-avaliação” e informação no planejamento educacional.

Com perspicácia, Freitas alerta que a importância do processo de discussão e efetivação do Plano Decenal “*não deve ser vista como equivalente à da norma legal*” (2007, p. 91), mas que é preciso destacar que este processo revestiu-se de:

relevância política ao lidar com diretrizes e recomendações internacionais e, também, ao ensaiar articulações entre os âmbitos subnacional/nacional/internacional. Os registros desse processo (documentos gerados) explicitam as estratégias político-administrativas do governo central na articulação dos agentes federativos, na administração de demandas e interesses de agentes, na difusão de diretrizes e recomendações internacionais e na legitimação das políticas educacionais (Idem, *Ibidem*).

Como conclusão do capítulo, é destacada a ação intencional do Governo Federal com vistas a consolidar um papel estratégico, que se por um lado consolida mecanismos de descentralização (desresponsabilização), por outro garante para si a prerrogativa de ser indutor, controlador e o avaliador dos programas descentralizados, tendo como instrumento regulador o “complexo ‘medida-avaliação-informação’” (FREITAS, 2007, p. 99).

Outra conclusão diz respeito ao processo de constituição legal do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que fez parte do processo de transformação do Estado

brasileiro, que passou de Estado-executor a Estado-avaliador e regulador, sendo a avaliação em larga escala considerada como mecanismo estratégico para a gestão pública.

No terceiro capítulo, a autora busca expressar como, no período de 1988-2002, as dimensões pedagógica e educativa da avaliação deram condições de o Estado-educador manifestar-se como Estado-avaliador.

Sua análise passa pelo processo de reforma administrativa desencadeada no Brasil, suas relações com o que a autora considera mais apropriado ser chamado de “*internacionalização e regionalização*” (FREITAS, 2007, p. 135), que carrega consigo a globalização, mas diverge desta ao perceber não apenas a importância das políticas nacionais, mas como elas são essenciais.

Ocorre que, por mais que a autora tenha tomado todos os cuidados para evitar compreensões equivocadas de suas descrições e defesas, acaba escorregando justamente onde ela possui maior domínio, que é na análise da avaliação como política.

Após ela desenvolver um extenso relato das formas de ação e dos princípios norteadores de um Estado que prima pela efetivação de técnicas gerenciais modernas, dentre as quais a autora elenca primeiro a “*regulação baseada na noção de ‘quase-mercado’ na educação*” e em segundo a “*modernização da gestão*”, este segundo acaba por gerar outros quatro princípios, sendo eles: “*orientação para resultados objetivos e mensuráveis*”, a “*flexibilidade administrativa*” a “*autonomia gerencial*” e, por fim, o “*controle hierárquico gerencial*”.

Qual o problema desta seqüência muito bem montada e esclarecida? Ocorre que todo esse esforço da autora visa destacar como os mecanismos de avaliação em larga escala (aqui especificamente o SAEB) concorreram para consolidar o Estado por ela descrito, o qual se utilizou das orientações e princípios acima mencionados para consolidar o “*princípio da competição*” (FREITAS, 2007, p.

176), desencadeando a supervalorização da comparação, sendo que estas circunstâncias contribuíram para que a comparação fosse constituída e um valor próprio, de “*um valor em si*” (Idem, p. 177).

Há pelo menos um equívoco ao considerar que o SAEB contribuiu para consolidar o espírito de competição, pois os dados gerados pelo SAEB não permitem um processo de correlação ou comparação entre escolas ou municípios, o que passou a ser possível somente a partir de 2005 com a implantação de outro mecanismo de avaliação de larga escala denominado PROVA BRASIL.

Como conclusões, a autora aponta em suas “*considerações finais*” (FREITAS, 2007, p. 185-197), que mesmo que seja nítida a influência de organismos internacionais, “*não se pode atribuir a regulação avaliativa no Brasil*” a um processo de imposição destes organismos; que os mecanismos de avaliação em larga escala contribuíram decisivamente na construção de um regime de “*colaboração sob condicionalidades*”, o que implicou em um maior grau de controle por parte do Estado central, tanto na “*esfera de financiamento*” como em “*programas e projetos*”. Há ainda uma boa provocação por parte da autora, ao afirmar que:

pouco se sabe ainda a respeito de como tem sido tratada a questão da avaliação para a regulação da educação básica no âmbito subnacional, como surgiram e se firmaram as iniciativas próprias de avaliação em larga escala nas unidades federativas, quais as razões-de-Estado para a criação/manutenção/aperfeiçoamento de tais iniciativas, quais nexos se estabelecem entre medida, avaliação e informação educacional no âmbito subnacional, como essas iniciativas operam no contexto das políticas subnacionais e no âmbito da escola, quais seus efeitos, se são eficazes e efetivas, que formação promovem, o que representam e propiciam em termos de democratização das relações e de realização do direito à educação (FREITAS, 2007, p. 196).

Pelo minucioso exercício de trazer à tona todo árduo trajeto que constituiu a implementação e regulamentação legal do processo de ‘medida-avaliação’, a obra sem dúvida enriquece o olhar de quem objetiva compreender a avaliação como política educacional de Estado. Para os novos pesquisadores a leitura é muito instigante pelo fato de a autora deixar provocações significativas, como a mencionada acima, para futuros trabalhos de pesquisa.

Resumos de Dissertações e Teses**Análise da Política Educacional para as Pessoas com Deficiência Pós LDB 9.394/96: A Questão do Acesso à Educação Básica****Autor: José Roberto Carvalho****Nível: Mestrado (PPGE/UFPR)****Orientador: Profa. Dra. Taís Moura Tavares**

Este trabalho tem como objeto de análise o acesso das pessoas com deficiência à rede pública de ensino no marco da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei: 9.394/96), quando se marca o fato, até então inédito, da proposta de oferta de educação formal a essas pessoas preferencialmente na rede estatal de ensino. O trabalho aponta como pressuposto para a necessidade dessa política não se encerrar nos limites do Estado mínimo, considerado que essa política tende a se posicionar na contramão da redução dos gastos estatais. Essa dissertação, como fundamento da análise, estabelece uma contextualização dos fatores econômicos e políticos que determinaram as

políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, nos diferentes momentos históricos. Apresenta-se, também, uma sucinta descrição dos paradigmas de “inclusão responsável” e a entendida “inclusão radical”, apontando insuficiências presentes nas duas versões. A partir desse quadro, analisam-se os dados de matrícula na educação especial, estabelecendo uma comparação no até então predominante atendimento isolado e no modelo de acesso à rede estatal de ensino. Essa investigação identifica, apesar dos muitos vieses ideológicos e limites percebidos nessa política, importantes avanços em termos de cobertura escolar.

A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná – 2003-2006**Autora: Amelia Cristina Titericz Pinheiro****Nível: Mestrado (PPGE/UFPR)****Orientadora: Profa. Dra. Taís Moura Tavares**

Esta pesquisa buscou encontrar as razões que determinaram a retomada do ensino profissional na rede pública de educação do Paraná como política, período 2003-2006, bem como sua expansão; por consequência, também se analisaram fundamentos desta política. Foram utilizadas como principais estratégias metodológicas: análise de documentos oficiais, de levantamento de dados estatísticos, de questionário aplicado a diretores ou coordenadores de colégios com ensino profissional de Curitiba, de entrevistas com a gestora da rede pública estadual de educação profissional do Paraná e com representante da APP-Sindicato. Os dados foram analisados tomando o materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico. As razões observadas foram: a indução que as políticas

federais para o ensino profissional produzem sobre a política estadual; a necessidade dos governos, nacional e estadual, de dar uma resposta política a um problema social de raiz econômica, o desemprego, e assim buscar legitimidade; a herança histórica do estado do Paraná de reestruturação de cursos profissionalizantes nos governos do PMDB; a pressão dos movimentos sociais; a oposição ideológico-partidária deste governo, 2003-2006, ao seu antecessor, o qual quase eliminou a possibilidade de cursos profissionalizantes, na rede pública estadual; pressão do mercado de trabalho, que também atinge a opinião pública, principalmente pela mídia, apontando para a necessidade de formação específica para o trabalhador e ao mesmo tempo formação geral, o que causa também entrecruzamento de concepções no transcorrer da política.

Instruções para Submissão de Trabalhos

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

aceita trabalhos que tratem de temas relacionados a: políticas educacionais, gestão educacional e escolar, financiamento da educação, financiamento escolar, avaliação educacional, políticas afirmativas e de inclusão, e que cumpram com as seguintes exigências:

1. Artigos inéditos, em português ou espanhol:

A extensão de cada artigo deverá ser de, no máximo, 40.000 caracteres (com espaços), incluindo referências bibliográficas, ilustrações, gráficos, mapas e tabelas.

Resumo, na língua do artigo e em inglês, de no máximo 230 (duzentas e trinta) palavras - incluído logo abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es).

Até cinco palavras-chave na língua do artigo e em inglês.

Texto em Word for Windows obedecendo às seguintes recomendações: letra Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, papel A4, margens de 2,5 cm, paginação no canto inferior direito.

2. Identificação no alto da página incluindo:

Título do trabalho (na língua do artigo e em inglês) - em caso de financiamento da pesquisa, a instituição financiadora deverá ser mencionada em nota de rodapé. Nome(s) do(s) autor(es) - titulação máxima (instituição, opcional), instituição à qual se vincula, e.mail (opcional), em nota de rodapé.

3. As notas de rodapé deverão ser utilizadas para esclarecimentos absolutamente necessários.

Os autores mencionados no artigo deverão ser citados entre parênteses no corpo do texto, com o ano da publicação da obra e, quando for o caso, com a(s) página(s) citada(s). Ex.: (CALKINS, 1950, p.161).

4. As referências bibliográficas deverão seguir as normas da ABNT.

5. As resenhas poderão ter, no máximo, 5 (cinco) páginas e o título será a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Ex.: FARENZENA, N. A política de Financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

Palavras-chave e resumo não são necessários.

6. As traduções deverão vir acompanhadas de autorização do autor e do original do texto.

7. Os textos devem ser enviados por mensagem eletrônica para jpe@ufpr.br ou em CD-ROM. Deve acompanhar uma carta ou mensagem ao editor do *Jornal de Políticas Educacionais* autorizando sua publicação, com endereço completo do(s) autor(es) para correspondência.

8. Os textos recebidos serão encaminhados a 2 (dois) pareceristas *ad hoc*. Caso ocorram pareceres divergentes serão enviados para um terceiro consultor.

9. Cada artigo dá direito a 3 (três) exemplares do número da revista em que o texto foi publicado. Outras seções dão direito a 1 (um) exemplar.

10. Somente serão apreciados os textos que obedecerem aos itens de 1 a 8 das normas estabelecidas para publicação.

11. Os originais não serão devolvidos.

12. *Jornal de Políticas Educacionais* reserva-se o direito, se achar conveniente, de não publicar trabalho(s) de mesmo(s) autor(es) em intervalos menores que 3 (três) edições, salvo em números especiais.

13. A aceitação da matéria para a publicação implica a transferência de direitos autorais para o periódico. Assegura-se ao *Jornal de Políticas Educacionais* o direito à divulgação da informação e os direitos editoriais, na forma da Lei.

14. Endereço para correspondência e envio de textos:

Jornal de Políticas Educacionais
Universidade Federal do Paraná
Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação – NuPE/UFPR
Rua General Carneiro, 460, 4º andar, sala 407-C
80.060-150 – Curitiba – Pr – Brasil
E-mail: jpe@ufpr.br

