

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL NO BRASIL CENÁRIOS E DESAFIOS

ANDRÉA ARAUJO DO VALE
ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES

ORGANIZADORAS

ANDRÉA ARAUJO DO VALE
ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES
ORGANIZADORAS

POLÍTICAS PARA
A EDUCAÇÃO SUPERIOR
E PROFISSIONAL NO BRASIL
CENÁRIOS E DESAFIOS



Natal, 2016

Presidente da República Michel Temer
Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho
Secretária de Educação Profissional e Tecnológica Eline Neves Braga Nascimento

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Rio Grande do Norte**

Reitor Wyllys Abel Farkatt Tabosa
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Marcio Adriano de Azevedo
Coordenador da Editora do IFRN Darlyne Fontes Virginio

Conselho Editorial André Luiz Calado de Araújo
 Dante Henrique Moura
 Jerônimo Pereira dos Santos
 José Yvan Pereira Leite
 Maria da Conceição de Almeida
 Samir Cristino de Souza
 Valdenildo Pedro da Silva

Todos os direitos reservados

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Anyelle Palhares – CRB 15/532

P796 Políticas para educação superior e profissional no Brasil: cenários e desafios / organizado por Andréa Araújo do Vale; Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares. – Natal: IFRN, 2016. 538p. ; il.

ISBN: 978-85-8333-190-2

1. Educação Profissional. 2. Educação Superior. 3. Políticas de inclusão. 4. Formação acadêmica. 5. Formação docente. I. Vale, Andréa Araújo do. II. Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento.

CDU 377

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Charles Bamam Medeiros de Souza

REVISÃO LINGUÍSTICA

Maria Clara Lemos

CONTATOS

Editora do IFRN
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300
Natal-RN. Fone: (84) 4005-0763
E-mail: editora@ifrn.edu.br

Edição eletrônica: E-books IFRN
Prefixo editorial: 8333
Disponível para download em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

SUMÁRIO

EIXO 01 / POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROFISSIONAL

1) INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO IFPB: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL **19**

Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti

Alda Maria Duarte Araújo Castro

2) A EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO COMO RESISTÊNCIA E MUDANÇA DE PARADIGMA URBANO-EURO-CÊNTRICCA **46**

Georgina Kalife Cordeiro

Dorilene Pantoja Melo

Cláudio Emídio-Silva

3) MAPEAMENTO DO FINANCIAMENTO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL NO BRASIL: DA VINCULAÇÃO DE RECURSOS E DA EVOLUÇÃO DOS GASTOS COM PESSOAL, CUSTEIO E INVESTIMENTO **71**

Cristina Helena Almeida de Carvalho

EIXO 02 / TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

5) TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RELAÇÃO PRAZER/SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES PESQUISADORES DAS CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS **97**

Juliana Souza Leite

Denise Bessa Lêda

6) A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNESP DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO **126**

Talita Marques Mendes

7) EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES SOBRE CRIATIVIDADE, HISTÓRIAS DE VIDAS E PERCURSOS ESCOLARES **150**

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Márcio Adriano de Azevedo

8) AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A TRANSIÇÃO DOS CEFETS PARA OS IFETS **183**

Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Valéria Maria Lima Cardoso

9) A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O TRABALHO DOCENTE: BUSCANDO NEXOS **214**

Dante Henrique Moura

10) TRABALHO E EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DOS ANAIS DA ANPED (2008 A 2013) **241**

Vanessa O. de Macêdo Cavalcanti

Olivia Moraes de Medeiros Neta

EIXO 03 / ACESSO E PERMANÊNCIA

11) POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFMS **274**

Carina Elisabeth Maciel

Débora Juliana Nepomuceno de Souza

12) ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS PARA AIMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711/2012: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DAGRANDE DOURADOS **299**

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Márcio Mucedula Aguiar

13) PERFIL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO: UMA QUESTÃO DE DEMOCRATIZAÇÃO **331**

Graciele Marques dos Santos

Heloisa Salles Gentil

14) O ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DAUNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB **362**

Edineide Jezine

Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino

EIXO 04 / AVALIAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL

15) QUALIDADE, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO DOS CADERNOS CEDES (2004-2012) **389**

Regilson Maciel Borges.

Pamela Cristina Botiglieri

16) FORMAÇÃO ACADÊMICA E INTELLECTUAL DE BACHARÉIS NO BRASIL: BUROCRACIA, ERUDIÇÃO E RETÓRICA **418**

Silvia Helena dos Santos Costa e Silva

Francisco das Chagas Silva Souza

17) O PERFIL DE LEITOR DO ALUNO INGRESSANTE NA LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL A DISTÂNCIA **436**

Marcela Rafaela Gomes de Souza

Ilane Ferreira Cavalcante

18) INDICADORES EMERGIDOS DA AUTOAVALIAÇÃO QUE SINALIZAM POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO, NECESSIDADES DE REESTRUTURAÇÃO OU RETRAÇÃO DE UMA IES **479**

Arlete de Freitas Botelho.

Jandernaide Resende Lemos

19) NOTAS ACERCA DE LICENCIATURAS NO BRASIL E NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE **508**

Ana Lúcia Braga Melo Cunha

Erika Roberta Silva de Lima

Lenina Lopes Soares Silva

APRESENTAÇÃO

Andréa Araujo do Vale

Este e-book representa uma importante iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), em conjunto com os pesquisadores da Rede Universitas/BR reunidos em torno do projeto contemplado pelo Observatório da Educação (CAPES) “Políticas da Educação Superior no Brasil”, coordenado pela profa. Deise Mancebo (UERJ), para compreender os cenários e desafios para a Educação Superior e Profissional, especialmente ao considerarmos o atual cenário que se descortina diante de nós. Apresentá-lo, portanto, é um desafio diante da complexidade, da multiplicidade e da relevância das questões colocadas nesse volume. Este desafio se engrandece frente à conjuntura econômico-política mundial que se apresenta, especialmente se considerarmos a particularidade da inserção brasileira na economia mundial.

O ano de 2016 foi marcado por um golpe - qualquer que seja o nome dado - com a assunção da Presidência da República do vice-presidente, que representa um bloco de poder cujas práticas se compõem por uma série de cortes orçamentários que atingiram dramaticamente as universidades públicas, em todos os níveis político-administrativos, e também a Educação Profissional, assim como todos os direitos sociais e dos trabalhadores. Esta realidade se materializa no cotidiano das instituições de ensino e se soma ao imenso desafio educacional constituído em nossa formação histórica.

De certo modo, é na encruzilhada posta por esta formação histórica particular - e o dilema educacional que lhe é estrutural e constitutivo - com as políticas educacionais que se desenham desde os anos 1990, no mundo todo, mas com conformação específica na América Latina e no Brasil, reconfigurando o sistema educacional, o arcabouço político-jurídico, a estrutura de financiamento das atividades educacionais, a natureza das instituições educacionais, o *ethos* que nelas se constrói, alterando a natureza da formação e do trabalho docente, tornando ainda mais complexa a democratização da educação superior e profissional, na medida em que os processos de marginalização/exclusão não se dão apenas entre o estar dentro da escola ou ter negado o direito à educação, mas é uma realidade que se reproduz no interior das instituições. Assim também apresentam-se as resistências, lutas, modelos que buscam escapar do eixo central de condução da Reforma do Estado e da Educação Superior e Profissional, a saber: a mercantilização, a privatização e o empresariamento educacionais característicos de um regime

de acumulação capitalista sob predominância financeira. Os capítulos aqui elencados refletem essa realidade bem como as lutas e resistências que diversos sujeitos, individuais e coletivos, levam a diante no desafio de, efetivamente, pensar e transformar tal realidade.

Ainda que este seja o eixo central, o E-Book se organiza em quatro sub-eixos, cada um destes composto por textos – escritos por professores/pesquisadores do IFRN, em conjunto, em alguns casos, com pesquisadores do OBEDUC, e ainda por novas versões de trabalhos dos pesquisadores da Rede Universitas/BR apresentados no XXII Seminário Nacional Universitas/BR. Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: Tensões e Desafios (Natal, 2014) - que tratam de muitas facetas de cada problemática aqui presente: 1) Políticas para a Educação Superior e Profissional; 2) Trabalho e Educação: Formação e Trabalho Docente; 3) Acesso e Permanência e 4) Avaliação e Trajetórias de Formação Acadêmica no Brasil.

No primeiro eixo, três capítulos apresentam alguns dos desafios mais fundamentais no campo das políticas para a Educação Superior e Profissional. No primeiro capítulo, Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti e Alda Maria Duarte Araújo de Castro mostram, a partir de análise documental, o modelo de institucionalização da Educação a Distância (EaD) na educação superior no caso do IFPB, demonstrado que a instituição, apoiando-se no arcabouço jurídico-político desenhado desde os anos 1990, tem ampliado o uso dessa modalidade e, assim, reformulado a natureza da instituição e do trabalho nela realizado. No segundo capítulo, Georgina Kalife Cordeiro, Dorilene Pantoja Melo e Cláudio Emídio-Silva

remetem à problemática da Educação Superior do Campo tendo como caminho a análise de produção bibliográfica apresentada em evento científico da área da Geografia Agrária escolhido, justamente, por ser evento consolidado e capaz de abranger desde as questões mais locais ao âmbito internacional, com destaque para a América Latina e Brasil e, mais importante, a ênfase na perspectiva das lutas do camponato. O capítulo revela que, quantitativamente, ainda é pouco tratada e problematizada a questão da Educação Superior do Campo, embora, pedagogicamente, exista uma riqueza de abordagens que mereciam ser aprofundadas. O terceiro texto, de Cristina Helena Almeida de Carvalho, apresenta questão fulcral para a compreensão da realidade das instituições de educação superior estaduais: a problemática do financiamento e de como esse suporta diferentes realidades institucionais. Os diferentes exemplos do Paraná e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro já em 2015, assim como das estaduais paulistas em 2014, comprovam não apenas a relevância, mas a urgência desse tipo de análise.

O segundo eixo do livro é composto por uma série de capítulos cuja temática se concentra sobre as questões concernentes à formação e ao trabalho docente. No primeiro capítulo que compõe este eixo, Juliana Souza Leite e Denise Bessa Lêda investigam a problemática da subjetividade, da saúde e do adoecimento físico e psíquico dos trabalhadores docentes inseridos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* reconfigurados a partir da lógica do produtivismo acadêmico sustentado, dentre outros elementos, pelas agências de fomento e pelas modalidades de avaliação aí em vigor. O eixo da análise é a relação prazer/sofrimento em estudo

que compara, a partir de entrevistas, essa dialética no caso dos docentes atuantes campo das ciências sociais em comparação com aqueles oriundos das ciências tecnológicas. Em seguida, Talita Marques Mendes vai na mesma direção, embora sua ênfase esteja no processo de intensificação do trabalho docente no ensino superior, considerando o caso da expansão da UNESP no âmbito da graduação e da pós-graduação.

No terceiro capítulo do eixo, Andrezza Maria B. do Nascimento, Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Márcio de Adriano de Azevedo e Otávio Bruno Leite Barbosa exploram a questão da formação docente, analisando quais seriam as condições de possibilidade da ultrapassagem do modelo hegemônico de formação de professores em direção a um modelo que favoreça a emergência da criatividade como eixo condutor da prática docente, com atenção para o campo da educação profissional e tecnológica como espaço de atuação do professor. O quarto capítulo deste eixo traz Carla Vaz dos Santos Ribeiro e Valéria Maria Lima Cardoso exploram, por meio de revisão bibliográfica, a transição dos CEFETS para os IFETS em seus desdobramentos para a educação profissional e para o trabalho docente.

O quinto capítulo do eixo 02, de autoria de Dante Henrique Moura, busca estabelecer as conexões estreitas entre a formação humana e o trabalho docente, problematizando as contradições em que estes se desenvolvem no modo de produção capitalista, engendrando, por um lado, uma formação humana alienada e, por outro, uma fazer docente conformado pela ordem burguesa. Este eixo se completa com capítulo de autoria de Vanessa O. de Macêdo Caval-

canti e Olívia Morais de Medeiros Neta, no qual realizam a análise da produção científica sobre a relação Trabalho e Educação, tomando como ponto de ancoragem os anais das Reuniões Nacionais da ANPEd entre 2008 e 2013 e sua relevância para a configuração desse campo de confluência temática.

O eixo 03 guarda uma das questões mais candentes em relação à educação superior e a profissional: a questão do acesso e permanência. No capítulo que abre este eixo, Carina Elisabeth Maciel e Débora Juliana Nepomuceno de Souza refletem sobre o modo como a categoria “inclusão” comparece nos discursos oficiais, especificamente nos planos plurianuais dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, bem como no levantamento dos programas de permanência implementados no governo Lula, especialmente no caso da UFMS. No segundo capítulo do eixo 03, Eugênia Portela de Siqueira Marques, Márcio Mucedula Aguiar e Rogério Andrade apresentam a análise inicial da problemática do acesso e permanência na Universidade Federal de Grande Dourados a partir da implementação da Lei 12.711/2012, que estabeleceu políticas afirmativas de acesso de estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas ao ensino superior em seu impacto em termos de minoração das desigualdades raciais na educação superior.

No terceiro texto do eixo, Graciele Marques dos Santos e Heloísa Salles Gentil exploram uma outra faceta da temática do acesso e permanência: a questão do perfil dos ingressantes por curso. Com base em um estudo quantitativo e qualitativo, investigam o perfil do aluno ingressante do curso de

Pedagogia em diferentes *campi* da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), demonstrando que são majoritariamente mulheres oriundas das classes populares, o que poderia ser um indicativo de democratização, embora não seja evidência conclusiva, pois a análise das condições de permanência qualificada ainda se faz necessária. Para fechar este eixo, Edineide Jezine e Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino remetem a outro elemento importante das políticas de acesso e permanência: o caso do acesso das pessoas com deficiência aos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) a partir dos dados estatísticos emitidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NIT) da UFPB e do estado da arte de teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB. O resultado mostra que, embora se tenha uma maior presença de pessoas com deficiência na universidade, as políticas de suporte a sua presença ainda são insuficientes.

O quarto eixo do E-book trata da temática da Avaliação e Trajetórias de Formação Acadêmica no Brasil. O primeiro capítulo do eixo, de autoria de Regilson Maciel Borges e Pamela Cristina Botiglieri apresenta estudo sobre o tratamento da questão da qualidade e da avaliação na educação superior a partir de levantamento da produção presente nos Cadernos CEDES (2004-2012). Explorando esta produção, identifica um tratamento mais complexo da questão em alguns autores, apontando a necessidade de precisar conceitualmente o que se entende por qualidade e, desde esse ponto, o que se entende por avaliação. O segundo texto do eixo 04, cujos autores são Silvia Helena dos Santos Costa e Silva e Francisco das Chagas Silva Souza, discute uma importante questão

para a educação superior no Brasil: pensando a formação em bacharel no contexto da história da educação no Brasil e no modo como esta formação sociohistórica – colonial e imensamente hierárquica - conforma certo perfil formativo que marca profundamente a vida política brasileira a partir do paternalismo e clientelismo que reproduz.

O terceiro capítulo deste eixo conjuga muitas facetas ao analisar o perfil de leitor do aluno ingressante na Licenciatura em Letras Português-Espanhol na modalidade a distância (parceria da UAB com o IFRN). Marcela Rafaela Gomes de Souza e Ilane Ferreira Cavalcante identificam, na análise ora apresentada, os traços desse perfil, identificando um leitor forjado na escola mais do que na família e cujas preferências situam-se entre a leitura informativa e a religiosa, com algumas incursões no que denominam literatura, contemplando autoajuda, *bestsellers* em geral e até temáticas mais religiosas, embora tenham conhecimento, mas não necessariamente leitura, dos autores brasileiros, o que, certamente, coloca desafios para a formação na área de Letras e enseja políticas e ações específicas.

O quarto capítulo do eixo 04 retoma temática do campo da avaliação que tem sido deixado de lado, muitas vezes: a problemática da autoavaliação e suas possibilidades e implicações para o delineamento institucional. As autoras Arlete de Freitas Botelho e Jandernaide Resende Lemos realizam uma investigação que parte dos principais indicadores encontrados nos resultados da autoavaliação realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG) - a baixa demanda na oferta de cursos, a precarização da infraestrutura e o alto percentual de docentes contratados em regime temporário,

pode-se perceber um certo grau de desencontro com os resultados da autoavaliação por parte dos gestores, levando a resultados que podem ser desastrosos para a instituição e sua comunidade.

Por último, o capítulo de Ana Lídia Braga Melo Cunha, Erika Roberta Silva de Lima e Lenina Lopes Soares Silva desenvolve uma reflexão, a partir da história da educação superior no Brasil, sobre o lugar das Licenciaturas na formação superior. Daí, reflete sobre como, dado o déficit de professores em algumas áreas, os IFETs - no caso em tela, o IFRN - têm desenhado políticas emergenciais para suprir essa demanda.

EIXO 01

POLÍTICAS PARA
A EDUCAÇÃO
SUPERIOR
E PROFISSIONAL

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB): UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti¹

Alda Maria Duarte Araújo Castro²

1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba, IFPB e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. mcmcavalcanti2012@gmail.com – UFRN.

2 Professora Doutora do Departamento de Fundamentos e Política Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

RESUMO

A partir da década de 1990, as políticas educacionais, em especial as voltadas para a educação superior, sofreram modificações significativas, principalmente pela intensificação do processo de globalização e pela aplicação do ideário neoliberal. Nesse cenário, a EaD vem sendo utilizada como estratégia de expansão, atendendo a um contingente cada vez maior de pessoas que até então estavam excluídas desse nível de ensino. Nesse contexto, e de acordo com as diretrizes nacionais, os Institutos Federais (Lei nº 11.892 de 2008) passaram a adotar essa modalidade de educação como uma forma de expandir suas matrículas e interiorizar o ensino superior. Este estudo tem como objetivo analisar, tomando como referência os documentos institucionais, como vem ocorrendo a inserção da modalidade a distância no IFPB. Para tanto, foram analisados os documentos oficiais, como o Regimento Geral da Instituição (2010), o Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014), o Termo de Metas e Compromissos MEC-IFPB (2011) e o Relatório de Gestão (2010-2013). A análise documental permite inferir que a modalidade de EaD não aparece sistematizada no Regimento Geral da instituição. Essa modalidade vai se sedimentando a partir do Plano de Desenvolvimento da Instituição (2010-2014) que prevê a abertura de 390 vagas distribuídas em diferentes licenciaturas. Constata-se, pelos documentos, que a instituição vem se estruturando para ampliar o uso

dessa modalidade o que vem provocando uma reorganização institucional com repercussões no trabalho de todos os profissionais que dela participam.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas de Expansão. Educação a Distância (EaD).

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino superior na modalidade da Educação a Distância (EaD) passou a ser uma realidade no sistema educacional brasileiro, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (LDB), que possibilitou o seu uso em todos os níveis educacionais. Assim, a incorporação da Educação a Distância (EaD) ao sistema educacional brasileiro, não mais como uma atividade suplementar ao modelo presencial, mas como uma modalidade específica, tem contribuído para aumentar de forma significativa as matrículas desse nível de ensino. Autores como Castro e Segenreich (2012) avaliam que a EaD é uma forma alternativa de educação, que busca atender às novas demandas educacionais decorrentes das transformações na nova ordem econômica mundial, tendo em vista o seu ritmo acelerado e o crescente avanço das tecnologias de comunicação e informação.

Envolto nesse movimento de expansão via EaD, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba (IFPB) já apresentava, em 2005, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), menção à Políticas e Práticas de Educação a Distância. Nessa perspectiva, esse estudo busca analisar como se deu a institucionalização da EaD no IFPB, tomando como referência a análise dos documentos oficiais, tais como: Regimento Geral (2010), Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014), Termo de Metas

e compromissos MEC - IFPB (2011) e relatórios de Gestão (2010-2013).

Para tanto, o texto se estrutura de forma a discutir, em primeiro lugar, a importância crescente que assume a modalidade da educação a distância nas políticas educacionais para o ensino superior tendo a LDB nº 9.394/96 como seu marco legal. Em segundo lugar, analisa os documentos oficiais de planejamento do IFPB, de modo a mapear indícios da sistematização dessa modalidade no Instituto e, por fim, apresenta alguns resultados da pesquisa.

EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO

A educação vem mobilizando a comunidade mundial e tornando-se o centro das discussões, uma vez que a ela se atribui a possibilidade da inserção dos países no mundo globalizado. Para Papadopoulos (2005, p. 20), isso acontece por razões inerentes à própria importância crescente que a educação vem assumindo ao [...] ser considerada a chave da prosperidade econômica futura, ser instrumento privilegiado da luta contra o desemprego, ser entendida como motor do desenvolvimento científico tecnológico [...]. Referindo-nos aos países envolvidos nessa conjuntura, observa-se que as pressões mais evidentes emergem daqueles que desejam reforçar os vínculos entre a educação, emprego e economia. Posto isso, há de se entender que a educação esteja no centro do debate econômico e político mundial.

Em se tratando do Brasil, verifica-se que a situação da educação superior ainda é bastante precária, visto que o déficit

de atendimento é considerado elevado para os padrões de desenvolvimento na área. Os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação mostram, por exemplo, que existiam no Brasil, em 2012, apenas 12% de pessoas com 25 anos ou mais que possuíam o nível superior completo, ou seja, uma taxa líquida extremamente baixa. Um fator também agravante é que do total de matrículas 7.305.977, apenas 1.932.527 estão na rede pública e 5.373.450 de matrículas encontram-se na rede privada.

É importante entender que essa configuração atual é oriunda de um déficit histórico que está instituído na raiz do surgimento do ensino superior no Brasil. Datado de 1808, com os cursos criados por D. João VI, esse nível de ensino era destinado apenas à elite que possuía condições econômicas para arcar com os custos da formação. Desse modo, organizado de forma elitista e por meio de instituições isoladas, atendia somente aos filhos da aristocracia colonial que não podiam estudar na Europa. A forma de organização marcou de maneira contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão presentes neste sistema.

A Primeira República foi cenário de grandes transformações para o desenvolvimento na área, ocasião em que a expansão ocorreu por meio da criação de instituições ditas livres, chamadas não oficiais, de iniciativa privada. Mesmo com o surgimento das primeiras universidades públicas, esse nível de formação permaneceu, durante anos, relegado aos poucos privilegiados do país.

A expansão do ensino superior vai ocorrer de forma articulada com o desenvolvimento brasileiro, principalmente em

decorrência do processo de industrialização do país, podendo-se considerar três períodos bem definidos: a) o primeiro a partir da década de 1940, no qual as faculdades isoladas na sua maioria privada dão o tom do modelo expansionista; b) o segundo período, a partir de 1970, época de ditadura civil-militar; c) o terceiro período de expansão do ensino superior acontece em meados da década de 1990, articulado com as transformações que ocorreram na sociedade, de âmbito econômico, político e social, entre as quais destacamos as transformações ocorridas no mundo do trabalho, como a reestruturação produtiva, o processo de globalização da economia e a influência das ideias neoliberais.

A década de 1990 foi profícua na criação de alternativas para a expansão do ensino superior. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 possibilitou o surgimento de várias alternativas de expansão tais como: a possibilidade da diversificação institucional, a flexibilização para a criação de novos cursos, o estreitamento da parceria público-privada e a utilização da educação a distância.

Outro fator que contribuiu para a expansão da educação superior foram as aspirações governamentais, atreladas às influências dos organismos internacionais que impulsionam sobremaneira esta política no Brasil e nos Países em desenvolvimento. O fato comprova que o desenvolvimento da educação em um sentido macro não decorre exclusivamente de uma dinâmica interna, mas das ações de pressões externas, que vêm se fortalecendo à medida que cumprem acompanhar as evoluções responsáveis por modificarem sobremaneira a cultura, a economia e a política em vários países nos quais a educação é foco de suas políticas.

Em termos de expansão do ensino superior no Brasil, são extremamente relevantes os ganhos pós LDB/9394/96, principalmente no que se refere à consolidação da política de educação a distância que tem origem com a normatização do artigo 80 e os Decretos que dele surgiram. Acerca dos Decretos que passaram a normatizar a EaD, Castro e Segenreich (2012, p.102) chamam a atenção para o credenciamento institucional específico para a implantação dessa modalidade de ensino e a autorização de cursos no cenário da expansão da EaD de 1996 a 2005. Para as autoras,

a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) abriu inúmeras possibilidades para a expansão na modalidade de educação a distância, visto que flexibilizou os procedimentos a serem adotados na criação e implementação de cursos.

Nesse aspecto, a modalidade de EaD obteve reconhecimento e respaldo legal por meio da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), embora fosse utilizada desde o início do século XX como estratégia de formação supletiva. Esta lei estabelece, no artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, o artigo 80 foi normatizado pelo Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 que conceitua a educação a distância no seu artigo 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em

diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Pode-se evidenciar neste artigo uma forte primazia dos recursos tecnológicos como mediadores da aprendizagem dos alunos, preterindo uma ação mais efetiva dos professores no processo. Essa conceituação é modificada pelo Decreto nº 5.622 de dezembro de 2005, que relativiza a utilização dos recursos tecnológicos, acrescentando que, nessa modalidade de educação, os “os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005)”.

A associação da EaD aos recursos tecnológicos é muito grande e é possível identificar que, no seu desenvolvimento histórico, essa modalidade de educação sofreu uma evolução conceitual e metodológica sempre associada aos recursos tecnológicos disponíveis em cada momento histórico. Nesse sentido, Motta (2013, p.120) descreve 6 gerações representativas da educação a distância, a saber: a primeira geração se inicia no ano de 1880, com a utilização da tecnologia impressa e os cursos desenvolvidos pelos correios; a segunda geração data de 1921, com a utilização do rádio e da TV para o desenvolvimento dos cursos; a terceira geração, datada de 1970, usou como recursos tecnológicos o CD-ROM, o DVD, o computador, a multimídia interativa e as universidades

abertas; a quarta geração, surgida em 1980, dá sustentação aos cursos por meio da multimídia colaborativa e das teleconferências; a quinta geração data dos anos 2000, com utilização de tecnologias de aulas virtuais baseadas no computador e na internet com softwares educativos e aplicativos de aprendizagem on-line; a sexta geração se apresenta no ano de 2002, remontando aos dias atuais, sob a utilização de tecnologia de softwares sofisticados, plataformas educativas gratuitas e com muitos recursos, além de simuladores multimídia.

Com o intuito de consolidar a política de expansão do ensino superior pela via da educação a distância e aproveitando das inúmeras evoluções possibilitadas pelos recursos tecnológicos, o governo brasileiro, no ano de 2005, instituiu o Sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), com a finalidade de promover a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País (Decreto n.º 5.800 de 08/06/2006). Segundo o portal da CAPES/2012, o Sistema UAB, composto por 96 Instituições Públicas de Ensino Superior (Federais, Estaduais e Municipais), está presente em todas as regiões do país, em 641 Polos de Apoio Presencial que são gerenciados pelos órgãos estaduais ou municipais e, excepcionalmente, pelas Instituições Públicas de Ensino Superior. Instituições e Polos ofertam juntos 1.026 vagas para Cursos de Graduação, Aperfeiçoamento e Especialização que atendem mais de 190.000 estudantes, por meio do uso da metodologia da educação a distância no Brasil.

A necessidade de consolidar uma política de EaD no País tem levado o MEC a adotar medidas indutoras para que as instituições públicas de ensino superior incorporem no seu

cotidiano os cursos desenvolvidos na modalidade a distância como estratégia para aumentar a demanda e para interiorizar esse nível de ensino. Com essa perspectiva, o governo federal investiu no fortalecimento da educação tecnológica com a reestruturação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e dos Institutos Federais (IFEs), que desenvolveram iniciativas para atender as determinações governamentais, entre elas, a criação no seu espaço institucional de vários cursos de graduação realizados na modalidade a distância.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é exemplo da importante transformação vivenciada pela Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Em 1999, a então Escola Técnica Federal da Paraíba tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, denominação que se manteve até o final de 2008, quando passa a ser denominada Instituto Federal de Educação, de acordo com a Lei nº. 11.892 de dezembro de 2008. Esse preceito legal, responsável por instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Art. 2º da Lei, determina que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*,

especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A nova denominação e as novas exigências da Lei nº 11.892/2008 favoreceram a reorganização do Centro Federal de Educação da Paraíba para atender às suas novas competências. Dentro desse cenário, foi demandado à instituição uma reestruturação do seu Regimento Geral a fim de se adequar aos termos da Lei, que passou a ser denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), vinculado ao Ministério da Educação, possuindo natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Dentre outros aspectos, chamamos a atenção para o § 1º desse regimento que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, equipara o IFPB às universidades federais.

Nesse novo período da instituição que tem autonomia para criar os cursos e definir a modalidade de educação, tem origem as primeiras iniciativas para a introdução da EaD na instituição. O primeiro curso superior nessa modalidade implementado de forma institucional, foi o curso de Licenciatura em Letras, com duração de 04 anos e habilitação em Língua Portuguesa, criado no ano de 2012. Ingressaram nesse curso 200 alunos atendidos em 04 Polos mantidos pelo IFPB nas cidades de *Campina Grande*, João Pessoa, Picuí e

Sousa. Esse curso, cuja oferta é semestral, conta hoje com cerca de 1000 alunos matriculados, não tendo havido ainda concluintes.

Ainda no ano de 2012, foi implementado o curso Técnico de Segurança do Trabalho, com duração de 02 anos, em parceria com ETEC/MEC/IFPB, contando hoje com cerca de 1.500 alunos matriculados, atendidos no primeiro ano em 06 Polos. Em 2013, esses Polos foram ampliados para 08 Polos e, em 2014, para 10. Seguindo a expansão, em 2013.2, acrescentou-se o Profucionários, curso Técnico em Secretaria Escolar, atendendo 400 alunos. Esses cursos, subsidiados pelo programa ETEC/MEC/IFPB, ofertados em Polos mantidos pelo IFPB, estão localizados nas cidades de João Pessoa, Monteiro, Patos, Picuí, Cajazeiras, *Campina Grande*, Souza e Guarabira.

Com uma experiência já em consolidação na modalidade da EaD, o Instituto, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil- UAB/Ministério da Educação - MEC/IFPB, inicia em 2012 o curso de bacharelado em administração pública, tendo sido matriculados 200 alunos em uma única entrada, sendo atendidos em Polos mantidos pelas prefeituras das cidades de Araruna, Alagoa Grande, Lucena e Mari.

Além do atendimento à educação profissional técnica de nível médio e ao ensino superior, o IFPB aderiu à modalidade EaD em nível de Pós-graduação *Lato Sensu*. Em parceria com a *Universidade Aberta do Brasil* -UAB/Ministério da Educação - MEC/IFPB, ofertou o curso de especialização em Gestão Pública, tendo sido, igualmente, matriculados 200 alunos em uma única entrada, sendo atendidos nos mesmos polos oferecidos na graduação em administração pública.

Na expansão do uso da modalidade de EaD em cursos superiores, é importante compreender como a instituição se organizou para efetivar o uso dessa modalidade no seu interior. Assim, consideramos fundamental analisar os elementos impulsionadores dessa inserção, a exemplo do Regimento Geral (2010), do Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014), do Termo de Metas e Compromissos 2011 (MEC/IFPB) e dos relatórios de Gestão (2010/2013), disponíveis no site oficial deste Instituto, com o objetivo de levantar todas as menções constantes nestes documentos, que contemplassem a expansão dos cursos superiores via EaD.

No Regimento Geral (2010), documento que apresenta as principais diretrizes da instituição, encontra-se um dos primeiros indícios da possibilidade de implementar a educação a distância, qual seja: o estabelecimento de 10 sedes do Instituto no Estado da Paraíba. Consideramos essa ampliação da estrutura do IFPB no interior relevante, partindo do princípio de que a EaD necessita de polos estruturados com equipamentos, tutores presenciais e a distância para a sua operacionalização. Desse modo, as sedes do Instituto nos diferentes municípios poderão ser os suportes necessários para o desenvolvimento das ações de interiorização e expansão do Instituto. Destaca-se, ainda, no Art. 3º do Regimento Geral, que o IFPB é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, como sedes para os fins da legislação educacional as seguintes unidades: Reitoria,

na cidade de João Pessoa; *Campus* de João Pessoa; *Campus* de Campina Grande; *Campus* de Sousa; *Campus* de Cabedelo; *Campus* de Cajazeiras; *Campus* de Princesa Isabel; *Campus* de Picuí, *Campus* de Monteiro; *Campus* de Patos.

No Capítulo III do Regimento Geral, buscou-se identificar, nos Objetivos e Finalidades do IFPB, alguma menção que, mesmo não explicitamente, favorecesse a modalidade EaD. Encontrou-se, no Art. 4º no III PARÁGRAFO, que o IFPB tem finalidades e características de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Apreende-se, nessa narrativa, que as variáveis a serem otimizadas, infraestrutura física, quadro de pessoal e os recursos de gestão, a priori, podem ser consideradas variáveis impactantes e relevantes no que diz respeito à expansão e à decisão dos gestores do IFPB no direcionamento de criação de novos cursos, bem como decisão sobre novas modalidades de ensino. Tal descrição regimental, no todo, propicia uma discussão pertinente às características essenciais à educação e ao desenvolvimento da educação a distância.

No Art. 5º, no VI Parágrafo desse regimento, estão descritas as atividades em nível de educação superior, com a oferta de cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação.

O Capítulo II desse documento apresenta as Pró-Reitorias e, no Art. 26, encontra-se descrito que as Pró-Reitorias são órgãos executivos de apoio à Reitoria, contando o IFPB com cinco delas,

assim denominadas: Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Administração e Planejamento e Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Interiorização. É justamente na Pró-Reitoria de Ensino que se encontra, na sua composição, um órgão suplementar direcionado à gestão da EaD com uma Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais. O documento define ainda as competências da Pró-Reitoria de Ensino, dentre elas: analisar e regulamentar, em nível institucional, o ensino Superior de Graduação, de Educação Básica, de Educação Profissional, de Educação de Jovens e Adultos, de Educação a Distância e outras modalidades de ensino, com proposição e reformulação das normas e procedimentos, apreciados pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e homologadas pelo Conselho Superior.

Nesse sentido, as Políticas de Ensino no IFPB têm, prioritariamente, como princípios básicos: a busca de ampliação do acesso à Escola Pública e permanência nela; a constituição como um centro de referência para a irradiação dos conhecimentos científicos e tecnológicos no âmbito de sua abrangência; a implementação de novas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, no sentido de promover a Educação Continuada e a Educação a Distância; a preocupação frequente com a capacitação de seus servidores docentes e técnico-administrativos; a garantia da indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão; uma constante avaliação e acompanhamento das atividades de ensino; a integração entre os *campi* e outras Instituições de Ensino; o estabelecimento de parcerias com o mundo produtivo e com setores da sociedade; a articulação permanente com os egressos dos cursos; o atendimento às políticas de ações

afirmativas; o respeito à diversidade cultural e o atendimento aos princípios de inclusão social e educativa; a formação do ser humano em todas as suas dimensões.

No capítulo IV desse regimento, encontra-se o detalhamento da Diretoria de Educação a Distância e Programas Especiais e, no Art. 77, estão descritas as atribuições e competências dessa diretoria, entre elas: assessorar a Pró-Reitoria de Ensino nas questões relativas a cursos ou projetos educativos na modalidade a distância e projetos especiais; articular, implementar, coordenar, supervisionar e avaliar a execução dos projetos de educação a distância do IFPB e também de projetos especiais; supervisionar e prestar conta dos recursos financeiros utilizados nos cursos ou projetos de Educação a distância e também nos Projetos Especiais; gerenciar os recursos humanos envolvidos nos cursos ou projetos de Educação a distância e Projetos Especiais; zelar pelo patrimônio da Diretoria de Educação à Distância e de Projetos Especiais;

Na Seção I desse regimento, estão descritas no Art. 78 as competências da Coordenação de Educação a distância, conforme se seguem: administrar os recursos tecnológicos da Coordenação de Educação à Distância; desenvolver e aplicar ferramentas tecnológicas para operacionalização dos processos de ensino aprendizagem na modalidade a distância; assessorar a produção de mídias para Educação a distância em suas diversas formas e possibilidades; responsabilizar-se pela especificação, acompanhamento da aquisição, manutenção e renovação dos equipamentos e materiais utilizados em Educação a Distância; disponibilizar recursos tecnológicos para execução de cursos regulares ou projetos de Educação a Distância; representar a Coordenação de Educação a Distância; elaborar relatórios

referentes às suas atividades e executar outras funções designadas pela Diretoria de Educação a distância.

Da mesma forma, na Seção II que trata da Coordenação do Núcleo de Aprendizagem Virtual, no Art. 79, estão descritas as seguintes competências e atribuições do Núcleo: fomentar a pesquisa com vistas ao desenvolvimento de novas tecnologias em Educação a distância; construir espaços virtuais para a realização de práticas educativas; ofertar minicursos abordando a teoria e a prática de ambientes virtuais; desenvolver objetos de aprendizagem virtuais para diversas áreas do conhecimento; capacitar docentes e técnicos envolvidos na execução de cursos ou projetos de educação na modalidade a distância; elaborar relatórios referentes às suas atividades e executar outras atividades designadas pela DEAPDE.

Pela análise das ações propostas no Regimento Geral do IFPB, pode-se notar que desde 2010 a Instituição já vinha se organizando para implementar a EaD como uma estratégia importante nos seus cursos de graduação. Há, portanto, coerência nas concepções propostas nas diversas partes citadas do regimento, que corroboram sobremaneira as características inerentes à implementação dessa modalidade de ensino no IFPB.

Um outro documento, que traz diretrizes importantes para a institucionalização da EAD no IFPB é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), (2010-2014). Nesse documento, no que se refere às políticas de ensino no Tópico 8, há uma preocupação com a consolidação da EaD na instituição, textualmente explícita que é necessário ‘consolidar os Cursos de Educação a distância’, por meio da Implantação da Coordenação de Educação a distância e Criação dos cursos

de Educação a distância 2011/2014. O PDI apresenta uma Programação de abertura de cursos de Graduação (Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico), conforme demonstra o quadro 1.

Quadro 1- Programação de abertura de cursos de graduação
modalidade EaD/IFPB

NOME DO CURSO	HABILITAÇÃO	Nº DE ALUNOS POR TURMA	Nº TURMAS	LOCAL DE FUNCIONAMENTO	ANO PREVISTO PARA A SOLICITAÇÃO
LICENCIATURA EM LETRAS	LICENCITURA	50	02	CAMPUS JOÃO PESSOA	2010
MATEMÁTICA	LICENCITURA	25	02	CAMPUS PRINCESA ISABEL	2014
COMPUTAÇÃO	LICENCITURA	20	04	CAMPUS MONTEIRO	2011
LICENCIATURA MATEMÁTICA	LICENCITURA	40	01	CAMPUS CAJAZEIRAS	2011
LICENCIATURA MATEMÁTICA	LICENCITURA	40	02	CAMPUS CAJAZEIRAS	2012
QUÍMICA	LICENCITURA	40	01	CAMPUS SOUZA	2012
LETRAS	LICENCITURA	40	01	CAMPUS SOUZA	2011

Fonte: Adaptado do PDI/IFPB (2010-2014).

Por meio desse quadro demonstrativo constata-se que há uma previsão de 430 vagas em cursos de EaD para o período de 2010/2014, o que certamente vai demandar do IFPB uma estrutura muito grande para a realização desses cursos com um padrão mínimo de qualidade. O ingresso nos Cursos

Superiores de Tecnologia, de Licenciatura e de Bacharelado, segundo o PDI (2010/2014), dar-se-á exclusivamente através do ENEM, tendo como requisito a conclusão do Ensino Médio ou equivalente. Em atenção à legislação em vigor, também são ofertadas vagas remanescentes ou de desistentes para transferência escolar voluntária, para alunos de outras instituições de ensino superior que cumpram os requisitos legais para transferência, ou ainda para Graduados através de processo seletivo específico. Dos 07 cursos previstos para implantação 2010 - 2014, apenas o curso de Licenciatura em Letras encontra-se implementado.

Merece destaque, também, o Termo de Metas e Compromissos MEC/IFPB (2011). Esse documento descreve um acordo celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no tocante às suas atividades operacionais. Na segunda cláusula desse documento no item 09, encontra-se contemplada a oferta de Cursos a Distância numa proposta de implantação desta como atividade regular neste Instituto.

Por fim, merece destaque o relatório de Gestão (2010-2013) no que se refere à implementação da Educação a Distância no IFPB. No Ano base 2010, algumas ações de iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino, por meio da Diretoria de Educação a Distância e Projetos Especiais, tiveram destaque, dentre elas: a introdução das TICs na área de gestão e negócios, objetivando inovar as práticas pedagógi-

cas das disciplinas da área de linguagens; Códigos e suas Tecnologias, de forma a integrar o processo de ensino e aprendizagem voltado para os novos suportes pedagógicos e tecnológicos; e a elaboração de materiais de aprendizagem e integração com o Moodle, objetivando prover o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba de um quadro de docentes qualificados para o uso de novas tecnologias de informação e comunicação na educação.

No Ano Base 2012, verifica-se que o Instituto Federal da Paraíba dá continuidade à política do Ministério da Educação de Expansão da Educação Profissional, contribuindo para a oferta de uma maior diversidade de cursos e o aumento da oferta de vagas. As parcerias e a oferta de Educação a distância, de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu*, o estímulo e o crescimento da Pesquisa e da Extensão são parâmetros consolidadores do papel do Instituto, previstos na Lei 11.892 de 2008. No que se refere à expansão via EaD, destacaram-se como principais objetivos estratégicos traçados pelo IFPB, ampliar e fortalecer a Educação a distância; ampliar, fortalecer e diversificar a oferta de vagas; realizar processos seletivos e diversificar as formas de acesso para o estudante; coordenar e integrar as ações institucionais na área de tecnologia da informação e comunicações avaliando e propondo soluções adequadas com foco nos objetivos estratégicos do IFPB; democratizar o acesso e assegurar a permanência dos estudantes no Instituto.

No que se refere à execução do plano de metas ou de ações com foco na implementação da EaD, observou-se a proposta da melhoria da infraestrutura de todas as Unidades Administrativas do IFPB, em função de investimentos nas

suas instalações físicas e compra de equipamentos/materiais permanentes, seguindo da realização de concursos públicos para a contratação de novos servidores; promoção de programas de capacitação visando à melhoria da titulação dos servidores integrantes do quadro de pessoal da Instituição; oferta de Educação a distância com a implantação de polos e a oferta de cursos de Graduação e de Licenciatura e construção, reforma e ampliação de novas unidades de ensino.

Ano Base 2013, o IFPB dá continuidade às ações, expandindo sua atuação por meio da implantação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (PROFUNCIONÁRIO), objetivando oferecer formação profissional, em nível médio a distância, aos funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, atingindo 400 alunos matriculados.

Outra ação realizada pelo IFPB foi a adesão ao Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), com o objetivo de implantar o Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Bacharelado em Administração Pública na modalidade a distância) em quatro polos (Alagoa Grande, Araruna, Lucena e Mari), atingindo 200 alunos matriculados. Outras ações foram oriundas desse Programa como: a implantação da Especialização em Gestão Pública na modalidade a distância, em 05 (cinco) polos (Araruna, Lucena, Taperoá, Itaporanga e Mari) atingindo 250 alunos matriculados; os Cursos de capacitação para Educação a distância, objetivando capacitar docentes e tutores para atuar nos cursos já em andamento (Bacharelado em Administração Pública, Especialização em Gestão Pública, Letras e Segurança no

Trabalho), alcançando 100 tutores/professores capacitados; a reprodução de material didático para o Curso Técnico em Secretaria Escolar, para o Curso de Bacharelado em Administração Pública; e elaboração de material didático para o Curso de Letras na Modalidade a distância. Como último registro de ação neste ano, tem-se a ampliação da oferta do Curso Técnico em Segurança no Trabalho na modalidade a distância para os *Campi* de João Pessoa e *Campina Grande*, ofertando 100 vagas anuais.

Pelos documentos analisados percebe-se que o IFPB, ao longo desses quatros anos, procurou se reestruturar para implementar a EaD em todos os níveis de ensino. Registra-se que há uma evolução das ações que foram desenvolvidas com o objetivo de dotar a instituição das condições necessárias para que os cursos ofertados por essa modalidade pudessem atingir a mesma qualidade dos cursos presenciais ofertados pela instituição, o que se constituiu ao longo da trajetória do IFPB em sua marca registrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia a centralidade da educação e a necessidade de sua expansão em todos os níveis e modalidade. Na atualidade, a educação é colocada pelos organismos internacionais como condição fundamental para o crescimento econômico dos países e de sua inserção no mundo globalizado. O Brasil tem procurado se adequar às novas demandas contextuais, tentando reduzir o grande déficit de atendimento educacional, principalmente em nível superior, utilizando para isso a educação a distância como estratégia.

Dessa forma, as políticas educacionais, a partir da década de 1990, destacam nas suas diretrizes a utilização da educação a distância em todos os níveis e modalidade, normatizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, e pelos Decretos dela derivados. Várias iniciativas foram tomadas pelo governo federal para que as instituições incorporassem essa nova modalidade de educação nos seus currículos. Destaca-se como evidência dessa assertiva a reestruturação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) para se adequar às novas exigências da política educacional.

Os documentos analisados do IFPB, nos quais se encontram as normas e as diretrizes da instituição, mostram que há, na proposta institucional, a orientação para a implementação de novas concepções pedagógicas e metodologias de ensino, com o uso dos recursos tecnológicos e a criação de novos cursos na modalidade de educação à distância. Registra-se, também, nos documentos analisados, uma preocupação com programas de capacitação docente para atender à modalidade EaD. Essas ações de capacitação foram demandadas pelos envolvidos, conforme descritos nos documentos analisados, uma vez que foi identificado que os cursos na modalidade de EaD exigem novas competências para o trabalho docente.

Convém ressaltar que as ações de educação a distância vão além daquelas previstas nos seus documentos legais e de planejamento. A exemplo, a criação do Bacharelado em Administração Pública a distância, que não estavam previstos no PDI e que vêm sendo ofertados, em parceria com o programa Nacional de Administração Pública – PNAP/MEC/UAB/IFPB, ou seja, uma demanda induzida pelo governo federal.

Observou-se, ainda, que foram criados setores institucionais novos, com competências e funções para operacionalizar a educação a distância no IFPB. O ano de 2013 foi decisivo para a consolidação dessa modalidade e várias ações foram realizadas para dar sustentação à expansão por essa modalidade de ensino. Um fato positivo é que a instituição tem desenvolvido sistematicamente programas de capacitação docente para trabalhar em cursos de EaD, abrangendo professores e tutores, o que mostra que há uma preocupação da instituição com a qualidade dos cursos ofertados.

O Brasil tem assistido a uma verdadeira transformação nas políticas educacionais nos últimos tempos e, nesse processo de transformação, observam-se, a priori, mudanças substanciais no papel que os Institutos vêm desenvolvendo na formação dos indivíduos. Na atualidade tem sido priorizado apenas o ensino, o que vem a corroborar com a expansão massiva realizada via EaD. O levantamento documental efetuado, e sua análise, foi indispensável para desvelar a forma como o IFPB foi consolidando a EaD, ao longo dos últimos anos, na sua estrutura organizacional. Entende-se que essa expansão se apresenta ainda de forma incipiente em função da perspectiva apresentada nos documentos analisados, no entanto essa é uma tendência em expansão nos institutos federais. É certo que dessa forma se aumentará a cobertura do ensino superior e possibilitará que o acesso seja ampliado, no entanto, é preciso que as instituições melhorem as condições de oferta dos cursos em todos os sentidos para garantir a qualidade dos cursos ofertados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 12 de março de 2014.

_____. Decreto N. 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema *Universidade Aberta do Brasil* – **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SERENREICH, Stella Cecília Duarte. A Inserção da Educação a Distância no ensino Superior no Brasil: Diretrizes e Marcos Teóricos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v 42, n 28, p.89-118. Jan/abril. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2010 – 2014 (PDI). Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi>>. Acesso em 16/01/2014.

_____. Regimento Geral versão final - 2010. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/regimento-geral>>. Acesso em 16/01/2014.

_____. Relatórios anuais de gestão. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/relatorios-gestao>>. Acesso em 16/01/2014

MOTTA, Raquel Acciarito. Tecnologia educacional no ensino superior: Cenários da educação a distância e a avaliação institucional. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão Universitária: o Caminho para a Excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013

PAPADOUPOLOS, George S. Aprender para o século XXI. In: DELORS, Jacques (organizador). **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2012). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em 12 de outubro de 2014.

ROSINE, Marcos Alessandro. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. Campinas: Autores, Associados, 2011.

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

Cláudio Emídio-Silva³;

Dorilene Pantoja Melo⁴;

Georgina Kalife Cordeiro⁵.

3 Mestre em Ciências Biológicas - Biologia Ambiental pela Universidade Federal do Pará e Museu Paraense Emílio Goeldi. Email: emidiosilva@yahoo.com.br;

4 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Atua no Cargo de Gestora em Educação na Secretaria de Estado de Educação do Pará- SEDUC e de Professora na Secretaria Municipal de Educação. Email: dorilenemelo@yahoo.com.br;

5 Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora associada da Faculdade de Educação do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e Professora do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia, *campus* de Bragança/UFPA. Email: ginakalife@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa sobre as principais abordagens presentes nos artigos apresentados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, ocorrido em João Pessoa (PB) em 2013. O objeto - VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - foi escolhido pela relação com as questões da educação do campo, do homem do campo em seu espaço e por sua trajetória tratar especialmente do assunto na América Latina bem como por tratar do tema educação em suas mais variadas especificidades. A pesquisa procurou mostrar, dentro do universo de artigos apresentados, quantos e quais deles faziam referência à Educação Superior do Campo. Foram encontrados seis artigos abordando as seguintes temáticas: o PRONERA - experiências com a educação do campo pelo Brasil (2 artigos); a formação de professores (2 artigos); e as experiências com a pós-graduação (2 artigos). As temáticas são atuais e pertinentes às discussões feitas em torno da Educação do/no Campo.

Palavras-chave: Educação Superior do Campo; Formação de Professores do Campo; PRONERA.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado parcial de pesquisa feita no Observatório de Educação Superior do Campo – OBEDUC (UFPA), sob a orientação da Prof^a Dra. Georgina N. Kalife Cordeiro e do Prof^o Dr. Salomão A. M. Hage. O OBEDUC tem por objetivo geral realizar pesquisas no nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado, abordando a temática da formação de profissionais da educação e de ciências agrárias no contexto das políticas de sua formação e da expansão da Educação Superior na área de Educação do Campo.

Nosso objetivo foi investigar as temáticas abordadas nos eventos acadêmicos que dizem respeito à Educação Superior do Campo e verificar como está ocorrendo esse debate na academia, bem como algumas de suas repercussões na educação dos sujeitos do campo. Neste artigo realizamos um levantamento dos trabalhos publicados no **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** que aconteceu em João Pessoa – Paraíba, no período de 22 a 26 de setembro de 2013, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – campus I. Além do evento principal, aconteceu, concomitantemente, o **VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária** e a **I Jornada de Geografia das Águas**. O tema do simpósio foi “**A questão Agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais**”.

A escolha deste evento se deu principalmente por ele ter aspectos de abrangência local e internacional, possibilitando diálogos múltiplos sobre as realidades do campo no Brasil e

América Latina, tratando sempre das questões agrárias do ponto de vista do campesinato e do camponês e suas lutas sociais por uma sociedade mais justa. Além do que, trata-se de um evento consolidado, sendo esta a sua sétima edição nacional e sexta edição internacional.

A investigação revelou 59 artigos apresentados no evento, organizados por eixos temáticos, após a leitura de seus resumos ou do artigo completo quando este não satisfazia a sua classificação imediata. Dos 59 artigos selecionados, 51 foram classificados dentro do eixo EDUCAÇÃO DO CAMPO, 6 dentro do eixo EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO (ESC) e 02 dentro do eixo POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS.

Os artigos selecionados dentro da área de ESC foram lidos e relacionados às temáticas que abordavam, bem como suas principais concepções teóricas e/ou conceitos que discutiam, além dos teóricos a que faziam referência. Desta forma foi possível fazer uma discussão acerca desses elementos que estão na pauta da discussão da Educação Superior do Campo na atualidade.

O número de trabalhos selecionados dentro da temática ESC ainda é muito modesto quando comparado com o universo de trabalhos apresentados. Apesar da discussão da educação do campo não ser recente, iniciada ainda no século passado, as discussões a respeito da ESC e muito conceitos e abordagens ainda precisam ser desenvolvidos. Claro que precisamos investigar outros eventos de magnitude semelhante, mas percebemos que a discussão se dá ainda em um campo do conhecimento muito novo. Isto se justifica especialmente porque é fato recente que os sujeitos do campo estão tendo acesso à educação básica e muito mais recente

ainda é o seu acesso à educação superior e a pós-graduação, embora os movimentos sociais do campo reivindiquem educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, há bastante tempo. O quadro 1 mostra as principais temáticas nos artigos selecionados dentro da ESC.

Quadro1 - Quantidade de Artigos de ESC por Temáticas

TEMÁTICAS	QUANTIDADE DE ARTIGOS
PRONERA	02
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	02
EXPERIÊNCIA COM A PÓS-GRADUAÇÃO	02
TOTAL	06

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

Dos trabalhos encontrados que se referem à ESC, dois tratam do **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, sendo eles ANJOS, GOMES & ALMEIDA (2013), e DI LORENZO (2013). Dentro desta temática os principais teóricos trabalhados e citados pelos autores foram: FERNANDES & MOLINA (2004) e SANTOS, MOLINA & JESUS (2010) sobre Educação do Campo; ALVES (1995), formação de professores; FREIRE (2006; 2005) pedagogias e educação; GOHN (2000) movimentos sociais.

Quatro trabalhos tratam da **formação de professores do campo**, sendo eles: MORENO (2013), COSTA, SILVA & CLÁUDIO (2013), GENARO, MENDES & CHELOTTI (2013) E OLIVEIRA (2013). Os principais teóricos que os artigos trazem são: ARROYO, CALDART & MOLINA (2009) SOBRE

EDUCAÇÃO DO CAMPO; FREIRE (1983; 2009) pedagogias e educação; LIBÂNEO (2004) sobre didática; MORIN (2000) sobre a educação.

Dois trabalhos tratam das **experiências com a pós-graduação do campo**, sendo eles: OLIVEIRA *et al.* (2013) e LIMA (2013). Os principais teóricos abordados por eles são: ALTIERI (2001) e ALTIERI & HECHT (1989) sobre agroecologia; KOLLING, NERY & MOLINA (1999) sobre educação básica do campo; GOHN (2006) sobre movimentos sociais; MOLINA & FERNANDES (2004) sobre educação do campo.

Percebe-se, pelos teóricos abordados, que os temas estão muito imbricados e a questão do campo é abordada por diferentes autores ou diferentes autores são referenciados por atenderem às necessidades atuais dos sujeitos do campo, especialmente no que diz respeito à educação.

A seguir cada temática será melhor discutida, para percebermos suas principais abordagens e/ou conceitos utilizados.

PRONERA - EXPERIÊNCIAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO PELO BRASIL

Nos anos 90 os movimentos sociais do campo em processos de mobilização alcançaram transformações efetivas em detrimento de interesses capitalistas e suas lutas intensificaram-se em defesa da reforma agrária. Nesse cenário, os movimentos sociais do campo, através do MST⁶, participaram ativamente resistindo às intensas mudanças ocorridas em função do sistema capitalista, reivindicando direito à terra, acesso ao conhecimento e à escolarização da população assentada como

6 Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo sistema capitalista.

A luta dos movimentos sociais vai para além da terra. Eles reivindicam educação e isto é um forte componente das lutas e conquistas que compõem um amplo processo que envolve a massificação, organização interna e políticas públicas para a população assentada da reforma agrária. As políticas públicas educacionais devem atender interesses universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. Nesse sentido, o PRONERA representa uma conquista dos movimentos sociais que lutam por acesso à educação para as pessoas que vivem no campo. Esse programa tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso país, assegurando o acesso à educação para a população assentada.

A educação do campo, historicamente, é uma pauta de reivindicação e luta das populações do campo no Brasil. O PRONERA tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, além de se propor a apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento ambiental, social e econômico dos acampamentos e assentamentos.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que opera o Programa, os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização e ensinamentos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Programa capacita educadores

e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Na última década foi assinado, pelo governo, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que institucionaliza o PRONERA como política pública, sendo um dos principais programas que garante a educação em áreas de Reforma Agrária, de forma a atender as necessidades do povo do campo.

No âmbito desta pesquisa selecionamos dois artigos que apresentam temáticas relacionadas ao PRONERA. ANJOS, GOMES & ALMEIDA (2013) tratam das diversas concepções dos professores e estudantes com relação ao ensino tradicional e sua posterior mudança e percepções após participarem de curso de formação do PRONERA, desenvolvidos pela UFPA na Cidade de Marabá, Pará. A pesquisa que realizaram, entrevistando as pessoas que passaram pela formação do PRONERA, mostra a importância dos conceitos fundantes deste programa especialmente para os sujeitos do campo, quando usado de forma correta.

Os autores demonstram pela própria fala dos entrevistados (professores que atuavam nos assentamentos e alunos em formação para se tornarem professores) que estes tinham uma concepção de escola, de ensino-aprendizagem, de relação professora-aluno, de avaliação, todos centrados na escola tradicional, do tipo de educação bancária conforme aborda Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Todos demonstraram a surpresa ao se depararem com entrevistadores que pediam a descrição de suas vivências em suas comunidades, a produção de textos de suas percepções e a realização de debates em sala, levantamento dos problemas a partir da realidade de suas comunidades, suas histórias de vida, etc.

Embora o curso não tenha resolvido todos os problemas de formação que os professores possuíam, foi muito importante para que tomassem outra perspectiva sobre a sua prática docente, seja de quem já estava na ativa, seja de quem iria iniciar. Foi muito importante os professores perceberem que existe um ensino tradicional onde são realizadas provas como única possibilidade de avaliação, o livro didático como possuidor das verdades absolutas e incontestáveis, os currículos prontos, entre outros, e, em contrapartida, se depararem com outras possibilidades de se constituir uma educação, como tendo uma avaliação contínua sem quebra das atividades de ensino-aprendizagem, a possibilidade de estabelecer processos de ensino-aprendizagem sem o livro didático e que ainda é possível estabelecer conteúdos importantes para os alunos a partir de suas histórias de vida. Modelos de ensino e de escola são organizados com uma intencionalidade e o professor, ao perceber isso, pode mudar a sua práxis para interferir de forma crítica na realidade com possibilidades de mudança. Se o curso não permitiu isso de uma forma radical, pelo menos possibilitou que uma pequena semente fosse plantada.

DI LORENZO (2013) nos traz uma experiência no ensino superior, nas ciências agrárias, tida como resistência à classe hegemonicamente dominante, contra o capitalismo agrário, contra a reprodução ampliada do capital e contra a inércia do poder público. O curso foi materializado graças às parcerias entre PRONERA, Universidade Federal da Paraíba e Movimentos Sociais, no período de 2009 a 2013. O curso foi desenvolvido todo dentro do que estabelece os princípios do PRONERA para a Educação do Campo de forma que seja realmente transformadora, pautada na interação sujeito-objeto, pelo pensamento

do Movimento por uma Educação do Campo, pelo diálogo, pela transdisciplinaridade, tendo o trabalho como princípio educativo, pedagogia da alternância, campo como elemento pedagógico de aprendizagem participativa, entre outros.

DI LORENZO (2013) considera que o curso, além de atingir seus objetivos específicos e didáticos de ensino-aprendizagem, possibilitou que seus integrantes passassem a questionar o Estado, reivindicando os seus direitos através de atitudes afirmativas, dentro da sociedade civil organizada, através dos movimentos sociais. Essa dimensão política de participação ativa se deu especialmente porque o curso foi levado a cabo dentro de uma perspectiva onde não havia “distinção entre educação e trabalho” tendo o “trabalho como princípio educativo”, ou seja, a formação do estudante foi integral articulando educação intelectual com a produção material e tudo que diz respeito a esse estudante: o seu trabalho enquanto sujeito do campo, a sua formação técnica, a sua percepção de pertencer a um mundo material no qual o Estado articula os seus interesses conforme a classe que está no poder e todas as ações pelas quais a materialidade da vida traz a esse estudante.

A questão da produção do conhecimento foi outro ponto importante nesta experiência onde se articulou saberes científicos com os saberes populares, numa dimensão de utilidade prática para os sujeitos do campo. A metodologia empregada foi baseada em princípios como os da Pedagogia da Alternância, abordando temas como o Desenvolvimento Sustentável e Educação do Campo, que foram imprescindíveis para que o curso atingisse os seus objetivos. Dessa forma percebe-se muito bem que o campo tem identidade

e tem necessidades específicas que precisam ser atendidas com metodologias próprias e não importadas da cidade ou da classe dominante, que possibilite o empoderamento e a alteridade dos sujeitos que vivem nessas realidades.

A possibilidade de discussões na universidade na perspectiva do sujeito do campo foi uma das principais contribuições dessa experiência. Entretanto, fato é que ainda é frágil a situação de permanência desse sujeito em seu local, especialmente os que dispõem de formação profissional qualificada, pois o Estado não apresenta alternativas para que esses sujeitos permaneçam e organizem os seus territórios do campo. A experiência pode ter alcançado êxito, pela sua forma de execução e pelos resultados obtidos, mas é uma experiência com início e fim. Não é uma experiência de longo prazo, com possibilidades de formação constante para os sujeitos do campo. Então, fica entendido que apesar de ser possível fazer uma educação diferente da que massifica, exclui e não liberta, subsumida ao capital, essa possibilidade ainda está longe de se constituir em uma prática comum nas escolas, mesmo na universidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

A especificidade **Formação de Professores do Campo** se constitui como resultado dos movimentos sociais em uma busca por direitos e rompimento do paradigma que “projeta o campo como uma faceta atrasada da sociedade e a cidade como o lugar ideal para o desenvolvimento” (MUNARIM, 2006; p. 19). Além disso, outras especificidades marcam a formação de professores do campo como a desfragmentação

do conhecimento e de seu processo de produção, a preocupação com o tempo e o espaço dos professores em formação e a questão da identidade e alteridade dos sujeitos do campo.

Assim, o campo é pensado de forma que a visão urbanocêntrica seja rejeitada. Porém, essa prática não se dá de forma fácil, sendo um grande desafio tanto para os movimentos sociais do campo quanto para as universidades que são responsáveis pela execução dos cursos de formação.

Essas concepções e mudanças de paradigma são um grande desafio para a academia que sustenta em suas práticas outros paradigmas, em sua maioria, contraditórios às necessidades dos povos do campo. Outro grande desafio recai sobre os professores que, após suas formações, precisam dar conta de uma realidade também cheia de contradições e embates com o capital e que precisa utilizar a educação como ferramenta tanto de ensino-aprendizagem quanto de resistência política às classes dominantes e ao modelo eurocêntrico positivista.

O trabalho de OLIVEIRA (2013), que também trata da formação do professor do campo, nos traz uma discussão sobre uma experiência do ensino de geografia e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFCG/CDSA. O ensino de geografia tem se apropriado cada vez mais das questões relacionadas ao campo, pautado pelo desenvolvimento sustentável e do território do campo, onde ocorre não só uma forma de produção, mas também de vivência e cultura desses sujeitos. Entende que a educação não se faz no único espaço da escola, mas se estende por muitos outros espaços sociais dos sujeitos.

A pesquisa que se utiliza de ferramentas da Observação Participante e da Pesquisa-Ação diz respeito a professores do campo em escolas que, embora não estejam no campo, têm, na maioria de seus alunos, sujeitos desse território. Trabalhando numa perspectiva de desenvolvimento da cidadania dos sujeitos do campo, sob a identidade de uma escola do campo, procura utilizar a interdisciplinaridade evitando o ensino fragmentado e separado da realidade. A pesquisa busca um novo olhar para uma proposta de ensino de geografia que realmente atenda aos sujeitos do campo do semiárido Paraibano levando em conta além de sua realidade, suas potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais.

O artigo de MORENO (2013) discute a experiência implantada na Universidade Federal do Pará, *Campus* de Marabá, com o curso de '**Licenciatura Plena em Educação do Campo**'. O artigo esclarece como os princípios da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia do Oprimido perpassam todo o Projeto Político Pedagógico do curso, possivelmente constituindo uma forma de resistência à universidade elitista e excludente do país.

O curso nasceu a partir da organização e lutas dos movimentos sociais do campo no Sudeste do Pará, onde há uma série de acampamentos do MST e muitos assentamentos implantados. No Pará, a questão da educação para os sujeitos do campo ainda é bastante incipiente, com acesso apenas à formação escolar inicial, desenvolvendo precariamente as habilidades de leitura e escrita. Diante desse quadro vem-se discutindo, nos movimentos sociais e em alguns setores das universidades, a necessidade de construir a Educação do Campo, contrapondo com a educação rural e/ou a educação

tradicional ou, ainda, a educação da cidade. A educação do campo que se pretende no curso deve estar ligada com a realidade dos sujeitos do campo, numa dimensão crítica em que o campo deve ser percebido como um território de vida onde seus sujeitos não estão apenas para receber a educação de fora, mas como atores que agem e reagem e possuem cultura e saberes, e estes possam ser reelaborados e sistematizados para possibilitar novos aprendizados.

Nesse artigo, MORENO (2013) trabalha especificamente a área de conhecimento Ciências Agrárias e da Natureza. O curso difere de outros similares no que se refere a esta área do conhecimento. Nos demais, a Ciências da Natureza está junto com a Matemática, e na UFPA-Marabá, com as Ciências Agrárias, entendido que há mais afinidade com esta área.

Durante o curso buscou-se na interdisciplinaridade e na multidisciplinaridade, bem como na valorização do educando, fazer com que este entendesse a importância da área de conhecimentos de Ciências Agrárias e da Natureza para sua própria vida. Houve uma intenção em tornar o currículo vivo, com sentido para o educando, numa visão dialógica e histórica com a natureza, com a sociedade em que vive esse sujeito na sociedade brasileira e muitas dessas relações que se processam no embate com o Agronegócio e o sistema capitalista de produção, consumo e valores.

Esta é uma experiência muito profícua materializada desde 2009, com possibilidades de realmente se construir uma nova relação da universidade com os sujeitos do campo e também com o conhecimento. Ao se usar outros paradigmas de ensino-aprendizagem, novas possibilidades de aprender e de aprender a aprender podem se consolidar, buscando

sempre superar a fragmentação do conhecimento humano, valorizando os conhecimentos locais, trazendo o mundo do trabalho para a escola e vice-versa e possibilitando uma práxis dialógica.

EXPERIÊNCIAS COM A PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPO

O quadro 2 apresenta os artigos relacionados à experiência com a pós-graduação em diversas partes do Brasil e, em seguida, faz-se uma breve exposição de como esses autores tratam do assunto.

Quadro 2- Artigos que tratam da temática abordando as Experiências com a Pós-graduação

AUTORES	TÍTULOS
LIMA, J. G.	Ensinando no campo, dialogando na cidade: Trajetória e resultados em uma Formação Continuada no estado do Piauí.
OLIVEIRA, A. R. de RIBEIRO, D. D. RAMOS, L. M. J. MENDONÇA, M. R. PEIXOTO, S. N.	Agroecologia e Desenvolvimento Rural: Uma experiência a partir do Curso de Especialização em Residência Agrária do PRONERA-UFG

Fonte: Elaborado com base no levantamento dos trabalhos publicados no VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária.

O trabalho de LIMA (2013) é um relato de experiência sobre a formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação do campo, no nível de pós-graduação. O curso foi oferecido pelo Instituto Superior de Educação Antônio Freire, na cidade de Teresina, Piauí, que atuou em parceria com o Ministério da Educação e com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

O curso, considerado pelo autor uma experiência positiva para os profissionais da educação do campo, trouxe dois aspectos importantes: a) a melhoria da competência dos professores que atuam em suas comunidades escolares, através das técnicas e conhecimentos apreendidos; e b) a socialização e a reflexão sobre as diversas realidades desses professores a partir de seus Trabalhos de Conclusão de Curso, ilustrados pelos seus conhecimentos trazidos nestes trabalhos e que não são bem conhecidos e nem aproveitados em seus municípios e no próprio Estado do Piauí.

LIMA (2013) mostra a dicotomia entre o espaço rural e o espaço urbano, revelando as discussões trazidas nas últimas décadas, especialmente a partir da Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, 9.394/96. O espaço rural se constitui em um território de lutas onde a educação do campo, traduzido por MOLINA & FERNANDES (2004) como sendo “uma construção teórica que se consolida na comunidade científica, é incorporada por diferentes instituições e se transforma em um projeto de desenvolvimento territorial”. O autor discute que para esta consolidação muitas negociações são produzidas e que uma delas, muito importante, diz respeito à importação do modelo de educação urbana para ser implantado no meio rural, como uma forma superior de ver/ler o mundo. Essa importação causa alienação que está sendo superada, traduzida por ações dessas populações na organização e expressão de suas demandas.

Baseado na Pedagogia da Alternância, o curso contou com recursos metodológicos (aulas expositivas dialógicas, estudos de casos, visitas a projetos educacionais, entre outros), seminários estaduais (três encontros), oficinas tempo escola

(disciplinas como: agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Cidadania, organização social e políticas públicas, entre outras), tempo comunidade (quando foram realizados diagnóstico local, adaptação temática e orientação pedagógica) e orientação, produção e apresentação do TCC (que foi apresentado por cada cursista para a conclusão do curso).

O autor considera que a experiência atingiu seus objetivos, tanto no atendimento das exigências dos movimentos sociais do campo quanto na questão imprescindível de formação continuada dos profissionais de educação e também do ponto de vista da epistemologia com relação ao conhecimento dos sujeitos do campo. Novas experiências deste tipo deveriam ser implementadas para se afinar cada vez mais com as necessidades dos sujeitos do campo. A experiência ofereceu tanto elementos para pesquisa acadêmica quanto elementos de direcionamento de políticas públicas para a realidade do campo.

O trabalho de OLIVEIRA et al. (2013) analisa um curso de especialização *lato sensu* na linha temática “**Agroecologia e sustentabilidade na produção agrícola, pecuária, atividades pluriativas e manejo de recursos naturais**”, tendo como tema central “**agroecologia e desenvolvimento rural**”. O curso é uma proposta do PRONERA que está sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com a Escola de Agronomia (EA), iniciado em março 2013 e previsto para finalizar em fevereiro de 2015, estando em pleno andamento.

Este artigo apresenta uma interface nos dois subtemas - PRONERA e Pós-graduação -, mas está arrolado neste

subtema devido à especificidade implícita e pela quantidade de experiências neste grau de escolaridade ser muito reduzido. O curso é uma demanda dos sujeitos do campo através de seus movimentos sociais, materializado pelo PRONERA, com o objetivo de capacitar e orientar numa perspectiva de encontro de saberes, da agroecologia e agricultura sustentável (ambiental, social e economicamente falando) e da educação do campo com possibilidades de empoderamento, desenvolvimento rural, economia solidária e segurança e soberania alimentar desses sujeitos.

Embora a experiência ainda esteja em pleno desenvolvimento, OLIVEIRA et al. (2013; p. 4) apresentam a concepção do curso:

A concepção do Curso segue os seguintes princípios: a) a docência como instrumento articulador das atividades pedagógicas; b) sólida formação teórica; c) compromisso profissional com a realidade e a experiência prática como elemento articulador; d) a pesquisa como princípio formativo, e; e) a educação como estratégia para o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Nesse sentido, as disciplinas foram pensadas e vêm sendo desenvolvidas tendo como premissa a noção da práxis agroecológica, isto é, os pressupostos teóricos adequados à realidade cotidiana da vivência de cada educando, fomentando a melhoria na qualidade da relação camponesa com a produção de base sustentável.

Também tecem alguns comentários sobre os pontos já diagnosticados que, baseados na proposta do curso, apontam

para uma intenção de “assegurar a qualificação e a formação de camponeses, professores na educação do campo, técnicos extensionistas, e demais profissionais que atuam nos assentamentos e comunidades de remanescentes quilombolas” (OLIVEIRA et al. 2013; p. 3). O curso está também fundamentado nos princípios e práticas da Pedagogia da Alternância e pautado pelo debate constante dos princípios da Agroecologia com vistas ao Desenvolvimento Rural para o sujeito do campo na maioria das vezes marginalizado ou esquecido pelo poder público.

Vale ressaltar que, embora o curso tenha a sua organização pela universidade, toda a sua estrutura vem sendo discutida com atores dos movimentos sociais do campo e, após a seleção dos candidatos, estes também participam da construção de seu formato, além de avaliarem todas as atividades constantemente. Para articular os tempos comunidade e escola, os alunos participam de núcleos de pesquisa, conforme suas afinidades, para posteriormente construir seus Trabalhos de Conclusão de Curso (OLIVEIRA et al. 2013; p. 10)

Os núcleos foram criados em acordo com docentes e discentes do curso. A avaliação é processual, fazendo parte de todos os momentos do curso, abrangendo processos formativos com vistas à melhoria contínua do curso em suas práticas e atividades futuras.

O curso, além do caráter formativo para os estudantes selecionados, também visa formar multiplicadores e agentes de desenvolvimento crítico para atuar em suas comunidades. A Universidade, por sua vez, ao organizar essa possibilidade de ensino-aprendizagem para sujeitos com pouco acesso a

ela, está na contramão do Agronegócio e do capital. Nessa perspectiva, está estabelecendo uma forma de resistência possível em que o empoderamento dos sujeitos do campo é a chave para uma mudança social que possa realmente configurar uma esperança para os agroecossistemas estabelecidos no campo e muito pouco considerado na atualidade, sendo dado preferências, pelo poder público, ao agrohidronegócio na região (que além do agronegócio pontua as atividades das hidrelétricas), em sua maior parte.

DISCUSSÃO E ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

Os textos apresentados traduzem, em grande parte, o que está acontecendo com a realidade do campo no Brasil. Diante de um quadro de negação dos direitos dos sujeitos do campo, estes têm se organizado e materializado ações na área de educação para contrapor essa realidade. Essas ações, como o PRONERA, a formação de professores do campo e as experiências com a pós-graduação do campo, só foram possíveis devido aos movimentos sociais e suas articulações entre a sociedade civil, universidades e governos.

Para entender como a academia está discutindo a questão da educação do campo no Brasil, nas temáticas encontradas nos artigos selecionados faremos, a seguir, uma pequena discussão acerca das principais abordagens e/ou categorias discutidas/apresentadas:

PRONERA – Experiências com a educação do campo pelo Brasil – os artigos que tratam dessa temática trazem muitas dicotomias, especialmente entre modelos dominantes e modelos de resistência. Na educação, temos a escola

urbana, escola rural, conhecimentos tecnicistas, educação da classe dominante e educação tradicional se contrapondo com a escola do/no campo, conhecimentos locais/tradicionais/empíricos, educação popular, educação libertadora. No sistema de produção temos a dicotomia entre o capitalismo agrário, Agronegócio e monocultura se contrapondo com o campesinato, a produção familiar e a agroecologia. Mas, outras categorias têm sido muito abordadas e importantes para a questão do campo como leitura de mundo, letramento, segurança e soberania alimentar, luta contra-hegemônica, trabalho como princípio educativo, papel da mulher e do jovem do campo. Essas e outras categorias têm sido muito caras aos sujeitos do campo e importantes para uma compreensão diferenciada do que é hoje o homem do campo, bem como para entender o campesinato no Brasil.

Formação dos professores do campo – Esta temática trouxe também algumas dicotomias, como a questão da lógica camponesa se contrapondo a lógica do capital, a lógica do rural se contrapondo ao urbano, a revolução verde, agroindústria, Agronegócio, agricultura moderna se contrapondo com os agroecossistemas, agroecologia e desenvolvimento sustentável. A formação do sujeito do campo, tanto a inicial como a continuada, é de vital importância para sua sobrevivência, e nela devem estar categorias como ação-reflexão-ação, relação dialógica, os temas geradores, os princípios de cidadania, a emancipação humana e a diversidade do homem do campo. Isso se pauta pela concepção de educação libertadora de Paulo Freire que deve nortear toda a sua formação.

Experiências com a pós-graduação do campo – A

educação do campo neste grau de ensino ainda é muito recente, mas as experiências que se concretizaram demonstram que esse caminho é sem volta. Os sujeitos do campo, cientes de seus direitos, e através dos movimentos sociais, pressionarão para que mais experiências dessa natureza se concretizem e ajudem a pensar as realidades do campo de forma dialógica, através da reflexão-ação-reflexão e dos saberes em diálogo. A Pedagogia que está dando conta desta realidade é a Pedagogia da Alternância. Aqui também há dicotomias como cidade e agronegócio se contrapondo com o campo e pequenos produtores.

Além da educação para formação dos professores do campo, práticas relacionadas ao campo/campepinato como economia solidária, saberes/fazeres em diálogo e uso de sementes criolas têm sido tratadas nos cursos de pós-graduação para melhorar a vida do homem do campo.

Parece ser impossível tratar da educação do/no campo, reivindicada pelos movimentos sociais do campo, sem trazer para a discussão categorias como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, identidade do sujeito do campo, alteridade e empoderamento. Também as pedagogias pautadas nas correntes da Pedagogia libertadora de Paulo Freire e Pedagogia da Alternância não podem deixar de nortear qualquer atividade para esses sujeitos. Essas categorias e abordagens propiciam justamente o diálogo dos saberes e fazeres para a emancipação humana e transformação da sociedade, de um estado de negação de direitos para um estado de direitos constituídos e efetivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 3ª ed.; Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. 2001.

ALTIERI, M. A. & HECHT, S. B. **Agroecology and small farm development**. Boca Raton. CRC Press. 1989.

ANJOS, M. dos, GOMES, M. M. F., ALMEIDA, D. L. de. Concepções de formação de professores no PRONERA sudeste do Pará. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** - João Pessoa – Paraíba; UFPB. 2013. 13 p.

ALVES, N. (org.). **Formação de Professor: Pensar e Fazer**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez. Questões da Nossa Época. 1995.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

COSTA, L. M. da, SILVA C. G. da, CLÁUDIO, R. C. A educação do campo nas escolas dos assentamentos do município de Mari-PB: redefinindo as práticas pedagógicas dos educadores. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** - João Pessoa – Paraíba; – UFPB. 2013. 20 p.

DI LORENZO, I. D. N. O Programa Nacional de Educação na reforma agrária no ensino superior: o curso de ciências agrárias e sua importância para a reafirmação do campe-

sinato brasileiro. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** - João Pessoa – Paraíba; UFPB. 2013. 24 p.

FERNADES, B. M., MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005 (1983).

KOLLING, E. J., NERY, I. J., MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. V. 1. 3^a ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília. 1999.

LIMA, J. G. Ensinando no campo, dialogando na cidade: trajetória e resultados em uma formação continuada no estado do Piauí. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** - João Pessoa – Paraíba; UFPB. 2013. 19 p.

MOLINA, M. C. & FERNANDES, B. M. O campo da Educação do Campo. **Por uma educação do campo**, v. 1. 2004. 53-90.

MORENO, G. de S. Currículo por área do conhecimento: ciências agrárias e da natureza no curso de licenciatura em educação do campo – UFPA. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária** - João Pessoa – Paraíba;UFPB. 2013. 13 p.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação**

do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, F. C. de. PIBID – Ciências humanas e sociais construindo um ensino de geografia contextualizado nas escolas do campo no semiárido paraibano. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária - JP – Paraíba; UFPB.** 2013. 13 p.

OLIVEIRA, A. R. de, RIBEIRO, D. D., RAMOS, L. M. J., MENDONÇA, M. R., PEIXOTO, S. N. Agroecologia e desenvolvimento rural: uma experiência a partir do curso de especialização em residência agrária do PRONERA-UFG. **VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária –J.P.– Paraíba; UFPB.** 2013. 12 p.

SANTOS, C. A. dos, MOLINA, M. C., JESUS, S. M. dos S. A. de (orgs.). **Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília. MDA. 2010.

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

*Cristina Helena Almeida de Carvalho*⁷

⁷ Doutora em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de *Campinas* na área de Política Social. Professora Adjunta III do Departamento de Planejamento e Administração da Educação (PAD) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Pesquisadora do OBEDUC/CAPES. E-mail: cristinahelena@yahoo.com.br.

RESUMO

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

Palavras-chave: Financiamento; Educação Superior; Vinculação; Instituições Estaduais.

INTRODUÇÃO

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

O ponto de partida da pesquisa é a análise documental sobre o conteúdo constitucional da vinculação de impostos à educação e da subvinculação de recursos específicos à educação superior. Na análise quantitativa, que envolve a estatística descritiva, faz-se uso dos relatórios estaduais retirados do banco de dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), que é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de traçar a trajetória recente das despesas estaduais com a educação superior. Por isso, o artigo está dividido em duas partes. A primeira seção trata especificamente de como se dá a vinculação de recursos e sua relação com o financiamento da educação superior estadual no Brasil. Na segunda seção, o texto procura averiguar a distribuição de instituições, de matrículas e de programas de pós-graduação da educação superior estadual, a fim de compreender como se dá a evolução dos gastos que financiam os estabelecimentos estaduais de nível superior, bem com sua distribuição por Grupo de Natureza de Despesa

(GND) em pessoal, custeio e investimento nas 27 unidades federadas.

Esta investigação tem caráter exploratório e está inserida no projeto de pesquisa “Políticas Financiamento da Educação Superior – Uma Análise dos Planos Nacionais de Educação”, no eixo temático de Financiamento na Expansão da Educação Superior do grupo Universitas/BR, financiado pelo Programa Observatório da Educação (2013-2016)⁸.

VINCULAÇÃO DE RECURSOS AO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL

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

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

⁸ Esta pesquisadora conta com o apoio financeiro da CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação (2013-2016) - OBEDUC nº 20346 e com a participação do Bolsista de Iniciação Científica, Ítalo Winter, na coleta e sistematização de dados.

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (Brasil, 1988, art. 212)

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

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (Brasil, 1996, art. 69)

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

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

os gestores públicos podem fazer uso do orçamento, há a previsão legal de concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas privadas. Portanto, esse dispositivo é coerente com o artigo 213 da Constituição Federal de 1988, que prevê a possibilidade de destinar parte das verbas orçamentárias à iniciativa privada em escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

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

Quanto às competências em matéria de educação, cabe aos Estados e ao Distrito Federal⁹ prover o ensino fundamental e médio, que compreende o período de 12 anos de escolaridade básica. Como não há qualquer proibição legal à oferta da educação superior, esses podem destinar parte da arrecadação de impostos e transferências a este nível educacional, desde que obedecida à subvinculação mínima de 20% à educação básica (ensino fundamental e médio), definida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

9 O Distrito Federal deve ofertar também educação infantil.

Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído em 2006. Portanto, restam a eles quatro alternativas de recursos à educação superior: destinar os 5% restantes dos impostos próprios e das transferências da União relativos ao FUNDEB; usar as transferências não vinculadas ao FUNDEB; ampliar o percentual global mínimo de vinculação sem qualquer especificação à educação superior ou definir subvinculação à educação superior estadual.

No que tange à receita vinculada, todos os Estados e o Distrito Federal¹⁰ tem seus recursos próprios baseados em três impostos: Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicações (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD).¹¹ Essas Unidades Federadas recebem ainda transferências da União em cotas mensais do Fundo de Participação

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

11 Parte da arrecadação dos Estados é transferida aos seus municípios, deduzindo-se previamente do montante de recursos disponíveis. São eles: 25% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicações (ICMS) e 50% do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Para consulta sobre as transferências constitucionais, consultar: Amaral (2012).

dos Estados (FPE),¹² cujos critérios têm por objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da equalização entre a capacidade de arrecadação e as responsabilidades na prestação de serviços. Ademais, são transferências constitucionais: 10% do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) de produtos exportados pelos estados; 100% do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPF) na fonte dos funcionários públicos dos Estados, suas autarquias e fundações; 30% do Imposto sobre Operações Financeiras (IOF) para os estados de origem do ouro-financeiro; e a compensação financeira derivada da desoneração do ICMS – Lei Kandir.¹³

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

Na figura 1, percebe-se, corroborando com o teor da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a variação entre 25% a 35% da receita de impostos à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

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

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

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



Fontes: Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal.

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

Na figura 2, é possível visualizar em nove estados algum tipo de subvinculação à educação superior estadual. Entretanto, há grande divergência no teor desta, tanto no que se refere ao percentual quanto à incidência deste percentual e ao destino dos recursos públicos. Os estados do Amazonas,

Piauí, Ceará¹⁴ e Santa Catarina definiram o percentual de 5% dos impostos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Enquanto nos três primeiros, os recursos destinam-se à educação superior pública, em Santa Catarina as verbas são direcionadas à assistência financeira dos estudantes matriculados em instituições habilitadas no Estado, possibilitando o financiamento estudantil à rede privada. Os percentuais caem para 2%, 1% e 0,5% em Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, respectivamente. No primeiro, destaca-se que os recursos são subvinculados à Universidade Estadual de Goiás, enquanto no Rio Grande do Sul os recursos podem ser reservados também à iniciativa privada, como em Santa Catarina, para crédito educativo e bolsa de estudos aos estabelecimentos comunitários. Em Minas Gerais, a vinculação é bem mais abrangente e envolve 2% da receita orçamentária corrente ordinária, sendo direcionada especificamente a duas universidades estaduais. No Rio de Janeiro, em virtude de decisão do Supremo Tribunal Federal, a vinculação de 35% à educação e a subvinculação de 6% à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) perderam eficácia em 1993, passando a vigorar os 25% mínimos definidos pela CF/88.

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

Figura 2 – Subvinculação Constitucional à Educação Superior Estadual

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

Fontes: Constituições Estaduais e Lei Orgânica do Distrito Federal.

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

Nos menores percentuais de subvinculação, em Goiás, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, percebe-se a inexistência de disputa de recursos entre educação básica e superior,

uma vez que são definidos percentuais à educação acima do mínimo da CF/88, permitindo, nos dois últimos, aporte adicional de recursos à educação básica. Já em Minas Gerais não há correspondência direta entre os 25% dos impostos e transferências e os 2% da receita orçamentária.

EVOLUÇÃO DOS GASTOS À EDUCAÇÃO SUPERIOR ESTADUAL

O regime federativo brasileiro, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, possibilita que Municípios¹⁵, Estados, o Distrito Federal e a União mantenham estabelecimentos de educação superior. A educação superior estadual, escopo desta investigação, é formada por um conjunto diversificado de instituições, composto por Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas.¹⁶ A trajetória deste segmento foi bastante oscilante, desde a fase inicial da criação das primeiras universidades estaduais, passando pela federalização de alguns estabelecimentos, até último período de expansão a partir dos anos 70.¹⁷

Na tabela 1 é possível visualizar a distribuição de estabe-

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

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

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

lecimentos estaduais de educação superior. Das 116 instituições, em 2012, 74% localizam-se nas cidades do interior, em movimento contrário ao segmento federal, cuja concentração dá-se nas capitais dos estados. Não existem estabelecimentos nos estados do Acre, de Rondônia e de Sergipe. Em 16 estados brasileiros há uma universidade e no Distrito Federal e no Espírito Santo apenas uma faculdade em cada. Os estados com maior número de universidades estaduais são: o Paraná com 6, a Bahia com 4 e São Paulo com 3. Destaca-se, neste Estado, o grande número de estabelecimentos isolados (55), cujo crescimento foi significativo de 175%, entre 2006 e 2012, representando 47% dos estabelecimentos estaduais brasileiros.

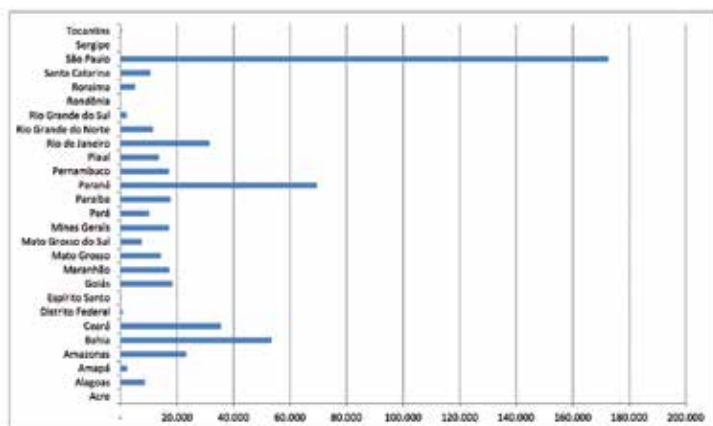
Tabela 1 – Número de instituições estaduais de educação superior (2006 a 2012)

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

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

No Censo da Educação Superior de 2012, há 560.505 matriculados em cursos de graduação presenciais em estabelecimentos estaduais. Na figura 3, percebe-se a concentração em São Paulo, que detém 31% das matrículas, seguido pelo Paraná com 12%, a Bahia com 10% e 6% no Ceará e no Rio de Janeiro, sendo que com exceção do último, as matrículas estaduais superam as matrículas federais. Os cinco estados representam 65% dos estudantes brasileiros em estabelecimentos estaduais. Quando se acrescentam as matrículas a distância, São Paulo reduz sua participação para 28% de matrículas totais, enquanto os demais têm reduzida oscilação nas respectivas participações. Cabe destacar que o Estado do Tocantins passou a deter 5% das matrículas em 2012, devido, sobretudo, à modalidade a distância, sendo que 51% das matrículas estaduais a distância estão registradas neste Estado.

Figura 3 - Distribuição das Matrículas Presenciais na educação superior estadual (2012).



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

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

A partir dessa breve contextualização, o artigo procura investigar a evolução dos gastos relativos à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, no período entre 2006 e 2012. As informações foram extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), sendo que nos relatórios estaduais foram selecionadas as despesas liquidadas com “Ensino Superior”. É importante salientar que as informações que constam neste banco de dados são declaratórias e, por esse motivo, requerem cuidado adicional na análise dos resultados.

Conforme consta da tabela 2, houve aumento de despesas, em termos reais, com a educação superior estadual entre 2006 e 2012, em 65%, com ligeira queda entre 2009 e 2011. Quando se analisam as informações por Unidade da Federação, percebem-se algumas discrepâncias. Em primeiro lugar, observam-se taxas extraordinárias de crescimento na Bahia, Goiás e Paraíba, assim como queda expressiva em Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte. Em segundo lugar, visualiza-se a ausência de informações anuais nos estados do Amapá, Distrito Federal, Pará, Roraima e Tocantins, sendo que em Tocantins e Distrito Federal há informações apenas

em um ano. Em terceiro lugar, constam valores atribuídos ao ensino superior nos estados do Acre e de Sergipe, que não possuem estabelecimentos estaduais,¹⁸ enquanto no Rio Grande do Sul, que mantém uma universidade estadual, nada consta de gastos para tal finalidade.

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

A despeito do Estado de São Paulo deter ampla maioria instituições, matrículas e programas de pós-graduação, a parcela de gastos, em 2012, foi bem superior àquela referente à sua inserção na educação superior estadual. Por sua vez, o Rio de Janeiro apresenta a situação inversa, pois sua representatividade é superior à sua participação nos gastos nacionais. Os Estados do Paraná¹⁹ e da Bahia permaneceram praticamente com a mesma proporcionalidade.

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

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

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

Estado da Federação	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	Participação 2012
Acre	0	0	94.654	1.580	0	0	0	-	0%
Alagoas	36.626.998	16.902.434	19.239.916	21.697.806	23.840.192	29.794.819	28.029.941	-23%	0%
Amapá	815.987	4.645.855	4.608.940	3.872.107	0	0	0	-100%	0%
Amazônia	0	151.968.279	9.743.615	2.076.341	47.066.227	0	0	-	0%
Bahia	46.040.268	3.030.332	44.956.135	733.166.094	808.124.253	849.050.849	906.618.242	1889%	11%
Ceará	0	0	92.075.945	209.594.642	266.525.967	275.582.952	289.310.909	-	4%
Distrito Federal	6.097.511	0	0	0	0	0	0	-100%	0%
Espírito Santo	3.343.845	3.430.318	3.451.427	3.254.300	5.823.668	6.333.104	7.820.075	134%	0%
Goiás	8.450.713	0	27.696.100	37.006.519	44.887.379	45.762.843	58.361.736	991%	1%
Maranhão	53.258.601	52.513.845	89.847.353	97.769.028	48.602.290	90.275.740	94.639.578	79%	1%
Mato Grosso	7.583.229	98.282.044	136.404.372	2.583.468	5.655.816	160.027.738	8.670.552	14%	0%
Mato Grosso do Sul	60.247.594	66.995.999	123.031.276	120.778.824	126.694.447	141.217.795	7.415.489	-8%	0%
Minas Gerais	6.403.622	14.124.381	22.165.607	22.029.293	19.797.826	17.901.909	19.184.842	266%	0%
Pará	0	0	0	137.882.328	144.556.069	164.713.869	147.892.989	-	2%
Paraná	776.580	11.143.592	186.261.308	177.227.215	195.555.132	105.272.747	212.441.629	27266%	3%
Pernambuco	737.088.660	799.719.472	850.185.087	949.022.912	961.422.000	967.765.983	1.022.034.429	39%	13%
Pernambuco	70.305.629	73.507.329	81.045.970	82.095.919	91.163.388	98.803.973	112.561.823	60%	1%
Piauí	110.177	762.829	675.685	513.341	2.539.946	4.327.052	5.868.938	6227%	0%
Rio de Janeiro	104.322.057	99.847.687	136.364.849	144.338.254	0	162.339.092	118.073.864	13%	1%
Rio Grande do Norte	636.345.149	92.331.700	124.149.022	148.928.594	139.593.355	190.458.149	155.631.152	-76%	2%
Rio Grande do Sul	0	0	0	0	0	0	0	-	0%
Roraima	0	0	0	0	0	0	0	-	0%
Roraima	10.709.166	124.345.970	10.574.773	8.931.742	0	0	2.906.608	-73%	0%
Santa Catarina	182.778.145	204.229.522	248.387.997	259.778.763	273.263.214	296.764.913	290.463.385	59%	4%
São Paulo	2.945.690.705	3.490.194.950	4.437.289.970	4.073.273.494	3.999.925.821	2.892.933.726	4.828.633.565	57%	57%
Sergipe	0	5.102.053	4.038.785	273.480	0	314.764	0	-	0%
Tocantins	0	0	42.276	0	0	0	0	-	0%
total	4.916.754.626	5.361.343.153	6.657.331.164	7.239.065.950	7.205.036.970	6.455.652.863	8.116.567.866	65%	100%

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

Apesar de não decorrer de dispositivo constitucional, a vinculação às três universidades paulistas²⁰ é definida anualmente pela Lei de Diretrizes Orçamentárias do Estado, destinada a elas pouco menos de 10% do ICMS.²¹ Este é o imposto que mais arrecada no Brasil, em torno de 7% do PIB, e o Estado de São Paulo contribui com 33,4% do total. Por sua vez, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que arrecadam 9,8% e 7,8% do ICMS nacional, respectivamente, tem uma participação ínfima nos gastos com educação superior estadual.

A despeito dos gastos públicos em educação superior estarem associados à capacidade de arrecadação própria do ente federado e das transferências recebidas da União, bem como ao percentual mínimo definido à educação e, sobretudo,

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

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

à educação superior, a determinação política para que este nível educacional seja, de fato, prioridade governamental no nível estadual também é um fator explicativo importante no financiamento estatal.

No intuito de examinar a composição de gastos do MEC com as IFES em educação superior por Grupos de Natureza de Despesa (GND), os valores são discriminados em gastos com pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras.²² Dos gastos com pessoal e encargos sociais estão aqueles exclusivamente destinados ao pagamento do pessoal ativo, pois o recorte dos dados primários excluiu os gastos com aposentados, pensionistas e precatórios. O segundo conjunto envolve a aquisição de material de consumo, pagamento de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica), água, luz, telefone, fotocópias, conserto de equipamentos e reparos em prédios, etc. Os investimentos referem-se à realização de obras, aquisição de equipamentos, material permanente, livros, etc. As inversões financeiras referem-se à aquisição de imóveis e aumento de capital.²³

Conforme pode ser observado na tabela 3, os dados apresentaram grande oscilação na variação de despesas com pessoal e ausência de informações. Apesar de vinte e quatro estados ofertarem educação superior, em apenas nove deles há informações para todos os anos. Desse conjunto, apenas Alagoas teve queda real de 29% entre 2006 e 2012. A redução

22 A classificação por GND inclui ainda juros, encargos e amortizações da dívida, porém essas categorias não aparecem quando os dados do MEC são filtrados por ensino superior.

23 Este componente não será analisado, pois os valores oscilam muito ao longo do tempo.

em 100% no Distrito Federal e no Mato Grosso do Sul deve-se à ausência de informações em 2012. Os aumentos superiores a 100% ocorreram no Rio Grande do Norte e Santa Catarina. O menor crescimento da folha salarial foi de São Paulo com 31% de acréscimo no período. Nos treze estados que possuem informações para o ano de 2012, observa-se, com exceção do Piauí e de Roraima, o predomínio dos gastos com pessoal no total do GND. Nos estados da Paraíba, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Norte, tais gastos representam mais de 90% das despesas orçamentárias.

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

Estado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	% DO TOTAL EM 2012
Acre	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Alagoas	R\$ 30.323.890,51	R\$ 12.476.812,47	R\$ 14.826.318,26	R\$ 18.005.514,95	R\$ 20.833.836,14	R\$ 21.840.873,26	R\$ 21.574.140,69	-29%	79,2%
Amapá	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Amazonas	R\$ 0,00	R\$ 68.778.230,82	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 12.973.180,02	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Bahia	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 345.456.212,96	R\$ 579.492.794,94	R\$ 624.595.553,51	R\$ 686.152.486,25	-	76,1%
Ceará	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 71.426.887,44	R\$ 180.251.384,92	R\$ 273.649.674,93	R\$ 275.764.268,47	R\$ 236.035.008,52	-	84,8%
Distrito Federal	R\$ 5.517.394,22	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-100%	-
Espírito Santo	R\$ 2.826.846,02	R\$ 3.173.051,41	R\$ 2.820.430,02	R\$ 2.312.733,24	R\$ 5.081.523,84	R\$ 4.643.052,20	R\$ 4.710.436,37	67%	60,7%
Goiás	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Mato Grosso	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Mato Grosso do Sul	R\$ 0,00	R\$ 81.800.982,37	R\$ 133.048.188,49	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 120.324.763,19	R\$ 0,00	-	-
Minas Gerais	R\$ 46.725.463,11	R\$ 58.782.070,18	R\$ 58.463.365,21	R\$ 62.185.547,43	R\$ 66.293.847,33	R\$ 70.144.486,41	R\$ 0,00	-100%	-
Morumbi	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Pernambuco	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 98.008.333,68	R\$ 262.090.394,05	R\$ 111.799.835,41	R\$ 107.234.452,17	-	76,4%
Paraná	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 165.646.416,20	R\$ 264.057.912,82	R\$ 247.421.329,84	R\$ 91.257.046,24	R\$ 186.633.528,18	-	94,8%
Paraná	R\$ 681.306.197,28	R\$ 715.227.345,41	R\$ 706.085.806,53	R\$ 806.987.584,20	R\$ 874.621.288,79	R\$ 889.849.388,67	R\$ 941.434.300,52	42%	93,6%
Pernambuco	R\$ 45.286.620,53	R\$ 70.064.521,34	R\$ 79.278.957,72	R\$ 78.835.269,57	R\$ 81.521.588,62	R\$ 83.301.120,00	R\$ 102.081.928,37	37%	50,9%
Piauí	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 736.677,38	R\$ 1.025.334,28	R\$ 1.817.325,58	-	35,3%
Rio de Janeiro	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 4.839.746,96	R\$ 10.304.482,34	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Rio Grande do Norte	R\$ 47.872.163,85	R\$ 88.834.087,77	R\$ 102.713.948,78	R\$ 118.911.200,27	R\$ 128.262.804,76	R\$ 139.367.806,99	R\$ 144.058.700,88	117%	82,6%
Rio Grande do Sul	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Roraima	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-

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

No que tange aos gastos com custeio da máquina pública, nos quinze estados que apresentam valores para tal classificação, verifica-se crescimento em todos, ainda que muito discrepante. Na tabela 4, é possível perceber que o menor crescimento foi de 19% em Roraima, enquanto no Piauí houve

acréscimo superior a 4000%. Em alguns estados que não apresentavam gastos com pessoal, tiveram seus gastos concentrados, praticamente, em outras despesas correntes, como no Rio de Janeiro, Goiás, Maranhão e Mato Grosso do Sul. A discrepância é observada também na distribuição dos gastos nesta rubrica. Em quatro estados, o custeio representa menos de 10% das despesas das estaduais. Destaca-se ainda a baixa representatividade do Ceará e de São Paulo. No último caso, a despeito do crescimento superior a 300%, o estado detém 58 estabelecimentos educacionais que demandam aporte de recursos públicos para manutenção e funcionamento.

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

Estado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	0%	% DO TOTAL
Acre	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 40.596,76	R\$ 1.579,83	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Alagoas	R\$ 4.368.893,78	R\$ 1.388.447,85	R\$ 1.762.776,90	R\$ 1.343.022,57	R\$ 2.854.061,11	R\$ 3.594.396,67	R\$ 5.464.677,71	129%	20,0%
Amapá	R\$ 612.310,61	R\$ 2.580.296,19	R\$ 3.007.516,94	R\$ 3.221.737,82	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Amazonas	R\$ 0,00	R\$ 72.113,11	R\$ 6.850.441,04	R\$ 1.824.986,42	R\$ 27.075.786,62	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Bahia	R\$ 31.497.726,84	R\$ 1.153.938,29	R\$ 17.352.883,32	R\$ 143.312.383,87	R\$ 183.360.042,83	R\$ 185.311.430,56	R\$ 193.869.325,45	617%	21,5%
Ceará	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 12.392.512,17	R\$ 25.032.220,27	R\$ 27.299.579,29	R\$ 33.547.713,57	R\$ 34.363.669,70	-	12,9%
Distrito Federal	R\$ 552.290,70	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Espírito Santo	R\$ 336.207,96	R\$ 189.897,19	R\$ 629.183,13	R\$ 879.587,79	R\$ 762.166,56	R\$ 1.670.555,32	R\$ 1.029.639,13	929%	39,8%
Goiás	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 27.606.089,76	R\$ 35.480.278,28	R\$ 64.887.379,46	R\$ 43.430.500,97	R\$ 58.361.733,46	-	100,0%
Maranhão	R\$ 48.505.550,02	R\$ 43.172.856,55	R\$ 60.004.344,94	R\$ 67.708.065,29	R\$ 65.480.189,42	R\$ 67.618.257,36	R\$ 79.662.063,83	303%	94,7%
Mato Grosso	R\$ 3.909.232,62	R\$ 14.091.204,83	R\$ 21.245.600,88	R\$ 833.336,08	R\$ 2.430.098,13	R\$ 21.482.607,94	R\$ 2.702.752,41	68%	46,3%
Mato Grosso do Sul	R\$ 8.379.718,21	R\$ 7.045.245,27	R\$ 59.069.837,83	R\$ 55.921.986,00	R\$ 60.051.612,27	R\$ 70.565.302,89	R\$ 7.023.725,78	84%	95,0%
Minas Gerais	R\$ 4.151.205,40	R\$ 12.280.004,38	R\$ 12.776.272,43	R\$ 20.117.622,61	R\$ 16.426.180,13	R\$ 26.462.873,02	R\$ 17.223.896,40	415%	90,8%
Pernambuco	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 32.958.086,62	R\$ 39.025.763,75	R\$ 42.080.811,32	R\$ 32.343.191,95	-	22,4%
Paraná	R\$ 776.580,48	R\$ 2.309.469,78	R\$ 17.380.119,92	R\$ 7.660.803,15	R\$ 9.347.879,89	R\$ 8.477.011,75	R\$ 8.457.376,90	3389%	4,8%
Paraná	R\$ 58.713.232,55	R\$ 71.105.339,32	R\$ 76.064.499,51	R\$ 102.879.894,20	R\$ 79.122.132,96	R\$ 67.545.889,84	R\$ 64.274.579,59	339%	6,4%
Pernambuco	R\$ 1.082.717,21	R\$ 1.808.086,40	R\$ 1.343.932,68	R\$ 1.477.313,49	R\$ 1.360.581,80	R\$ 2.381.608,85	R\$ 7428.116,19	252%	6,8%
Piauí	R\$ 66.632,92	R\$ 522.836,45	R\$ 443.258,13	R\$ 800.621,25	R\$ 1.764.731,65	R\$ 2.706.596,22	R\$ 2.958.491,86	4442%	57,5%
Rio de Janeiro	R\$ 87.817.850,17	R\$ 90.276.536,82	R\$ 336.271.967,65	R\$ 128.385.764,79	R\$ 0,00	R\$ 154.956.362,02	R\$ 130.776.781,64	127%	98,8%
Rio Grande do Norte	R\$ 14.028.524,29	R\$ 3.567.662,48	R\$ 15.218.993,63	R\$ 16.946.965,14	R\$ 5.906.216,18	R\$ 7.720.524,27	R\$ 7.300.613,70	52%	4,7%
Rio Grande do Sul	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Roraima	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Roraima	R\$ 10.427.680,35	R\$ 85.796.747,54	R\$ 7.412.557,41	R\$ 7.968.898,51	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 1.986.251,68	19%	68,8%
Santa Catarina	R\$ 81.790.552,42	R\$ 115.662.670,47	R\$ 125.961.675,94	R\$ 82.233.168,90	R\$ 87.593.540,68	R\$ 94.676.106,43	R\$ 78.272.323,61	96%	27,0%
São Paulo	R\$ 288.690.913,90	R\$ 246.410.390,36	R\$ 424.414.821,69	R\$ 562.839.034,83	R\$ 483.581.908,64	R\$ 589.262.270,27	R\$ 759.469.862,09	825%	36,4%
Sergipe	R\$ 0,00	R\$ 5.382.052,85	R\$ 4.010.867,57	R\$ 248.426,75	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Tocantins	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 42.276,52	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-

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

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

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

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

Estados	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Δ%	% DO TOTAL em 2012
Acre	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 53.967,09	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Alagoas	R\$ 1.747.090,20	R\$ 172.139,27	R\$ 530.138,67	R\$ 129.072,21	R\$ 30.016,49	R\$ 99.856,82	R\$ 219.817,84	-87%	0,8%
Amapá	R\$ 1.647,42	R\$ 2.085.562,25	R\$ 1.601.213,60	R\$ 534.867,55	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-300%	-
Amazonas	R\$ 0,00	R\$ 2.415.287,53	R\$ 30.170,28	R\$ 0,00	R\$ 2.252.606,32	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Bahia	R\$ 14.632.553,52	R\$ 788.388,98	R\$ 19.954.633,42	R\$ 16.289.524,49	R\$ 14.360.970,78	R\$ 42.523.499,58	R\$ 21.917.653,25	56%	2,4%
Ceará	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 1.137.325,83	R\$ 2.753.059,53	R\$ 7.159.154,44	R\$ 11.693.349,36	R\$ 6.170.063,05	-	2,3%
Distrito Federal	R\$ 27.816,74	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-300%	-
Espírito Santo	R\$ 180.759,54	R\$ 20.667,22	R\$ 1.569,45	R\$ 62.478,72	R\$ 0,00	R\$ 18.895,09	R\$ 0,00	-300%	0,2%
Goiás	R\$ 8.490.712,82	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-300%	0,2%
Maranhão	R\$ 2.028.954,00	R\$ 1.526.526,04	R\$ 6.812.276,38	R\$ 37.800.617,25	R\$ 2.737.100,31	R\$ 8.744.753,00	R\$ 4.489.476,64	48%	5,3%
Mato Grosso	R\$ 3.514.531,70	R\$ 2.094.112,41	R\$ 1.852.874,60	R\$ 919.873,12	R\$ 1.647.849,94	R\$ 4.621.318,62	R\$ 1.134.343,45	-11%	53,7%
Mato Grosso do Sul	R\$ 4.076.782,13	R\$ 173.137,28	R\$ 2.440.051,79	R\$ 1.780.954,99	R\$ 246.875,61	R\$ 282.587,32	R\$ 365.483,30	-91%	5,0%
Minas Gerais	R\$ 1.573.629,85	R\$ 814.341,31	R\$ 7.426.150,72	R\$ 189.635,15	R\$ 1.952.098,04	R\$ 202.340,28	R\$ 42.354,61	-97%	0,2%
Pernambuco	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 6.924.630,72	R\$ 3.439.911,52	R\$ 10.244.548,19	R\$ 4.244.391,17	-	3,8%
Paraná	R\$ 0,00	R\$ 428.422,82	R\$ 3.217.629,94	R\$ 2.789.496,34	R\$ 3.235.354,10	R\$ 3.915.503,00	R\$ 1.454.149,29	-	0,9%
Paraná	R\$ 8.075.789,96	R\$ 4.508.053,43	R\$ 837.924,91	R\$ 0.488.617,98	R\$ 1.083.072,37	R\$ 866.375,73	R\$ 0,00	-300%	0,2%
Pernambuco	R\$ 2.086.261,00	R\$ 919.772,14	R\$ 1.356.008,40	R\$ 544.568,41	R\$ 4.013.205,86	R\$ 1.643.383,13	R\$ 2.004.529,08	201%	2,3%
Piauí	R\$ 41.544,27	R\$ 289.593,42	R\$ 181.123,91	R\$ 154.037,98	R\$ 537,22	R\$ 389.680,00	R\$ 378.080,85	767%	7,2%
Rio de Janeiro	R\$ 17.904.206,94	R\$ 9.652.130,77	R\$ 27.153.134,44	R\$ 32.668.906,47	R\$ 0,00	R\$ 7.382.729,67	R\$ 7.207.184,72	-57%	6,2%
Rio Grande do Norte	R\$ 1.711.289,19	R\$ 0,00	R\$ 4.217.094,58	R\$ 13.029.428,22	R\$ 5.424.334,00	R\$ 1.369.828,24	R\$ 4.240.067,96	347%	2,7%
Rio Grande do Sul	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Roraima	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-
Roraima	R\$ 281.485,82	R\$ 1.378.992,47	R\$ 14.223,02	R\$ 865.228,20	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 499.943,02	78%	17,2%
Santa Catarina	R\$ 9.795.841,30	R\$ 6.813.086,17	R\$ 8.351.054,94	R\$ 10.887.427,08	R\$ 17.065.881,09	R\$ 15.299.884,91	R\$ 8.485.911,23	-14%	2,9%
São Paulo	R\$ 116.800.489,37	R\$ 188.206.184,13	R\$ 201.448.049,50	R\$ 269.299.309,65	R\$ 261.067.782,34	R\$ 276.857.742,26	R\$ 400.783.126,58	126%	32,6%
Sergipe	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 27.117,04	R\$ 25.053,43	R\$ 0,00	R\$ 314.354,40	R\$ 0,00	-	-
Tocantins	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	-	-

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Conclui-se que a elevada diferenciação regional quanto à capacidade arrecadatória e ao aporte de recursos públicos tem implicações na capacidade de planejamento e de gestão nos estabelecimentos educacionais que, por sua vez, leva a diferenciação institucional quanto à estrutura, à formação do corpo docente e, em última instância, à qualidade do ensino ofertado.

A investigação pretende avançar com a comparação entre as informações obtidas pelo SIOPE e os relatórios das Secretarias Estaduais da Fazenda e os relatórios dos Tribunais

de Contas dos Estados, a fim de minimizar as discrepâncias de dados em alguns estados e conferir os demais valores informados, tanto no que se refere ao total quanto no que se refere à classificação por categoria de despesas em pessoal, custeio e investimento das verbas públicas aplicadas na manutenção da educação superior estadual.

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm >. Acesso em: 29. jun. 2007.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 29. jun. 2013.

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

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

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

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

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

EIXO 02

TRABALHO E
EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO
E TRABALHO
DOCENTE

TRABALHO DOCENTE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A RELAÇÃO PRAZER/ SOFRIMENTO NO TRABALHO DE PROFESSORES-PESQUISADORES

Juliana Souza Leite²⁴;

Denise Bessa Léda²⁵.

24 Psicóloga; egressa da Universidade Federal do Maranhão. Email: juliana.s.leite@hotmail.com;

25 Doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão. Email: denisebl@uol.com.br.

RESUMO

As mudanças ocorridas no sentido do trabalho têm impulsionado a Psicologia a pesquisar cada vez mais a forma como tais mudanças repercutem nas relações de trabalho e, principalmente, na subjetividade e na saúde física e psíquica dos indivíduos. O número crescente de professores pesquisadores com sofrimento psíquico e adoecimento chama atenção para uma análise específica do trabalho docente na pós-graduação, quando devem ser analisados aspectos como o produtivismo acadêmico e as mudanças no mundo do trabalho docente, ocasionadas pelas reformas institucionais e do Estado e as modificações de critérios nas agências de fomento à pesquisa no Brasil. A relação prazer-sofrimento ganha aqui papel de destaque, uma vez que essa relação pode servir como indicativo do nível de conformismo, assim como dos aspectos de resistência ou alienação no trabalho desses profissionais. Através de pesquisa qualitativa, com material coletado em entrevistas individuais, foi possível, com suporte da Psicodinâmica do Trabalho, analisar comparativamente as relações prazer-sofrimento em professores das áreas sociais e das áreas tecnológicas. O presente estudo originou-se do subprojeto Trabalho docente na expansão da educação superior, integrante do projeto integrado “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil Pós- LDB”, da Rede Universitárias-Br.

Palavras-chave: Trabalho docente; Produtivismo; Prazer; Sofrimento.

ABSTRACT

The changes in the meaning of work have boosted the Psychology to researching increasingly how these changes reverberate in labor relations and especially on subjectivity and physical and mental health of individuals. The growing number of faculty researchers with psychological distress and illness draws attention to a specific analysis of teaching in graduate school, where aspects should be analyzed as: academic productivism and changes in the world of teaching, occasioned by institutional reforms and status and changes in criteria for research funding agencies in Brazil. The relation pleasure-suffering earns a prominent role here, since this relationship may serve as an indicator of the level of conformity, as well as aspects of resistance or alienation in the work of these professionals. Through qualitative research, with material collected in individual interviews, was made possible with support from the psychodynamics of work, a comparative analysis of the relation pleasure-suffering on teachers from the social and technological areas. This study originated of subproject “Teaching Work in the expansion of higher education”, part of the integrated project “Politics of Expansion of Higher Education in Brazil Post-LDB”, from Universitas-Br network.

Key-words: Teaching; Productivism; Pleasure; Suffering.

INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de estudo monográfico realizado em 2012, fruto da participação no projeto Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil pós-LDB, mais especificamente no subprojeto 4: Trabalho Docente na expansão da Educação Superior. As proposições de tal projeto recorrem de um conjunto de experientes pesquisadores, de todas as regiões do Brasil e de várias universidades, pertencentes ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11 - ANPEd), que desde 1993 reúne-se em torno de um projeto integrado de pesquisa e com isso potencializa suas análises, produções e ações acadêmicas.

A escolha do tema a ser investigado se deu como fruto dos estudos que já vinham sendo realizados no grupo de pesquisa “Sociedade contemporânea, mundo do trabalho e processos de subjetividade” e concretizou-se com o desejo de aprofundar a investigação sobre a temática ora em análise pelo grupo: Trabalho docente na expansão da educação superior. Pareceu apropriado, então, e ainda mais interessante, tomar como campo de pesquisa a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que desde 2008 já vinha sofrendo os impactos da expansão da educação superior, por meio da implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto 6.096/2007), juntamente com um conjunto de leis e decretos que trouxeram

consequências diversas ao cotidiano do trabalho docente da educação superior.

O mundo do trabalho como um todo tem impulsionado a Psicologia a pesquisar cada vez mais as mudanças que repercutem nas relações de trabalho e, principalmente, na subjetividade e na saúde física e psíquica dos indivíduos. Analisando o trabalho docente, especificamente o trabalho docente na pós-graduação, o número crescente de professores pesquisadores com sofrimento psíquico e adoecimento chama atenção para as razões que têm levado a esse sofrimento e de que forma essas transformações repercutem na relação prazer-sofrimento dos professores envolvidos no contexto da pós-graduação.

Seguindo uma vertente de macro análise realizada por todo o grupo de pesquisa, procurou-se, neste estudo, aprofundar a apreciação crítica sobre o trabalho docente, dedicando-se a investigar as repercussões psíquicas advindas dos seguintes fatores: o produtivismo acadêmico e as mudanças no mundo do trabalho docente, ocasionadas pelas reformas institucionais e do Estado, bem como as modificações de diversos critérios nas agências de fomento à pesquisa no Brasil.

A opção por investigar os professores-pesquisadores das áreas sociais em comparação com os professores das áreas tecnológicas surgiu da hipótese de que a área tecnológica estaria mais propensa a desenvolver em seus pesquisadores um nível mais alto de estresse e adoecimento, não em razão da própria área de estudo, mas como consequência dos critérios adotados pelas agências de fomento à pesquisa e da forma como as relações prazer-sofrimento têm se construído para os profissionais de cada área específica.

Assim, com o auxílio da Psicodinâmica do Trabalho, de estudos já realizados por pesquisadores de referência nessa área no Brasil, e tendo sempre em mãos as leis já promulgadas no Brasil que afetam diretamente o trabalho dos professores-pesquisadores, discute-se a relação prazer/sofrimento no trabalho de professores-pesquisadores das áreas tecnológicas e sociais da Universidade Federal do Maranhão.

QUESTÕES DA PESQUISA

Para participar da pesquisa de campo foram selecionados professores-pesquisadores com nível de doutorado, contemplados com bolsas de iniciação científica, no processo de seleção de bolsas PIBIC/UFMA quota 2011-2012, tanto na área Social quanto na área Tecnológica, e contemplados, ainda, com bolsas de produtividade do CNPq.

Somaram-se, ao todo, cinco entrevistados, três das áreas sociais e dois das áreas tecnológicas, identificados ao longo do trabalho com as siglas EAS e EAT (Entrevistado da área Social e Entrevistado da área Tecnológica, respectivamente), sendo que dois eram coordenadores de programas de pós-graduação e um vice-coordenador.

Houve muitas tentativas no sentido de entrevistar mais um professor da área tecnológica, porém, após insistentes contatos por parte da pesquisadora, não foi possível realizar a entrevista.

A importância do estudo se revela na medida em que a necessidade de refletir sobre os processos mentais relacionados ao trabalho aumenta, na mesma proporção em que crescem as transformações no mundo do trabalho. O trabalho

dos docentes, fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais desenvolvida social e estruturalmente, não pode estar isento de reflexões sobre suas formas de concretização. Acredita-se, ainda, que a partir das reflexões aqui propostas seja possível aos professores elaborar estratégias defensivas e de mobilização coletiva, além de poder suscitar a reflexão e a crítica aos atuais subsídios da pós-graduação no Brasil.

REFORMAS DO ESTADO E REFORMAS INSTITUCIONAIS: AS RELAÇÕES COM AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Entendemos que é preciso analisar as mudanças políticas ocorridas na pós-graduação, desencadeadas pelas agências de financiamento que surgem no cenário nacional na última década do séc. XX e na primeira do século XXI, fundamentalmente, para compreender outra série de mudanças ocorridas no modo de pensar e trabalhar do professor universitário das instituições de ensino superior (IES) brasileiras, e mais ainda do chamado professor-pesquisador. As políticas de pós-graduação estão fortemente articuladas às políticas de ensino, pesquisa e extensão.

No Brasil, as reformas das instituições geralmente estão associadas diretamente às reformas do Estado. Segundo Cislaghi (2010), os primeiros marcos de uma nova legislação, que se pode apontar como início das mais recentes transformações na universidade brasileira, são: a Lei de Diretrizes e Bases, projeto elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro, promulgada em 1996; o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado em 1997,

mas somente lançado em 2001, que estabelece uma série de metas para a educação brasileira; e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo governo federal em 2007, contendo um conjunto de programas, decretos, resoluções e portarias, sendo uma espécie de “plano executivo” para atingir metas do PNE (2001-2011).

No tocante a esse PNE, os programas mais relacionados ao ensino superior são: REUNI, lançado quase concomitantemente com o PDE; o PROUNI – Programa Universidade para Todos, e o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, que são programas de financiamento e crédito estudantil, respectivamente; o SINAES, um sistema de avaliação para a educação superior; a UAB, programa de ensino a distância; o Plano Nacional de Assistência Estudantil; além de outros referentes à extensão e à pesquisa, por exemplo.

Em uma análise macrossocial, inclui-se, ainda, na discussão das reformas implementadas, a mundialização do capital e a acentuação do capitalismo contemporâneo, com o crescimento exacerbado de empresas multinacionais de grande porte, que influenciam diretamente o modo como as reformas institucionais e as políticas públicas são conduzidas.

Com a mercantilização, a descentralização e a flexibilização, características desse novo momento econômico, nota-se que o Estado nacional perde sua hegemonia e então podemos começar a compreender de que maneira as reformas institucionais, por intermédio de um complexo campo jurídico, têm possibilitado ao Estado engajar também as universidades federais na nova lógica do mercado.

Caminha-se, então, em direção a uma nova universidade, com um caráter muito mais voltado à pesquisa e ao desen-

volvimento de novas tecnologias, pois além da já citada LDB, do PNE e do PDE, temos ainda os programas de incentivo a essas atividades tanto no campo industrial como dentro das próprias universidades. Como exemplo, cita-se a Lei do Bem (Lei 11.196/2005), que beneficia empresas de capital nacional e internacional que investem em tecnologia e inovação com o abatimento de Imposto de Renda e Contribuição Social sobre o Lucro e a Lei da Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004), a primeira lei brasileira que trata do relacionamento entre as universidades e as empresas.

Segundo Leda (2009), a Lei 10.973/2004 é um dos produtos mais gritantes do processo de privatização interna das universidades públicas, fazendo com que isto ocorra com a legitimação do próprio poder público e, além disso, colabora para o incentivo ao desenvolvimento de um perfil empreendedor nos docentes. Assim, podemos perceber como vai ocorrendo a interação entre as universidades e o mundo corporativo, empresarial. Pode-se refletir ainda sobre o fato de que:

No seu conjunto de artigos se tem, entre outros pontos, a abertura para transferência de tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas, a incubação de empresas nas instituições públicas, uso comum dos recursos humanos e materiais, a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado. (LEDA, 2009, p. 160)

Portanto, conforme aponta Sguissardi e Silva Junior (2009), as práticas universitárias reorganizam-se conforme

a matriz teórica e ideológica da Reforma do Estado e, para compreender como tais mudanças repercutem no terreno da pós-graduação, uma importante preconização da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a ser observada, no âmbito da educação superior, é a imposição da contratação de um terço de doutores ou mestres em regime de tempo integral para as atividades acadêmicas, impulsionando assim os programas de pós-graduação em todo o país, diante da necessidade de professores com a formação exigida pela referida Lei.

Essa nova regra de contratação, segundo a CAPES, órgão responsável pelo controle, regulação e avaliação do sistema de pós-graduação no país, justifica-se na necessidade de formação de pesquisadores e da criação de um sistema de pós-graduação mais produtivo e regulamentado. Assim, inicia-se também um processo de reconfiguração da pós-graduação no Brasil.

Sguissardi e Silva Junior (2009) apontam três principais processos colocados no movimento de reconfiguração da pós-graduação no país: (1) o CNPq (Estado) e seus convênios, seus editais de pesquisa aplicada (que visam a produtividade); (2) a CAPES (Estado), que regula o sistema de programas de pós-graduação com o mesmo objetivo do CNPq (portanto, funciona articulada a ele), bem como forma um novo tipo de ser pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico, ao qual nos dedicaremos adiante neste trabalho; e (3) o mercado, para o qual convergem as instâncias anteriores (CAPES E CNPq) e que acaba por também conduzir à reforma universitária.

A partir de então, mudam também muitas metas dos programas de pós-graduação e seus critérios de avaliação (estes últimos serão tratados com mais detalhes adiante neste texto).

A CARREIRA ACADÊMICA, A IDEOLOGIA DO PRODUTIVISMO E A CONSTRUÇÃO DE UMA “SOCIABILIDADE PRODUTIVA”

É possível refletir sobre a forma como historicamente foi construída a carreira acadêmica de um professor-pesquisador em uma instituição pública de ensino superior. Sguissardi e Silva Júnior (2009) apontam para a construção de uma carreira universitária baseada na expectativa de encontrar um ambiente instigante e desafiador na pesquisa, a partir de uma experiência também desafiadora e instigante, experimentada durante o período da formação; além da boa imagem que a carreira desfrutava algumas décadas, especialmente do século passado.

Além do status conferido à profissão, levemos em conta, ainda, o valor e o significado desse tipo de trabalho. Podemos cogitar que a diferenciação do trabalho de um professor-pesquisador e de um trabalhador de uma empresa privada, supostamente reside na possibilidade criativa e na relevância social envolvida no exercício da docência.

Entretanto, o desvirtuamento da finalidade da pesquisa científica para o chamado “produtivismo acadêmico”, no qual a preocupação maior está situada no próprio produto do trabalho intelectual (artigos, publicações, etc.) e não na produção do conhecimento científico em si, tem “desvirtuado” o trabalho do professor-pesquisador.

Com relação ao produtivismo acadêmico, Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 45) nos falam das suas múltiplas formas de concretização:

[...] da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas de forma mais acentuada a relação direta com o mercado. Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da CAPES e do CNPq, acrescidos da Finep e do BNDES, entre outros. [...] É uma ideologia pautada no pragmatismo, na utilidade e no economicismo, que leva à heterogestão institucional, tendo a geri-la, de um lado, o Estado, e, de outro, o mercado, predominantemente pela mediação do CNPq e da CAPES.

Podemos considerar o produtivismo acadêmico como uma consequência da modernização das universidades federais e da mercantilização das atividades de pesquisa da universidade. Ao que parece, muitos professores que hoje se encontram imersos na lógica do produtivismo não têm consciência de que estão cooptados. Muitos professores têm “aderido” ao modelo produtivista, que é pragmático e mercantil, de maneira deliberada, sem reflexão ou, simplesmente, como uma consequência do individualismo envolvido nessa nova forma de pensar, naturalizando-se, assim, essa forma de trabalho e internalizando uma nova identidade enquanto profissional.

Esse modo de pensar e de viver nessa nova lógica gera um professor dotado do que Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 47) chamam de sociabilidade produtiva – a internalização de outra natureza de sociabilidade, “[...] uma nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão que, com as formas atualizadas de exploração da mais valia relativa e absoluta, leva o professor à exaustão por vontade própria”. Porém, entendamos que o termo “por vontade própria” não quer dizer necessariamente de forma consciente. Essa nova

forma de ser do professor está muito mais ligada à produção de resultados, à produção de estudos e pesquisas de valor por demais efêmero. Dá-se muito mais valor à quantidade do que à qualidade na produção da ciência. A alienação que toma forma de sociabilidade produtiva predomina de forma silenciosa e, por isso, faz-se mais intensa. “Em outras palavras, a alienação, como estado, e a utilidade, como valor, que predominam no cotidiano, tornam-se elementos fundamentais da heterogestão do docente e da intensificação e precarização de seu trabalho, assim como do adoecimento do professor” (SGUISSARDI E SILVA JUNIOR, 2009, p. 56).

Com tantas reformas e mudanças na legislação, além das mudanças ideológicas ocorrendo concomitantemente, a atividade prática do professor-pesquisador sofre sérias transformações. Os impactos sobre a vida, o trabalho e a saúde dos pesquisadores decorrem, principalmente, do empenho em atender às exigências das agências de financiamento, exigências essas ligadas principalmente às formas de avaliação dos programas de pós-graduação.

AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO COMO MECANISMOS DE CONTROLE DA SUBJETIVIDADE: INDISSOCIAÇÃO ENTRE TEMPOS E ESPAÇOS DE VIDA PESSOAL E DE TRABALHO

A avaliação a serviço do estado e o estado a serviço do mercado

Por mais que venhamos a pensar a avaliação apenas de forma técnica, ela tem demonstrado cada vez mais ser um fenômeno político. Nenhuma avaliação é neutra – não está

isenta de um contexto ideológico e social, e segundo Dias Sobrinho (2004), a ideia de avaliação como um instrumento neutro, capaz de determinar de forma absolutamente objetiva o que é bom e o que não é, é simplista e redutora. Ao pensar em avaliação, é preciso ir além da simples ideia de julgar ou classificar. No contexto da educação, nem sempre a avaliação é aplicada com função pedagógica. Segundo Dias Sobrinho (2004), a avaliação pode ser formativa ou diagnóstico-formativa, ou pode exercer papel de controle e restrição à autonomia.

Nota-se que o Estado é hoje um dos principais interessados e um dos principais aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Partindo dessa perspectiva, a avaliação cumpre um papel que não deveria, isto é, está completamente a serviço do aparelho do Estado. De forma condizente com as reformas operadas, as mudanças produzidas também visam aumentar a capacidade operacional do sistema educacional em relação às transformações da sociedade e em especial do mercado.

Dentre as formas de avaliação utilizadas no ensino superior, as agências brasileiras parecem se adequar a um modelo de avaliação controladora e reguladora do Estado. A CAPES, desde a sua fundação em 1951, recebeu do Estado a coordenação do “sistema” de pós-graduação na condição de agência financiadora, para auxílios de diversas naturezas - incluindo sistemas de bolsas (SGUISSARDI, 2006).

A função de controle, “acreditação”, “garantia de qualidade” e regulação da produção científica da CAPES articula-se ao papel de indução do CNPq, que por meio dos convênios, editais, e fundos de diversas naturezas, tem possibilitado e

mobilizado atividades de “integração” entre o setor produtivo e as universidades (e os professores pesquisadores). Segundo Silva e Silva Júnior (2010), prevalecem as práticas universitárias voltadas aos ditames e aos problemas de crescimento e rentabilidade econômicos sobre aquelas (focalmente) dirigidas aos problemas sociais.

Em seu papel de indução, o CNPq concede também bolsas de produtividade, um sistema cujo propósito é “[...] promover o desenvolvimento de atividades de pesquisa de maneira regular e contínua, possibilitando aos pesquisadores condições e estímulos para o desenvolvimento de projetos individuais ou integrados de pesquisa” (NIEDERAUER, 1998, p.25).

Porém, o que se tem é um modelo baseado na competitividade e no individualismo, em que cada pesquisador e cada programa são responsáveis por sua própria “qualificação” e “acreditação”, respectivamente, além dos equipamentos de seus laboratórios, que geralmente são conseguidos através da concorrência em editais.

A avaliação, portanto, está atrelada ao fomento, e o fomento segue o caminho das pesquisas que se organizam conforme a matriz teórica, política e ideológica da Reforma do Estado, de maneira que se valoriza muito mais os conhecimentos práticos e úteis. É nesses moldes que o trabalho do professor-pesquisador vai se conformando, sob normas exógenas que afetam de forma prática o trabalho docente na pós-graduação.

O papel da avaliação nas transformações das relações de trabalho dos docentes

Como se pode ver, o padrão de acumulação flexível, os modelos baseados na competitividade e o individualismo

invadem o espaço acadêmico e vão aos poucos transformando o modo de trabalho do professor.

Somado a isso, e contribuindo na solidificação destas características, no modelo de avaliação da CAPES o professor-pesquisador necessita se adequar a muitos critérios que, por sua vez, têm implicações nas avaliações dos programas de pós-graduação. Por exemplo, para alcançar a sua “qualificação” e ter os programas das universidades das quais fazem parte aprovados e “bem avaliados” - sendo estes dois aspectos interdependentes. Para obter uma boa qualificação, o professor necessita ser participante de um programa bem avaliado, e para ser bem avaliado, é preciso ter uma boa qualificação e excelente nível de produção. Assim, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências.

São exigências como: produção e publicação, de determinada média anual de “produtos científicos”, em periódicos ou editoriais bem classificados (segundo agências ou editoras de renome) e de preferência internacionalizados; pesquisa financiada por agências de fomento que tenham prestígio acadêmico; aulas na graduação e na pós-graduação; assessorias e consultorias científicas, entre outras. A avaliação positiva dos programas de pós-graduação passa a depender do atendimento desses critérios, pois todos têm repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas em que estiverem envolvidos. Essa pressão é sentida e relatada pelos professores, como foi registrado na fala dos entrevistados quando perguntados sobre sua opinião em relação ao modelo de avaliação vigente na pós-graduação do Brasil.

Uma coisa que eu não concordo é a quantidade de publicações por ano que é preciso ter. Não concordo com a exigência de tantos artigos publicados. Eu mesmo procuro não publicar em tantas revistas e sim nas melhores. Tento priorizar a qualidade ao invés da quantidade, mas nem sempre isso é suficiente para corresponder ao exigido (EAT1).

Mas eu percebo uma carga de exigência de produção científica, de sempre produzir mais artigos. Além da necessidade de resolver questões de ordem burocrática que envolve a pesquisa e tentar driblar as condições estruturais, temos que pensar continuamente em produzir e produzir, você produz um certo capítulo de livro, um artigo em um ano, e já tem que pensar onde e quando você vai publicar outro pra poder garantir um certo nível da avaliação da pós graduação (EAS2).

Todos os entrevistados relataram sentir os impactos do produtivismo e da avaliação da CAPES. Exceto um entrevistado, da área tecnológica, que não demonstrou nenhuma inconformidade com o sistema de avaliação vigente e o avaliou positivamente:

Qualquer avaliação é sempre bem-vinda, e no caso da CAPES é uma forma de avaliação que eu acho razoável. Por quê? Porque eles estão investindo, então eles têm que monitorar. Acho bom porque eles pelo menos entendem que é necessário investir não apenas em recursos humanos, e na remuneração desses recursos humanos, mas no que esses recursos humanos vão produzir. A forma de avaliação é razoável. Não se pode querer que eles afrouxem (EAT2).

Tal análise pode ser uma demonstração da cooptação do seu pensamento pela lógica produtivista do capital. O que importa é o que vai ser produzido - como ou para quem se tornam aspectos secundários. Sobre o modelo de avaliação da CAPES, todos os entrevistados reconhecem a necessidade da avaliação dos programas e dos pesquisadores, mas identificam as exigências como sendo parte contribuinte na diminuição da qualidade da produção. Quanto a essa questão, a fala do entrevistado EAS3 é bem significativa:

Eu acho que às vezes pode comprometer a qualidade do que se produz, porque eu acho que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade. A gente tem que produzir não sei quantos artigos, tem que publicar livros, tem que ter um número x de publicação, um número x de orientandos, de participação em eventos, eventos nacionais, eventos internacionais. Então tudo isso conta como produção e é importante para avaliação do programa. Então um docente que integra um quadro permanente num programa de pós-graduação, se ele não produzir essas metas, ele pode inclusive ser desligado do programa (EAS3).

A fala do entrevistado EAS3 demonstra, ainda, a forma como a avaliação atua como mecanismo de controle, na medida em que até mesmo a permanência do professor-pesquisador no programa de pós-graduação depende da sua produção científica.

Outro fato importante é o fato de que todas as exigências e critérios que até agora foram vistos têm que ser cumpridos em um tempo reduzido, uma vez que o prazo para o cumprimento

das metas está cada vez menor e com a redução dos limites de tempo, os prazos para a realização de mestrado e doutorado foram reduzidos para dois e quatro anos, respectivamente.

Segundo Sguissardi e Silva Junior (2009), as agências de financiamento passam a considerar de grande importância também que o professor obtenha algum tipo de bolsa (principalmente a bolsa de produtividade do CNPq), que profira palestras e conferências e que participe de eventos nacionais e internacionais, tudo isso em um cenário de crescente competitividade e individualismo, já que é crescente também a competição por publicações e financiamentos (estes estão sempre abaixo da demanda).

Quanto às bolsas de produtividade, o entrevistado EAS3 fez referência a estas, citando-as como sendo importantes, como forma de estímulo, mas de difícil acesso e contribuindo para o aumento do trabalho.

Elas [as bolsas de produtividade] têm um papel fundamental para estimular o pesquisador. Eu como bolsista do CNPq, recebo um incentivo, que é uma bolsa, que é pequena, mas que é um incentivo, para produção, para participação em eventos... Agora tudo isso a gente consegue a duras penas. [...] para conseguir auxílio pesquisa - além de você trabalhar muito para concorrer e para conseguir ganhar nessa concorrência, você ainda tem que prestar contas depois, com relatórios... Isso significa muito mais trabalho (EAS3).

Os entrevistados EAT2 e EAS2 citaram as bolsas de produtividade (e o financiamento de diversas ordens) como

alternativa de complemento salarial para os professores-pesquisadores, que recebem baixos salários, e o entrevistado EAS2 fala ainda da captação de recursos como alternativa à “carência de recursos” da universidade.

Isso [os baixos salários] obriga que os professores se sobrecarreguem, fazendo alguns projetos que levam benefícios para a universidade e de alguma forma também complementam salarialmente os professores. Mas isso não deveria acontecer... Deveria haver uma política salarial que assegurasse pessoas competitivas dentro da universidade (EAT2).

[...] o pesquisador acaba tendo que transcender o espaço da universidade no que desrespeito à captação de recursos. É importante estar muito atento aos editais da FAPEMA, do CNPq, porque são esses recursos que a gente vai estar se valendo pra poder driblar a carência da universidade no que se refere à infraestrutura (EAS2).

Dessa forma, instala-se uma forte concorrência pelos recursos financeiros. Pode-se perceber, nessas duas falas citadas acima, a forma como a concorrência por tais recursos tem invadido o espaço da universidade e da pesquisa. Ademais, o Estado, por meio do CNPq, induz um movimento em direção ao produtivismo acadêmico, uma vez que os recursos advindos, tanto do setor produtivo, quanto do próprio Estado, serão destinados àqueles pesquisadores com melhor Currículo Lattes – outro instrumento que assume uma forma

bastante objetiva do produtivismo acadêmico e do individualismo. A citação abaixo é significativa desse tipo de mecanismo:

O Currículo Lattes consiste no portfólio de muitos doutores [...] a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a “nova universidade”, sem saberem bem para onde ela caminha [...] (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Segundo Silva (2005), esse tipo de relação se estabelece e os docentes acabam por se submeter a exigências que não ousam questionar. Assim como no mercado, todas as atividades são avaliadas e têm seu valor de troca quantificado em pontos – somar pontos e exibir títulos que o permitam superar os “concorrentes”. Os meios transformam-se nos fins (e nesse contexto, dar aulas torna-se uma “perda de tempo”, já que, na prática, não conta pontos) no sistema do produtivismo científico.

Dessa forma, a competência dos docentes é quantificada. Ao que parece, por mais consciente que seja o posicionamento de um professor, uma relação mecânica se impõe: quanto maior o currículo, maior a competência. Não importa muito a relevância da publicação para a ciência, nem as estratégias utilizadas para publicar, muito menos o tempo necessário para construção deste (suposto) novo conhecimento, pois o que se impõe é o discurso e a prática do produtivismo, fundados em critérios quantitativos e mercantis.

Como vimos, cada vez mais se intensifica e prolonga-se a jornada de trabalho dos docentes. Tal intensificação tem

como consequências a precarização do ensino e do trabalho dos professores-pesquisadores, com forte repercussão sobre a vida pessoal e profissional dos mesmos.

A relação prazer-sofrimento no trabalho docente: tempos e espaços de vida pessoal e de trabalho

As repercussões na vida pessoal e profissional dos professores, ocasionadas pelas transformações citadas anteriormente, têm sido cada vez mais notórias e têm demonstrado ser de suma importância a reflexão sobre a forma como a cooptação do trabalho docente pela lógica do capital tem afetado a saúde dos professores e acentuado os níveis de sofrimento no trabalho docente. Na pós-graduação, se tem notado como consequência o crescente número de professores estressados e melancólicos, sofrendo principalmente de depressão, insônia, entre outros males.

Segundo Bianchetti e Machado (2007), uma das medidas de profundo impacto sobre a vida/trabalho dos pesquisadores foi a redução dos prazos para realização do mestrado e doutorado (dois e quatro anos, respectivamente, difundida em meados dos anos 90). Segundo os autores, a redução dos prazos exerceu, na época, uma forte pressão sobre os Programas (PPGs) e pesquisadores, gerou resistências, queixas, adesões, revoltas e até desacatos, mas foi sendo paulatinamente aceita, já que o atrelamento da avaliação ao fomento pune ou recompensa os PPGs, com diminuição ou acréscimo de bolsas e financiamento, como já foi visto.

A redução dos prazos pode ser considerada uma das ferramentas básicas da intensificação do trabalho, já que facilmente pode ser traduzida na expressão: “produzir mais

em menos tempo”, umas das fórmulas centrais do modelo de produção capitalista.

A intensificação do trabalho atinge a saúde do trabalhador, sua vida familiar e seu tempo de lazer. Segundo Silva e Silva Júnior (2010, p.232), um dos aspectos mais presentes relacionados ao adoecimento é “[...] uma crescente indissociação entre tempos e espaços da vida profissional e tempos e espaços da vida pessoal e familiar”. Tem sido comprovado que um grande número de professores faz uso de medicamentos ansiolíticos para atenuar sintomas de ansiedade e dores estomacais, sintomas psíquicos e físicos típicos do estresse, que indicam o grau de sofrimento gerado pela intensificação e precarização do trabalho.

Em resposta à questão relacionada à distribuição do tempo entre as esferas do trabalho, social e familiar, os entrevistados da área tecnológica fizeram associação entre a época do ano e a forma como dividem o tempo e o espaço na vida cotidiana.

Isso depende da época do ano. Há épocas em que eu tenho um pouco mais de tempo e há outras em que fico totalmente sem tempo pra nada, como em época de avaliação, ou de atividades mais intensas, como agora, com a realização da Semana do Curso X... A gente tem que receber professores, levá-los para conhecer a cidade, os pontos turísticos, e essa acaba sendo a única atividade social nessas épocas... Mas de maneira geral minha vida social é muito restrita [...] Essa dissociação [de tempos e espaços] não existe (EAT1).

Tem épocas em que me sobrecarrego mais com atividades da universidade, acaba chegando mais tarde, mas normalmente tiro dias para ficar com a minha família. [...] Nos finais de semana eu me organizo para reservar para as atividades de casa. Quando tem períodos de sobrecarga, quando tem trabalhos científicos para fazer, tenho que pegar um pedacinho do final de semana, não tem como não fazer isso, mas aí sempre tem uma negociação que dá para resolver (EAT2).

O modo como os entrevistados fazem a dissociação entre as esferas profissional, familiar e social, chama a atenção pela relação direta que têm com a “época do ano”, ou seja, com os períodos de avaliação das agências de fomento e de preparação e entrega de trabalhos científicos.

Os professores da área social, ao responderem à questão sobre a separação do tempo e espaço entre as esferas do trabalho, social e familiar, disseram:

Tenho muitas amigas que tem filhos e vejo que elas se movem de um modo diferente do meu, que não tive filhos, e isso não tem a ver com o fato de eu ser solteira. Eu posso dizer que o prazer para mim está ligado ao meu trabalho, é uma dimensão intrínseca à minha própria vida. [...] Tive o privilégio de escolher fazer o que gosto e escolher esse espaço de trabalho tão prazeroso para mim [...] que considero fundamental na vida [...] muitas vezes passo madrugadas fazendo isso. Eu penso que é fundamental disciplinar o tempo para o lazer, mas isso para mim acaba sendo mais fácil por eu ser solteira (EAS1).

Isso é complicado. Acabo me sacrificando muito. No final de semana, acabo lendo as teses, orientando, levando os alunos para minha casa para fechar as dissertações, as teses. Mas mesmo sendo sacrificado esse lado pessoal e familiar, quando você tem um grupo familiar que entende o que você faz, acaba sendo mais tranquilo. E tenho muito essa compreensão na minha família, as minhas ausências são justificadas por algo que eu gosto. Pois o que eu faço é prazeroso, pois se não fosse, eu nem estaria mais (EAS2).

Podemos identificar, nas falas, a forma como a vida social está distribuída em função das atividades do trabalho. Apenas um entrevistado da área social disse conseguir fazer dissociação entre o tempo e o espaço pessoal e de trabalho, mas ainda assim, o mesmo professor, em outro momento da entrevista, disse sobre o trabalho como professor-pesquisador: “[...] é um trabalho que a gente leva para casa, acaba trabalhando muitas horas além das horas destinadas ao trabalho” (EAS3).

Na fala dos outros entrevistados pode-se perceber a forma como a vida e o tempo pessoal foram invadidos e diluíram-se os limites entre local de trabalho e lar. É possível perceber, ainda, a forma como o prazer está impingido na fala dos professores-pesquisadores, servindo como justificativa para o envolvimento extremo e para o “sacrifício” da vida pessoal e familiar.

São as transformações relacionadas à intensificação do trabalho que acentuam a relação prazer-sofrimento e vão, aos poucos, atingindo até mesmo a saúde do professor-pesquisador. Silva (2011) lembra-nos que o mal que hoje vemos se instalando na saúde do professor é uma contra face do mal instalado na universidade e nas suas potencialidades crítico-

transformadoras, que acabam tendendo a serem sufocadas pelo pragmatismo das agências de fomento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando compreendemos as mudanças políticas ocorridas na pós-graduação, geradas pelas reformas institucionais e do Estado, podemos compreender também muitas das alterações ocorridas no modo de pensar e de trabalhar dos professores das IES brasileiras, em especial do professor-pesquisador. Tais mudanças também são reflexos da acentuação do capitalismo do mundo contemporâneo, assim como da mundialização do capital.

No que diz respeito às políticas de pesquisa, as transformações geradas no âmbito das agências de financiamento da pós-graduação acabam por intensificar e precarizar o trabalho dos professores-pesquisadores, que se tornam cada vez mais envolvidos pelo sistema capitalista – com suas pautas de pesquisa submetidas às demandas mercadológicas, e pelo produtivismo acadêmico – que desvirtua a finalidade da pesquisa, da produção de conhecimento em si para uma preocupação maior e essencial com o próprio produto intelectual (artigos, teses, publicações...).

Assim, se o produtivismo acadêmico é consequência da “modernização” das universidades públicas e da mercantilização das atividades de pesquisa da universidade, não se pode dizer que os professores-pesquisadores que hoje se encontram imersos na lógica do produtivismo têm consciência de que estão cooptados. Além disso, a instauração de fatores como: a flexibilidade, a competitividade e o individualismo no

trabalho docente nas IES públicas contribuem com a comparação naturalizada do trabalho docente ao trabalho mercantil, perdendo de vista, assim, sua função social.

A sociabilidade produtiva contribui para a difusão desse pensamento. Na fala de todos os professores entrevistados nesta pesquisa, foi possível identificar elementos que podem gerar a compreensão de que os professores chegam à exaustão por vontade própria. Ninguém os “mandou” estar ali. Trata-se de uma escolha pessoal, pela qual cada um deve responsabilizar-se. Dessa forma, aspectos com o individualismo e a competitividade vão sendo naturalizados, e vai se internalizando uma nova identidade do docente enquanto profissional e enquanto ser humano.

A posição de centralidade assumida pelo trabalho remete à reflexão sobre o sentido da vida e do trabalho num contexto em que é preciso ir buscar para além da intensificação e da precarização o sentido dessa atividade humana tão essencial e que tanto poder exerce sobre a saúde e a qualidade de vida do homem.

Fica claro, neste estudo, a forma como os professores-pesquisadores na UFMA, tanto das áreas sociais quanto das áreas tecnológicas, têm vivenciado experiências pessoais ou se não, em seu ambiente de trabalho, onde o sofrimento e o adoecimento têm prevalecido na relação prazer-sofrimento, tão presente na fala de cada entrevistado, mesmo dos que de alguma forma tentaram negar o seu mal-estar.

Se a dinâmica prazer-sofrimento é responsável pelos processos de subjetivação, de construção de identidades no trabalho e pelo adoecimento dos trabalhadores, então cabe a cada professor-pesquisador, e cabe à comunidade universitária

a busca pelo uso bem-sucedido de estratégias que visem o equilíbrio, a ressignificação e a transformação - do sofrimento em prazer, do conformismo em uma consciência crítica e uma atitude de mobilização coletiva.

Se a busca por uma vida cheia de sentido e dotada de autenticidade encontra no trabalho seu lugar de plena realização individual e coletiva, então o trabalho tem também o poder de emancipar o sujeito em suas relações de trabalho.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **“Refêns da produtividade”**: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. GT- 09. ANPED, 2007

CISLAGHI, Juliana Fiúza. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v.25, n.88, p.703–725, out 2004.

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior**: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, 2009.

NIEDERAUER, Carlos Alberto Pittaluga. **Avaliação dos Bolsistas de produtividade em pesquisa da Engenharia de Produção utilizando Data Envelopment Analysis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.49-88, jan/jun 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública**. *Campinas: Histedbr Online*, n. especial, p.223-238, ago 2010.

SILVA, Eduardo. **A dimensão oculta das metas heterônomas do PNE: competitividade, individualismo e adoecimento do professor**. Texto apresentado na reunião do subprojeto 4 – Trabalho docente na expansão da educação superior. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2011.

SILVA, Antonio Ozaí da. A Corrida pelo Lattes. In: RAMPELLI, W. J., ALVIM, V., RODRIGUES, G. (Orgs.) **Universidade: a democracia ameaçada**. p. 87– 96. São Paulo: Xamã, 2005.

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

Talita Marques Mendes²⁶.

26 Mestre em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-CAR). E-mail: talitamarquesm@hotmail.com.

RESUMO

Entre os anos de 2003 e 2012, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP passou por um processo de expansão que fez com que a universidade apresentasse um grande crescimento, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. A década em questão é bastante significativa para Ensino Superior brasileiro pois, durante esse período, consolidaram-se as políticas de expansão das universidades públicas, tendência verificada não só nas universidades federais, mas também nas universidades estaduais do Estado de São Paulo. Durante o referido período, a UNESP passou por um intenso processo de expansão do ensino de graduação, o qual se deu em três frentes: criação de novas vagas em cursos tradicionais de unidades já consolidadas da instituição; criação de novos cursos nessas unidades; e criação de novos *campi*, o que resultou num aumento de 31,2% no número de cursos de graduação oferecidos pela instituição. Assim como a graduação, a pós-graduação da UNESP também cresceu de maneira significativa nesses dez anos, apresentando um aumento de 25,7% no número de cursos de mestrado e um aumento de 37,1 % de cursos de doutorado. O crescimento dos cursos de graduação e pós-graduação significou um aumento de 37, 87% no número de alunos matriculados nos cursos de graduação e de 28,1% no número de alunos matriculados na pós-graduação. Entretanto, não houve uma ampliação

do quadro docente que acompanhasse tal crescimento pois, neste período, houve um crescimento de apenas 13,5% no número de professores da universidade, isso considerando tanto professores efetivos quanto professores temporários. Se considerarmos apenas os professores efetivos da instituição, o quadro é ainda mais preocupante, já que, nesse caso, o aumento é de apenas 9,5 %, levando-nos à hipótese de que o trabalho de tais professores tenha passado por um processo de intensificação a partir da expansão da universidade. Diante disso, busca-se, a partir das análises do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Caderno de Estudo de Expansão de Graduação e dos dados contidos nos Anuários Estatísticos da UNESP, compreender como se deu a expansão da universidade e quais seus desdobramentos para o trabalho docente que nela se desenvolve.

Palavras Chaves: Trabalho docente; Ensino Superior; Intensificação do trabalho docente.

INTRODUÇÃO

Atualmente, conforme aponta Antunes (2004), assistimos ao debate sobre desemprego e precarização do trabalho. Entretanto, como podemos observar, o discurso veiculado apresenta a tese do fim da centralidade do trabalho. Alguns dos formuladores das teses que defendem o fim da centralidade do trabalho no mundo capitalista se recusam a reconhecer a centralidade da classe trabalhadora na transformação da sociedade contemporânea.

Segundo Antunes (2000), as teses que procuram invalidar a centralidade do trabalho se fundamentam na afirmação da perda de sentido da teoria do valor, na tese que propõe a substituição do valor-trabalho pela ciência ou na proposição de que vivemos sob a vigência de uma lógica societal intersubjetiva e interativa, informacional, que estaria em posição de superioridade em relação à formulação marxiana da centralidade do trabalho e da teoria do valor.

Partimos do pressuposto que, como aponta Marx, ao passo que o homem constrói a sociedade, a si mesmo como indivíduo e a categoria genérica a partir do trabalho, o trabalho deve ser entendido como ato originário do ser social, sendo que, ao modificar a natureza para construir o mundo objetivo, o homem também se transforma. Dessa forma, podemos definir o trabalho como processo de produção da base material da sociedade por meio da transformação da natureza, sendo que o trabalho, como mediação entre o homem e a nature-

za, caracteriza-se como materialização da condição humana, logo, através do trabalho, o homem se liberta de sua condição exclusivamente natural e se torna um ser social que produz sua existência, logo o trabalho deve ser compreendido como uma atividade que objetiva um fim.

Ao passo que permite transcender a condição meramente natural, o trabalho pode ser entendido como uma atividade libertadora. Porém, para que o trabalho seja realmente libertador, faz-se necessário que tanto as finalidades quanto os meios de execução sejam definidos pelo homem, ao qual deve pertencer o produto do trabalho realizado.

Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho se configura como expressão da opressão da liberdade e da independência do trabalhador, o qual passou a ser um anexo da maquinaria. Nesse sentido, o trabalho torna-se um fim em si mesmo e o trabalhador livre passa a estar formalmente subsumido ao capital. Ao passo em que o trabalhador não pode mais determinar os fins de seu trabalho e se apropriar do produto do mesmo, fica evidente que o trabalho, nesse contexto, não se constitui mais como possibilidade de construção da liberdade de quem o realiza, sendo que a própria força de trabalho foi convertida em mercadoria.

Ao ser mercantilizado, o trabalho passa a ser a base para a exploração do homem e para sua reificação, sendo que esta última está intrinsecamente ligada à alienação, caracterizada pela indiferença do homem em relação ao seu objeto de trabalho. O estranhamento, para Marx, ocorre quando o trabalhador não se reconhece mais em seu trabalho; ocorre quando o trabalho deixa de ter um caráter criativo e passa a servir ao capital.

Assim sendo, podemos inferir que a divisão social do trabalho aprofunda ainda mais a degradação da capacidade criativa do homem, pois, a partir dela, o trabalho foi simplificado e o trabalhador deixou de participar do processo total do trabalho. Diante disso, ao final do processo de trabalho, ocorre a materialização de um produto alheio ao trabalhador, que é propriedade do capitalista pois, no capitalismo, nem o produto nem o processo de trabalho pertencem ao trabalhador.

Conforme aponta Antunes (2004), podemos observar, na atualidade, o desenvolvimento de um processo de metamorfose no mundo do trabalho, o que faz com que seja necessário que tenhamos uma concepção ampliada de trabalho e de classe-que-vive-do-trabalho. Tais mutações têm aumentado o número de trabalhadores que desenvolvem trabalhos parciais, precários, temporários ou estão desempregados. Conforme aponta Antunes (2007):

Há, então, um movimento pendular que caracteriza a classe trabalhadora: por um lado, cada vez menos homens e mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, na gênese da Revolução Industrial, configurando uma redução do trabalho estável, herança da fase industrial que conformou o capitalismo do século XX. Como, entretanto, os capitais não podem eliminar completamente o trabalho vivo, conseguem reduzi-lo em várias áreas e ampliá-lo em outras, como se vê pela crescente apropriação da dimensão cognitiva do trabalho. No outro lado do pêndulo, cada vez mais homens e mulheres trabalhadores encontram

menos trabalho, esparramando-se pelo mundo em busca qualquer labor, configurando uma crescente tendência de precarização do trabalho em escala global (...) sendo que a ampliação do desemprego estrutural é sua manifestação mais virulenta. (ANTUNES, 2007, p.13)

Nesse contexto, segundo Antunes (2007), desenvolve-se uma nova “morfologia do trabalho”, a qual tem como traço característico o seu “desenho multifacetado”, resultante das mudanças sofridas pelo mundo do trabalho nas últimas décadas. Nessa nova configuração do mundo do trabalho, observamos, ainda segundo Antunes (2007), uma diminuição do operariado tayloriano-fordista e a ampliação do número de trabalhadores do setor de serviços, que tem o seu trabalho pautado pela lógica toyotista. De acordo com Antunes (2007), no Brasil:

Durante nossa década de desertificação neoliberal, pudemos presenciar, simultaneamente, tanto a pragmática desenhada pelo Consenso de Washington (com suas desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção), quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços, consequência da nova divisão internacional do trabalho que exigiu mutações tanto no plano da organização sociotécnica da produção, quanto nos processos de reterritorialização e desterritorialização da produção, dentre tantas outras consequências. (ANTUNES, 2007, p. 15)

Atualmente, a classe-que-vive-do-trabalho, a qual deve ser compreendida com a “totalidade dos trabalhadores assalariados que vivem da sua força de trabalho, composta por aqueles que não possuem os meios de produção” (Antunes, 2007), sofre com a ampliação do desemprego, a precarização, o aumento do trabalho temporário e a perda dos direitos trabalhistas, sendo que, no atual contexto, o trabalho deve ser mais polivalente e multifuncional, executado por trabalhadores que se caracterizam pela desespecialização. Esse trabalho é marcado pela intensificação de seu ritmo e pela ampliação do trabalho imaterial, o qual, ligado ao trabalho material, contribui para o aumento da produção de valor. Entretanto, podemos observar um aumento do trabalho no setor de serviços, dentre os quais podemos destacar a saúde e a educação, sendo que, como aponta Antunes (2000):

A expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 2000, p.13)

Ainda a esse respeito, Antunes (2000) coloca que:

(...) é necessário acrescentar também que as mutações organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. (ANTUNES, 2007, p. 20)

Conforme aponta Antunes (2004), em decorrência das práticas flexíveis de contratação, podemos notar o aumento da precarização dos empregos e dos salários, contribuindo para o processo de desregulamentação do trabalho e para a redução dos direitos sociais dos empregados em geral e, especialmente, para os trabalhadores terceirizados. Para o capital financeiro, essas formas de contratação de trabalhadores são extremamente vantajosas, já que propiciam uma maior lucratividade às empresas e atingem a capacidade de resistência dos trabalhadores em razão de sua fragmentação e da dificuldade de organização sindical. Essas mudanças observadas no mundo do trabalho expressam a reestruturação produtiva e seus movimentos de tecnificação e racionalização do trabalho, sendo que os programas de qualidade total e de remuneração variável se colocam como meios de dominação do trabalho. Nesse sentido, uma das principais tendências dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e aumentar o número de trabalhadores empregados em tempo parcial e/ou temporariamente, que podem ser demitidos sem custos às empresas:

(...) enquanto vários países de capitalismo avançado viram decrescer os empregos em tempo completo, paralelamente assistiram a um aumento das formas de *Palavras-chave*, através da expansão dos trabalhadores parciais, precários, temporários e subcontratados etc. (p.53)

Assim sendo, conforme aponta Antunes (2000), paralelamente à redução do operariado industrial e fabril, há a expansão do trabalho precário e do assalariamento no setor

de serviço, por meio da heterogeneização, da fragmentação e da complexificação da classe trabalhadora, já que há a inclusão de mulheres no mundo do trabalho e a exclusão dos mais jovens e mais velhos são cada vez maiores. Ademais:

Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de *Palavras-chavedo* trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado. (...) tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do-trabalho. (ANTUNES, 2000, p.62)

Partindo de tais considerações, podemos inferir que, ao concebermos o trabalho de acordo com sua morfologia contemporânea, as teses que minimizam, ou até mesmo propõem o fim da centralidade do trabalho, não se corroboram, sendo que o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de produção, necessitando cada vez mais do trabalho intensificado, que permita a extração de uma quantidade cada vez maior de mais-valia em menos tempo, seja por meio do trabalho parcial, do trabalho *part-time*, terceirizado, temporário, etc.

Frente às inúmeras mutações no mundo do trabalho, coloca-se a questão sobre como se configura o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sobre

quais são as influências da nova morfologia do mundo do trabalho sobre o trabalho do professor universitário.

Na atual fase do capitalismo, a ciência e a tecnologia se tornaram fundamentais para a ampliação da riqueza, levando à alteração da sociabilidade no sentido da constituição de uma sociabilidade produtiva, caracterizada pelo reducionismo e pela coisificação. Nessas circunstâncias, conforme aponta Antunes (2000):

(...) as novas dimensões e formas de trabalho vem trazendo um alargamento, uma ampliação e uma complexificação da atividade laborativa, de que a expansão do trabalho imaterial é exemplo. Trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital. (ANTUNES, 2000, p.14)

Em meio a essa nova sociabilidade, conforme apontam Silva Jr, Sguissardi e Silva (2010), o trabalho do professor, que é imaterial e superqualificado, se torna central, já que a ciência e a tecnologia foram transformadas em meios de produção. De acordo com os autores, essa mudança: “(...) produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior (IFES) e alterou qualitativamente o trabalho do professor pesquisador”. (SILVA JR, SGUISSARDI, SILVA, 2010, p.4).

Segundo Bosi (2007), a transferência de serviços públicos para a esfera privada, dentre eles a educação, tem contribuído para a definição do trabalho docente no Brasil,

já que introduziu nas IES públicas, como já foi mencionado, a tendência da mercantilização da educação superior, uma vez que a educação passou a ser concebida como integrante do setor de serviços não-exclusivos do Estado.

A mercantilização da universidade pública, que já se tornou um movimento naturalizado, é caracterizada pela utilização do serviço público pela esfera privada, como evidenciam as Parcerias Público-Privadas (PPP's), e intensifica e precariza o trabalho do professor, o que faz com que as universidades públicas passem a estar submetidas à tutela do capital. Nesse contexto, ocorre a alteração do trabalho intelectual e imaterial dos professores e, conseqüentemente, a sua alienação. A esse respeito, Silva Jr e Silva (2010) demonstram que:

Pela mediação do fetiche da paixão, produz-se o professor que é seduzido a compactuar com a exploração, extensão, intensificação e precarização do trabalho e que tende a moldar a sua identidade à atual cultura da instituição universitária, produzida no interior de um movimento cujo foco é o da valorização do capital. (SILVA JR; SILVA, 2010, p.230)

Dessa forma, segundo Bosi (2007), podemos definir como principais fatores de precarização do trabalho docente: a mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a precarização das condições de trabalho, a adoção de critérios quantitativistas para a avaliação da produção do trabalho docente, a intensificação e a desvalorização do trabalho docente, a pouca estabilidade e a redução dos di-

reitos trabalhistas. Nesse sentido, Bosi (2007) indica que a flexibilização dos regimes de trabalho se evidencia pela diminuição do número de professores trabalhando em regime de dedicação exclusiva, a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, a contratação de professores substitutos por contratos temporários, etc.

Frente a isso, o trabalho precarizado se converte em modelo, buscando-se, do ponto de vista do capital, aumentar o trabalho docente, tanto em intensidade quanto em extensão, submetendo-o às necessidades do mercado, sendo que uma das principais formas de intensificação do trabalho dos professores é a prestação de serviços ao capital através das PPP's, dos fundos setoriais e da inovação tecnológica. A prestação de serviços por meio de fundações, como a Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP), faz com que o trabalho docente concebido como extensão universitária seja mercantilizado.

Outra forma de intensificação do trabalho docente é o expressivo aumento do número de alunos por docente. Tal aumento foi ocasionado pelo significativo crescimento no número de matrículas, nos níveis de graduação e pós-graduação, o qual não foi acompanhado pelo aumento na contratação de professores efetivos, devido ao que Bosi (2007) chama de “represamento de concursos públicos”, impondo aos docentes das IES públicas uma sobrecarga de trabalho. A esse respeito, sobre o caso da UNESP, Bosi (2007) destaca que:

Mesmo em universidades consolidadas como a UNESP, a expansão deu-se, principalmente, pela “extensão” dos docentes já efetivos para os novos *campi* e pela contra-

tação de docentes por períodos de três meses, regime de trabalho chamado de professores “conferencistas”. (BOSI, 2007, p. 1510)

O modelo produtivista e de avaliação, caracterizado pela punição e discriminação e posto em curso pelas agências de fomento, modifica qualitativamente o trabalho do professor, o qual é colocado no papel de refém dos critérios de produtividade. Ao passo que os recursos financeiros são distribuídos de acordo com as notas conquistadas pelos Programas de Pós-Graduação (PPG's) nas avaliações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), coloca-se em curso uma brutal competitividade entre os pesquisadores da mesma área, já que a posição do professor em sua área de pesquisa é medida de forma quantitativa, aumentando a “pressão” sobre docentes e alunos. A esse respeito, Bosi (2007) coloca que:

(...) a pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas tem se concretizado, principalmente, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção”, a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. Por um lado, evidencia esse processo o direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos e fomento à produção científica. Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa tem convertido seus recursos para pesquisas e estudos que

aparelhem e potencializem a capacidade de reprodução do capital, desenvolvendo uma razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados. O perfil de pesquisa que escorre caudalosamente desses editais termina por ditar o padrão para a produção acadêmica em geral. Uma das consequências desse processo é que a qualidade da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela quantidade da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição. (BOSI, 2007, p.1513)

A adoção do modelo produtivista, segundo Bosi (2007), significa a perda da autonomia intelectual e do controle sobre o processo de trabalho, o que configura a subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital, sendo que os professores que se colocam contra este sistema são vistos como “improdutivos”. Sobre essa questão, Silva Jr e Silva (2010) apontam que: “Sofrimento, mal-estar, estranhamento: eis o que resultou da incorporação da teleologia com valores instituídos pela CAPES” (SILVA JR; SILVA, 2010, p. 225); sendo que “as consequências do trabalho intensificado não se limitam às restrições ao lazer e a vida familiar, atingindo, também, a saúde do trabalhador” (SILVA JR; SILVA, 2010, p. 234).

RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados aqui apresentados são resultados parciais, uma vez que a pesquisa sobre a qual versa o trabalho se encontra em desenvolvimento, sendo que tais dados são frutos

da análise de documentos oficiais da UNESP, disponíveis no site da reitoria da universidade.

O processo de expansão da UNESP, que se iniciou em 2003 e continua em desenvolvimento, se deu tanto pela criação de novos *campi* (chamados, à época, de *Campi Experimentais* e, hoje, como Unidades Diferenciadas), como pela criação de novos cursos de graduação nos *campi* já existentes. No caso da implantação de novos cursos nos *campi* já existentes, a mesma se deu sem que houvesse a ampliação do corpo docente de tais *campi*.

Considerando os dados apresentados pelo último Anuário Estatístico da UNESP, lançado em 2013, tendo como base de dados o ano de 2012, podemos notar que realmente houve um grande crescimento na oferta de ensino de graduação e pós-graduação, no período que vai de 2002 a 2012. Entretanto, os dados demonstram que não houve uma reposição, e muito menos uma ampliação, dos quadros de servidores técnicos administrativos e de docentes na mesma proporção, de modo a acompanhar o crescimento no número de unidades, cursos e alunos.

Segundo os dados do Anuário, em 2002, a UNESP ofereceu 5685 vagas em seu vestibular. Já em 2012, foram oferecidas 7139 vagas, o que representa um aumento de 25,5% no número de vagas durante o período.

Com relação ao número de cursos de graduação oferecidos pela UNESP, no período de 2002 a 2012, houve um aumento de 31,2% no geral, sendo que a área de humanidades foi a que apresentou o maior crescimento, 43,3%, enquanto as áreas de ciências exatas e ciências biológicas cresceram, 33,3% e 16,6%, respectivamente.

No que tange ao número de alunos matriculados em cursos de graduação, considerando apenas os cursos de graduação presenciais, ou seja, desconsiderando os cursos de graduação oferecidos pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e os alunos matriculados nos cursos da Plataforma Freire (semipresencial), ao longo da década considerada (2002/2012), ainda que com variações ao longo dos anos e algumas quedas em alguns períodos, houve um aumento de 37, 87% de alunos matriculados neste nível de ensino.

Acerca dos alunos formados em nível de graduação pela UNESP, podemos observar um aumento de 36% entre 2002 e 2012, sendo que 2007 foi o ano que apresentou maior crescimento durante esta década (12%), coincidindo com a formatura dos alunos ingressantes no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004, nos cursos criados no processo de expansão de 2002, os quais são, em sua grande maioria, cursos de licenciatura e bacharelado com duração de 4 anos.

Analisando os dados apresentados pelo anuário, podemos observar que não só a graduação, mas também a pós-graduação, passou por um grande crescimento dentro da UNESP. Entre os anos de 2002 e 2012, houve um aumento de 25,7% no número de Cursos de Mestrado ofertados pela instituição e um aumento de 37,1% no número de Cursos de Doutorado oferecidos.

Com o crescimento dos cursos de pós-graduação, houve, conseqüentemente, um grande crescimento no número de alunos matriculados nesse nível de ensino, bem como no número de alunos formados. Entre 2002 e 2012, o aumento

no número de alunos de cursos de graduação na UNESP, considerando-se mestrado e doutorado, foi de 28,1%, sendo que, nos cursos de mestrado, houve um aumento de 7,2%, enquanto, nos cursos de doutorado, o aumento foi de 68%. Já o número de alunos formados nos cursos de pós-graduação da UNESP teve um aumento de 45,5%, sendo que houve um aumento de 40,2% no número de alunos formados nos cursos de mestrado e de 57,7% no número de alunos formados nos cursos de doutorado da instituição.

Considerando os dados apresentados, podemos ver que a UNESP passou por um intenso processo de expansão, tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Entretanto, o crescimento no número de docentes, tanto no Regime de Dedicção Exclusiva (RDIDP) quanto no Regime Parcial de Trabalho ou Regime de Trabalho Contratado, não cresceu na mesma proporção, apresentando um crescimento bastante inferior. Entre 2002 e 2012, o número de professores da UNESP (RDIDP + RTP/RTC) subiu 13,5% e o número de professores em RDIDP (efetivos com dedicação exclusiva) subiu 9,5%, ou seja, um crescimento bastante inferior ao crescimento do número de alunos matriculados em cursos de graduação e de pós-graduação na Universidade. Além disso, durante esse período, houve um aumento de 43,4% no número de professores contratados em RTP ou RTC na Universidade. Ademais, vale ressaltar que, conforme mostram os dados do Anuário, na criação das Unidades Diferenciadas, não foi contratado nenhum professor em caráter efetivo para estas Unidades, as quais começaram a funcionar contando apenas com professores contratados em regime de trabalho temporário.

Com relação à reposição e à ampliação do corpo de servidores técnicos-administrativos, o quadro é ainda mais preocupante, pois, entre os anos de 2002 e 2012, houve um crescimento de apenas 3% no número desses funcionários.

Diante de tal quadro, podemos observar que, no que diz respeito às metas de expansão do Ensino de Graduação e de Pós Graduação, a UNESP tem cumprido os objetivos propostos em seu PDI, apresentando um grande crescimento no número de *campi*, de cursos de graduação, de programas de pós-graduação e no número de alunos. Entretanto, as metas de reposição e ampliação dos quadros de servidores docentes e servidores técnico-administrativos não foram alcançadas com tanto êxito, apresentando um déficit considerável em relação ao crescimento do número de alunos atendidos pela universidade, bem como do número de cursos e *campi*.

Com base em tudo que foi apresentado, esta pesquisa trabalhou e trabalha com o objetivo geral de investigar e analisar como tem se dado o processo de intensificação do trabalho docente na UNESP, após a expansão de tal universidade observada na última década. Como objetivos específicos, propôs-se: investigar e analisar o processo de expansão da universidade objeto deste estudo; investigar e analisar as características e contradições do suposto processo de intensificação do trabalho docente de professores desta universidade; investigar e analisar se e como as metas de expansão de tal universidade colocadas através de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) tem contribuído para uma possível intensificação do trabalho docente; investigar e analisar como a normatização do trabalho dos professores através das avaliações desenvolvidas por intermédio dos

Relatórios Trienais pode contribuir para a intensificação do trabalho docente na referida instituição.

Entretanto, considerando o tempo de duração de um curso de mestrado e a singularidade que a UNESP apresenta enquanto universidade *multicampi*, fica evidente que seria impossível realizar tal pesquisa nas unidades universitárias da UNESP. Frente a isso, optamos por realizar tal estudo em um *campus* específico, no caso, o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - IBILCE, *campus* localizado na cidade de São José do Rio Preto.

A partir do processo de expansão da UNESP, iniciado em 2003 e em desenvolvimento até 2013, foram implantados no referido *campus* os cursos de Física Biológica, no ano de 2003, e Química Ambiental e Pedagogia, no ano de 2004.

Até 2002, o IBILCE oferecia 5 cursos de graduação, atendendo a 1534 alunos neste nível de ensino e 10 programas de pós-graduação, os quais atendiam a 523 alunos, atendendo, no total, a 2057 alunos. Para tanto, a unidade universitária contava com 180 professores ativos, dos quais 167 trabalhavam em Regime de Dedicção Exclusiva (RDIDP). Em 2012, segundo os dados do último anuário estatístico da instituição, publicado em 2013, o IBILCE oferece 9 cursos de graduação, atendendo, neste nível, a 1954 alunos, e 11 cursos de pós-graduação, atendendo a 915 alunos; ou seja, entre graduação e pós-graduação, são 2869 alunos atendidos, por um efetivo de 208 professores, dos quais 178 trabalham em RDIDP. Assim sendo, podemos notar que, de 2002 a 2012, enquanto houve um aumento da ordem de 27,3% no número de alunos de graduação e de 27,4% no número de alunos de graduação, considerando os professores que trabalham

em RDIDP, ou seja, aqueles que tem jornada de trabalho completa, o aumento, durante este período, foi de 6%, e, se considerarmos o número de professores em RTP/RTC, o aumento foi da ordem de 13, sendo que, o aumento foi de 15,5%, ou seja, o aumento no número de docentes foi bastante inferior ao aumento no número de alunos. Da mesma forma, durante o período de 2002 a 2012 o aumento no número de servidores técnico-administrativos de tal *campus* foi de 9,3%, o que vem a justificar a escolha de tal *campus* para a realização da pesquisa de campo, uma vez que, seguindo a tendência geral da Universidade, o IBILCE também apresentou um grande aumento no número de cursos e alunos, não acompanhado por um aumento condizente no número de docentes e servidores técnico-administrativos.

Diante do que foi exposto ao longo da revisão bibliográfica feita na introdução deste trabalho e nos dados acima apresentados, temos como primeira hipótese a de que as relações de produção vigentes na atual configuração social têm sido transpostas ao sistema educacional, balizando o trabalho realizado pelos docentes que dele participam. Considerando a primeira hipótese, podemos pensar que, à medida que a sociedade capitalista se consolidou, deu-se a proletarização do professor por meio da alienação do mesmo em seu ambiente de trabalho e sua conseqüente reificação. Ainda considerando o que foi acima exposto, também podemos supor que o grande aumento no número de alunos após a expansão da universidade, ao passo que não foi acompanhado por um aumento significativo no número de professores e de servidores técnico-administrativos, tenha levado à intensificação do trabalho docente, tanto por meio do aumento

do número médio de alunos atendidos por docente, quanto pelo aumento do número de aula ministradas e trabalho burocrático realizado pelos docentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 7. Ed. São Paulo: Editora Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de *Campinas*, 2000.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: DRUCK G.; Franco T. (Orgs). **A perda da razão social do trabalho terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 13-22.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (Orgs.) **O avesso do trabalho**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-27

Anuário Estatístico. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. – vol. 1(2001) -. – São Paulo: UNESP, APE, 2011. Disponível em: http://www.unesp.br/ape//mostra_arg_multi.php?arquivo=9453 Acesso em; 15 de jul. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. *Campinas*, v.28, n.101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J.L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p.61-74.

GRADELLA JR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de psicologia social do trabalho**. São Paulo, 2010, v. 13, n. 1, p. 133-148.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, Livro 1, 1v.

_____. **Salário, preço e lucro**. São Paulo: Centauro, 2005. Tradução: Silvio Donizete Chagas.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. Tradução, apresentação e notas: Jesus Ranieri

SILVA, E.P.; SILVA JR, J.R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 223-238, ago. 2010.

SILVA JR, J. R.; SUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/18803735/1077811862/>

[name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE](#) Acesso em: 20 jul. 2012.

UNESP/ REITORIA. Parecer 08/11 CCD. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.unesp.br/pautas/Sessao/00647/23/1/proc_2177_2010_fcavj.pdf Acesso em: 15 jul. 2012.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: COMPREENSÕES SOBRE CRIATIVIDADE, HISTÓRIAS DE VIDAS E PERCURSOS ESCOLARES

*Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares;*²⁷

*Fábio Alexandre Araújo dos Santos;*²⁸

*Márcio Adriano de Azevedo;*²⁹

*Otávio Bruno Leite Barbosa.*³⁰

27 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Email: andrezza.tavares@ifrn.edu.net;

28 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Email: alexandre.araujo@ifrn.edu.br;

29 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Email: marcio.azevedo@ifrn.edu.br;

30 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Email: otavio.barbosa@ifrn.edu.br.

RESUMO

A criatividade constitui-se em uma das problemáticas na educação mais discutidas na atualidade, principalmente pelo fato de a sociedade exigir novas competências ao indivíduo em formação, dentre elas, a competência criativa. Assim sendo, este artigo tem o objetivo de refletir sobre as influências do processo criativo nas práticas educativas escolares, no âmbito da educação superior, no campo da formação docente, à luz da Educação Profissional e Tecnológica. Como questão central de pesquisa, elencou-se a seguinte: quais os principais entraves dos professores no tocante ao desenvolvimento de processos pedagógicos fundamentados na perspectiva criativa? Metodologicamente, fez-se uso de uma revisão de literatura e a abordagem da pesquisa constituiu-se qualitativa em sua análise de natureza temática. Dentre as influências destacadas neste trabalho, vislumbra-se de forma emergente a necessidade de se repensar o Modelo Hegemônico de Formação - MHF no intuito de ascender ao Modelo Emergente de Formação - MEF, cujo modelo vincula a criatividade e a inovação como categorias vitais na formação profissional docente atual.

Palavras-chave: Criatividade; Educação; Modelo Emergente de Formação – MEF.

INTRODUÇÃO

A criatividade constitui-se em uma das problemáticas na educação mais discutidas, na atualidade, principalmente, pela sociedade exigir novas competências do indivíduo em formação, dentre elas, a competência criativa de ser e atuar no mundo e suas relações com as tecnologias e o mundo do trabalho. Assim sendo, este artigo tem o objetivo de refletir sobre as influências do processo criativo nas práticas educativas escolares no âmbito da formação docente, à luz da Educação Profissional e Tecnológica.

A sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a escola, necessitam rever com bastante urgência os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as práticas pedagógicas vigentes e a(s) cultura(s) predominantes na escola enquanto formação do professor e do aluno. Segundo Torre (2005), este milênio é denominado “século da criatividade”.

Entretanto, mesmo diante dessa percepção social da criatividade como uma potencialidade a ser desenvolvida, sobretudo, nos espaços escolares, muitas escolas e seus profissionais, ora desconhecem-na, ora concebem-na como mito em detrimento da compreensão enquanto capacidade inerente a todos os indivíduos.

Em relação à formação profissional docente, na qualidade inicial ou continuada, percebe-se também certo descompasso entre os conteúdos, as metodologias vivenciadas e os objetivos educacionais. Esse descompasso implica em barreiras

no sentido de possibilitar o professor vislumbrar o aluno e o espaço escolar, pois, o professor, geralmente, é formado em uma perspectiva propedêutica e, às vezes, até de forma superficial em relação aos conteúdos. Conseqüentemente, na transposição didática apresenta certas dificuldades e desconexões das realidades da formação e as realidades do lócus profissional (escola).

Em relação aos descompassos supracitados, um dos elementos-chave para a sociedade e a educação atual, ou seja, a criatividade, não vem sendo abordada, na maioria das vezes, nos espaços formativos dos professores. Tais constatações decorrem de análises curriculares dos cursos de formação docente (licenciaturas nas variadas áreas de conhecimento).

Sendo assim, a temática em questão configura-se como um problema complexo, porém, pertinente nas discussões acadêmicas e científicas atuais. Para colaborar com as discussões acerca da criatividade, dialogou-se com Alencar e Fleith (2007), Freire (2007), Galperin (1980), Guiford (1991) Mitjás (2003), Morin (2000), Nakano (2005), Ramalho e Nuñez (2003), Romo (2006), Torre (2005), Vygotsky (2000), Wechsler (2005), Frigoto e Ciavatta (2001), Barcelos (2001), dentre outros autores de renome nacional e internacional na área de conhecimento deste objeto de estudo. O objetivo deste estudo visa discutir sobre a formação docente e suas influências em relação ao desenvolvimento do pensamento criativo desenvolvido nos processos de ensino-aprendizagem.

Como questão central de pesquisa elencou-se a seguinte: quais os principais entraves dos professores no tocante ao desenvolvimento de processos pedagógicos fundamentados na perspectiva criativa? Tal questão central gera outras ques-

tões que, por recorte teórico-metodológico, não serão objeto de discussão neste artigo. Metodologicamente, fez-se uso de uma revisão de literatura a partir dos diálogos compreendidos entre os autores sobre a referida temática e a abordagem da pesquisa constituiu-se qualitativa em sua análise de natureza temática.

Ainda metodologicamente, fez-se uso do método da pesquisa-ação a partir de uma revisão de literatura que teve como ponto de partida os diálogos compreendidos entre os autores sobre a referida temática em consonância com as entrevistas realizadas com os professores dos cursos de Recursos Pesqueiros e Química (integrado e subsequente). A abordagem do problema constituiu-se de natureza qualitativa e sua análise deu-se de natureza temática mediante os resultados obtidos do processo de entrevista realizada durante a pesquisa.

O presente artigo está estruturado sob os seguintes tópicos: o primeiro tópico apresenta discussões acerca da criatividade como uma competência a ser desenvolvida na formação do aluno, bem como versa sobre as principais contribuições teóricas recentes que fundamentam a criatividade. O segundo tópico está estruturado sob as discussões relativas à Educação profissional e Tecnológica e as implicações da criatividade como eixo educacional e profissional contemporâneo. O terceiro tópico discorre sobre a formação profissional docente e o Paradigma Emergente de Formação – PEF, tendo a criatividade como um dos eixos educativos contemporâneo. Logo em seguida, discute-se acerca dos resultados da pesquisa, para então, tecer as considerações finais.

A COMPETÊNCIA CRIATIVA DE SER E ATUAR NO MUNDO E SUAS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS E O MUNDO DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS RECENTES AO ESTUDO DA CRIATIVIDADE HUMANA

Para discutir, a priori, as teorias que fundamentam as concepções e práticas atuais da criatividade faz-se necessário, uma vez que existem múltiplos conceitos e inúmeras práticas consideradas de cunho educativo. Entretanto, tais concepções e práticas revelam-se, na maioria das vezes, ingênuas, portanto, sem fundamentação e argumentação teórico-metodológica.

Inicia-se, assim, discorrendo sobre a **Teoria do Investimento em Criatividade**, que considera o comportamento criativo como resultado de influências prioritariamente pessoais, embora os próprios Sternberg e Lubart (precursores da Teoria) explicitassem a importância de variáveis ambientais. Mesmo assim, ambos restringiram em seus estudos o comportamento criativo relacionado aos fatores biológicos do sujeito, categorizando-os de forma inter-relacionada em inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação e, logo depois, ampliando com as categorias de conhecimento e contexto ambiental.

Mesmo compreendendo seu enfoque biológico, não desprezou as influências históricas e culturais que envolvem os sujeitos e ressalta que em determinados comportamentos criativos, alguns fatores ou variáveis emergirão com mais expressão, não necessariamente envolvendo todos eles em uma situação única, porém, os fatores ou variáveis descritas acima interagem entre si. Corroborando com tal afirmativa,

Sternberg e Lubart (1991) afirmam que: “Alta inteligência na ausência de motivação, ou conhecimento amplo na ausência de habilidade intelectual para compreender e utilizar tal conhecimento, levará no máximo a níveis moderados de performance criativa.”

No intuito de compreender as variáveis propostas por Sternberg e Lubart (1991), os mesmos conceituam cada variável. No tocante à **inteligência**, esta é reconhecida em três habilidades cognitivas importantes. A primeira delas consiste na habilidade sintética de redefinir problemas; a segunda representa a habilidade analítica de reconhecer dentro das ideias em destaque, a que mereceria aprofundar-se, ou seja, significa ter a condição de analisar a importância de cada ideia, para então, decidir qual seria a ideia a ser investida e, por fim, a habilidade de persuadir as outras pessoas com o poder de argumento, denominada de habilidade prática-contextual.

Em relação aos **estilos intelectuais** (legislativo, executivo e judiciário), estes consistem na habilidade de como o sujeito explora sua criatividade. No caso do estilo intelectual legislativo demonstra-se o apreço por formulações de problemas bem como a criação de novas regras e modos de perceber os fenômenos. No caso do estilo intelectual executivo, este se traduz no apreço por implementar ideias a partir de problemas já estruturados e, finalizando, tem-se o estilo intelectual judiciário referindo-se a pessoas que sentem prazer em avaliar, opinar sobre as pessoas ou fenômenos sociais de ordem geral.

Ainda sobre os estilos intelectuais, para os autores, as pessoas criativas prefeririam pensar e agir de forma legislativa

com vistas a criar os próprios problemas. No entanto, isso não quer dizer que o sujeito aja única e exclusivamente em um estilo, mas em interação com todos eles, pois um problema “novo” sempre se refenderá em problemas já existentes. Culminando, os mesmos ainda criticam com fundamentos as práticas pedagógicas vigentes no contexto escolar, uma vez que os problemas a serem resolvidos, geralmente, são pré-determinados, fixos e rígidos, portanto, não possibilitando o aluno a pensar de forma divergente ao problema suscitado.

Uma terceira variável diz respeito ao conhecimento, desmembrando-o em formal e informal. Ambos são importantes para a expressão do comportamento criativo. Conhecer com profundidade é um pré-requisito básico, sobretudo, para agir de forma criativa. Conhecendo bem o problema, por exemplo, identificar-se-á com mais propriedade e criatividade as facetas do problema menos exploradas por outrem, mais inusitados, etc.

No tocante à personalidade, outra variável da teoria do investimento em criatividade, traduz-se na **personalidade**, isto é, para os autores, alguns traços de personalidade contribuem mais efetivamente para o comportamento criativo do que outros traços. Dentre os referidos traços de personalidade que podem caracterizar um sujeito mais criativo estão a predisposição para correr riscos, a auto-confiança, o pensamento divergente, a tolerância à ambiguidade, a coragem para expressar novas ideias, a perseverança diante dos obstáculos e uma certa autoestima.

Vale salientar que, para um sujeito estar criativo, não necessariamente terá que disponibilizar todos os traços citados, embora os mesmos estejam interligados e, de forma complexa,

interajam uns com os outros nos processos de criatividade humana. Entretanto, afirmam Sternberg e Lubart (1991), a tolerância à ambiguidade constitui-se em um elemento vital para a performance criativa em diferentes áreas. Portanto, é um elemento, talvez, imprescindível no referido processo.

A **motivação** (intrínseca e extrínseca) consiste em uma variável importante para o processo de criatividade, pois o prazer emanado das forças motivacionais, isto é, da vontade, da adrenalina de realizar ou conhecer algo, transforma-se em um motor, ponto de partida para o sujeito aprender de forma criativa, principalmente, a motivação intrínseca.

Outra variável extremamente necessária ao processo criativo diz respeito ao **contexto ambiental**, uma vez que o mesmo influencia a produção criativa sob três condições: é estimulador de novas ideias; serve-se de suporte necessário à coragem e à realização de produtos e/ou processos criativos, sobretudo, à avaliação incidida sobre o produto ou processo realizado de forma coletiva e sob sua validação ou aceitação. Ou seja, propicia a socialização e a validade social daquele grupo.

Percebe-se que, nessa teoria da criatividade proposta por Sternberg e Lubart (1991), apresentam-se variantes que se interligam de forma interativa, dialética e dinâmica, fazendo pensar em sua complexidade, mas, também, em sua relação intrínseca com o ser humano, isto é, a criatividade é inerente a todos nós, entretanto, ela deverá ser estimulada, bem como terá que ser desenvolvida a partir de um grupo e um ambiente que propicie o desenvolvimento e expressão da criatividade. Vale registrar, também, o componente do ambiente que, até então, não tinha sido incluído pela maioria

dos pesquisadores na área como elemento indissociável no contexto criativo humano.

Neste momento, visualizar-se-á outra teoria da criatividade contemporânea, denominado de **Modelo Componencial de Criatividade** proposto por Amabile (1996), cuja teoria destaca que o processo criativo dependerá de duas condições, são elas: o produto ou processo deverá ser considerado útil, apropriado, correto ou de valor para o grupo social, e tal processo constitui-se heurísticamente e não de forma algorítmica.

Ainda a respeito da referida teoria, o modelo compreende três componentes necessários para o desenvolvimento da criatividade, ou seja, as habilidades de domínio, os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca. Esses componentes interagem entre si e são responsáveis diretamente pelo processo criativo do ser humano. Para Amabile (1996), o trabalho criativo é caracterizado como habilidade de se concentrar por longos períodos de tempo, dedicação e trabalho, alto nível de energia, persistência frente a dificuldades, busca de excelência e habilidade de abandonar ideias improdutivas.

O referido modelo é organizado por cinco estágios. O primeiro refere-se à identificação do problema ou tarefa; o segundo estágio traduz-se no envolvimento da preparação e, neste estágio, o sujeito acumula e estoca informações necessárias ao desenvolvimento expressivo da criatividade; o terceiro estágio remete-se à geração de respostas, no quarto estágio desenvolve-se a comunicação e a validação das respostas organizadas no estágio anterior e, por fim, o quinto estágio representa a tomada de decisão, ou seja, o resultado do processo criativo. Tais estágios ocorrem em interação e,

para ocorrer o desenvolvimento criativo, os mesmos não estão presentes simultaneamente, necessariamente.

A terceira teoria da criatividade contemporânea destacada neste trabalho denomina-se a Perspectiva de Sistemas – Csikzentmihalyi. Nessa teoria, a criatividade é considerada como resultado de interações entre o sistema biológico e psicológico (pessoal) e o sistema contextual (ambiente – fatores externos). Para criar, nessa perspectiva, o processo criativo resulta da interação entre o sujeito e as influências externas ao próprio sujeito.

Para a Perspectiva de Sistemas de Csikzentmihalyi (1999), o indivíduo, o domínio e o campo são elementos indissociáveis e interagem entre si no processo de desenvolvimento criativo humano. As principais características dos indivíduos criativos, nessa perspectiva teórica, são curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura à experiência, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento, dentre outras.

Traçando um paralelo entre as teorias de criatividade apresentadas, percebe-se uma coerência entre as características de uma pessoa criativa, bem como a visão sistêmica da criatividade, ou seja, para o sujeito desenvolver potencialmente a expressão criativa, necessitar-se-á de relações entre sujeito e suas condições psicobiológicas e cognitivas, e o ambiente revela-se como um espaço vital para o tal desenvolvimento.

Csikzentmihalyi (1999) afirma que a escola, o trabalho ou outro contexto social precisa estimular os sujeitos a pensarem e agirem de forma criativa, assim como, implementar intervenções que estimulem a criatividade nos referidos contextos sociais, principalmente, a escola, que, até o presente

momento, trabalha mais na perspectiva do ensino diretivo, unilateral, na perspectiva do pensamento unilateral ou convergente, não oferecendo, na maioria das vezes, a condição dos alunos discutirem, proporem outras respostas, caminhos distintos das respostas e caminhos pré-determinados nos contextos escolares.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS IMPLICAÇÕES DA CRIATIVIDADE COMO EIXO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL CONTEMPORÂNEO

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT, na atualidade, mesmo diante dos inúmeros avanços no que concerne às mudanças na composição curricular e à sua integração com o mundo do trabalho, incluindo categorias sociais como a ciência e a cultura, tem, em seu cerne pedagógico, a visão de um ser integral.

Este ser integral perspectivado pela EPT indica que as experiências socioeducacionais atuais transformaram-se e vem se transformando no intuito de articular tais categorias supracitadas. No milênio da criatividade (TORRE, 2005), o decênio da criatividade tem como fito discutir e integrar a criatividade nos contextos escolares, inicialmente como elemento transversal até a condição de teoria e metodologia escolar.

Com o potencial criativo, o aluno desenvolve-se em sua integralidade, se posiciona, ousa em suas intervenções sociais e individuais. A sociedade contemporânea necessita de sujeitos ativos no sentido de se sentirem pertinentes à mesma (MORIN, 2000) e buscarem soluções para superar os problemas de ordem individual/social.

Nessa tentativa por resolução de problemas mediante o uso da criatividade humana, a escola, o professor, o aluno e a sociedade têm papéis importantes como mediadores no desenvolvimento do pensamento criativo, competência humana, esta considerada como uma das principais necessidades sociais.

Para Morin (2001, p. 23), o pensamento ecologizante compatível com uma “cabeça bem-feita” concebe a seguinte assertiva “todo conhecimento, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução [...]. O processo é circular. O conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese”.

No tocante à criatividade, as instituições de ensino deverão estar voltadas para a apropriação desta capacidade humana como elemento intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem do alunado e dos professores, no intuito de oportunizá-los a pensar e intervir criativamente.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E O PARADIGMA EMERGENTE DE FORMAÇÃO - PEF: A CRIATIVIDADE, ONDE ESTÁ?

Ao longo das discussões sobre a formação dos professores vêm se destacando muitas teorias sobre o papel, a epistemologia e as contribuições da formação profissional dos professores para a otimização da qualidade educativa vigente. Faz-se necessário, antes de refletir sobre a formação de natureza teoria/prática, enfatizar que, na atualidade, ainda se vive um projeto de formação embasado na lógica disciplinar, isto é, relativo às perspectivas de formação que

priorizam modelos teóricos aplicacionistas. Porém, na maioria dos casos, esses mesmos modelos não são contextualizados às realidades em seus programas, seus cursos de formação continuada e, propriamente, da formação inicial.

Aprofundando sobre a formação na lógica disciplinar, Tardif (2002, p. 268) contextualiza a seguinte reflexão:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. [...] a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três polos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e, finalmente, aplicados na prática.

Fazendo uma breve comparação das premissas oriundas das lógicas de formações profissionais fundamentadas nas lógicas disciplinares e profissionais reais, têm-se as seguintes reflexões: na teoria da lógica disciplinar formativa, esta é caracterizada, sobretudo, pela cultura monodisciplinar, ou seja, a aplicação de conhecimentos de forma unidimensional não levando em consideração a interação necessária entre outras áreas de conhecimentos. Por exemplo: grupos de formação específicos (professores de Matemática, de Língua Portuguesa, de Educação Física, de Arte, dentre outros) que não discutem coletivamente problemáticas educativas nem, tampouco, o conhecimento como uma teia.

Em face dessa concepção reducionista, não dialogável e pontual, reflete-se, neste momento, a teoria defendida por Pascal (*apud* MORIN, 2000), a qual explicita a impossibilidade de se conhecer o todo sem conhecer as partes, bem como

não se conhece as partes sem levar em consideração o todo, colaborando, então, com o pensamento que vislumbra o conhecimento integral em detrimento do conhecimento parcial.

Ainda discorrendo acerca da lógica disciplinar formativa, tem-se a caracterização do conhecimento fragmentado e especializado, constituindo-se em unidades “autônomas”, fechadas em si mesmas, pelas quais atende a uma lógica da descontextualização e desarticulação, geralmente, das necessidades dos professores (MORIN, 2002).

Por fim, a lógica disciplinar contempla o processo de aprendizagem com restrição ao ato de conhecer. Muitas vezes, esse ato de conhecer está pouco fundamentado, desatualizado ou desarticulado e, sobretudo, é pouco significativo para os seus aprendizes (tanto os formadores quanto os formandos – alunos). Sendo assim, Morin (2001) faz distinções entre informação e conhecimento: a informação constitui-se no primeiro olhar sobre o objeto ou fenômeno e o conhecimento requer, além do olhar, a análise, a síntese, a contextualização, o aprofundamento e a problematização sobre o mesmo.

A superação da lógica disciplinar faz-se em face da lógica profissional real como fundamento da formação atual, embasada no Paradigma Emergente de Formação (RAMALHO e NUÑEZ, 2002). A segunda lógica explicita a condição transdisciplinar do conhecimento, estabelecendo interconexões entre os saberes, bem como sinaliza a reflexão e a postura investigativa como elementos centrais na formação do professor.

(Re)pensar a formação a partir dessa premissa implica a visão formativa complexa que não negligencia a relação teoria/prática, uma vez que tratar da educação significa refletir sobre

as principais problemáticas pertinentes ao contexto educacional, e não somente disseminar determinados conteúdos que não dialogam entre si e entre outras áreas de conhecimentos. Entendemos o conceito de formação a partir de Josso (2004, p. 135), que compreende a experiência formadora como uma possibilidade de “explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se”.

Este processo implica também na mudança de postura do professor, ou seja, na contemporaneidade, o professor não deverá apenas reproduzir o conhecimento, mas ir além desta mera reprodução, isto é, interpretar e intervir enquanto co-partícipes de um processo educacional de qualidade e que atenda às necessidades básicas sociais do ser humano em desenvolvimento permanente.

Investigar para intervir, colaborar, tornar-se parceiro, carece de experiências formativas que disponibilizem mecanismos, espaços reflexivos e, principalmente, interação teoria/prática, em que o próprio contexto escolar esteja articulado com os contextos de formação inicial, continuada e em serviço. Essa mudança de atitude necessita de uma reformulação do pensamento, de uma visão paradigmática ao invés de pragmática. Para tanto, os cursos de formação para Tardif (2002, p. 274):

Consistem em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a constituição dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário. [...] Eles devem levar em conta suas necessidades

e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação [...].

Na estrutura da formação sustentada pela lógica profissional real, a ação engloba, simultaneamente, os atos de fazer, conhecer, conviver com o outro e, principalmente, conhecer a si mesmo (DELORS, 2000). Aprender consiste no fazer e conhecer consiste no ato de aprender de forma intrínseca. Relembrando Mottet (*apud* MELO, 1999), o aprendente, nessa lógica formativa, é concebido como um copartícipe colaborado na produção de conhecimento, além de suas ações estarem fundamentadas na “inflexão teórica e prática”, ou seja, não age por agir e não pensa por pensar, todos esses atos estão interligados e arraigados a teorias e ações relacionadas.

A perpetuação da formação orientada pela lógica disciplinar cria, cada vez mais, um abismo entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”. Esse abismo concorre para a descrença da maioria dos professores em relação à sua formação, à sua carreira e à sua importância como profissional.

Vale registrar a necessidade da mudança paradigmática da lógica disciplinar para a lógica profissional real. Essa visão é destacada por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como Paradigma Emergente de Formação que visa renovar as concepções no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, à profissionalização do professor, à visão do aluno como um sujeito copartícipe do seu processo de amadurecimento intelectual e de sua formação cidadã. Isso implica, necessariamente, a abertura da primeira lógica para a interpenetração da segunda lógica, não simplesmente anular uma delas.

A formação docente (inicial e continuada) constitui-se também, e talvez, um dos elementos mais importantes para os estudos da criatividade nos campos da escolarização formal, pois considera-se que, para acontecer uma reforma paradigmática significativa em relação à criatividade, ou seja, para compreendê-la como potencialidade inerente e formativa do sujeito em sua vida, necessita-se de oportunizar ao professorado vivências de atividades criativas, não somente no nível prático, mas teórico também.

Mesmo diante da necessidade emergente de uma formação técnica, tecnológica e profissional propiciadora do desenvolvimento da criatividade, a maioria dos currículos universitários e de cursos de formação continuada de professores, especificamente, não abordam de forma peculiar tal temática, o que ocasiona lacunas na formação docente em relação ao desenvolvimento da criatividade. Certamente, os desafios tornam-se maiores, uma vez que se não formamos professores que desenvolvam suas capacidades criativas, não teremos alunos que também desenvolvam suas capacidades criativas.

Se não se começa pelo professor como co-gestor da formação do aluno em sua vida escolar, possivelmente, as inovações pedagógicas não acontecerão com tanta clareza, relevância e significância. Pensar a criatividade como capacidade humana que necessita ser estimulada, experimentada e refletida, implica, necessariamente, pensar no professor e no aluno como ponto de partida, no intuito de instrumentalizá-lo para que assim possa planejar e executar atividades pedagógicas sob a perspectiva do ensino criativo e, sobretudo, avaliar o aluno e suas relações pessoais e

sociais, ou seja, o ambiente em que vivenciará o processo de ensino-aprendizagem na busca pela emergência da criatividade na escolarização ou formação do alunado.

Para tanto, a busca pela sistematização das atividades pedagógicas que fomentem as capacidades criativas dos alunos requer, por vez, o (re)conhecimento dos fundamentos, quer sejam eles de natureza sociológica, psicológica, pedagógica, dentre outras, que explicitam tais atividades. Na atualidade, investigam-se os referidos fundamentos que servirão para fundamentar e tornar possível a socialização para a comunidade escolar e, enfim, para toda a sociedade.

METODOLOGIA E DISCUSSÕES DO PROCESSO DA PESQUISA

Neste tópico, trataremos dos caminhos percorridos metodologicamente para a execução desta pesquisa. Primeiramente, faz-se necessário esclarecer a natureza da pesquisa. A pesquisa aqui desenvolvida constitui-se de natureza aplicada, isto é, tem o objetivo de ampliar e propor algumas alternativas de resoluções quanto às lacunas de conhecimento a ser investigado como postulam Laville e Dione (1999).

Quanto à abordagem do problema, utilizou-se a abordagem qualitativa dos discursos. O tipo de pesquisa traduziu-se em exploratória. Exploratória pois, na oportunidade, estudou-se a realidade do campo de pesquisa e os sujeitos de pesquisa, antes mesmo de executar a coleta de dados. Buscou-se conhecer e reconhecer o universo da pesquisa, para então, coletar, triangular e analisar os dados da referida pesquisa.

O método empregado foi o da pesquisa-ação, a qual possibilitou a utilização de técnicas de pesquisa de coleta de dados como a revisão bibliográfica, a entrevista e a observação participante com os professores dos cursos integrados e subsequentes em Recursos Pesqueiros e Química em nível médio. Para a análise dos dados da pesquisa, empregou-se a análise temática e a triangulação dos dados obtidos pela supracitada investigação.

Após considerar os pressupostos metodológicos da pesquisa, faz-se necessário, de forma breve, caracterizar o campo da pesquisa, assim como os sujeitos que nela participaram de forma ativa e participativa.

Sendo assim, neste momento, caracterizaremos, de forma sucinta, o campo e os sujeitos da pesquisa. No tocante ao campo, a referida pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, especificamente, no *Campus* Macau, situado no Estado do RN. Esse *Campus* é novo, foi inaugurado em setembro do ano de 2009 e encontra-se, atualmente, funcionando nos turnos vespertino e noturno.

No turno vespertino encontram-se as turmas de Recursos Pesqueiros e Química (integrado e subsequente), totalizando quatro turmas de nível subsequente e quatro turmas do nível integrado nas duas áreas de conhecimentos supracitadas, totalizando oito turmas no turno vespertino. No turno da noite, encontram-se quatro turmas dos mesmos cursos, sendo que, na modalidade de ensino integrado, a Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, além de duas turmas de Licenciatura Plena em Biologia e um Curso de Especialização *Lato Sensu* em Geografia do Semiárido. Vale salientar

que funciona outra turma de Especialização *Lato Sensu*, desta vez, em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no turno matutino, atendendo uma parcela de professores do quadro efetivo dessa instituição de ensino e professores da rede pública municipal e estadual no município de Macau e municípios circunvizinhos.

Os sujeitos desta pesquisa configuraram-se em professores de várias áreas de conhecimentos: Biologia, Química, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Informática, Segurança do Trabalho e Pesca, que atuam nos cursos integrados e subseqüentes de Recursos Pesqueiros e Química.

DISCUSSÕES

A referida pesquisa contou com três etapas, ou seja, o percurso metodológico configurou-se inicialmente, na reunião com professores para a compreensão dos objetivos da pesquisa e no preenchimento dos dados pessoais e profissionais com o fim de conhecer os perfis dos professores que participariam da mesma.

Percebeu-se que, em termos de titulação, a maioria dos professores que participariam da pesquisa possuem o título de mestre. Diante das especificidades, aqueles que detinham o título de mestre, detinham-no em suas áreas específicas de formação profissional inicial, isto é, revelavam-se formações continuadas e contínuas, além de aprofundamento em cada área de formação. São seis especialistas, três mestrandos no período de defesa, seis doutorandos nas suas respectivas áreas e os demais na condição de mestres.

Na turma de professores, encontra-se uma diversidade no que se refere às experiências profissionais como professor. Têm-se três professores, embora mestres, que nunca tinham experimentado a profissão professor, dez com mais de 10 anos de experiência e os demais com menos de dez anos de profissão.

Tal diversidade é revelada nos momentos de planejamentos, nas reuniões pedagógicas, ou seja, nas rotinas escolares estabelecidas (administrativa, pedagógica e política), em que professores sem experiências detêm certas crenças distintas daqueles que já tem certa experiência e, principalmente, daqueles que já tem certa maturidade enquanto professor, que já tiveram experiências nas esferas públicas (municipal e estadual – ensino básico e superior), na esfera privada (escolas e/ou faculdades e universidades).

Tais aspectos são relevantes para o conhecimento do campo e do público-alvo pesquisado. Esse contexto faz-se necessário para compreender a complexidade de dados obtidos quando entrevistados e observados.

Numa segunda fase foram realizadas as entrevistas com perguntas abertas sobre quais os principais entraves dos professores no tocante ao desenvolvimento de processos pedagógicos fundamentados na perspectiva criativa. Tal questão central gera outras questões que, por recorte teórico-metodológico, não serão objeto de discussão neste artigo. Metodologicamente, fez-se uso de uma revisão de literatura a partir dos diálogos compreendidos entre os autores sobre a referida temática e a abordagem da pesquisa constitui-se qualitativa, enquanto sua análise é de natureza temática.

Em relação à questão aberta sobre os principais entraves dos professores no tocante ao desenvolvimento de processos

pedagógicos fundamentados na perspectiva criativa, os professores afirmaram ser de extrema relevância para a formação do sujeito na contemporaneidade. Tal assertiva já foi elucidada em pesquisas anteriores realizadas por Alencar (2005), Fleith (2006), Nakano (2006) e Mitjans (1995). A seguir, elencou-se os principais entraves apontados pelos professores entrevistados no que confere os objetivos deste estudo.

A importância é conferida à criatividade enquanto potencialidade a ser desenvolvida, entretanto, há ausência de argumentos e sustentações teórico-críticas por parte dos professores entrevistados, e não somente por parte deles, mas dos entrevistados que fizeram parte de pesquisas de Alencar (2003, 2005).

Em geral, se compreende a necessidade e a relevância da inclusão da criatividade enquanto pressupostos teórico-metodológicos, porém, diante do sistema didático-pedagógico, do tempo pedagógico e das múltiplas crenças dos profissionais da educação, assim como dos alunos e familiares, os entraves acontecem e a criatividade, geralmente, situa-se marginalizada nos processos pedagógicos.

O tempo pedagógico consiste num entrave de certo impacto para os entrevistados. A maioria deles apontou a necessidade de dispor de um tempo maior e mais qualitativo, pois, a gestão escolar, o dia-a-dia da escola, não possibilitam sistematizar estudos acerca da criatividade e de outras temáticas importantes para a formação escolar do aluno e a formação profissional do professor.

Apesar de os professores disporem de tempo pedagógico para resolver conflitos, apontar alternativas, discutir o Projeto Político-Pedagógico, dentre outras questões rele-

vantes para o cenário socioeducacional vigente, esse mesmo tempo não oportunizou, até o momento, de questões ligadas à profissionalização do professor, o que, conseqüentemente, engendra (re)pensar sobre a qualidade educacional da instituição de ensino envolvida nesta pesquisa.

Esse tempo pedagógico citado acima consiste nas Reuniões Pedagógicas – RPs que se configuram em quatro horas/atividades, acrescida de mais duas horas/atividades de Reunião de Grupo – RGs, divididos por áreas de conhecimentos, a saber: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Naturais.

Primeiramente, essa divisão de grupos, ao passo que colabora para reflexões específicas importantes para a qualidade da formação segundo as áreas de conhecimentos curriculares, também colabora para o não diálogo entre as referidas áreas, sobretudo, a temática criatividade não pensada em articulação com as mesmas, ocasionando, então, rupturas e isolamentos entre as variadas áreas e, assim, a referida temática não é visualizada em nenhuma área, relegada somente à disciplina de arte, nem, tampouco, é transversalizada nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o tempo pedagógico tem de ser melhor experienciado, principalmente no que diz respeito às reflexões sobre a educação, sobre a profissionalização do professor, incluindo suas categorias: profissionalismo e profissionalidade e a formação do professor sob o Paradigma Emergente de Formação – PEF.

A criatividade consiste, para este estudo, em um dos pilares da educação e da formação docente fundamentado no citado paradigma de formação. Conhecer a criatividade implica em identificar seus conceitos, sua historicização, suas

influências histórico-culturais, as influências das crenças dos sujeitos nas conceituações e práticas profissionais, dentre outras questões importantes neste contexto.

O enfoque conteudista presente nas ementas das disciplinas, sobretudo no fazer pedagógico dos professores, consiste em outro entrave elucidado pelos entrevistados. O problema do enfoque conteudista já fora mencionado em outra pesquisa realizada por estes autores nesta mesma instituição de ensino quando, na oportunidade, refletiu sobre as competências necessárias à formação profissional à luz da Educação Profissional e Tecnológica –EPT relacionando-as à temática criatividade.

Sobre o supracitado enfoque, Alencar (2000) e outros autores como Mitjans (1995), enfatizaram como resultados de suas pesquisas a excessiva busca pelo ensino conteudista, sobrecarregando os alunos de informações e, portanto, não fazendo-os refletir sobre temas relevantes que conduzem sua formação, como as crenças e suas influências no fazer e ser professor; a própria criatividade como um dos pilares da educação contemporâneo como afirma Torre (2007) com o “século da criatividade”, aspectos ligados à profissionalização do professor (formação inicial e continuada, processos pedagógicos, avaliativos, inclusão socioeducacional, entre outras).

A polissemia conceitual sobre a criatividade também dificulta o entendimento e o fazer pedagógico que a tenha como cerne do pensamento pedagógico na escola. Os professores apresentaram vários conceitos, dentre os apresentados, conceitos ligados à corrente de pensamento inatista, isto é, a criatividade seria um fenômeno intrínseco ao sujeito e não extrínseco. Isto quer dizer que o sujeito era criativo ou não criativo.

Outros professores evidenciaram a criatividade como fenômeno de natureza intrínseca e extrínseca, ou seja, tanto decorria de fatores biológicos quanto de fatores histórico-sociais. Outros evidenciaram não saber sobre a criatividade. Finalizando, estes conceitos plurais não dialogam entre si e dificultam as concepções histórico-sociais da criatividade, enfoque este abordado neste estudo.

As crenças ou Teorias Implícitas impedem, de modo geral, os professores de compreenderem o sentido e as contribuições pedagógicas da criatividade nos processos formativos, tanto da escolarização dos alunos quanto da formação dos próprios professores. Como afirma Nuñez, Ohara e Ramalho (2007), as Teorias Implícitas impedem os professores de refletirem sobre seu próprio fazer pedagógico, inclusive, de compreenderem quais são as suas crenças, bem como as influências destas nas suas atitudes como profissionais.

As lacunas na formação docente no processo inicial, bem com no processo contínuo, geralmente não privilegiam a criatividade como uma componente importante a ser integrado nas composições curriculares de seus cursos formativos. As formações, na maioria das vezes, são fundamentadas sob o Paradigma Hegemônico de Formação – PHF que prioriza o conteúdo de forma excessiva, não deixando o aluno refletir sobre tais conteúdos e, assim, recebendo-os de forma passiva, mecânica, descontextualizada das realidades das práticas dos professores, dentre outros fatores que deveriam compor as formações profissionais, quer seja inicial, quer seja contínua.

Em se tratando da observação, esta pertencente à terceira fase da pesquisa, que resultou em observações participan-

tes nas salas de aulas e nas reuniões pedagógicas nos dois turnos citados (vespertino e noturno).

Quando observados, os professores mostraram domínio de conteúdo e domínio de sala. Mas, no que compete às práticas pedagógicas em sala de aula, observou-se as exposições, por vezes, muito prolongadas, chegando a cansar os alunos com tantas informações.

Além das exposições, a busca surge das próprias exigências da instituição de ensino e de sua tradição técnica, embora perceba-se ligeiras mudanças quando se busca, na atualidade, articular aspectos importantes como a educação, a ciência, a tecnologia e a(s) cultura(s). Entretanto, tal busca pela articulação não se configura, ainda, em concepções e práticas pedagógicas que visualizem a criatividade como aspecto transversal nas várias áreas de conhecimentos curriculares.

No tocante aos procedimentos analíticos realizados fundamentados na análise temática (BAUER, 2007), fizeram-se reflexões profundas acerca dos discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa. Num primeiro momento, transcreveu-se os dados da entrevista para uma análise de recorrências, ou seja, de regularidades nos referidos discursos. Após esse momento inicial de compilação dos dados na íntegra, deu-se a dimensão dos recortes das falas dos sujeitos de forma a não perder a essência do que fora dito, bem como do que fora proposto como objetivos desta pesquisa, até chegar o momento da categorização dos dados de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos diálogos, percebeu-se que o desconhecimento e a concepção mítica, bem como as histórias de vida e da formação escolar e acadêmica, constituem-se em um conjunto de crenças que dificultam o desenvolvimento do processo escolar pela via da criatividade. Reflete-se, portanto, múltiplas facetas que influenciam a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem criativos.

Dentre as influências destacadas neste trabalho, vislumbra-se de forma emergente a necessidade de se repensar o Modelo Hegemônico de Formação – MHF, no intuito de ascender ao Modelo Emergente de Formação - MEF, cujo protótipo vincula a criatividade e a inovação como categorias vitais na formação profissional docente atual.

A educação nos contextos atuais deseja um professor como um ator social que privilegia, nas suas práticas profissionais, a arte da argumentação e da discussão, ou seja, um ator social consciente de seu comprometimento profissional, de sua responsabilidade e responsabilização. Portanto, um prático reflexivo.

Outro destaque faz-se ao espírito problematizador do referido profissional, não somente um articulador e contextualizador, contudo, capacitado a separar e ligar, analisar e sintetizar os conhecimentos vivenciados tanto em sua prática profissional quanto na sua prática formativa.

Não se pode esquecer, também, da competência do pensar unificado. Esse pensar unificado implica na habilidade de abrir as fronteiras disciplinares do conhecimento escolar neste contexto, mas não somente a abertura delas mas, sobretudo-

do, transformar tais fronteiras em reflexões que buscam a unificação diante da separação; da ligação e da não-ligação, da integração e não da mera justaposição.

Um profissional apto a utilizar a inteligência geral, como destaca Morin (2000), com dispositivos de ligação, (re)ligação, abertura, flexibilidade, questionamentos pertinentes, enfim, um sujeito com um “novo espírito científico”.

Assim sendo, tal concepção requer, por vez, uma figura de um profissional enquanto prático reflexivo que concentre suas atividades pedagógicas através da prática da pesquisa, da investigação, da intervenção como um agente educativo crítico, construtor e colaborador nos processos de construção do conhecimento pertinente, contextualizado e refletido mediante a teoria/prática.

Portanto, se percebe o ensino como um processo contínuo e fluido entre a teoria e a prática, bem como o professor e o aluno como práticos reflexivos, pesquisadores natos e colaboradores na construção dos caminhos de sua aprendizagem. A prática profissional deverá ser vislumbrada não como um campo de aplicação do conhecimento teórico elaborado, mas sim, como um campo aberto e flexível de formação metódica, rigorosa e aprendente, como um campo de articulação entre a teoria/prática permanente, como um campo que dialoga interna e externamente com as dimensões socioculturais e cognitivas vigentes, sobretudo, como um campo politizante que possibilita, aos seus aprendizes (comunidade escolar), amadurecerem suas ações políticas e intelectuais.

De acordo com a concepção do ensino crítico, investigativo e flexível, a reforma do pensamento, mais uma vez, torna-se pertinente. Em vez da concepção de um sujeito

com a “cabeça bem cheia”, deseja-se o mesmo com uma cabeça bem-feita”, como postula Morin (2000).

A distinção entre a “cabeça bem cheia” e a “cabeça bem-feita” é que na primeira concepção, o acúmulo de conhecimentos através da mera reprodução, muitas vezes, descontextualizada, impertinente e acrítica gera aprendizes como “marionetes”, com sentimentos de incapacidade de transformação de si mesmo e, claro, da própria sociedade na qual está inserido.

Em relação à segunda premissa, significa o sujeito aprendente com uma aptidão geral capaz de colocar e tratar os problemas coordenados por princípios organizadores que permitam a ligação dos saberes e o sentido real da mobilização dos referidos saberes e competências.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, 19, 84-95, 2000.

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 17, 105-110, 2004.

AMABILE, T.A. **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: R. J. Sternberg (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Características pessoais e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. **Avaliação psicológica**, 7 (1), 35-44, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GALPERIN, P. Ya. El pensamiento sistêmico e la solución de problemas de creación. **Revista Cuestiones de Psicología**, n. 1, p. 65-83, 1980.

GUILFORD, J. **Creatividad y Educación**. Editorial Paidós. Barcelona. 1991.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MITJÁNS MARTÍNEZ, ALBERTINA. Condiciones necesarias para propiciar atmosferas creativas. **www.psicologiacientifica.com**. Acessado em 20 de julho de 2009.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX?. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 10 (2), PP. 263-272, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran. Competência como fio condutor da formação do profissional: o desafio possível. In: OLIVEIRA, Vilma Q. S. F. (Org.). **O sentido das competências no projeto político pedagógico**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – pró-Reitoria de Graduação, 2002. (Coleção pedagógico, n. 3).

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor – profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003. ROMO Santos, Manuela. **Psicología de la creatividad**. Editorial Paidós. Barcelona, 2007.

STERNBERG, R.J. & Lubart, T.I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, 34, 1-31, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRE, Saturnino De la. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2003.

TORRE, Saturnino De La. **Dialogando com criatividade: da identificação à criatividade paradoxal**. São Paulo: Madras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. WECHSLER, S.M. **Criatividade, descobrindo e encorajando**. Campinas: Editorial Psy, 2003.

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

*Carla Vaz dos Santos Ribeiro*³¹

*Valéria Maria Lima Cardoso*³²

31 Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Universidade Federal do Maranhão. Email: carlavazribeiro@uol.com.br;

32 Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Email: val_limacardoso@yahoo.com.br;

RESUMO

O presente artigo apresenta como tema central a discussão sobre a transição dos CEFETs para os IFETs como produto das transformações do mundo do trabalho. Discorremos sobre o papel da educação para o trabalho, expomos um breve histórico da Educação Profissional, destacando o processo de transição dos CEFETs para o IFETs e, por fim, trazemos algumas reflexões sobre a Educação Profissional na atualidade, tal como as dificuldades enfrentadas na prática docente. Ressaltamos que a metodologia utilizada foi um levantamento bibliográfico acerca da temática.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho. Educação Profissional. IFETs.

INTRODUÇÃO

As transformações do mundo do trabalho promovem, ao longo da história, impactos no estilo de vida dos indivíduos que necessitam lidar com os novos parâmetros ditados pelo capitalismo. Para que tais mudanças sejam absorvidas pela sociedade, é necessário que as instituições sociais possam transmitir a lógica do novo funcionamento promovida pelo sistema produtivo com o intuito de adequar os indivíduos. Portanto, as mutações do mundo do trabalho na contemporaneidade, proporcionadas pela reestruturação produtiva, associadas com os avanços tecnológicos, imprimiram diferentes demandas e significados para as instituições educativas. Assim, afirmam Gomes e Marins (2004, p. 23):

A competitividade, reestruturação produtiva, articulada à profunda revolução do conhecimento requer novas maneiras de relacionar-se, política, econômica, social e culturalmente, demandando que a educação institucionalizada responda as essas novas formas inserindo os sujeitos no mundo do trabalho para exercício em sua condição de cidadania.

Entretanto, as instituições educacionais reorganizaram-se para atender a essas novas mudanças através de olhares diferenciados para que os indivíduos pudessem adquirir informações e construir novos conhecimentos, atendendo

os novos padrões do mundo do trabalho.

A Educação Profissional na contemporaneidade é atravessada por essa lógica e tem passado por diversas transformações, juntamente com as relações sociais e econômicas. Observa-se que seu percurso histórico é constituído por diferentes perspectivas, desde a visão compensatória e assistencialista voltadas para a educação para os pobres até a forma de educação focada na racionalidade técnico-instrumental, direcionada às mudanças e inovações do sistema produtivo e também pensada como educação tecnológica para formação de trabalhadores a partir de uma formação técnica e com uma sólida base científica, integrando a preparação para o trabalho com o ensino médio (MANFREDI, 2002).

Assim, o propósito desse estudo é discorrer sobre a transição dos CEFETs para os IFETs como produto das transformações do mundo trabalho. Expomos as transformações econômicas, bem como um breve histórico da educação profissional no país, desde a chegada da família Real no Brasil, que exigiu mudanças administrativas, até a criação das escolas de Educação Profissional Tecnológica Federal, perpassando pela transição dos CEFETs para o IFETs, como também levantamos algumas reflexões sobre a Educação Profissional na atualidade.

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO: DO TAYLORISMO/FORDISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O processo de formação e consolidação do capitalismo compreendeu diversos ciclos de crescimento e crises. Na contemporaneidade vivenciou-se mudanças na economia,

em decorrência da reestruturação produtiva que acarretou impactos na subjetividade dos trabalhadores. Hoje, o mundo do trabalho possui uma configuração bem distinta daquela existente na virada do século do XIX para o século XX.

No início do século passado destacou-se a implementação da eletricidade no cotidiano das cidades e nas fábricas e o surgimento do taylorismo como uma nova cultura do trabalho, em um momento que o conhecimento científico se tornou importante para o desenvolvimento da indústria dentro da atuação monopolista do capital.

O precursor do taylorismo, o engenheiro Frederick Taylor, observou que os empregadores não dominavam o conteúdo do trabalho e o tempo necessário para confecção de cada atividade. Em contrapartida, os operários detinham o conhecimento de uma parte importante do trabalho, assim não seria possível diminuir o tempo ocioso tão prejudicial para produtividade. Dessa forma, buscou métodos e objetivos de produção que deveriam ser uniformes, sistemáticos e prescritos pela gerência (MERLO; LAPIS, 2007).

Nessa forma de gestão, o trabalho é parcelado com vigilância rígida e estrutura organizacional hierarquizada. Nota-se a cisão entre o fazer e o saber, entre o trabalho manual dos operários e o trabalho intelectual da gerência. Assim, o taylorismo prioriza a intensificação do trabalho por meio de sua racionalização científica (estudos dos tempos e movimentos na execução da tarefa), eliminando, dessa forma, qualquer tempo ocioso por meio de instrumentos de trabalho mais adaptados à tarefa. (CATTANI; HORZMANN, 2006). Observa-se, portanto, que a preocupação de Taylor era resolver os problemas organizacionais e não do trabalhador.

O modelo taylorista ganha maior reforço ao consolidar-se e associar-se com os métodos e com a tecnologia utilizada por Henry Ford. Este criou a esteira rolante para que as peças passassem pelos trabalhadores colocados, lado a lado, na linha de montagem, unindo tarefas individuais sucessivas, fixando uma cadência regular de trabalho e reduzindo o transporte entre as operações. “Observa-se que os trabalhadores ficaram mais submetidos ao ritmo automático, à cadência das máquinas, à rotina, executando, várias vezes, um mesmo movimento em uma linha de montagem” (MERLO; LAPIS, 2007, p. 67).

O fordismo consolida, portanto, o novo modelo de desenvolvimento priorizando a produção e o consumo em massa. Para tanto, era necessário expandir mercados e estabelecer um novo patamar de rendimentos. Assim, Henry Ford introduziu a recompensa de cinco dólares a cada oito horas trabalhadas com o intuito do trabalhador adquirir a experiência e a disciplina necessária à operação de linhas de montagem de alta produtividade, além de dar aos “trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa” (HARVEY, 1993, p. 122).

O que Henry Ford percebeu foi que, para o modelo de produção se sustentar, era necessário que houvesse uma correspondência das transformações, tanto das condições de produção, quanto das condições de reprodução de assalariados, ou seja, a existência de uma consistência entre comportamentos individuais e os modos de regulamentação do modelo de reprodução.

Assim, o fordismo foi marcado por uma familiarização do trabalhador com o sistema de produção rotinizado com longas horas de trabalho, exigindo poucas habilidades manuais

tradicionais e concedendo controle quase inexistente ao trabalhador sobre o ritmo e a organização do processo produtivo. Ocorreu a intensificação da divisão do trabalho e da parcelização das tarefas: “O trabalhador perde suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina” (CATTANNI; HOLZMANN, 2006, p. 134).

Porém, no período entre 1965-1973 fica evidente a incapacidade do fordismo de conter a crise econômica. Instaura-se um período de reestruturação e intensificação do controle do trabalho, além das mudanças proporcionadas pela “mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado, a dispersão para zonas de mercados de controle fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo” (HARVEY, 1993, p.140).

Antunes (2009) ressalta que a crise do fordismo consiste na estrutura do capital, que expressa o seu aspecto destrutivo contido tanto na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias quanto na incontrolabilidade do sistema do capital.

Em decorrência de tal conjuntura, inaugura-se uma nova forma de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político expressa pelo Neoliberalismo, com as privatizações estatais, a desregulamentação dos direitos do trabalho e o desmonte do setor produtivo do Estado. Tais mudanças ocorridas representam a passagem para um sistema de acumulação novo, que se contrapõe à rigidez do fordismo, cuja principal marca é a flexibilidade.

A acumulação flexível consiste no momento de novos processos e mercados de trabalho, de produtos e padrões de consumo e, ainda, pelo surgimento de setores de serviços

financeiros e, sobretudo, pela geração de taxas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, bem como pela expansão dos setores industriais por regiões diversas em busca de novos nichos de produtividade.

A tentativa de recuperação da crise financeira ocorre por meio de uma lógica perversa, ao repercutir nas forças humanas de trabalho que se encontram em relações precárias ou estão, à margem do sistema, desempregadas (ANTUNES, 2009).

Salienta-se o papel da revolução tecnológica com a difusão da microeletrônica desenvolvendo a informática. A automação e a robótica que poderiam contribuir para a diminuição da jornada de trabalho, promoveram a intensificação das horas trabalhadas.

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e da degradação crescente do meio-ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para produção de mercadorias e para o processo de valorização do capital (ANTUNES, 2009, p. 36).

As novas formas de organização tiveram como fonte inspiradora o modelo japonês denominado de toyotismo, uma vez que a Toyota foi a primeira a implementar os princípios dessa forma de gestão. O toyotismo mostrou novos métodos e princípios de relações humanas e de participação no interior

das empresas, diferentes dos utilizados até o momento, como o *just-in-time* e total quality control (MERLO; LAPIS, 2007).

O *just-in-time* corresponde ao ajuste da composição da oferta à composição da procura. Trata-se de “produzir as unidades necessárias, nas quantidades necessárias, no tempo necessário” (OHNO, 1988, p. 156), uma vez que o sistema toyota tem obsessão por eliminar o desperdício (ALVES, 2008). Já o *kanban* consiste na forma como o método *just-in-time* é utilizado, compreende um sistema de informações que controla a quantidade de produto a ser produzida, isto é, a quantidade necessária.

É dessa maneira, a partir dos anos de 1970, que o toyotismo é difundido em países diferenciados como uma proposta de solucionar os problemas enfrentados pelo capitalismo no ocidente. Destaca-se que foi um período de mudanças, não somente políticas e econômicas, mas também com grandes repercussões na subjetividade e nos ideais da classe trabalhadora. Para Antunes (2009), a reorganização do capitalismo busca gestar não apenas a esfera produtiva, mas também outros âmbitos da sociedade através de a um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo, opondo-se às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Assim, o toyotismo caracteriza-se por uma produção baseada na demanda, diferentemente da produção em série do fordismo, no trabalho em equipe e na exigência da polivalência, estruturando, dessa maneira, o processo produtivo flexível, além do princípio do melhor aproveitamento do tempo - o just in time. Além disso, organiza os Círculos de Trabalho de Qualidade (CCQs) formados por grupos de

trabalhadores que são incentivados pelo capital a discutir sobre o trabalho e o desempenho, com vistas a melhorar a produtividade, apropriando-se, desse modo, da intelectualidade do trabalhador.

Ocorre que esse padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado se caracteriza por utilizar técnicas de gestão da força de trabalho, com o intuito de envolver os trabalhadores, exigindo um trabalhador polivalente qualificado. Portanto, isso possibilita a intensificação das condições de exploração da força laboral por meio da incorporação de várias funções para um mesmo trabalhador, além de empregar menor número de funcionários, desenvolvendo, assim, o padrão de empresa enxuta do modelo japonês.

Verifica-se que o novo modelo de produção é o resultado de uma opção econômica e política feita pelos governos e empresas, escolhendo os menores custos no processo de transição para a nova economia informacional, principalmente com a utilização dos aumentos de produtividade para a lucratividade a curto prazo, que ocasiona, simultaneamente, a integração de processos de trabalhos e a desintegração da força de trabalho (CASTELLS, 2003).

Complementa Alves (2006) que a irrupção de acumulação flexível não tende a amenizar ou extinguir a luta de classes e os conflitos entre capital e trabalho no interior da produção ou mesmo na sociedade civil. Pelo contrário, o toyotismo tende a assumir novas formas sociais, se deslocando para dimensões invisíveis. É dessa forma que a sociedade vai moldando-se diante dessas transformações por meio das instituições sociais como as instituições educacionais.

É dentro dessa lógica que a Educação Profissional passa

por um redimensionamento para atender ao novo padrão produtivo que demanda uma nova postura dos trabalhadores mediante as modificações do mundo trabalho. Dessa maneira, para adaptar-se ao contexto das exigências profissionais mais polivalentes, é necessária uma Educação Profissional que vá além do domínio operacional e que também compreenda, de maneira global, o processo produtivo, com apreensão do saber tecnológico, da valorização da cultura do trabalho e da mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (BATISTA, 2013).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Para compreendermos o percurso da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, é necessário que busquemos a história política e econômica do país desde o período colonial até a reestruturação produtiva que repercute no redimensionamento atual da Educação Profissional e Tecnológica. Comenta Frigotto (2007, p. 1131):

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente.

A origem da Educação Profissional remonta uma origem assistencialista para atender aos órfãos e aos desvalidos, pois a compreensão acerca do trabalho estava associada a uma atividade menor vinculada ao esforço manual e físico, indigna de homens livres e destinada aos escravos. Tal herança escravista deixou marcas na concepção da educação e na formação profissional. Assim, essa visão desconsiderava a formação intelectual e acadêmica para a maioria da população, porém, na década de 1910, ocorreu mudança nesse pensamento quando o exercício profissional se tornou efetivo e o ensino profissional passou a ser uma atribuição do Ministério da Indústria (GOMES, MARINS, 2004).

A história da Educação Profissional está relacionada com a chegada da família Real no Brasil, que exigiu mudanças administrativas educacionais, uma vez que a educação jesuítica, caracterizada como elitista e excludente, direcionava todo o processo educativo. Com a chegada do príncipe regente, inaugura-se o colégio das fábricas e os primeiros cursos voltados para educação. Assim, o quadro educacional do período monárquico brasileiro era marcado por poucas escolas primárias, por liceus provinciais em cada capital de província, por colégios particulares em algumas cidades importantes, alguns cursos normais e alguns cursos superiores com predomínio do ensino jurídico.

O crescimento da classe média constituída por comerciantes, funcionários públicos, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais e pequenos proprietários agrícolas, fez com que o governo criasse novas escolas, pois via na formação uma oportunidade de ascensão social. Com a Constituição de 1891, são instituídas escolas secundárias

acadêmicas e escolas superiores para a classe dominante. A escola primária e a escola profissional, por sua vez, eram voltadas para a educação do povo. Formalizava-se, portanto, oficialmente, a distância entre as classes.

Manfredi (2002) ressalta que havia uma estratégia ideológica e política envolvida nessas iniciativas do Estado, pois almejava-se conter as ações insurrecionais contra a ordem vigente, além de legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

No período republicano, o Brasil entra em uma nova fase econômica de aceleração dos processos de industrialização e urbanização em virtude da expansão da economia cafeeira. Salienta-se, também, a abolição da escravatura e a consolidação do projeto de imigração como mudanças desse momento. Portanto, novas necessidades de qualificação profissional referentes à instrução básica e popular surgiram em decorrência dos novos empreendimentos industriais aliados com a modernização tecnológica.

Em 1906, a Educação Profissional passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em virtude da política de incentivo ao desenvolvimento dos ensinos industrial, comercial e agrícola para a preparação e prática profissional dos operários.

Oliveira e Sales (2010) acrescentam que no período inicial da República, ocorre a penetração do ideário positivista, um surto de industrialização e o acirramento dos movimentos anarcossindicalistas. Em repostas a esse contexto, em 1909, Nilo Peçanha, a partir do Decreto 7.566 de 23 de setembro, criou, em dezenove estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, que corresponde uma iniciativa relevante no âmbito da

educação profissional e que para muitos autores se constituíram como “embriões” dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.

O objetivo da criação das Escolas de Aprendizizes era formar operários e contramestres através do ensino prático e conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalho manual ou mecânicos mais convenientes e necessários ao estado da Federação em que a escola funcionava (MANFREDI, 2002). É dessa maneira, que Prediger (2010) destaca que a Educação Profissional, nesse período, possui o caráter moral-assistencialista e tem a função de controle social.

Oliveira e Sales (2010) salientam que a criação dessas escolas possuía o discurso de facilitar o acesso ao trabalho das classes operárias criando meios de vencer a luta pela sobrevivência, dessa forma seria necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos com uma educação técnica e intelectual, mas também, adquirir hábitos de trabalho distanciando da ociosidade, do vício e do crime. Esses autores apontam, também, que as Escolas de Aprendizizes foram implantadas em estruturas precárias de funcionamento, além da falta de professores e mestres de ofícios qualificados que repercutiram na eficiência do ensino. Contudo, esse modelo foi se consolidando e ao longo dos anos adquiriu os contornos necessários até constituir a Rede de Escolas Técnicas do país.

Foi somente com a Constituição de 1937 que a Educação Profissional foi reconhecida por meio de um documento oficial, determinando o trabalho manual como parte da educação, porém fazendo referência às camadas menos favorecidas. Essa Constituição decide, também, sobre regime de cooperação

entre Estado e indústria, originando, assim, várias escolas técnicas no território brasileiro.

O surgimento de escolas públicas profissionalizantes está vinculado à política de desenvolvimento econômico da época, com o intuito de qualificar mão-de-obra, além de manutenção e controle social dos excluídos dos processos de produção. Conforme o artigo 129 determina na Constituição de 1937,

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Observa-se que a Constituição de 1937 não trata somente de dois modos diferenciados de educação, pois a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual expressa a fragmentação de classes cuja colocação destes modos diversos de educar torna-se mantenedora de tal condição (PREDIGER, 2010).

No contexto da ditadura varguista, devemos salientar o papel da reforma Capanema, em 1942, uma vez que esta

estruturou o ensino profissional através das Leis Orgânicas e definiu que o acesso ao ensino superior dos egressos dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais precisaria se restringir às carreiras diretamente ligadas àqueles (OLIVEIRA; SALES, 2010).

Já durante a década de 1960, a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB – a partir da Lei nº 4024/61, demonstrou articular os cursos propedêuticos com os cursos profissionalizantes, passando a existir dois tipos de Ensino Médio equivalentes. Isso mostrou uma tentativa de articular e extinguir a divisão entre educação manual e a educação intelectual, atribuindo o caráter propedêutico à profissionalização, sendo que esta, não necessariamente, demarca um fim em si mesmo de parte da educação formal (PREDIGER, 2010).

Nesse momento, as escolas de aprendizes são renomeadas de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensifica a formação de técnicos, mão- de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (MEC, 2008).

Durante o período dos governos militares houve a reforma do ensino fundamental e médio com a Lei 5.692/71 (LDB), que equiparou o curso secundário com os cursos técnicos, pois se almejava fazer a opção pela profissionalização universal de segundo grau, mudando o modelo humanístico/científico para um modelo científico/tecnológico. Porém, como consequência dessa lei, percebeu-se a difusão desenfreada de habilitações profissionais em estruturas de ensino de 2º Grau sem definição de identidades (MORAES, 2006).

Em virtude de um cenário marcado pelos avanços da tecnologia e do desenvolvimento da industrialização brasileira,

novas discussões acerca da Educação Profissional passam a conotar uma formação mais polivalente e ampla para estar afinadas com os novos requisitos do modelo de produção e com o mercado sofisticado consumidor (MORAES, 2006). Portanto, haviam subsídios necessários para uma mudança nas perspectivas do ensino profissionalizante que decorreu na criação dos Centros Federais de Educação e Tecnologia – CEFETs.

Os CEFETs surgiram em 1978, a partir da Lei 6.545, que transforma as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica. Tais centros foram criados para oferecer cursos profissionais em diferentes graus e níveis, juntamente com o Ensino Médio articulados com o padrão. Esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde.

Com a Lei nº 8.948, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (MEC, 2008).

Oliveira (2010) afirma que a criação de tais centros está dentro do processo de verticalização, isto é, tais centros possuem a prerrogativa de oferecer o ensino superior, acrescentando que tal verticalização está atrelada à visão redentora, funcionalista,

que resgata princípios da teoria do capital humano. A autora destaca, também, que o conceito de educação tecnológica está articulado ao reducionismo de uma boa formação conceitual técnico para uma prática efetiva e eficiente.

Tal ideário é reforçado pelo Decreto 2.208/97, uma vez que o ensino médio se separou do ensino técnico, retomando um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos passam a ser oferecidos na forma concomitante e subsequente.³³

Frigotto (2007) diz que esse decreto também induziu grande parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a um caminho que reduziu o tecnológico a um upgrade da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural. Esse autor acrescenta, ainda, que a noção de educação tecnológica disfarça um tecnicismo que se apresenta muito bem articulado com as mudanças verificadas na economia:

Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes

33 Esse decreto, juntamente com o Programa da Educação Profissional (Proep) e as ações deles decorrentes, ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional, sendo tal reforma financiada pelo BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Destaca-se que tais mudanças estavam dentro do bojo do projeto de privatização do Estado Brasileiro em resposta à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais (PACHECO, 2012); A modalidade concomitante refere-se ao ensino médio, em que os estudantes realizam ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico com matrículas e currículos diferenciados, podendo ser realizado na mesma instituição ou instituições diferentes; o Subsequente é destinado às pessoas que concluíam o ensino médio.

mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. [...] Que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se coloca como necessário para uma sociedade que moderniza o arcaico e onde o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela? (FRIGOTTO, 2007, p. 1140).

Observa-se que as mudanças relacionadas à Educação Profissional caminham sempre em consonância com as mudanças econômicas brasileiras, obedecendo às demandas do mundo trabalho e se propondo como meio de enfrentamento das desigualdades sociais. Atualmente, a Educação Profissional Tecnológica ganhou novos contornos nos denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - os IFETs.

A TRANSIÇÃO DOS CEFETS PARA OS IFETS

Em 2003, segundo a Secretaria de Educação Tecnológica, o governo federal sinaliza a questão da responsabilidade social como fator propulsor da expansão da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o desenvolvimento local e regional com vistas à inclusão social passa a ser centralidade dessa modalidade de ensino assumindo o ideário da educação como

direito e afirmação de cidadania. A partir dessa concepção, resolve-se ampliar os números das escolas federais de educação profissional e tecnológica (MEC, 2008).

Em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. No ano de 2005, a rede federal contava com 144 unidades distribuídas entre CEFETs, uma universidade tecnológica, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

No ano de 2006, inicia-se a primeira fase da expansão com foco na implantação de escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos de educação tecnológica, nas periferias das metrópoles e nos interiores dos estados, ofertando cursos articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. A partir de 2008, a segunda fase da expansão foi marcada pela proposta construção de 150 unidades de ensino em cidade polo do país, cujo tema era “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” consolidando o investimento do governo federal com a rede federal de educação profissional.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, com a lei 11. 892, de 29/12/2008, por meio da qual a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a ser estruturada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pelos CEFET –RJ e CEFET-MG; pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná e Escolas técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

A Lei 11.892/08 que integrou um conjunto de medidas normativas tinha como objetivo implementar o Plano de De-

envolvimento de Educação - PDE - do governo Lula, como um dos elementos educacionais do Plano de Aceleração Educacional, incluindo a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e o Programa Brasil Alfabetizado.

Os IFETs foram criados com o discurso de justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável com a visão de inclusão social, bem como a geração de novas tecnologias para responder de maneira rápida e ágil às demandas do mercado que exigem formação profissional com a difusão de conhecimentos científicos de suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2010).

A proposta político-pedagógica dos IFETs consiste em ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em especial as engenharias, bem como os programas de pós-graduação lato e *stricto sensu*.

Observa-se um “contexto em que a transversalidade e a verticalização são dois aspectos que contribuem para singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições” (PACHECO, 2010, p.20). Assim, a transversalidade relaciona-se ao diálogo com educação e tecnologia. Essa, por sua vez, é o elemento transversal, pois se faz presente no ensino, pesquisa e extensão, ultrapassando os limites das aplicações técnicas. Já a verticalização refere-se a ofertas de cursos em diferentes níveis de ensino.

Essa proposta pedagógica articula-se com os contextos sociais, culturais e econômicos, além de considerar as di-

versidades culturais, valorizando a preservação ambiental, articulando-se com o compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Para alcançar tais objetivos é necessário dispor de uma estrutura de laboratórios, salas de aulas convencionadas e salas especializadas com equipamentos tecnológicos.

Ocorre que todo o processo de redimensionamento da Educação Profissional está no bojo do contexto da globalização da reestruturação produtiva, levando o Brasil a passar por diversas reformas educacionais. Pino (2011, p. 79), em relação à formação técnica profissional, afirma que:

a formação técnico profissional é um exemplo de política que caminha passo a passo como uma propaganda intensa e reiterada. Ela vem sedimentada, como parte de uma profunda revolução imaginária das classes trabalhadoras e população em geral-desempregados/as, subempregados/as, trabalhadores precários/as, excedente de mão- de obra- a ideia de que, mediante as diferentes modalidades deste tipo de formação, todos se tornarão empregáveis.

De fato, constitui uma intensa propaganda disseminada na expansão/ interiorização da Rede Federal de Educação Tecnológica utilizada na captura de alunos, pois a adversidade socioeconômica marcada pela defasagem da escolarização dos educandos leva os indivíduos a procurarem a Educação Tecnológica com a pretensão de qualificação em menor tempo e, visando, por conseguinte, a inserção no mercado do trabalho.

Se de um lado existe um aluno que busca inserir-se no mercado laboral, de outro, os professores que atuam na Educação Profissional Tecnológica exercem a docência a partir desse novo redimensionamento em condições de trabalho ainda improvisadas que intensificam o trabalho do professor, sobretudo, pelo plano de carreiras aprovado pela Lei 12.772/13, que dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Essa lei amplia a possibilidade de atuação do professor que poderá lecionar tanto no ensino médio integrado, quanto na graduação tecnológica ou nos cursos de educação de jovens e adultos.

Tal panorama reflete um quadro de intensificação do trabalho docente que repercute não somente na sua prática, mas também no âmbito da subjetividade, e por consequência na saúde dessa categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a passagem dos CEFETS para os IFETs, por meio de um discurso de desenvolvimento social e comunitário, está atravessada pela lógica econômica de formação de trabalhadores alinhados com o contexto da reestruturação produtiva. Ou seja, somente por meio de uma educação profissional os indivíduos conseguirão estar qualificados, com diplomas de curso técnicos e, por conseguinte, conquistarão um lugar no mercado de trabalho e assim, diminuirão as desigualdades sociais. “Esse mundo é apresentado pela nova ideologia da educação profissional como uma coisa idílica e paradisíaca, no qual os homens precisam trabalhar

para ganhar a subsistência, para tanto, terão que possuir um bom nível de escolarização e de competência” (BATISTA, 2013, p. 428).

Dessa forma, é necessário transmitir que a flexibilidade, a adaptabilidade e a polivalência garantirão a empregabilidade desses indivíduos. Tal lógica está articulada com os cursos ofertados de acordo com as especificidades regionais, para que os alunos possam se fixar na naquela região sem migrar para outros lugares em busca de empregos.

No entanto, as dificuldades socioeconômicas regionais dos municípios que foram contemplados pelo processo de expansão/interiorização dos IFETs precisam ser consideradas nesse processo, pois repercutirá nas diferentes faces do processo educacional. De um lado, encontraremos um aluno socialmente bastante vulnerável, que teve um percurso escolar com déficits e inúmeras dificuldades de aprendizagem. De outro, o trabalho do professor prejudicado pela ausência de estrutura, com intensificação do trabalho.

Acrescenta-se, ainda, ausência do mercado de trabalho que possa absorver por completo a mão-de-obra formada pelos IFETs. Constata-se, dessa forma, que os compromissos listados na reformulação da Educação Profissional capturam a subjetividade dos indivíduos através de promessas de um lugar no mercado de trabalho.

Vê-se, também, que as repercussões na nova Educação Profissional Tecnológica podem estar promovendo o que Kuenzer (2002) denomina de “empurroterapia”, que consiste na estratégia de promover cursos aligeirados que supostamente irão garantir a empregabilidade, mas na verdade aumentam somente as estatísticas educacionais.

Os Institutos Federais são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais (OTRANTO 2010). Porém,

as antigas escolas não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, *multicampi*, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos. Como podemos perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária. Cada uma das antigas instituições passou a ser um *campus* do IF (OTRANTO, 2010, p. 12)

Dessa forma, o não estar preparado refere-se desde a estrutura organizacional de trabalho até as práticas de ensino, pesquisa e extensão, que os textos legais colocam como prioridade. Esse contexto atinge diretamente os docentes que se deparam com condições laborais precárias, principalmente aqueles que exercem sua função nos interiores dos estados.

Destaca-se que a expansão dos IFETs repercute em diferentes âmbitos da vida dos docentes que afastam-se de suas famílias em busca de uma estabilidade financeira, tendo que estabelecer uma nova lógica de funcionamento familiar, possuindo, assim, duas casas, ou se mudando completamente

para outras cidades/estados que irão impactar em suas atividades profissionais.

Vivencia-se um expressivo déficit de professores. Isso gera a sobrecarga de trabalho dos docentes ativos, os quais ministram disciplinas que não correspondem à sua formação ou têm a carga horária intensificada, sem contar as horas de planejamento, pesquisa e extensão. Comenta Costa (2013, p. 14) que “a carga horária do professor pode interferir negativamente na qualidade do trabalho oferecido pelo profissional, principalmente, no que diz respeito a atividades ligadas à própria docência”.

Outro aspecto a ressaltar consiste na criação de uma carreira docente para os professores da Educação Profissional que demanda atuação nas modalidades de ensino do médio ao superior - a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Lei n. 11.784 de 22.09.2008.

Diante desse quadro, verificam-se significativos agravos à saúde do docente, provocando afastamento deste do trabalho. Alves (2011) afirma que os adoecimentos laborais expressam as precárias condições de trabalho nas condições do capitalismo global e que a crise estrutural do capital é a crise de (de) formação do sujeito de classe.

Os agravos à saúde do docente não são apenas de ordem física, mas também psíquicas, cujo sofrimento é banalizado, exigindo a essa categoria processos de adaptação e assujeitamento às condições precárias de trabalho.

Acrescenta-se, também, que o trabalho do docente é capturado pela lógica capitalista, porém contribui para a transformação dessa mesma realidade acreditando na construção de relações sociais mais justas e igualitárias (KUENZER; CALDAS, 2009).

Diante dessa dialética é que devemos refletir sobre a criação/expansão dos IFETs, enfatizando a importância do fazer docente para a educação na perspectiva da formação profissional, considerando, também, os cenários das modificações do mundo do trabalho na égide do sistema capitalista.

Constitui um desafio da prática docente transmitir à formação de um homem novo incapaz de desintegrar-se, um novo profissional flexível, que possa ser empreendedor, que consiga um lugar no mercado de trabalho de maneira imediata, ainda que em locais marcados por uma precariedade de oportunidades profissionais e com estruturas deficitárias de trabalho. Como os docentes têm sido afetados nesse contexto corresponde a uma temática de grande relevância que demanda maiores investigações.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 1^a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006.

ALVES, G. O espírito do toyotismo-reestruturação produtiva e a captura da **subjetividade** do trabalho no capitalismo global. **Confluências**: Revista interdisciplinar de Sociologia e de Direito, v.10, n° 1, 2008. p. 9-21

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BATISTA, R L. **A ideologia da nova educação profissional no Brasil no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013.

CASTELLS, M. A Transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores coma jornada flexível. In: _____ **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

CATTANI, D. HOLZMANN, L. Fordismo e pós-fordismo. In: _____ **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

COSTA, E. A criação e expansão dos institutos federais e a intensificação do trabalho do professor: uma análise preliminar. In: XXI Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br, São Carlos. **Anais do XXI Seminário Nacional Universitas/Br**, 2013.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GOMES, H M; MARINS. H O. O contexto histórico e legal da educação profissional no Brasil. In: _____. **Ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004. p. 65-96.

HARVEY D. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In: _____. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993. p. 117-162.

KUENZER, A Z. Exclusão Includente e inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBADI, S (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores associados, 2002.

KUENZER, A. CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. OLIVEIRA, M A. FIDALGO, L (ORGs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009.

MANFREDI, S M. História da Educação profissional no Brasil. In: _____. **Educação de Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-108.

MERLO, A. R. C; LAPIS, N. L. A saúde e os processos de trabalho no capitalismo: Reflexões na interface da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia do Trabalho. **Psicologia e Sociedade**, p. 61-68. jan/abr. 2007.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Concepções e Diretrizes:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Junho de 2008.

MORAES, L C S de. **Currículo centrado em competências:** concepção e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA. 2006.256f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará - UFC, 2006.

OHNO, T. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala.** Porto Alegre: Bookman, 1997.

OLIVEIRA, M.A.M. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo cefet. Disponível < http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf> Acesso em: mar. 2014

OLIVEIRA, M.A.M; SALES, P.E.M. Educação Profissional e Aprendizagem no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf.> Acesso em: mar. 2014.

OTRANTO, C. A política de educação profissional do governo lula: novos caminhos da educação superior. In: 34ª Reunião Anual da ANPEd. Natal, RN, 2001. **34ª Anais da Reunião Anual ANPED**, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br>> Acesso em: 06. 05.2013

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, G. GENTILI, P. (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5 ed.. São Paulo: Cortez: CLACSO, 2011.

PREDIGER, J. Interface da Psicologia na atuação da Educação Profissional e Tecnológica: quereres e fazeres. 2010. 86f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010

A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E O TRABALHO DOCENTE: BUSCANDO NEXOS

Dante Henrique Moura³⁴

34 Professor do PPGEPI/IFRN e professor Colaborador do PPGED/UFRN.
E-mail: dante.moura@ifrn.edu.br;

RESUMO

O texto parte do pressuposto de que, em uma sociedade fundada na igualdade substantiva entre todos, o que se busca na esfera educacional é a formação integral do sujeito, capaz de compreender o mundo no qual está inserido, as correlações de forças existentes e as contradições entre os interesses do capital e da classe trabalhadora. A partir daí discutem-se as relações existentes entre essa concepção de formação humana e a formação e o trabalho dos docentes, posto que são estreitos os vínculos entre os projetos formativos empreendidos e o trabalho dos docentes que neles atuam/atuarão. O texto foi elaborado a partir de revisão bibliográfica orientada pelo pensamento crítico e da discussão desenvolvida pode-se sintetizar algumas conclusões: em primeiro lugar, a constituição do professor não é fruto apenas de sua formação inicial e/ou continuada, mas da totalidade social na qual está inserido cuja hegemonia na sociedade contemporânea está no capitalismo de cunho neoliberal que transforma tudo em mercadoria, inclusive, direitos sociais básicos como saúde, segurança pública e educação. Nesse contexto, conclui-se, em segundo lugar, que o professor tem papel estratégico, pois, para atuar na formação humana segundo essa perspectiva, é necessário que tenha certo grau de adesão ao projeto do capital. Contraditoriamente, essa mesma lógica também exige do professor maior acesso ao conhecimento e, em decorrência, certa intelectualização.

Essa característica da função docente dificulta a separação entre esse trabalhador e o produto do seu trabalho e lhe confere certa autonomia intelectual, contribuindo para a possibilidade de uma ação contra-hegemônica quando no exercício de sua função.

Palavras-chave: Formação humana integral. Formação docente. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO³⁵

Para desenvolver a discussão anunciada no título deste capítulo partimos do pressuposto de que, para se caminhar na direção de uma sociedade que tenha como característica fundante a igualdade substantiva entre todos, o que se busca é um tipo de educação voltada para a formação integral do sujeito autônomo e emancipado, capaz de compreender o mundo no qual está inserido, as correlações de forças existentes e, nesse sentido, as contradições entre os interesses do capital e da classe trabalhadora.

Em termos de educação básica da população, isso significa construir políticas públicas voltadas para a garantia de uma formação com base unitária, laica, com qualidade socialmente referenciada para todos e sob a responsabilidade do estado.

Não obstante, é importante esclarecer que, em razão da elevada diversidade da sociedade brasileira e, principalmente, de sua extrema desigualdade socioeconômica, o termo base unitária não é compreendido como currículo único, mas uma base comum para todos a partir da qual podem (e devem) ser contempladas especificidades de classes/fragmentos de classes, de cultura, de gênero, de etnia, etc., sem perder de vista a base unitária comum a todos, o que se constitui na materialização da unidade do diverso.

35 Parte das ideias discutidas neste texto também desenvolvi no livro intitulado “Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional” (MOURA, 2014).

Em termos do ensino médio, última etapa da educação básica, vem se construindo nas últimas duas décadas desde o campo sócio-histórico-crítico e de alguns movimentos sociais, com destaque para o MST, a ideia de que o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, doravante ensino médio integrado (EMI), fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica³⁶, é um caminho possível e viável para a construção da base unitária de um futuro ensino médio (EM) igualitário para todos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MACHADO, 2010; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2012; RAMOS, 2010; KUENZER, 2011; KUENZER; MOURA, 2012; KUENZER; LIMA, 2013; SHIROMA; LIMA FILHO, 2011; SILVA, 2013; MOURA, 2013, dentre outros).

Assim, pode-se sintetizar esse pensamento na compreensão de que, na busca pela formação emancipatória da classe trabalhadora, uma possibilidade coerente com a realidade da sociedade brasileira é a coexistência do ensino médio (politécnico) com o ensino médio (politécnico) integrado à educação profissional (*regular*³⁷ e EJA) a partir de uma base unitária comum. Esta pode nos levar à travessia em direção a universalizar e tornar unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica.

36 Embora alguns autores discutam diferenças entre os conceitos inerentes a esses termos, neste texto os consideramos convergentes entre si e com o conceito de escola unitária, de Gramsci.

37 A denominação regular ou própria, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico, com o objetivo de explicitar nossa discordância com o preconceito mencionado.

Essa compreensão pode ser interpretada como idealizada, utópica, entretanto, concordamos com Eduardo Galeano³⁸, quem, ao se referir ao termo, afirma:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Após assumir como pressuposto que a concepção de formação humana até aqui discutida é aquela a ser materializada na educação básica brasileira, especialmente em sua última etapa, resta-nos perguntar sobre a formação e o trabalho dos docentes que nela atuam, posto que são estreitos os vínculos entre o projeto de formação a ser empreendido e o trabalho dos docentes que atuam/atuarão nesse projeto.

Nesse contexto, compreende-se que, para discutir acerca da natureza do trabalho docente, faz-se necessário refletir sobre as dimensões essenciais que integram a totalidade social na qual está imerso o profissional professor. Assim, neste capítulo, discutir-se-á a natureza do trabalho docente a partir de considerações acerca de duas dessas dimensões.

Para tratar da primeira, questiona-se se a atividade desenvolvida pelo professor o qualifica como um trabalhador. A segunda está relacionada com os vínculos existentes entre as exigências do setor produtivo sobre a formação dos tra-

38 Disponível em < <http://escoladomundoaoavesso.blogspot.com.br/>). Acesso 30. set. 2014.

balhadores e suas implicações para quem atua diretamente na formação da classe trabalhadora – o docente.

Para essa discussão, tem-se como eixo condutor as mudanças no regime de acumulação capitalista ocorridas a partir da segunda metade do século XX e suas repercussões sobre o mundo do trabalho e a formação da classe trabalhadora.

O PROFESSOR É UM TRABALHADOR?

Ao se conceber o trabalhador como aquele que desenvolve uma atividade diretamente produtiva, que produz mercadoria, o professor não seria precisamente um trabalhador. Não obstante, se, em uma visão mais ampla, considera-se trabalhador aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho, o professor integra a classe trabalhadora. Compactuamos com a segunda perspectiva, portanto, assumimos aqui o pressuposto de que o professor é um trabalhador, ou seja, a base sob a qual discutimos é a condição de trabalhador do professor.

Nesse contexto, para atuar profissionalmente na formação humana diante da contradição entre capital e trabalho, na perspectiva dos interesses da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2000), é fundamental, para o professor, compreender-se nessa condição, ou seja, enquanto pertencente à classe trabalhadora, quer seja na educação básica, na educação superior, na educação profissional, enfim, em qualquer nível, etapa ou modalidade educacional. Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor

possa assumir o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipadora, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo, não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles prescindir.

Em outras palavras, essa consciência deve ser construída na formação inicial e na formação continuada, mas não apenas nelas, pois é fruto da totalidade social em que se insere o professor. É precisamente, por isso, que se torna difícil a sua edificação, pois a pedagogia do capital aponta em direção contrária e está presente de forma hegemônica na formação inicial, na formação continuada e em praticamente todas as práticas sociais e produtivas nas quais se insere o trabalhador, de uma forma geral, e o docente, em particular.

Sobre esse assunto, é oportuno recorrer a Kuenzer (2011) que, de forma exemplar, trata da redução da problemática da formação docente aos processos desenvolvidos em cursos formais nas instituições de ensino superior. Para ela,

Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. Ou, como afirma Mészáros (2008), retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação

formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas [...] A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978). (KUENZER, 2011, p.675)

Do discutido até aqui, pode-se concluir que a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas, seja em processos formais e sistemáticos ou não. Então, a questão que se coloca é a seguinte: como contribuir para a formação de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área e os saberes didático-pedagógicos e que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória? Isso só é possível a partir de uma lógica contra-hegemônica.

Para atuar na perspectiva contra-hegemônica, é fundamental compreender que o trabalho docente ocorre no marco das relações capitalistas de produção, como os demais trabalhos existentes sob este modo de produzir a vida. Ou seja, o trabalho docente, igualmente aos demais, produz valor de uso e valor de troca (KUENZER, 2011). Assim, por um lado, o docente vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a engrenagem do modo de produção capitalista por meio do trabalho abstrato que produz valor de troca, mercadoria. Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores etc., trabalho

eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio sistema capitalista.

Sobre isso, Kuenzer (2011) esclarece

[...] é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores –, pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas a sua superação. (KUENZER, 2011, p.677)

Outra especificidade importante do trabalho docente é o fato de que apesar de ser produtivo, ocorrendo em meio às relações capitalistas de compra e venda da força de trabalho, esse trabalho não é material, pois, nele, não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho (KUENZER, 2011). Assim, o trabalhador tem um relativo grau de domínio e autonomia sobre o conteúdo do próprio trabalho. Evidentemente, isso é contraditório e limitado pela pressão capitalista que exige produção de excedentes nas escolas privadas via aumento de produtividade, viabilizada, dentre outros aspectos, pelo elevado número de estudantes em sala de aula ou por currículos voltados para processos formativos submetidos às demandas do mercado de trabalho. A bem da verdade, isso também ocorre em escolas públicas, especialmente as que atuam no campo da educação profissional.

Não obstante, não se pode deixar de considerar que essa característica do trabalho docente - sua não materialidade -

é um espaço importante para se avançar em direção a uma racionalidade contra-hegemônica de formação humana.

Nessa perspectiva, o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide do capital e o compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

Mais uma vez, ressalta-se que essa pode ser considerada uma visão utópica. Não obstante,

Na condição de educadores, não podemos nos dar ao direito de olhar para frente sem enxergar uma utopia nem de omitir as utopias para nossos alunos. E qual é essa utopia que insisto em mantê-la viva? É a de uma formação humanística, da omnilateralidade, da emancipação, de uma compreensão crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos, culturais, dos valores éticos, porque a pressão da mídia, do mercado, da ideologia dominante para que ela seja eliminada de vez é muito grande. Mas podemos resistir a essa pressão no nosso trabalho cotidiano, no nosso fazer pedagógico, docente (SOUZA, 2013, p. 402,).

Nesse sentido, é preciso compreender que essas duas dimensões da formação humana, a técnica e a ético-política, não se contrapõem, ao contrário, fazem parte uma mesma totalidade e devem ser necessariamente potencializadas se o

objetivo é contribuir para a superação da formação humana unilateral, fragmentária. Ou seja, elevada competência técnica não implica em pouca compreensão crítica das relações capitalistas ou vice-versa.

Além disso, de que adiantaria formar sujeitos com elevada capacidade de análise crítica das relações capitalistas sem o domínio de conhecimentos que lhes possibilite a inserção nesse modo de produção? Muito pouco, pois, ao estarem fora do sistema, não poderiam contribuir para a sua transformação. Igualmente, se a formação for apenas técnico-científica, mesmo que em elevadíssimo grau, o sujeito não terá a capacidade de questionar o capital, conformando-se a ele.

Evidentemente, tudo isso se aplica à formação do professor, que sempre é professor de alguma área específica, por exemplo, de Biologia. O professor de Biologia (ou de qualquer outra disciplina) tem que dominar os conceitos dessa ciência profundamente, pois não se pode ensinar o que não se sabe. Além disso, deve ter domínio sobre os saberes didático-pedagógicos para fazer as mediações necessárias ao processo de apropriação desses conhecimentos por parte dos estudantes. Ressalte-se que essa é uma particularidade da profissão docente, pois nas outras profissões não é exigência intrínseca a capacidade de ensinar os conhecimentos a elas inerentes.

Mas, voltando ao professor de Biologia, pode-se afirmar que o domínio desse campo científico e dos saberes didático-pedagógicos não bastam se o referencial é a formação humana integral, emancipatória. Se esse é o referencial, o professor de Biologia terá que compreender essa ciência e suas tecnologias em relação com as demais e com a sociedade em geral, com a produção material da vida, enfim, como parte de uma

totalidade. Ele terá que compreender a quem interessa os conhecimentos produzidos nesse campo científico (por exemplo, a descoberta do código genético humano) e as aplicações deles decorrentes, quem deles se apropria, quais as contribuições para a vida humana, em que medidas tais conhecimentos e suas aplicações são submetidos aos interesses privados do capital e como isso pode ser transformado na perspectiva de contribuir para atender aos interesses sociais e coletivos. Dessa forma, percebe-se, pois, que é imprescindível o compromisso ético-político.

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora à qual ele pertence.

Para tanto, é fundamental que o profissional docente compreenda a totalidade social na qual está inserido e os movimentos que resultam em constantes transformações nas relações sociais, produtivas e políticas. É sobre essas mudanças nos processos produtivos ocorridas a partir da segunda metade do século XX e suas repercussões sobre a formação da classe trabalhadora e, em consequência, para o trabalho docente que se discutirá em seguida.

MUDANÇAS NOS PROCESSOS PRODUTIVOS E NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

O esgotamento do regime de acumulação taylorista-fordista foi engendrado a partir dos anos 1960, mas materializado a partir da primeira metade dos anos 1970, tendo como ícone a primeira grande crise internacional do petróleo³⁹. Esse regime sustentava-se nos três princípios da denominada administração ou gerência científica.

O primeiro é o princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. Segundo esse princípio, “[...] o administrador deve assumir a função de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas [...]” (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 103), de modo a tornar o processo de trabalho independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Dessa forma, nenhuma tarefa é tão simples ou tão complexa que não possa ser estudada e passada à gerência.

O segundo princípio é o da separação entre concepção e execução: “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto [...]” (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 103). Assim, a “ciência do trabalho” de Taylor nunca deve ser de-

39 Não é objetivo deste texto discutir exaustivamente a reestruturação produtiva em si, mas suas repercussões sobre o trabalho, o mundo do trabalho e a educação. Sendo assim, partir-se-á de suas características e analisar-se-ão suas implicações sobre essas categorias. Para um estudo mais aprofundado sobre a transição do taylorismo-fordismo para o regime de acumulação flexível sugere-se: HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

envolvida pelo trabalhador, mas pela gerência e em nome do capitalista (BRAVERMAN, 1981, p. 104), sendo essa a chave da administração científica.

O terceiro princípio está relacionado com a utilização do monopólio do conhecimento, por parte da gerência, para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução. Sendo assim,

O trabalho de todo operário é inteiramente planejado pela gerência [...], pormenorizando a tarefa que deve executar, assim como os meios a serem utilizados ao fazer o trabalho. [...] Esta tarefa específica não apenas o que deve ser feito, mas como deve ser feito e o tempo exato permitido para isso... A gerência científica consiste muito amplamente em preparar as tarefas e sua execução. (TAYLOR *apud* BRAVERMAN, 1981, p. 108).

Como se vê, a chamada gerência científica estudou não o trabalho em geral, mas a melhor forma de como adaptá-lo às necessidades do capital, a partir da naturalização de que a força de trabalho é refratária e que a gerência tem o papel de torná-la produtiva, segundo os interesses do capital.

Essa forma de organizar a produção fabril mostrou-se eficiente para a produção em massa de produtos estandarizados, tendo sido hegemônica durante a primeira metade do século XX e até os anos 1960. Sendo assim, de acordo com os princípios da gerência científica, o trabalhador era expropriado do conhecimento acerca do seu trabalho, pois não tinha de pensar sobre o que fazia. Apenas repetia à exaustão uma única tarefa que lhe fora prescrita e para a qual ele fora

treinado. Tampouco tinha alguma identidade com o produto do seu trabalho, pois produzia somente uma parte do todo (o produto) que ele, muitas vezes, sequer sabia o que seria.

Esse tipo de trabalho exigia, também, um tipo específico de educação escolar da classe trabalhadora e, em consequência, do professor para essa classe, coerente com esses princípios apresentados nos parágrafos anteriores. Assim, a hegemonia do tecnicismo fez com que o papel do professor, especialmente no âmbito da educação profissional, fosse o de instruir seus alunos quanto à forma mais eficiente e eficaz de realizar com maestria determinada tarefa previamente elaborada por especialistas⁴⁰, reproduzindo na escola o modelo fabril. Ou seja, o trabalhador docente (instrutor) também foi expropriado do conteúdo do seu trabalho.

Essa forma de gerir a produção foi um dos vetores da crise de superprodução e de subconsumo que fez com que a grande indústria de massa não encontrasse mais quem consumisse tudo que produzia. Isso se agudizou com a crise do petróleo cujo preço, ao elevar-se astronomicamente em pouco tempo, também alçou os preços das mercadorias, posto que a matriz energética, insumo essencial à produção, era (e ainda é) essencialmente dependente dos combustíveis fósseis.

Isso contribuiu para o desencadeamento de um processo denominado por Perry Anderson (1995) de estagflação, que combina a estagnação econômica, decorrente da baixa demanda (subconsumo), com elevadas taxas de inflação, fruto do aumento generalizado dos preços. A crise é do capital e

40 No denominado Sistema “S”, especialmente no SENAI, foram emblemáticos nos anos 1970 e 1980 os módulos instrucionais, nos quais as tarefas eram previamente prescritas e cabia aos instrutores, mediante um gabarito, aferir se os aprendizes haviam alcançado os objetivos previstos.

lhe impõe a necessidade de construir um novo regime de acumulação, mas esse (o capital) a transfere para o estado que, sob pressão, avança a passos largos em direção ao neoliberalismo⁴¹.

Nesse contexto, se a crise se origina da incapacidade da grande indústria de massa encontrar compradores para suas mercadorias, para sair dela, é necessário aumentar a demanda, daí a necessidade de diversificar a produção para que as pessoas possam individualmente consumir mais produtos diferenciados. Para isso, o pensamento neoliberal contribui no sentido de promover o individualismo, gerando necessidades de consumo individuais e o conseqüente imperativo de satisfazê-las.

Nesse contexto, os produtos precisam deixar de ser estandardizadas e passarem a ser individualizadas, o que exige uma produção mais flexível. Exige-se, assim, que o trabalhador, em vez de ser especializado em uma única e repetitiva função, passe a ser, como previra Marx no século XIX, mais flexível, mais completo. Deve operar diversas máquinas ou exercer várias funções em uma mesma, e cada vez mais complexa, máquina.

Nessa direção, o avanço científico-tecnológico se intensifica sob a racionalidade do mercado, complexificando as relações sociais e de produção, eliminando várias atividades humanas diretamente produtivas e criando outras, principalmente no setor de serviços, em meio a um grande processo mundial de desindustrialização, potencializado pela financeirização da economia. Há uma extrema fragmentação da classe

41 Como se sabe há uma forte imbricação entre a reestruturação produtiva, a globalização, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno. Não obstante, isso não faz parte do objetivo central deste texto. Assim, sugere-se, para aprofundamento dessas questões, a leitura de Harvey (1993) e Lombardi (2003).

trabalhadora e se exacerba a precarização das condições de trabalho da maioria da população.

Sobre a fragmentação e a precarização das condições de trabalho, que traz novo perfil para a classe trabalhadora, Antunes (s/d), explica que

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o novo proletariado dos McDonalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynon (1995), os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castillo (1996 e 1996a), os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital, e que hipertrofiam o exército industrial de reserva, na fase de expansão do *desemprego estrutural*. [...] (ANTUNES, s/d, p. 9⁴²)

O autor exclui dessa nova classe trabalhadora, os gestores do capital, seus altos funcionários, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural. Essa caracterização

42 Disponível em <http://www.itcp.usp.br/drupal/files/itcp.usp.br/ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZINHO.pdf>.

da nova classe trabalhadora evidencia que, atualmente, essa classe é muito mais complexa do que a dos estudos de Marx, de Marx e Engels, de Gramsci e de tantos outros autores marxianos e marxistas. Entretanto, permanece algo essencial e que faz a conexão entre elas, continua sendo a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, s/d, p. 9).

Muda o regime de acumulação, mas não o modo de produção capitalista, baseado na divisão social e técnica do trabalho, permanecendo, portanto, válidas e atuais, a teoria marxiana e, portanto, o conflito irreconciliável entre capital e trabalho.

Na formação humana, o conflito essencial também continua e, mais, se exacerba. Permanece a escola que forma os filhos da classe dirigente para que no futuro dirijam a sociedade, mas a escola da classe trabalhadora muda. Agora, ao invés de uma escola para formar o operário fabril, são diversas as escolas que formam os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, do próprio trabalho. Essas escolas são organizadas e diversificadas em razão dos diferentes graus de precariedade de seus sujeitos e de suas famílias, cada uma delas demandando um tipo de professor coerente com o respectivo projeto formativo, muitos dos quais contratados a tempo parcial, temporários, estagiários, terceirizados, bolsistas etc.

Entretanto, contraditoriamente, esse mesmo processo resulta na substituição da fragmentação taylorista-fordista

por procedimentos mais ampliados, flexíveis e intelectua-
lizados, que demandam conhecimento da totalidade do
trabalho, e não mais apenas da parte, e que, ao mesmo
tempo, ampliam as possibilidades de participação, de
decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo traba-

lhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada (KUENZER, 2011, p. 678).

Tais mudanças trazem implicações também para o trabalho e para a formação docente, pois quanto mais abstrato e intelectualizado for o trabalho mais difícil será, para o capital, separar o trabalhador do conteúdo do seu trabalho. Dessa maneira, para o capital conseguir alcançar seus objetivos de reprodução ampliada, necessitará, cada vez mais, da adesão desse novo trabalhador.

O capital desenvolve, então, formas de cooptação do trabalhador por meio das quais ele próprio – o trabalhador – se autoexplora. São exemplos emblemáticos os programas de qualidade total, os círculos de controle de qualidade, a participação nos lucros da empresa etc., estratégias por meio das quais o capital busca conquistar a adesão dos trabalhadores à ideologia da empresa visando o aumento da produtividade e a ampliação da mais valia, oferecendo ao trabalhador, em troca, pequenas recompensas.

Nessa direção, os trabalhadores deixam de ser empregados e passam a ser denominados de *colaboradores* engajados com o projeto da empresa, seus parceiros. Essa é a estratégia do capital.

Não obstante, de forma contraditória, essa intelectualização do trabalhador implica em maior acesso ao conhecimento e, portanto, em maior domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho, o que é um risco para o capital, pois fere frontalmente os três princípios básicos da denominada administração ou gerência científica, base do taylorismo-fordismo.

Conseqüentemente, também é uma possibilidade para a luta contra-hegemônica do professor como intelectual orgânico (GRAMSCI, 1982).

Evidentemente, isso tudo repercute sobre o trabalho docente. Por um lado, o professor é objeto dessa mudança e, em decorrência, o capital exige dele uma formação que lhe permita formar o tipo de trabalhador exigido pelo novo regime de acumulação, exigindo-lhe também certo grau de adesão ao projeto do capital.

Por outro lado, nesse processo, o próprio professor também se constitui em um novo tipo de trabalhador intelectualizado. Essa situação produzida, quando associada ao fato de que, intrinsecamente, o trabalho docente é de natureza não material, conforme já discutido, e potencializa a possibilidade de o professor formar-se na perspectiva contra-hegemônica, dominando além dos conhecimentos exigidos pelo capital, aqueles que lhe permitam ter uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital.

Nessa perspectiva, o docente poderá contribuir para a formação do trabalhador de novo tipo que também vá além das exigências do capital, que tenha a capacidade de compreender e de analisar criticamente as suas estratégias de cooptação, resistindo e contrapondo-se a elas, tendo, assim, a possibilidade de constituir-se como sujeito desse processo.

É isso o que esclarece Kuenzer (2011, p. 678), ao afirmar que

Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder

as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. [...] Assim, as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições [...]. Portanto, a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

Concorda-se com a autora no sentido de que, em termos da formação acadêmica do professor, a grande disputa está na concepção de ser humano, de trabalho e de sociedade que vai orientar a proposta curricular da formação docente, sendo que tal disputa é fruto das correlações de forças existentes não apenas no interior nas instituições formadoras, mas, principalmente, no âmbito do estado (ampliado), onde se definem a concepção e as estratégias de desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Na esfera das políticas públicas educacionais, o espaço que cabe à perspectiva crítica também é o da contra-hegemonia, posto que são definidas e materializadas no âmbito

da sociedade política, com escassa participação da sociedade civil, em um contexto no qual predomina o pragmatismo que submete a lógica educacional aos interesses pragmáticos do capital, reduzindo a formação humana à instrumentalidade para o mercado de trabalho em detrimento da formação integral.

Isso não significa que, no interior da escola, deva-se esperar que ocorra, primeiramente, a superação do atual modo de produção para, somente depois, construir-se uma escola compatível com a nova sociedade. É preciso atuar em meio às contradições desse modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para a sua superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A MODO DE SÍNTESE

Ao longo do texto refletiu-se sobre a concepção de formação humana tendo como referência o que se compreende como sendo o que interessa à classe trabalhadora no contexto dos conflitos e contradições entre capital e trabalho, na fase atual de desenvolvimento das forças produtivas. Assumiu-se como pressuposto que a denominada formação integral, omnilateral ou politécnica é o fim a ser alcançado quando se tem no horizonte a ideia de igualdade substantiva entre os seres humanos e que o EMI é um caminho viável para alcançar esse fim.

A partir dessa premissa, discutiu-se o papel dos professores na formação da classe trabalhadora considerando as possibilidades e os limites do trabalho e da formação docente frente a esse projeto de formação humana integral, no contexto das relações sociais e produtivas capitalistas.

Da discussão desenvolvida pode-se sintetizar algumas conclusões. Em primeiro lugar, a constituição do professor não é fruto apenas de sua formação inicial e/ou continuada. Tampouco, depende apenas da disciplina em que atua ou ainda da(s) escola(s) em que trabalha. Na verdade, todos esses elementos estão imbricados entre si e com outros que formam a totalidade social na qual estão imersos os professores.

Nessa totalidade social, tem papel crucial a racionalidade hegemônica na sociedade contemporânea: o capitalismo de cunho neoliberal que transforma tudo em mercadoria, inclusive, direitos sociais básicos como saúde, segurança pública e educação; que, ao mesmo tempo, se alimenta da extrema desigualdade social e dela se nutre, ao potencializar a exacerbação da competitividade.

O professor tem papel fundamental nesse processo. É estratégico pois, para atuar na formação humana segundo essa perspectiva, é necessário que esse profissional tenha certo grau de adesão ao projeto do capital. Contraditoriamente, essa mesma lógica também exige do professor maior acesso ao conhecimento e, em decorrência, certa intelectualização. Essa característica intrínseca da função docente dificulta a separação entre esse trabalhador e o produto do seu trabalho, lhe confere certa autonomia intelectual, contribuindo para a possibilidade de uma ação contra-hegemônica quando no exercício de sua função, ou seja, ao atuar na formação de outros trabalhadores.

Para isso, é fundamental que o professor se assuma como integrante da classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com

as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer, poderá efetivamente atuar em uma perspectiva contra-hegemônica. Ou dito de outra maneira, poderá contribuir para a formação de sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes.

Essa não é uma tarefa fácil. Ao contrário, a racionalidade hegemônica proveniente da pedagogia do capital opera forte e organizadamente em sentido contrário, pois é uma ameaça à sua lógica estruturante. É em meio a essas e outras contradições que se constitui o profissional docente.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Trad. De Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradição. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 176p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 1993

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. **Educação (UFSM)**, v. 38, p. 523, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida; MOURA, Dante Henrique; ET ALL. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Moll, Jacqueline e colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010, v. 1, p. 80-95.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Editora do IFPR, 2014. v. 1. 127p.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 39, p. 705-720, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 65-85, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 17, p. 11-37, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Lima. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 32, p. 725-743, 2011.

SOUZA, Antônio. L. L. . **Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Profissional**: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. 1ªed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013, v., p. 385-407

TRABALHO E EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA A PARTIR DOS ANAIS DA ANPED (2008 A 2013)

*Msc. Vanessa O. de Macêdo Cavalcanti*⁴³

*Dr^a. Olivia Moraes de Medeiros Neta*⁴⁴

43 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Email: vanessa.cavalcanti@ifrn.edu.br;

44 Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). olivia.neta@ifrn.edu.br.

RESUMO

A temática trabalho e educação vêm sendo estudada por pesquisadores interessados e compromissados em refletir e compreender os conteúdos que se apresentam dentro deste campo. Assim, como ponto de partida para sua elaboração, este trabalho considerou a construção do percurso teórico e empírico realizado por Trein e Ciavatta (2003; 2009) sobre as produções científicas das reuniões da Anped, especificamente do GT 09 – Trabalho e Educação. Para tanto, temos como objetivo a análise das produções difundidas entre os anos de 2008 e 2013, neste mesmo grupo. Investigamos 75 produções e identificamos onde se concentram as produções e os pesquisadores por regiões do país. Para tanto, utilizamos o método exploratório para o levantamento das produções com a abordagem qualitativa e quantitativa para a análise dos resumos e das Palavras-chave. Consideramos que os conteúdos trazidos para discussão dentro do grupo refletem o contexto político e econômico, como também enfatizando o grande interesse dos pesquisadores no campo da Educação Profissional. Assim, concluímos que este tipo de produção contribui para a compreensão da configuração de um determinado campo de conhecimento.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Produção científica. Produção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A noção de trabalho e sua relação com a educação modificam-se nos diferentes contextos sócio-históricos desde a Grécia antiga, com a visão platônica que segrega os cidadãos que pensam dos que trabalham, reservando para estes últimos, o lugar mais baixo da sociedade e, assim, limitando o acesso destes à educação, uma vez que esta, por livrar a alma do mundo sensível e da dominação pelo apetite, deve estar afastada do trabalho utilitário.

Assim, trabalho e educação podem ser considerados como dois processos antropológicos pelos quais o homem, pelo trabalho, transforma a natureza, humanizando-a e, por conseguinte, modifica sua sobrevivência enquanto espécie, transmitindo pela educação, os avanços científicos através das gerações.⁴⁵

Considerando a complexidade entre a relação trabalho e educação, pesquisadores têm dedicado suas produções

45 Historicamente, a valorização do trabalho se dá com a ascensão da burguesia no campo econômico, político e ideológico, pois o mesmo é a base para a acumulação da riqueza no sistema capitalista, sendo Hegel e Marx os principais responsáveis pela mudança no estatuto filosófico do trabalho e, consequentemente, a relação deste para com a educação (CHARLOT, 2013). Na dialética entre o Mestre e o Escravo, Hegel renova a problemática do trabalho e da educação, ao demonstrar que quem trabalha, se forma, ganhando poder, dignidade e liberdade, sendo o trabalho ao mesmo tempo, dependência, luta e conquista. Com seu materialismo histórico-dialético, ao afirmar que pela práxis o homem transforma a natureza e, por esta ação, transforma-se a si mesmo, Marx inverte o mundo de Platão no qual o trabalho deixa de ser o grau mais baixo da situação humana e torna-se o fundamento da humanidade, um processo criativo sustentado pela imaginação humana e, assim, a educação já não se opõe ao trabalho, mas o supõe (CHARLOT, 2013).

ao longo dos anos para pôr em relevo esta temática. Assim, como tem ocorrido no GT 09 da Anped, como afirmam Trein e Ciavatta (2003, p. 143) quando colocam que

[...] o GT Trabalho e Educação vem se pautando por duas preocupações centrais: entender o mundo do trabalho como processo educativo [...] e identificar os espaços de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Para tanto, objetivamos, neste trabalho, analisar as produções científicas do GT 09 – Trabalho e educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre os anos de 2008 e 2013, apresentando os conteúdos recorrentes que seguem, como também, os que surgem neste campo. Assim, optamos pela pesquisa eletrônica nos anais da associação, identificando os pesquisadores e instituições ao qual estão vinculadas, para verificar a representatividade das regiões do país e, pela leitura dos resumos e das Palavras-chave, compreender a recorrência das temáticas durante o período investigado.

Porém, não é intenção, neste texto, fazer uma análise do percurso teórico-metodológico do GT⁴⁶ 09 da Anped, pois os trabalhos produzidos por Trein e Ciavatta (2003; 2009) serviram como base e ponto de partida para a análise que aqui se propõe, pois entendemos que estas produções trouxeram uma rica compreensão de como vem se constituindo o GT 09 da Anped.

46 Para a compreensão e aprofundamento do caminho percorrido pelo GT 09 da Anped, recomendamos a leitura do artigo de Trein e Ciavatta (2003; 2009).

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) E O GRUPO DE TRABALHO (GT) 09 – TRABALHO E EDUCAÇÃO⁴⁷

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) foi fundada no ano de 1976 e tem atuado de maneira decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo do tempo, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos Programas de Pós-Graduação do país.

As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a Anped tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

A Anped é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

47 Para a construção deste tópico utilizamos as informações disponibilizadas no site da Anped. (<http://www.anped.org.br/>).

Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

Um dos Grupos de Trabalho da Anped é o de Trabalho e Educação, GT 09, criado no ano de 1981. Este caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates que se realizam a partir dessas temáticas, por sua vez, têm se baseado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial.

Um dos propósitos do GT é compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem, o ideário pós-moderno.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para a análise, iniciamos a investigando por meio dos Grupos de Pesquisa que compõem o GT 09 da Anped, para, em seguida, ser realizada a divisão por região do país e, posteriormente, a identificação de onde se concentram geograficamente os pesquisadores que publicam dentro deste GT.

Assim, listamos abaixo todos os 19 (dezenove) Grupos de Pesquisa, que estão vinculados a 26 (vinte e seis) instituições brasileiras.

- Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF);
- Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação (UFMG/FAE);
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) vinculado à Universidade Estadual de *Campinas* (UNICAMP);
- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (NEPET), vinculado à Universidade de Brasília;
- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), vinculado à Universidade federal do para (UFPA);
- Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional (labor), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC);

- Trabalho, Educação e Movimentos Sociais (TRAMSE), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Grupo de Pesquisa: comunicação, trabalho e educação (comute), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);
- Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN);
- Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR);
- Grupo These - projetos integrados de pesquisas em trabalho, história, educação e saúde, vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF), à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ);
- Grupo de Pesquisas sobre Trabalho e Sociedade (GTPS), vinculado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
- Trabalho, educação e conhecimento, vinculado à UFRGS, UNISINOS, UNISC, UFMG, UFF, UEMG, UFPEL, UFMT.⁴⁸
- Grupo de Pesquisa em Trabalho-educação e Educação Ambiental (GPTEEA), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ);
- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Edu-

48 Conforme percebido, fazem parte do Grupo de pesquisa Trabalho, educação e conhecimento 08 (oito) instituições, sendo 04 (quatro) na região Sul, 02 (duas) na região Sudeste e apenas 01 (uma) na região Centro-oeste do país. Desta maneira, para análise os resultados, consideramos este grupo dentro da região Sul pelo maior quantitativo de instituições participantes.

cação (GEPTE), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);

- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gestão Educacional, Trabalho e Educação (GEPGETE), vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA);
- Trabalho, Educação e Tecnologias sociais (TRETSS), vinculado ao Instituto Federal do Paraná (IFPR);
- Subjetividade (NETSS), vinculado à UNICAMP e à UFSCAR.

Após essa identificação, verificamos a vinculação institucional do pesquisador ou pesquisadores, para, em seguida, relacioná-los a cada região do país. Ainda dentro desta verificação, percebemos que, em sua totalidade, os pesquisadores optaram em produzir textos com os pares das mesmas instituições ou instituições que estão localizadas geograficamente na mesma região. Pontuamos também que, em sua maioria, os pesquisadores estão vinculados às universidades, apesar de percebermos a participação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Porém, para uma melhor visualização dessa divisão por região do país, no que se refere aos Grupos de pesquisa, utilizamos o recurso da tabela. Como pode ser entendida na tabela 01 abaixo:

Tabela 01 – Grupos de pesquisa do GT 09 – Trabalho e Educação da Anped

REGIÕES DO PAÍS	GRUPOS DE PESQUISA
Norte	02
Nordeste	02
Sudeste	07
Sul	06
Centro-oeste	02
TOTAL	19

Fonte: Dados extraídos do site da Anped.

Considerando esses dados, percebemos a representação de todas as regiões brasileiras no GT por meio dos Grupos de Pesquisa. Assim, entendemos que essa averiguação é importante para revelar que os pesquisadores das diferentes regiões do país encontram a possibilidade, pelo caminho da publicação, de apresentar suas especificidades dentro da totalidade, como também trazer para a discussão os resultados decorrentes de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Conforme ainda observado na tabela 01, constatamos que a região Sudeste do Brasil está com a maior representatividade dentro do GT investigado, seguida pela região Sul. Assim, apontamos de acordo com a tabela 02 que a representação dessas duas regiões do país pode ter resultado em um número maior de publicações científicas dentro do GT 09 da Anped.

Tabela 02 – Produções científicas do GT 09 – Trabalho e Educação da Anped, por região do país.

ANO / REGIÃO	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS						TOTAL
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Norte	00	00	00	00	01	01	02
Nordeste	05	01	02	05	02	01	16
Sudeste	06	07	05	07	06	03	34
Sul	02	04	03	04	03	03	19
Centro-oeste	00	00	01	01	00	02	04
TOTAL	13	12	11	17	12	10	75

Fonte: Dados extraídos do site da Anped.

No entanto, apesar da hipótese anterior, evidenciamos o quantitativo das produções dos pesquisadores localizados na região Nordeste do país que, embora estejam representados por 02 (dois) Grupos de pesquisa, como igualmente no Norte e no Centro-oeste, demonstra um número bastante expressivo dentro do total de 75 (setenta e cinco) publicações científicas analisadas nos anais da Anped entre os anos de 2008 e 2013. Porém, cabe uma investigação mais aprofundada sobre o destaque aqui realizado, até mesmo sobre que condições os Grupos estão constituídos, como recursos, tempo dos pesquisadores para desenvolver suas pesquisas entre outros fatores que podem interferir no quantitativo de produções científicas.

Verificada essa primeira etapa da investigação, e seguindo o caminho estabelecido, passamos para a análise por meio da leitura dos resumos e da verificação de recorrência das

Palavras-chaves⁴⁹ contidas nas 75 (setenta e cinco) produções do GT que estão disponíveis nos anais eletrônicos. Nesta etapa, fez-se a opção de analisar seguindo a ordem cronológica.

No entanto, antes de apresentarmos as análises propostas, é importante destacar os principais acontecimentos que emergem neste período de 2008 a 2013. Neste caso, ressaltamos a lei nº 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e, posteriormente, contribuiu para a expansão da rede federal e para o acesso à educação profissional no Brasil, a lei nº 11.738/08, que instituiu o piso salarial dos professores da educação básica, ambas no governo Lula, e destacamos, também, já no governo Dilma, a lei nº 12.513/11 que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Paralelamente, ressaltamos, no cenário econômico, a terceira crise do capital. Assim, concordamos com a afirmação de Trein e Ciavatta (2009, p. 17), quando colocam que “por ser uma área de estudos ligada às relações capital e trabalho, as transformações socioeconômicas e políticas precisam ser reconhecidas e estudadas”, ou seja, é fundamental compreender o contexto político e econômico.

Apresentado este cenário, retomamos a proposta de análise dos trabalhos, após a leitura dos resumos e verificação das Palavras-chave, destacando os principais assuntos

49 Destacamos que algumas produções, selecionadas pelo Comitê Científico da Anped, não seguiram as orientações da Norma 6028/03 da ABNT, no que se refere a ressaltar o objetivo, o método, os resultados, as conclusões da pesquisa e o uso das Palavras-chave. Assim, identificamos 18 (dezoito) produções científicas que não fizeram o uso das Palavras-chave em seus resumos e apontamos a importância da indexação para a descrição do conteúdo e recuperação da informação.

abordados pelos pesquisadores em seus estudos. Para tanto, consideramos importante o resgate dos temas e subtemas destacados por Trein (1996 *apud* TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 145):

- Trabalho e educação – teoria e história: o trabalho como princípio educativo; a evolução histórica do conceito de trabalho; a relação trabalho e educação e sua reconstrução histórica;
- Trabalho e educação básica: o trabalho e a continuidade/descontinuidade da escolarização do trabalhador; o mundo do trabalho; a escola e a formação científico-tecnológica do trabalhador.
- Profissionalização e trabalho: a análise histórica das políticas de profissionalização definidas pelo Estado; trabalho, conhecimento e cidadania para a emancipação do trabalhador.
- Educação do trabalhador nas relações sociais de produção: reestruturação produtiva, apropriação do conhecimento nos processos produtivos; a organização da produção e suas propostas pedagógicas; a escola, o trabalho, a sociedade e a construção da hegemonia.
- Trabalho e educação nos movimentos sociais: a construção de identidades de diferentes categorias de trabalhadores; demandas de conhecimentos científicos-tecnológicos dos movimentos sociais com base na produção; a ação pedagógica nas formas cooperativas de organização dos trabalhadores.

No que se referem às produções decorrentes do ano de 2008, da 31^a reunião nacional da Anped, com o tema a

Constituição brasileira, direitos humanos e educação, percebe-se a grande recorrência de estudos sobre a educação profissional, pontualmente sobre a articulação do ensino médio, como também a inexistência desta articulação; o estudo de programa e projetos; a qualificação voltada para os jovens das camadas populares, como estudado por Barbosa e Deluiz (2008) após a avaliação de 03 (três) Organizações não governamentais (ONGs), indicando que as ações desenvolvidas encaminham os jovens aos trabalhos precários e responsabiliza-os pela inserção no mercado de trabalho. Os autores concluem que “ao não propiciar a formação de sujeitos políticos e sua participação na esfera pública se limitam aos benefícios secundários, como sociabilidade e autoestima [...] políticas focalizadas de alívio à pobreza”.

Cardozo (2008), ao investigar sobre o ensino médio integrado (EMI) à educação profissional, reforça a superação do ensino dual, refletindo, também, sobre as armadilhas do âmbito da emergência da noção de competência por exigências do mercado e da empregabilidade, colocando a educação a serviço desta lógica e a valorização do capital. Oliveira (2008), ao estudar Programa Ibero-americano de cooperação para o desenho Comum da Formação Profissional, conclui que dentro desta lógica da competência articulada ao setor produtivo, os países envolvidos com o programa implementavam suas políticas para atender as exigências empresariais e de agências internacionais com a intenção de adequá-las a competição econômica e a economia global.

Ainda nesta formação para as exigências do mercado de trabalho em resposta a lógica do capital, Santos e Lucena (2008) sintetizam, em uma pesquisa, que os projetos educa-

cionais do empresariado mineiro, voltada para o favorecimento da industrialização do capitalismo, atuavam na formação de uma força de trabalho dócil e alienada.

Pontes (2008) destaca que a pedagogia fabril (KUENZER, 1995) está sendo materializada na prática do estágio, “visando a (con)formação que interessa à empresa dentro da dinâmica própria de seu funcionamento”. Assim, existindo uma formação que interessa à empresa comprometendo a natureza educativa do estágio.

No estudo de Freitas e Silva (2008) é trazida a análise entre as transformações no mundo do trabalho e a educação profissional e são estabelecidas as relações entre a formação técnica de nível médio e a trajetória ocupacional.

Na reflexão colocada por Tifton (2008), podemos perceber a retomada das considerações de Trein e Ciavatta (2003, p. 159) quando enfatizam que “não tem tematizado suficientemente as alternativas de concepção e de ação para a construção de uma nova sociedade”. Por meio desta problemática de superação do capitalismo, o autor questiona quais as exigências colocadas para a formação de hoje e qual é o complexo social que deve fundamentar uma proposta pedagógica articulada a esse fim. Assim, conclui que:

Defendemos que o trabalho é o princípio educativo de uma proposição pedagógica fundada no projeto histórico socialista, tendo por base o marxismo e como elemento central impulsionador a auto-organização do coletivo, por articular-se ao trabalho socialmente útil e às possibilidades de apreensão das alternativas que somente no e pelo trabalho poderão demonstrar o acerto de tal

proposição. Para o debate, fica a questão central de que esta pode ser uma proposição válida sobretudo num período de transição de uma forma societal a outra, mas com grandes potencialidades para impulsionar as lutas sociais dentro do atual modo de produção.

Enfim, a ampliação do debate e da prática permitem dizer que a urgência da revolução socialista exige uma postura crítica e uma apreensão aguçada da realidade atual, para avançar na construção de uma proposta educativa para além do capital. (TITTON, 2008, p. 11).

Ainda na perceptiva do marxismo, Sousa Júnior (2008) defende a existência de um programa de educação dentro do qual se destacam: o trabalho, a escola e a práxis como atividade político-educativa.

Na análise dos trabalhos da reunião do ano de 2008 foram recorrentes as seguintes Palavras-chave: educação profissional, ensino médio, ensino médio integrado, política educacional, ONGs, competência, empregabilidade, pedagogia fabril, estágio de formação profissional, modo de produção, marxismo, trabalho, práxis, hegemonia, empresários, formação humana, princípio educativo, trabalho e educação. Alguns conteúdos novos foram identificados, tais como: as relações sociais de produção artística e o ensino de arte no Brasil sob a ideologia estética burguesa.

Em 2009, a 32ª reunião teve como tema comum a todos os GTs a Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Nesse ano, Andrade (2009), Souza (2009), como também Martins e Tomaz (2009), em seus estudos, destacaram o incentivo ao trabalho voluntariado como parte da política de

responsabilidade social do empresariado que, assim, submetem seus empregados na promoção da cidadania individual. De certa maneira, essas atividades sociais compõem o perfil da empregabilidade como condição de exigência do mercado para aqueles que procuram um emprego.

Mattos e Bianchetti (2009) sustentam que o alongamento da escolarização dos jovens está diretamente associado ao estreitamento de oportunidades de trabalho, sendo assim utilizada como estratégia de enfrentamento ao desemprego.

No que se refere ao trabalho docente, Tonácio (2009) discutiu sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, sobre a precarização e flexibilização do profissional. Já Silva (2009) trata da condição ontológica do trabalho docente e da materialização histórica que, na lógica do capital, é reduzida a trabalho mercantil.

Nos estudos apresentados, ainda no ano de 2009, discutiu-se a integração curricular do ensino médio integrado ao Proeja, porém, sendo necessária a presença de princípios atrelados aos anseios dos trabalhadores. A análise da inserção da criança no mundo do trabalho, quando, em determinadas camadas sociais, o trabalho é visto como aprendizado, não apenas de exploração e ajuda na renda família, mas como forma de aprender um ofício. As condições de gênero, por intermédio do empreendedorismo feminino, encontram uma alternativa de superação e redução da pobreza e da desigualdade social.

Nas produções científicas da 32ª reunião foram recorrentes as seguintes temáticas: voluntariado, alongamento da escolaridade, flexibilização, precarização, ensino médio integrado, Proeja, trabalho familiar, gênero, empreendedoris-

mo, formação profissional, luta de classes, trabalho docente, precarização, empresários, hegemonia, trabalho e educação.

A 33ª reunião da Anped, com o tema Educação no Brasil: o balanço de uma década, foi realizada no ano de 2010. Foi possível perceber, mais uma vez, que as recomendações feitas por Trein e Ciavatta (2003, p. 160) foram investigadas por pesquisadores, especificamente no item 10, quando sugerem “conhecer os estudos que a área da saúde tem desenvolvido sobre as condições de trabalho no mundo atual e suas consequências na saúde dos trabalhadores”. Assim, Vieira (2010) discute a relação entre o processo de trabalho e o mal-estar docente em escolas públicas municipais da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul (RS) e conclui apontando que “as condições de trabalho e as formas de tratamento do poder público contribuem para o crescimento de problemas de saúde na categoria”. Além dessa constatação, acrescenta-se a “imagem idealizada das professoras sobre o sentido e o significado de seu trabalho; imagem cujo componente básico é a ideia de sacrifício como constituinte da profissão”.

Nesse ano, também, percebemos a retomada sobre as questões de gênero, por meio dos estudos de Gariglio (2010) com a análise das conexões existentes entre as práticas curriculares de escolas profissionalizantes e a reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho e dos apontamentos decorrentes de Costa (2010) sobre realidade que vivem as trabalhadoras-alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que, pela condição de gênero, visualiza-se mais uma marca de contradição dessa sociedade.

No subtema trabalho docente, Tiradentes (2010) e Pinto (2010) trazem, respectivamente, o contexto do ensino superior no setor privado e a realidade das condições de trabalho do educador infantil na rede pública, mas, apesar de diferentes realidades de atuação, resulta na verificação da precarização do trabalho deste profissional.

Ainda no que se refere a esse ano da reunião 33^a, a discussão sobre os desafios da articulação do ensino médio com a educação profissional e se esta formação segue a lógica estabelecida pelo capital ou prima pela educação integral do ser humano.

Assim, nesse ano, identificamos as seguintes Palavras-chave: educação profissional, qualificação para o trabalho, juventude, Estado, mercado de trabalho, ensino médio, política pública, gênero, currículo, perfil de cursos, educação profissional em saúde, trabalho docente, educação de jovens e adultos, princípio educativo e sindicatos.

Chegando à metade da análise das produções científicas, adentramos em 2011 com a 34^a reunião sobre o tema Educação e justiça social, nesse ano, conforme pode ser visualizado na tabela 02, ocorre a incidência do maior número de compartilhamento de estudos com um total de 17 produções. Ao analisarmos o ano de 2011, consideramos relevante ressaltar o final do governo Lula e o primeiro ano do governo Dilma pois, nesse contexto, percebe-se, através dos estudos, a avaliação da educação profissional no país. O caminho da investigação para a averiguação da efetivação do ensino técnico no que concerne à dimensão da integração, é visivelmente apresentado pelos pesquisadores como um campo de disputa a preocupação da formação profissional que apenas atenda às exigências do mercado.

Ainda sobre este assunto, Lima (2011), ao estudar a trajetória da educação profissional no país que se inicia de forma assistencialista (1909-1942), taylorista-fordista (1942-1997), tecnológico-fragmentado (1997-2004) e tecnológico-integrado (2004-2010), reflete sobre o risco do distanciamento desse último modelo ainda incipiente pós-governo Lula, que caminha na direção da “consolidação do direito à educação profissional de qualidade social para os jovens e adultos brasileiros durante a escolarização no nível técnico”, o que aparece com a inserção do Pronatec e sua forte tendência de mercantilização política e economia da oferta de educação profissional.

Portanto, as Palavras-chave encontradas foram: educação profissional, ensino médio integrado, capital social, mercantilização, formação integral, escola unitária e novo capitalismo. Durante o período analisado, também apareceram termos como o ensino agrotécnico e o ensino a distância.

Em 2012, penúltimo ano que nos propomos a investigar, aconteceu a 35ª reunião da associação com o tema Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Assim, conforme a proposta temática desse ano, percebemos uma maior variedade de assuntos apresentados no GT 09, principalmente em estudo que revelam realidades mais pontuais e/ou locais, onde destacamos o Movimento dos Sem Terra (MST), a exploração do trabalho infantil e a identidade de classe de pescadores artesanais.

Apesar disso, continuam as pesquisas sobre o ensino médio integrado com a sua materialização, onde Pontes e Oliveira (2012) evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver a proposta do EMI, até

mesmo pela transformação dos Cefets e IFs, como também a constatação de que os “projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada”, o conflito de poder e a sobrecarga de trabalho docente, que de certa maneira comprometem a concretude da proposta na perspectiva político-emancipatória.

Dentro do assunto da educação profissional, Pelissari (2012) busca compreender os sentidos e significados para os jovens na procura de cursos técnicos na área de tecnologia e, assim, evidencia que o interesse perpassa pelo fetiche da tecnologia, o que tem contribuído para o quadro de abandono dos cursos.

Com relação aos estudos sobre o ensino superior, as autoras Silveira (2012) e Rocha (2012), ambas da mesma instituição, discutem, respectivamente, a contrarreforma que aparece nessa modalidade de ensino com a implementação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). O SEM propõe o caráter internacionalizado como instrumento de integração regional e social, como também na “geração e transmissão do conhecimento científico-tecnológico e inovador para a modernização, desenvolvimento econômico e competitividade”. Já a segunda autora revela que os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) estão voltados para determinadas camadas da classe trabalhadora, reforçando a concepção de formação técnica para essa classe, assim também como o interesse das instituições privadas na oferta dos CST.

Seguem como Palavras-chave: o ensino médio integrado, ensino superior, movimentos sociais, educação tecnológica, trabalho infantil, tecnologias gerenciais, trabalho e educação, educação do campo, organização de classes, trabalho ontocriador.

Chegando ao final desta análise que teve como recorte temporal os anos de 2008 a 2013, a 36ª reunião da Anped trouxe como tema geral o Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais.

Para tanto, no ano de 2013, identificamos parte dos trabalhos sobre a reflexão da educação profissional com os pressupostos políticos na efetivação e na consolidação dos IFs. Nos estudos de Lima e Silva (2013), os institutos “buscam responder interesses do mundo da produção e a inovação, atribuída aos IFs, se aproxima de uma adaptabilidade decorrente das novas necessidades da produção capitalista”. Bezerra e Barbosa (2013), ao analisarem 26 (vinte e seis) Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de diferentes IFs, constatam que esses documentos, responsáveis em nortear toda a ação de uma instituição, não apontam para a politécnica e a integração entre a formação geral e a formação profissional. Araújo (2013) discorre que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer soluções ético-políticas, vinculadoras do ensino ao trabalho real dos alunos.

Sobre os estudos apresentados em 2013, Conde (2013) mostra que, apesar das atuais políticas de eliminação da exploração do trabalho infantil pela legislação, e transferência de renda, esse tipo de situação no cenário brasileiro persiste. Oliveira (2013) discute que, apesar do aumento da escolarização e, conseqüentemente, da qualificação profissional, os trabalhadores têm seus salários rebaixados e, dessa maneira, “aumenta seu nível de exploração, pelo fato de conjugar aumento da produtividade com a contínua diminuição da recompensa”. Rigolon e Venco (2013) analisam a precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente e

apresentam que as avaliações desses profissionais se sustentam na performance e no mérito.

Por fim, nos termos utilizados para descrever as publicações, os pesquisadores destacam as seguintes Palavras-chave: Institutos Federais, escolarização, qualificação profissional, mercado de trabalho, intensificação do trabalho, tecnologias de comunicação e informação, trabalho docente, precariedade, saúde e trabalho, competências, ensino médio integrado, educação profissional, politécnica, práticas pedagógicas, exploração do trabalho infantil e políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que este tipo de análise contribui para configuração de um campo de conhecimento, permitindo que os envolvidos, sejam eles estudantes, professores ou pesquisadores, tenham condições de compreender a base teórico-metodológica e o caminho que estão percorrendo nesta construção coletiva. Dessa forma, reforçamos que os trabalhos trazem, em sua maioria, as concepções de Marx, Engels e Gramsci, como anteriormente apontado por Trein e Ciavatta (2003).

Consideramos que as produções científicas do GT 09 - Trabalho e Educação da Anped revelam importantes contextos e refletem os acontecimentos políticos, sociais e econômicos do país.

Conclui-se, então, que os assuntos abordados seguem os temas apresentados por Trein (1996 *apud* TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 145), como já citado anteriormente. Destacamos, também, a discussão que se coloca com a questão da Edu-

cação Profissional no Brasil e as relações que se estabelecem com este campo de conhecimento.

Ainda sobre os assuntos abordados pelos pesquisadores, encontramos a recorrência para com a precarização do trabalho, formação submetida na lógica da competência, como também as exigências do mercado capitalista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. O intelectual urbano como “cidadão-funcionário”: voluntariado corporativo como nova prática pedagógica do capital. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: informação e documentação: resumo. Rio de Janeiro: ABNT 2003.

BARBOSA, Carlos Soares; DELUIZ, Neise. Juventude, trabalho e educação profissional: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos políticos-pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (Des)integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário [da] República do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica. **Diário [da] República do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

_____. Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino técnico e empresa (Pronatec). **Diário [da] República do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 01 nov. 2014.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu.

Anais eletrônicos... Caxambu: Anped, 2008.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CONDE, Soraya Franzoni. As soluções para a exploração do trabalho infantil no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

COSTA, Cláudia Borges. Trabalhadoras-alunas da EJA: desafios da sobrevivência e a permanência na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011,

Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: Anped, 2011.

HANDFAS, Anita. A trajetória do GT Trabalho e Educação da Anped: alguns elementos de análise. **Trab. educ. saúde**, Nov 2007, v. 5, n. 3, p.375-398, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&p

MARTINS, André Silva; TOMAZ, Adriane Silva. Voluntariado, educação e hegemonia: aspectos do projeto educativo da federação das industriais de Minas Gerais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

MATTOS, Valéria de Bettio; BIANCHETTI, Lucídio. O alongamento da escolarização como alternativa ao desemprego: uma panaceia a mais no mundo do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de. A dês(articulação do ensino médio com a educação profissional no SENAI-PE SESI-PE através do projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A educação profissional em programas de cooperação intercanional: um estudo do programa IBERFOP. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,

31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

_____. Educação e salários: o que nos diz o mercado de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

PELISSARI, Lucas Barbosa. O fetiche da tecnologia e a educação profissional técnica de nível médio: tentativa de explicação do abandono escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

PONTES, Ana Paulafurtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O ensino médio integrado: a materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

REIS, Ronaldo Rosas. Do cérebro para os olhos trabalho de arte, classe e educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

RIGOLON, Walkíria; VENCO, Selma. Quem que ser professor: a precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Anped, 2013.

ROCHA, Marisa Brandão. Cursos superiores de tecnologia: indicações de como se expande a educação superior no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

SANTOS, Jane Maria dos; LUCENA, Carlos Alberto. Educação para a indústria: a FIEMG, a formação humana e o nacional desenvolvimentismo (1951-1960). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

SILVA, Maria Emília Pereira da. Mutações do trabalho docente no ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Mercosul educacional: a contrarreforma silenciosa da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Trabalho, práxis e o programa marxianos de educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Trabalho voluntário e educação: reflexões sobre formas renovadas de exploração

da força de trabalho contratada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Modo de produção da existência: categoria chave para a compreensão da problemática do lazer. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O trabalho docente no contexto de expansão da educação infantil pública em Belo Horizonte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010.

PONTES, Ana Paulafurtado Soares. A pedagogia fabril desvelada no estágio de formação do técnico industrial em empresas flexíveis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy da. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

TIRADENTES, Aparecida. Tem que fazer! Se não fizer, não trabalha mais aqui!: trabalho docente e formação

humana no quadro de internacionalização, fusões, aquisições e reestruturação do mercado da educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010.

TITTON, Mauro. O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de lutas social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2008.

TONÁCIO, Glória de Melo. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A historicidade do percurso do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 15-49, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pd=S1981-77462009000400002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. O percurso teórico e empírico do GT trabalho e educação: uma análise para debate. **Rev. Bras. Educ.**, n. 24, p. 140-164, set. /out./nov.dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 20 out. 2014.

VIEIRA, Jaras Santos. Constituição das doenças da docência (doenças). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2010.

EIXO 03

ACESSO
E PERMANÊNCIA

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

Carina Elisabeth Maciel⁵⁰;
Débora Juliana Nepomuceno de Souza⁵¹ ;

50 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Email: carina-22em@yahoo.com.br;

51 Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco e professora da Faculdade Campo Grande. Email: debora.nepomuceno@hotmail.com.

RESUMO

Este artigo está vinculado ao Projeto de pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste” e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs). O objetivo consistiu na identificação de como é apresentada a categoria “inclusão” nos planos plurianuais no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e na realização do levantamento de programas caracterizados como que de permanência implementados e/ou regulamentados nas universidades públicas no período do governo Lula, em específico na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, organização e análise de fontes documentais, especialmente as legislações e programas do governo no período de FHC e Lula. Os resultados nos permitem afirmar que o termo inclusão pouco apareceu nos Planos Plurianuais (PPA) do governo FHC, podendo ser visto apenas no final do PPA denominado “Avança Brasil” quando mencionado os direitos humanos. Já nos PPAs do governo Lula, o termo apareceu com maior frequência onde transitou e se destacou em diversas áreas da política. Podemos afirmar, também, que no governo Lula foram implementados programas de educação superior para possibilitar o acesso e permanência dos estudantes,

programas estes que são fundamentais para garantir o enfrentamento das desigualdades nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Política de Educação Superior. Inclusão. Acesso e Permanência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está vinculado ao Projeto de pesquisa “Política de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste”, apresentado ao Edital Chamada FUNDECT/CNPq N° 06/2011 – Programa de Apoio a Núcleos Emergentes (PRONEM). A pesquisa constitui atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GEPPEs) e corresponde a parte das ações desenvolvidas pela Rede Universitas/Br, ligada ao GT 11 da ANPEd.

Por meio deste artigo desenvolvemos parte dos objetivos propostos no projeto mencionado. Para tanto, pesquisamos como a categoria inclusão está discutida nos Planos Plurianuais no período do governo FHC (1995-2002) e Lula (2003 a 2010), bem como os programas de acesso e permanência na educação superior, identificando quais destes são desenvolvidos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A discussão conceitual fundamenta e contextualiza elementos que contribuem para a identificação de tais programas (de acesso e permanência) desenvolvidos na UFMS como sendo parte políticas de inclusão. A pesquisa se materializa por meio dos dados coletados, sendo estes dados estatísticos e documentais. Os documentos investigados correspondem às leis e normatizações nacionais no que se refere à educação superior e documentos específicos da UFMS.

Compreender a apropriação das políticas como resul-

tado de esforços político-partidários e sob a influência das tendências neoliberais é necessário para esclarecer como as leis são resultado de embates políticos e da luta que se concretiza nos consensos resultantes dos diversos interesses sociais, econômicos e políticos que são intrínsecos aos sujeitos sociais que as elaboram, bem como ao grupo no qual são produzidos. Dessa forma, as políticas de educação superior são resultado ao mesmo tempo em que constituem as lutas e os embates que as determinam.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O ESTADO

Wallerstein (2008) afirma que o capitalismo está em crise e que nem mesmo o esforço das empresas e dos Estados ocidentais poderá conter o fim desse sistema. O resultado desse embate é, porém, o caos político, em que a busca vã pelo equilíbrio econômico direciona as políticas e as ações dos representantes das classes dominantes. As leis elaboradas neste Estado que denominamos como neoliberal são divulgadas sob o discurso de inclusão, com o intuito de diminuir as desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista.

Nessa perspectiva, o Estado elabora políticas sociais e as denomina de “políticas de inclusão” para minimizar os efeitos da crise econômica e social, destinando à educação um papel determinante: o de fornecer instrumentos para que os sujeitos possam trabalhar e aprimorar a mão de obra necessária ao desenvolvimento do país (ALMEIDA, 2009). É nessa seara que a educação superior vem sendo compreendida pelos organismos internacionais.

Sobre o papel do Estado, identificamos no PPA 2004-2007, do governo Lula, a seguinte determinação no que se refere ao desenvolvimento das propostas contidas no documento: Para implantar esse projeto de desenvolvimento é preciso que o Estado tenha um papel decisivo, como **condutor do desenvolvimento social e regional e como indutor do crescimento econômico** (BRASIL, 2004, p. 4; **grifos nossos**).

Segundo Almeida (2009), a inclusão social é apresentada como uma estratégia de longo prazo aliada a outras condições a serem alteradas pelo poder público, mas que não são explicitadas como processos, e sim como estratégias, tendo como objetivo final o fortalecimento da democracia. A educação, por seu turno, é tida como uma área a favorecer a inclusão social, uma vez que capacita a força de trabalho do país.

De 1996 até 1999, o Programa Brasil em Ação, desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, referia-se à melhoria da educação pela “valorização do magistério”. Tal proposição efetivou-se, também, por meio de repasses de verbas às escolas e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Outro aspecto a ressaltar é a gestão escolar, orientada a partir da gestão de recursos, voltada para a educação fundamental. A capacitação de professores foi proposta, nesse documento, pela Educação a Distância (EAD), utilizando-se do programa denominado TV Escola, que seria desenvolvido na educação fundamental (ALMEIDA, 2009).

Sua estratégia de ação era a construção de um Estado Moderno e Eficiente, a Redução dos Desequilíbrios Espaciais e Sociais do País e a Modernização Produtiva da Economia Brasileira. Os projetos e ações voltados para a Educação

davam evidência ao desenvolvimento da educação básica para qualificação da mão-de-obra.

A modernização da estrutura produtiva do País deverá ser obtida pela consolidação da abertura da economia e a qualificação da mão-de-obra juntamente com a flexibilização das relações trabalhistas. [...] Para a qualificação da mão-de-obra deverão ser efetuados investimentos na melhoria educacional com ênfase na educação básica[...]. (BRASIL, 1995)

Já a educação superior consta apenas na descrição de projetos e ações, onde “[...] as ações no ensino superior visam fortalecer as instituições públicas, objetivando a consolidação da capacidade científica e tecnológica [...] para torná-las elemento essencial na modernização da sociedade e no desenvolvimento socioeconômico” (BRASIL, 1995).

O PPA “Avança Brasil”, de 2000 a 2003 referia-se, no item destinado à educação, aos seus diferentes níveis, discriminando-os todos, inclusive o da qualificação profissional, indicando o ensino médio e os cursos profissionalizantes como responsáveis por eles. No item “ampliar a capacidade de inovação”, é mencionada a educação superior:

Para assegurar a capacidade de inovação a longo prazo, os programas Desenvolvimento do Ensino de Graduação, Desenvolvimento do Ensino de Pós-Graduação, Capacitação de Recursos Humanos para Pesquisa e Extensão e Consolidação do Conhecimento Científico e Tecnológico serão oferecidos pelo governo. (PPA 2000 a 2003)

Esse documento afirmava que: “A democratização do ensino foi uma das principais estratégias usadas pelos países mais avançados para promover o desenvolvimento” (PPA 2000 a 2003). A democratização da educação foi tratada nesse documento sob essa perspectiva. O termo “inclusão social” é utilizado no final do documento, sem preocupação de melhor explicitação do conceito de inclusão. Tal referência se faz quando são mencionados os direitos humanos: “[...] programas nas áreas de emprego, educação, saúde e habitação vão permitir a inclusão social, passo importante para que cada cidadão reconheça seus próprios direitos.” (PPA 2000 a 2003). Não se estabelece relação específica da inclusão com as ações de educação. A educação superior é mencionada superficialmente e a educação básica é considerada como meio para formar os “indivíduos” como mão de obra qualificada, aptos a gerar o desenvolvimento econômico nacional.

Ao analisar as políticas de educação superior, Brandão (2005) explicita que o governo Lula não alterou nenhuma das políticas do governo FHC. Não obstante, observamos que, mesmo sem uma ruptura com as políticas desenvolvidas no governo anterior, o governo Lula tem incluído o compromisso pela minimização das desigualdades sociais e pela inclusão social, conforme se verifica nos dados investigados dos PPAs dos dois mandatos: no PPA 2004 a 2007 (Gestão Pública para um Brasil de Todos) a premissa para criação do documento mencionado apontava:

[...] por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: **inclusão social** e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; cresci-

mento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2004).

No período seguinte, no PPA 2008 a 2011 (Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade), é possível identificarmos nova referência à Inclusão, desta vez associada à educação, demonstrando tal ênfase no próprio título do documento.

Segundo Almeida (2009), o PPA do governo Lula e as premissas que caracterizaram a Reforma do Estado do governo FHC continuam presentes na atualidade, como a divisão de responsabilidade entre o Estado, as ONGs e o setor privado mercantil. Ao evitar um paralelismo, identifica-se que, mesmo argumentando a favor da intervenção do Estado em relação às políticas públicas, os programas apresentados para o desenvolvimento da educação superior consideram, respeitam e até propõem grande ênfase nas IES privadas, como é o caso do PROUNI e do Fies, uma vez que são programas que visam financiar estudos de alunos em IES privadas.

No PPA de 2004 a 2007, a educação é ressaltada como necessária ao desenvolvimento social. Em relação à educação superior, a questão do acesso é a que mais se destaca, juntamente com a questão das novas tecnologias, necessárias à expansão da educação, uma vez que o uso destas favorece a ampliação do acesso à educação: “5. Democratização do

acesso à educação, em todos os níveis, para atendimento dos segmentos excluídos” (BRASIL, 2004, p.27, grifos nossos).

O discurso de inclusão no governo Lula sustenta um conjunto de ações orientadas por uma política estatal e de governo, cujos programas seguem o disposto nos PPAs, utilizando-se das políticas focais e universais para desenvolver uma educação superior cujas características sejam cada vez mais vinculadas à expansão das IES públicas e ao acesso de grupos considerados excluídos aos cursos de graduação do país e sua permanência neles (MACIEL, 2011).

O discurso de inclusão presente nos PPAs é meta que aparece na forma de Programas voltados à educação superior e permanência de acadêmicos nesse nível de educação. A coerência que fomenta políticas de acesso entre o planejamento identificado nos PPAs e o texto que apresenta a inclusão como objetivo a ser alcançado demonstram que a minimização das desigualdades sociais vem sendo, aparentemente, combatida por meio de políticas articuladas, dentro dos limites impostos pelo sistema capitalista.

Na educação superior as políticas de inclusão são desenvolvidas favorecendo o acesso e a permanência dos estudantes. Tal fato pode ser observado por meio dos Programas publicados pela Secretaria de Educação Continuada (SECADI), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Quadro 1 - Programas SECADI

PROGRAMA	SECRETARIA	OBJETIVO
----------	------------	----------

Incluir	Sesu/Secadi	<p>Sesu - Ações que garantem acesso pleno de pessoas com deficiência às Ifes. Fomentar criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes.</p> <p>Secadi - Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Ifes.</p>
PET	Sesu/Secadi	<p>Sesu - Com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, organizar grupos de estudantes, com tutoria de um docente para desenvolvimento de ações acadêmicas.</p> <p>Secadi - Desenvolver ações inovadoras que ampliem a troca de saberes entre as comunidades populares e a universidade, valorizando [...] estudantes beneficiários das ações afirmativas [...] contribuindo para inclusão social [...]</p>
Procampo	Secadi	Apoiar a implementação de cursos de licenciatura em Ed. Do Campo em IES públicas, voltados especificamente para a formação de educadores para docência nas escolas do campo.
Prolind	Secadi	Apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de prof. Indígenas, que promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

Fonte: MEC, 2012.

A SECADI tem como objetivo atender grupos considerados “excluídos” por meio de ações que favoreçam o acesso e a permanência de integrantes desses grupos, inclusive, na educação superior. De acordo com o exposto na página do MEC (2014), a definição destinada a essa secretaria é a seguinte:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em **articulação com os sistemas de ensino** implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos

humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o **desenvolvimento inclusivo** dos sistemas de ensino, voltado a **valorização das diferenças e da diversidade**, a promoção da **educação inclusiva**, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. (SECADI, 2014, **grifos nossos**)

A SECADI não atende apenas a educação superior, entretanto, destacamos apenas os programas destinados a esse nível de educação, considerando a delimitação da presente pesquisa. A transversalidade e a interssetorialidade são características desta Secretaria.

A SESU desenvolve programas específicos para a educação superior, de acordo com suas competências e metas. Os Programas selecionados como sendo de acesso e permanência foram destacados indicando sua relação com o que é identificado como política de inclusão.

Quadro 2 - Programas SESU

PROGRAMA	SECRETARIA	OBJETIVO
Reuni	Sesu	Expansão da Ed. Superior e ampliação do acesso e da permanência . Dobrar o número de alunos nos cursos de graduação.
ProExt	Sesu	Extensão universitária com ênfase na inclusão social.
Promissaes	Sesu	Oferece apoio financeiro a estudantes estrangeiros para favorecer a permanência nos respectivos cursos.
Pnaes	Sesu	Apoia estudantes de baixa renda por meio de assistência à moradia, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital , cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

PROGRAMA	SECRETARIA	OBJETIVO
ProUni	Sesu	Bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de IES privadas.
Fies	Sesu	Financiar estudantes de curso de graduação em IES privadas.
Pec-G	Sesu	Seleciona estrangeiros para cursar graduação no país.
Marca	Sesu	Melhoria da qualidade acadêmica, por meio de sistemas de avaliação e acreditação, e a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores entre instituições e países.
Pibid	Sesu	Antecipar o vínculo entre futuros mestres e as salas de aula da rede pública, por meio de bolsas de iniciação à docência.
Lei de Incentivo à Pesquisa	Sesu	Estabelece critérios de direito de propriedade intelectual (Isenção fiscal para empresas que investirem em pesquisas realizadas em IES públicas).
e-MEC	Sesu	Sistema para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação.

Fonte: MEC, 2012.

É possível identificar que parte significativa dos programas apresentados tem como objetivo favorecer a permanência dos alunos nas IES, principalmente nas federais. Ações de monitoria, bolsas, alimentação e apoio pedagógico são algumas das estratégias utilizadas para favorecer essa permanência. Importante observar que, geralmente, os critérios de seleção têm especificidades para delimitar o público atendido. Segundo disposto, a SESU é definida como:

Secretaria de Educação Superior (Sesu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

também são de responsabilidade da Sesu. (SESU, 2014)

A Sesu é a Secretaria com maior responsabilidade no que se refere às políticas para a educação superior, entretanto, várias ações são desenvolvidas em parceria com outras Secretarias, tendo em vista o público alvo e as ações a serem desenvolvidas.

Quadro 3 - Programas CNPq

PROGRAMA	ORGÃO	OBJETIVO
PIBIC	CNPq	Apoiar a iniciação científica por meio de bolsas a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. [...] Ampliar o acesso e a integração do estudante à cultura científica.
PIBIC – Af	CNPq	Ampliar a oportunidade de formação técnico-científica pela concessão de bolsas de IC para os alunos da Ed. Superior, cuja inserção no ambiente acadêmico se deu por uma ação afirmativa no vestibular.
PIBITI	CNPq	Estimular os jovens nas atividades, metodologias, conhecimentos e práticas próprias ao desenvolvimento tecnológico e processos de inovação.
PICME	CNPq	Programa de Iniciação Científica e Mestrado – Oferece, a alunos medalhistas da OBMEP ou OBM, oportunidade de realizar estudos avançados em matemática simultaneamente com sua graduação (em qualquer área do conhecimento). Concessão de bolsas de IC com objetivo de fortalecer a área da matemática no país.

Fonte: MEC, 2012.

O CNPq disponibiliza bolsas de apoio para estudantes que desenvolvem ações junto a professores orientadores e/ou supervisores. Essas bolsas são destinadas a pessoas que apresentam o “mérito” no que se refere a notas, desenvolvimento acadêmico ou similar, favorecendo a permanência de

estudantes na educação superior, mas tendo como critério de seleção alunos com boas notas e bom desempenho acadêmico.

O CNPq é definido como:

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. (CNPq, 2014)

Essa instituição de fomento tem como missão “Fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (CNPq, 2014).

Acesso e permanência são duas categorias importantes na análise das políticas públicas de educação superior, em especial nas últimas duas décadas, no qual se tornou premente ao Estado brasileiro enfrentar o desafio de incluir maior número de pessoas na educação superior. Podemos verificar, por meio da Tabela 1, a necessidade do desenvolvimento de políticas destinadas à permanência do aluno na Educação Superior, com o objetivo de contribuir para a conclusão de seus respectivos cursos.

Tabela 1 - Relação Candidatos, vagas, matriculados e concluintes em cursos de graduação presencial (público e privado)

	CANDIDATOS INSCRITOS	VAGAS OFERECIDAS	MATRICULADOS	CONCLUINTE
BRASIL	10.927.775	3.324.407	5.923.838	876.091
CO	926.665	303.363	547.768	83.971
MS	214.246	44.201	79.525	12.360
MT	236.110	54.680	110.411	16.019
GO	258.339	104.713	192.098	28.023
DF	217.970	99.769	165.73	27.569

Fonte: MEC/INEP, 2012⁵²

Quando se estuda a questão da inclusão e os problemas para permanência dos estudantes nos cursos superiores, considera-se o grande número de evasão que aflige as instituições de ensino. Podemos constatar essa informação por meio da tabela, onde o número de alunos matriculados é de 5.923.838 e concluintes apenas 876.091. Os programas de permanência caracterizam-se como passo importante no processo de formação do estudante, sendo, para alguns, a única forma de conclusão da educação superior em uma IES privada ou em uma IES pública.

Uma das ações realizadas para identificar a relação entre inclusão, acesso e permanência foi a busca de teses e dissertações publicadas nos sites oficiais, indicando a presença desses temas nas pesquisas nacionais. Assim, é possível identificarmos que as políticas de permanência vêm sendo desenvolvidas com maior ênfase nos últimos anos. Inicial-

52 Sinopse estatística da educação superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 16 abr. 2014.

mente, o acesso era o foco das políticas de educação superior. Posteriormente, os programas apresentam maior destaque para a permanência dos estudantes nesse nível de educação.

Em Mato Grosso do Sul, não é diferente. Para evidenciar-mos tal análise, utilizamos o caso da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA NA UFMS

A formulação de políticas educacionais, de maneira que efetivamente façam frente aos problemas da educação superior, é uma forma de compensar as lacunas deixadas pelo sistema capitalista. Por meio da pesquisa realizada é possível afirmar que, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementados programas de educação superior para possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes nesse nível de ensino.

Identificamos que os programas existentes, elaborados ou reestruturados no período do governo Lula, que colaboram para a permanência dos acadêmicos que ingressam em uma IES pública, são: a) o Programa de Educação Tutorial (PET); b) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PET, criado em 1979, na Coordenação de Aperfeiçoa-

mento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi instituído oficialmente somente pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006, nº 1.046/2007, nº 591/2009 e 976/2010. O Programa foi criado tanto para as universidades privadas quanto para as públicas, no sentido de apoiar as atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão.

As diretrizes que estabelecem a execução do PROMISAES foram lançadas por meio da Portaria nº 3.167, publicada em 15 de setembro de 2005. De acordo com o MEC⁵³, o PROMISAES oferece o valor de um salário mínimo mensal a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação de instituições federais participantes do PEC-G, após passarem por seleção.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), também destinado as IES privadas e públicas, foi criado de acordo com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81) e oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é voltado exclusivamente aos alunos de graduação, sem vínculo empregatício. É um programa do CNPq cujo objetivo é contribuir para a formação de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, por meio da concessão de cotas de bolsas de iniciação científica diretamente às instituições

53 PROMISAES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12284:promisaes&catid=256:promisaes&Itemid=545>. Acesso em 02 abr. 2014.

de educação superior que mantêm programas de pesquisa.⁵⁴

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de acordo com o site da CAPES, tem como objetivo a Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas.⁵⁵

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, de acordo com as Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O REUNI tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.⁵⁶

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), regulamentado pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, lança, desde 2005, editais para cumprir o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005, em

54 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Disponível em:< <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>. Acesso em 02 abr. 2014.

55 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 03 abr. 2014.

56 Decreto n. 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 03 abr. 2014.

que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Seu objetivo principal é de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidades nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O Programa de Extensão Universitária (ProExt) instituído pelo Decreto n. 6.495, de 30 junho de 2008, e de acordo com o mesmo, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. O ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.⁵⁷

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de acordo com o Decreto n° 7.234, de 19 de julho de 2010⁵⁸, apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Todos esses programas se caracterizam como de permanência, alguns disponibilizando recursos financeiros para o

57 Decreto n. 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em 03 abr. 2014.

58 Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em 03 abr. 2014.

acadêmico e, outros, recursos financeiros para a Instituição, com o objetivo de melhorar as condições estruturais da IES de forma que também garanta a permanência do acadêmico. Desses programas, os implementados pela UFMS foram: o programa PET, PIBIC, PIBID, PROEXT, INCLUIR, REUNI e PNAES. Cada programa tem o seu critério de elegibilidade definido, os acadêmicos que desejam ser beneficiados, além de passarem pelos processos seletivos para entrarem na IES, precisam também passar por mais um crivo avaliativo: o de ter suas características pessoais como caráter socioeconômico, de acordo com as exigências para concessão da bolsa.

É possível afirmar que o governo tem se colocado em uma posição de cooperação com as instituições, elaborando programas que colaborem no processo de democratização da educação superior, como afirma Ristoff (2008):

O PROUNI, a criação de novos *campi* nas instituições federais de ensino superior (IFES), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização (RISTOFF, 2008, p. 45).

A ampliação do acesso e da permanência está acontecendo. Pudemos observar, por meio do levantamento desses programas que foram implementados ou reformulados para as

IFES, que as mudanças necessárias na realidade da educação superior são possíveis com o amparo das políticas educacionais, por meio de maior investimento do Estado, no sentido de implementar políticas públicas que efetivamente possibilitem inclusão, entendida como o acesso e a permanência, na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos social e político são favoráveis ao desenvolvimento de políticas identificadas como de inclusão, em decorrência do desenvolvimento de programas de acesso e permanência na educação superior, favorecendo, aos estudantes, condições para concluírem os respectivos cursos.

Para Bittar, Almeida e Veloso, as categorias “acesso e inclusão” nas políticas educacionais, tem caráter ambíguo:

[...] Pois ao mesmo tempo em que são preconizadas pelas políticas educacionais e pelos organismos internacionais, significa também uma conquista dos movimentos sociais, ou seja, é uma solicitação presente nas lutas desses movimentos que lutam pela garantia de direitos, em uma sociedade profundamente desigual (2008, p. 13).

A educação superior no Brasil ainda carece de políticas públicas que contribuam para a diminuição das desigualdades sociais e das desigualdades de acesso e permanência no ensino superior. A democratização da educação superior requer políticas públicas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, necessitando de ações efetivas voltadas

para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Com o objetivo de minimizar as diferenças raciais e sociais no acesso à educação superior, o governo implementou modificações na educação, como a adoção de políticas públicas materializadas como programas e projetos destinados ao nível de educação mencionado, favorecendo grupos específicos de estudantes.

Na UFMS, a representatividade desses Programas é significativa, tendo em vista que sete dos programas apresentados pelo MEC foram identificados nesta pesquisa, compreendendo que a UFMS compartilha dos anseios pela ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

Finalizamos afirmando que as discussões sobre acesso e permanência são imprescindíveis para garantir o enfrentamento das desigualdades via políticas de inclusão, sempre considerando que tal processo se materializa em um sistema capitalista que precisa minimizar as fraturas sociais, mas, ao mesmo tempo, favorece o acesso e a permanência de grupos específicos (considerados excluídos) à educação e à educação superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003-2008)**. Tese de Doutorado, Campo Grande, UFMS, 2009.

BRANDÃO, C. F. Política educacional para a educação superior brasileira na última década. **Impulso**. educa-

ção e política, Piracicaba, 2005, n.40, v.16, p. 69-80, ISSN 0103-7676.

BRASIL. Ministério do Planejamento. PPA 1996/99. Ações e Projetos do Plano Plurianual. Educação. Brasília, 1995.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2004-2007**: relatório de avaliação – exercício 2004. Brasília: MP, 2004.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano Plurianual 2008-2011**: projeto de lei. Brasília: MP, 2007.

BITTAR, M; ALMEIDA, C E. Maciel de; VELOSO, T. C. M. A. Ensino noturno nas políticas de educação superior: estratégia de acesso para o estudante trabalhador. In: CLAUS, V. L. J.; SILVA JR, J. R. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em:< <http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq>>. Acesso em 27 mar. 2014.

MACIEL, C. E. Políticas de educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008): diferentes senti-

dos do discurso de inclusão. **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 36, p. 45-61, 2011.

MEC, 2012. **Programas e ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12498&Itemid=820>. Acessado em 16 nov.2012.

PPA 2000-2003. **Lei nº 9.989**. Publicada em 21 de julho de 2000. Dispõem sobre o Plano Plurianual 2000/2003.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Inep, p. 39-50, 2008.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 27 mar. 2014.

SESU. Secretaria de Educação Superior. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em 27 mar. 2014.

WALLERSTEIN, I. O capitalismo chega a seu fim. In: **Le Monde**, Paris, 12.10.08.<http://www.lemonde.fr/la-crise-financiere/article/2008/10/11/le-capitalisme-touche-a-sa-fin_1105714_1101386.html>. Acesso em 12 out. 2008. Traduzido por Valdemar Sguissardi, out. 2008.

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

Eugenia Portela de Siqueira Marques⁵⁹;

Márcio Mucedula Aguiar⁶⁰;

Rogério Andrade⁶¹;

F. A. Almeida⁶².

59 Professora Adjunta. Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: eumar13@terra.com.br;

60 Professor Adjunto. Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail:
marcioaguiar@ufgd.edu.br;

61 Mestrando em Sociologia. Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: rogerioandradeufgd@gmail.com;

62 Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal da Grande Dourados.
E-mail: f02almeida@gmail.com;

RESUMO

O acesso à educação superior no Brasil, historicamente, se constituiu em um desafio a ser superado. Pesquisadores da área demonstram que o problema se agrava ainda mais quando se trata do acesso às universidades pelos alunos das camadas populares. A democratização do ensino superior tem sido discutida durante as últimas décadas tendo como foco a urgência de implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação superior pública e a equidade. As reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, a partir da década de noventa, pressionaram o estado brasileiro para que este implementasse políticas públicas afirmativas, com programas específicos, visando o acesso de estudantes negros, indígenas e egressos de escolas públicas, a esse nível de ensino. Este artigo tem como objetivo apresentar os dados iniciais de pesquisa sobre o acesso da população negra e indígena nos cursos de graduação da UFGD e os programas que a instituição possui que visam contribuir com a permanência desses acadêmicos. Os resultados parciais indicam que a Lei 12.711/2012 representa um avanço significativo, tendo em vista que busca garantir a igualdade de direito à educação e a minimização das desigualdades raciais na educação superior.

Palavras-chave: Educação superior. Acesso e permanência. Sistema de cotas.

INTRODUÇÃO

A democratização da educação superior tem ocupado a pauta de pesquisas acadêmicas e discussões na sociedade durante as últimas décadas, como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a equidade. A maior parte dos estudos sobre a expansão, a democratização, o acesso e a interiorização da educação superior, entre outros temas relacionados a esse nível de ensino, tem sido realizado pelos pesquisadores da Rede Universitas/Br (BITTAR; SILVA, 2013), que articula pesquisadores de diferentes origens institucionais com o domínio de um conhecimento comum e específico relacionado às políticas de educação superior no Brasil.

Conforme destacam Bittar e Silva (2013, p. 728-729):

A Rede é constituída por um grupo de pesquisadores, bolsistas de iniciação científica, mestrandos e doutorandos de várias universidades brasileiras. Destacam-se, no grupo, os pesquisadores-doutores, com significativa experiência acumulada no campo da pesquisa em políticas de educação superior no Brasil, todos eles vinculados ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os pesquisadores participantes das pesquisas em desenvolvimento estão agrupados em equipes, as quais representam as diversas

regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Os projetos estruturam-se no sentido de que os chamados núcleos periféricos de pesquisa integrem-se aos núcleos centrais, estabelecendo uma relação de produção em conjunto.

Desse modo, cabe ressaltar que os estudos realizados pelos pesquisadores integrantes da Rede Universitas/Br têm contribuído para os debates e reflexões sobre as políticas de educação superior no Brasil, por meio da produção científica no Brasil e pelo desenvolvimento dessa área de conhecimento que agrega pesquisadores de diversas universidades brasileiras, de todas as regiões, e possibilita o intercâmbio e o fortalecimento de grupos de pesquisas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) estabeleceu como meta aumentar para 30% a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior até 2010. Uma das estratégias do estado brasileiro foi a implementação de programas e políticas focalizadas a exemplo das ações afirmativas, o ProUni (MARQUES, 2010) e as políticas de cotas.

Historicamente, o Movimento Negro Brasileiro reivindica a adoção de políticas públicas que minimizem as desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil, no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho, à saúde e, principalmente, à educação. As ações e reivindicações da população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI defenderam e lutaram pelo direito de acesso à educação.

No século XX, os ativistas do Movimento Negro, embora reconheçam que a educação não é a solução para todos os

problemas de desigualdades no país, atuam no sentido de, juntamente com outras políticas de promoção da igualdade racial, garantir o acesso à educação da população negra, em todos os níveis de ensino, e denunciam o caráter excludente da educação superior no país. Centralizam as suas reivindicações por políticas específicas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas com as políticas de cunho universalistas igualitárias, principalmente no que se refere à educação de qualidade desde o ensino fundamental.

As cotas raciais para o acesso da população negra à educação superior representa uma das relevantes conquistas na história desse movimento.

O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR IGUALDADE DE DIREITOS

O questionamento de um ideal de cidadania que não reconhece as diferenças tem sido uma das principais reivindicações do movimento negro. Destacamos três instituições negras que se desenvolveram no século passado e que tiveram papel importante no desenvolvimento das reivindicações que culminaram na demanda das ações afirmativas no ensino superior no final da década de 1990.

No início do século XX, entre 1931 e 1937, a Frente Negra Brasileira lutava por um ideal de integração social marcado pelo acesso ao mercado de trabalho e à educação. No decorrer do século XX surgiram outros grupos que tiveram papel importante no reconhecimento das especificidades raciais e no combate às desigualdades sociais (AGUIAR, 2009).

O Teatro Experimental Negro (TEN) foi uma das primeiras

entidades a buscar a construção e afirmação da identidade negra. Influenciado pelos ideais da Negritude, Nascimento e Nascimento (2000) desenvolveram estratégias marcadas pela valorização e afirmação da cultura negra como um aspecto importante da formação brasileira. O TEN foi relevante em vários eventos sociopolíticos, destacando-se, principalmente, a Convenção Nacional do Negro, realizada entre 1945 e 1946. Essa convenção redigiu um manifesto na década de 1940 do século passado reivindicando a necessidade de medidas que favorecessem o ingresso de negros na educação secundária e superior (AGUIAR, 2009).

Para Pinto (1993), entre meados de 1940 até 1960, o Movimento Negro contribuiu para a afirmação da identidade com forte ênfase nas raízes africanas. O Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial surgiu na década de 1970. Posteriormente, esse movimento passou a se definir como Movimento Negro Unificado (MNU). Junto com outras entidades e grupos do movimento negro, o MNU questionou o mito da democracia racial e passou a reivindicar a promoção da igualdade racial na saúde, educação e emprego (ALBERTO, 2000).

A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida”, realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante pela inserção das reivindicações na agenda oficial do governo que foram formalmente efetivadas por meio de medidas legais, visando a promoção da igualdade racial. A marcha reuniu cerca de trinta mil participantes que entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o

“Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. A instituição do Programa Nacional dos Direitos Humanos, por intermédio do Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, é outro marco importante, no qual são propostas inúmeras ações afirmativas em prol da população negra, entre as quais se destacou a formulação de políticas compensatórias para a promoção social e econômica (BRASIL, 1996, p. 29).

Outras conquistas alcançadas no âmbito do executivo ocorreram com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, a criação de conselhos, comissões, programas e a realização de fóruns. O ano de 2005 foi declarado o ano da Igualdade Racial e, no mês de maio, foi realizada, em Brasília, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O documento apresentou seis diretrizes centrais: apoio às comunidades remanescentes de quilombos, implementação de um modelo de gestão das políticas de promoção da igualdade racial, ações afirmativas, desenvolvimento e inclusão social, relações internacionais e produção de conhecimento.

Houve um processo de preparação e mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001. A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro demonstrando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, bem como políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais.

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa passaram

a ser adotadas com o objetivo de garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. São consideradas políticas focalizadas por serem direcionadas aos grupos que historicamente ficaram incluídos precariamente no processo de desenvolvimento social e passaram a receber ações diferenciadas com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão. No campo educacional destacaram-se as ações afirmativas visando a democratização do acesso ao ensino superior que gerou, e ainda gera, muita polêmica no meio acadêmico e na sociedade civil, polarizando o debate entre os favoráveis e contrários às cotas raciais.

No Brasil, as ações afirmativas são abordadas por diversos pesquisadores que defendem a adoção dessas políticas para reverter esse quadro de desigualdades entre brancos e negros, combater a discriminação e promover oportunidades iguais no mercado de trabalho e na educação. Em Cashmore (2000, p. 31), ação afirmativa é entendida como:

Uma política pública que voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, principalmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos.

Nesse contexto, as políticas de ação afirmativa assumem um caráter fundamental para o desenvolvimento social e

econômico da sociedade brasileira. A intervenção estatal tornou-se necessária, visto que o Estado possui a incumbência e a prerrogativa de traçar diretrizes gerais, à luz das normas jurídicas que legitimem as medidas adotadas, entre estas a política de cotas, considerada uma das estratégias possíveis para redução das desigualdades raciais e sociais de um país. Essas ações não são sinônimas de políticas de cotas. Podem, por exemplo, organizar-se na forma de ações específicas de qualificação ou de estabelecimento de metas ao longo do tempo para ampliar a presença de negros em determinados espaços da vida social. Almeida (2005) observa que as ações afirmativas não significam a implementação ou incremento de políticas de discriminação positiva, tendo por objetivo central revistar o conteúdo sociológico e jurídico, vislumbrando colocá-lo num patamar de aplicabilidade real. Ação afirmativa é um gênero do qual a política de cotas faz parte.

No final da década de 1990, algumas instituições adotaram alguma forma de ação afirmativa que possibilitou o acesso dos negros e indígenas à educação superior. As pioneiras foram a Universidade de Brasília (UnB), que adotou cotas para estudantes afro-brasileiros, em 2004, e as universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Estadual Fluminense (UNEF), as quais o sistema contemplavam negros e estudantes oriundos da escola pública já em 2003 (HERINGER, 2006, p. 94-95). Na região Centro-Oeste, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) adotou o sistema para o ingresso diferenciado de afro-brasileiros e indígenas a partir do vestibular 2003/2004. No final da década de 1990, pelo menos onze universidades passaram a discutir o sistema de cotas (HERINGER, 2006).

As chamadas ações afirmativas para a inclusão na educação superior se consolidaram a partir do Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012. A Presidência da República regulamentou a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disciplina a reserva de, no mínimo, cinquenta por cento das vagas destas instituições para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dessas vagas, no mínimo cinquenta por cento é reservada a estudantes com renda per capita familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos do salário mínimos, obedecendo à proporção de negros, pardos e indígenas da unidade da federação a que pertencem às universidades.

Em 2012, após as pressões de estudiosos sobre as desigualdades na educação superior e as reivindicações do movimento negro brasileiro, o Supremo Tribunal Federal declarou, por unanimidade, a constitucionalidade das cotas raciais. No julgamento, Joaquim Barbosa, ministro do STF, assim declarou:

Ações afirmativas se definem como políticas públicas voltadas a concretização dos princípios constitucional da igualdade material a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem. [...] ‘Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem (BARBOSA, 2012).

Pela primeira vez o estado brasileiro reconhece a necessidade de uma postura ativa por parte das instituições para inclusão dessas populações no ensino superior. Reconhece, também, a existência de dois tipos de desigualdades que podem afetar o ingresso nestas instituições: as desigualdades econômicas e as desigualdades étnico-raciais.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Nesta seção apresentamos dados sobre o perfil étnico-racial dos acadêmicos da UFGD a partir de pesquisa⁶³ realizada na UFGD, quando da adoção do sistema de cotas sociais que vigoraram entre os anos de 2009 e 2011. O sistema previa um percentual de 25% das vagas reservados aos egressos da escola pública.

Considerando que a UFGD está inserida numa região de fronteiras marcada pela diversidade étnico-racial, com a presença de povos indígenas, afro-brasileiros e quilombolas, a pesquisa pretendeu observar se o sistema de cotas sociais, adotado a partir de 2009, com a adesão da Universidade ao REUNI, promoveria o acesso desses grupos aos cursos de graduação da UFGD. A importância desta análise também se justifica ao se observar os dados demográficos da população negra e indígena no Brasil, comparando com os dados do Estado de Mato Grosso do Sul, conforme mostra a tabela 1.

63 Sobre a amostra e a escolha dos três cursos mais e menos concorridos, ver em Aguiar (2012).

Tabela 1 - População brasileira segundo cor/raça

COR OU RAÇA	BRASIL	
	POPULAÇÃO	POPULAÇÃO %
Total	190.755.799	100
Branca	91.051.646	47,73
Preta	14.517.961	7,61
Amarela	2.084.288	1,09
Parda	82.277.333	43,13
Indígena	817.963	0,43
Sem declaração	6.608	0

Fonte - IBGE - Censo Demográfico 2010.

Ao ser utilizado o critério do IBGE que considera a população negra como o conjunto formado por aqueles que se autoidentificam como pretos e pardos, verifica-se que um pouco mais da metade da população brasileira é negra, num total de 50,74%. A população indígena compõe 0,43% dessa população.

A tabela 2 demonstra os dados da população do Estado de Mato Grosso do Sul e do município de Dourados.

Tabela 2 - População do Estado de Mato Grosso do Sul segundo cor/raça

COR OU RAÇA	MATO GROSSO DO SUL		DOURADOS	
	POPULAÇÃO RESIDENTE		POPULAÇÃO RESIDENTE	
	PESSOAS	PERCENTUAL	PESSOAS	PERCENTUAL
Total	2.449.024	100	196.035	100
Branca	1.158.103	47,29	109.330	55,77
Preta	120.096	4,9	7.743	3,95

Amarela	29.957	1,22	2.902	1,48
Parda	1.067.560	43,59	69.230	35,32
Indígena	73.295	2,99	6.830	3,48
Sem declaração	13	0	0	0

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Na tabela 2 observa-se que a população que se autodeclara negra (soma dos pretos e pardos) compõe 48,49% da população do Mato Grosso do Sul.

Os brancos representam 47,29% e a população indígena é representada por 2,99% da amostra, sendo que Dourados, a segunda maior cidade do Mato Grosso do Sul, possui 3,48% de sua população que se identifica como indígena.

Interessante observar que o percentual de população indígena de Mato Grosso do Sul (2,99%) está bem acima dos dados do Brasil (0,43%), quase três vezes mais.

Verifica-se que a somatória daqueles que se identificam como pardos, negros e indígenas compõem 51,48% da população do Estado do Mato Grosso do Sul. Será que o acesso desses grupos nos cursos da UFGD reflete esses dados? Foi a partir dessa indagação que se buscou analisar os três cursos mais e menos concorridos da UFGD.

A ausência, na época, de dados relacionados à identificação étnico-racial dos alunos da UFGD levou a necessidade de aplicação dos questionários nas turmas que compunham a amostra de pesquisa formada pelos três cursos mais e menos concorridos da UFGD.

Dentre os resultados da pesquisa realizada destacaram-se: os alunos ingressantes nos cursos mais concorridos através do sistema de cotas sociais tinham maiores condições de mante-

rem nos estudos. A maioria era formada por estudantes que possuíam mães com alta escolaridade. Seu perfil não era muito diferente dos ingressantes que não aderiram ao sistema de cotas sociais.

Quanto aos alunos ingressantes nos cursos menos concorridos, formado principalmente pelos cursos de licenciatura, os dados mostraram que a maioria dos alunos dependia de bolsas, trabalho e da família para se manterem na faculdade. Eram formados por alunos com mães de pouca escolaridade.

Os dados mostraram que a inclusão étnico-racial ainda era incipiente nos cursos mais concorridos. O acesso de negros, pardos e indígenas não refletiu a população da cidade e ocorreu nos cursos menos concorridos.

Constatou-se que o critério de acesso por cotas sociais não atendeu a demanda da população desses grupos, ratificando, desse modo, a urgência da adoção das cotas raciais.

Com a regulamentação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, os pesquisadores da Pós-Graduação da Educação e Sociologia, membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, iniciaram pesquisas⁶⁴ que objetivam identificar a inclusão étnico-racial nos cursos da UFGD no período que vai de 2013 a 2017.

A aprovação desta lei coloca o grande desafio de repensar a estrutura da educação superior pública no país assegurando seu caráter democrático, zelando por sua qualidade como um bem público a que todos os brasileiros devem ter acesso (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

64 As pesquisas intitulam-se “Acesso e permanência da população negra na educação superior: o caso da Universidade Federal da Grande Dourados no período de 2013 a 2017, vinculada ao NEAB-UFGD” e “Avaliação do Sistema de Cotas na UFGD: Ações Afirmativas de Ingresso e Permanência”, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Serão apresentados, na próxima seção, os dados preliminares a respeito do perfil étnico-racial a partir do levantamento dos dados do Centro de Seleção da UFGD.

O ACESSO DE NEGROS E INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS COM A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N. 12.711/2012

Os dados foram levantados nos setores administrativos da Universidade Federal da Grande Dourados, responsáveis pelas matrículas e seleção, com o propósito de pesquisar o banco de dados da instituição com relação ao número de cotistas no período de 2011 a 2013, assim como o perfil do candidato do Processo Seletivo Vestibular – PSV – da UFGD. Por conseguinte, o Centro de Seleção da UFGD (CS-UFGD), consultado sobre sua base de dados, nos enviou dados que foram tabulados e cruzados no programa SPSS (Programa de Estatística). Esses dados foram originados de questionários aplicados aos candidatos no momento da prova do PSV.

Desse modo, trouxemos para o presente dados que foram levantados com o escopo de apresentar as características do candidato aprovado nos PSV de 2011 a 2013 da UFGD, em especial os aprovados negros (pardos e pretos) e indígenas, que obtiveram acesso pelas cotas sociais e étnico-raciais.

Na tabela 3, apresentamos a quantidade de aprovados pelo acesso de sistema de ingresso universal e pelo sistema de cotas.

Tabela 3 - Acesso universal e por cotas

COR ETNIA	SISTEMA DE INGRESSO					TOTAL %
	ACESSO UNIVERSAL	%	ACESSO COTAS	%	TOTAL	
Branco	4109	48,73	4324	51,27	8433	100
Pardo	1483	35,60	2683	64,40	4166	100
Negro/ preto	253	29,18	614	70,82	867	100
Amarelo	264	57,64	194	42,36	458	100
Indígena	13	11,11	104	88,89	117	100
Outro	12	31,58	26	68,42	38	100
Total	6134	43,57	7946	56,43	14080	100

Fonte - Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Observamos, principalmente, que dos 14.080 candidatos analisados, no período de 2011 a 2013, 8.433 aprovados são brancos, sendo 48,73% aprovados pelo acesso universal e 51,27% pelo sistema de cotas. Em relação aos pardos, a pesquisa demonstrou a aprovação de 4.166 candidatos, sendo 35,60% aprovados pelo acesso universal e 64,40% pelo sistema de cotas. Em relação ao grupo negro/preto, ocorreram 867 aprovados, sendo 29,18% aprovados pelo acesso universal e 70,82% pelo sistema de cotas. Em relação ao indígena, ocorreram 117 aprovados, sendo que 11,11% destes foram aprovados pelo acesso universal e 88,89% pelo sistema de cotas.

Verifica-se, pelos números apresentados no período, um quantificado bastante importante de candidatos autodeclara-

dos brancos aprovados, tanto pelo sistema de acesso universal (48,73%) como pelo sistema de cotas (51,27%). O número de candidatos autodeclarados brancos chega a 59,89% dos 14.080 aprovados. Isso aponta que, na UFGD, a maioria dos aprovados se autodeclara brancos. Os demais, cerca de 40%, são divididos assimetricamente entre as outras classificações de cor e etnia, conforme demonstrado na tabela 3.

Em segundo lugar, a pesquisa demonstra um número expressivo de pardos (4.166) e diminuto de negros (867) representando, respectivamente, 29,58% e 6,15% dos 14.080 candidatos aprovados. Verificamos, a priori, que o percentual referente à cor preta se aproxima dos dados apresentados pelo Censo de 2010, elaborado pela pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que aponta 7,6% da população preta (vide tabela 1).

Em relação às cores parda e branca, o dado do Centro de Seleção (CS) se distancia, uma vez que, pelo Censo 2010, a população brasileira autodeclarada parda representa 43,1% (superior aos dados CS-UFGD, que aponta 29,58% de pardos) e a cor branca, em 2010, possui um total de 47,7% (inferior aos dados CS-UFGD, que representa 59,89% de brancos).

Outro ponto importante a ser destacado é o número de negros e indígenas que foram aprovados concorrendo às vagas reservadas ao sistema de cotas, respectivamente, 70,82% e 88,89%. Entretanto, em valores absolutos, no período de três anos, isso mostra que o número de aprovados é muito pequeno, o que demonstra que o sistema de acesso pelo PSV-UFGD, preliminarmente, não conseguiu incluir um maior número de negros, um total de 867 aprovados. Já os candidatos indígenas, totalizam 117 aprovados.

A UFGD, desde 2006, iniciou processo seletivo especial, que não é objeto deste projeto de pesquisa, para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu⁶⁵ que, atualmente, oferece 70 (setenta) vagas, com tempo de integralização do curso de até quatro anos e meio. Segundo a proposta pedagógica, o objetivo geral do curso é de “habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar” (UFGD/FAIND, 2014).

Quanto às competências e habilidades esperadas, a Coordenadoria do Curso estabelece que:

Além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (Linguagens, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (Educação Intercultural), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos níveis do Ensino Fundamental e Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá (UFGD/FAIND, 2014. Grifos nossos)⁶⁶.

O processo seletivo especial da Faculdade Intercultural Indígena para o curso Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), destinado à formação em nível

65 Na língua Guarani, significa “modo sábio de viver”.

66 Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faind>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

superior de professores de escolas indígenas, forma quadros de profissionais indígenas importantes para o processo de emancipação e empoderamento, a médio e longo prazo, das comunidades. Entretanto, os resultados e reflexos desta política em relação à inserção e acesso aos demais cursos regulares, pelos dados apresentados no presente trabalho, não representam, ainda, aumento expressivo dentre os aprovados no PSV de 2011 a 2013 da UFGD, como podemos notar na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Acesso pelo sistema universal

SISTEMA DE INGRESSO: ACESSO UNIVERSAL		ANO DE INGRESSO						TOTAL	
		2011		2012		2013			
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Cor/Etnia	Branco	1532	37,3	1371	33,4	1206	29,4	4109	100
	Pardo	538	36,3	468	31,6	477	32,2	1483	100
	Negro/preto	106	41,9	83	32,8	64	25,3	253	100
	Amarelo	107	40,5	72	27,3	85	32,2	264	100
	Indígena	5	38,5	2	15,4	6	46,2	13	100
	Outro	0	0	0	0	12	100	12	100
Total		2288	37,3	1996	32,5	1850	30,2	6134	100

Fonte - Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Nota-se, na tabela 4, a evolução do período estudado durante os anos do Sistema de Ingresso ao Acesso Universal, no qual ocorreu uma queda na aprovação de brancos de 37,3%, em 2011, para 29,4%, em 2013, totalizando 7,9%.

Entre os pardos, a aprovação, em 2011, era de 36,3% e, em 2013, caiu para 32,2%. Entre os negros/pretos, em

2011, a aprovação era de 41,9% e, em 2013, caiu para 25,3%. Entre os indígenas, a aprovação, em 2011, era de 38,5%, após queda em 2012 para 15,4%, houve um aumento na aprovação para 46,2% em 2013.

Portanto, o único grupo em que ocorreu aumento de aprovação foi o indígena. Contudo, com valor absoluto ainda diminuto, apenas seis sujeitos aprovados. Um dos motivos desta diminuição dos aprovados pelo Sistema de Acesso Universal foi estimulado pela implantação, a partir de 2012, das cotas étnico-raciais, que até então eram somente sociais (oriundos de escola pública e baixa renda). Essa alteração no Sistema de Cotas, a partir de 2012, foi efetivada pela Lei 12.711/2012 que, de forma mista, combinou os dois sistemas: cotas sociais e cotas étnico-raciais.

Na tabela 5 a seguir, analisamos a aprovação pelo sistema cotas.

Tabela 5 - Acesso pelo sistema de cotas raciais

SISTEMA DE INGRESSO: ACESSO UNIVERSAL		ANO DE INGRESSO						TOTAL	
		2011		2012		2013			
		TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%	TOTAL	%
Cor/Etnia	Branco	1475	34,1	1521	35,2	1328	30,7	4324	100
	Pardo	798	29,7	841	31,3	1044	38,9	2683	100
	Negro/preto	221	36,0	190	30,9	203	33,1	614	100
	Amarelo	62	32,0	62	32,0	70	36,1	194	100
	Indígena	32	30,5	34	32,4	39	37,1	105	100
	Outro	0	0	0	0	26	100	26	100
	Total	2588	32,6	2648	33,3	2710	34,1	7946	100

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Observa-se que a evolução, nos três anos, foi diferente do grupo analisado anteriormente (tabela 4). Persiste a queda na aprovação entre os brancos, de 34,1% em 2011, para 30,7% em 2013, e entre os negros/pretos, de 36% em 2011, para 33,1% em 2013. Entretanto, no grupo pardo e indígena, ocorre aumento na aprovação. Os pardos, em 2011, tinham aprovação de 29,7%. Em 2013, esse percentual aumentou para 38,9%. Os indígenas, de 30,5% de aprovados em 2011, passaram para 37,1% em 2013, e de 32 aprovados, em 2011, para 39 em 2013. A ascensão dos pardos e indígenas e a diminuição de brancos coincidem com os resultados apresentados pelo Censo do IBGE-2010. Muitos que se autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autoclassificavam como pardos agora se denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, conseqüentemente, ao aumento da autoestima dessa população.

O aumento de indígenas na UFGD deve-se a possibilidade de acesso e políticas voltadas para a inclusão como, por exemplo, a criação do Curso de licenciatura intercultural indígena. Entretanto, essas hipóteses deverão ser aprofundadas na segunda fase da pesquisa que trabalhará vis-à-vis com o sujeito cotista e não cotista e beneficiário das políticas de assistência à permanência.

De acordo com o Processo de Seleção Vestibular 2013 (CS-UFGD, 2013), os cursos mais concorridos foram Medicina, com 50 vagas e concorrência de 87,12 candidatos por vaga e, em segundo lugar, Direito, com 55 vagas e concorrência de 26,25 candidatos por vaga.

Por conseguinte, na tabela 6, logo abaixo, apresentamos os dois cursos mais concorridos do período em estudo (2011 a 2013), com a totalidade de sujeitos aprovados e tipo de acesso. Verifica-se que, nos cursos mais concorridos, ainda vigora a lógica dos chamados cursos de elite.

Tabela 6 - Cursos mais concorridos da UFGD - 2011-2013

CURSO ESCOLHIDO			COR ETNIA						TOTAL
			BRANCO	PARDO	NEGRO/PRETO	AMARELO	INDÍGENA	OUTRO	
MEDICINA	Sistema de Ingresso	Acesso universal	372	85	4	39	0	0	500
		Acesso cotas	130	70	8	12	0	1	221
	Total		502	155	12	51	0	1	721
DIREITO	Sistema de Ingresso	Acesso universal	316	71	8	20	0	2	417
		Acesso cotas	173	93	30	7	0	0	303
	Total		489	164	38	27	0	2	720

Fonte - Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

A predominância da população branca é quase absoluta. Nos cursos de Medicina e Direito, não existiram sujeitos indígenas aprovados no período. Em relação aos negros, no curso de Medicina foram aprovados quatro candidatos pelo acesso universal e oito pelo acesso das cotas, no período de três anos. Em igual período, no curso de Direito, ocorreram oito aprovações pelo acesso universal e trinta aprovações no acesso por cotas. O grupo pardo, no curso de Medicina, teve um número maior de candidatos aprovados pelo acesso universal (85 candidatos), enquanto, no acesso por cotas, houve 70 aprovados. No curso de Direito, ocorreu o inverso. Um total menor de aprovados pelo acesso universal (71 candidatos) e o total de 93 aprovados pelo sistema de cotas.

Na tabela 7, a seguir, apresentamos a renda familiar dos aprovados pelo sistema cotas. Nota-se que, dos 1.214 candidatos que possuem renda familiar até um salário mínimo, 47,8% são negros, seguido dos brancos com 44,7%. Entretanto, verificamos que, apesar de os indígenas corresponderem a 4,4% dos respondentes, um total de 104, os 54 (4,4%) indígenas que recebem até um salário mínimo, correspondem a 51,2% dos indígenas, ou seja, mais da metade sobrevive com até um salário mínimo.

Tabela 7 - Renda familiar dos aprovados pelo sistema de cotas

SISTEMA DE INGRESSO: ACESSO COTAS	COR ETNIA						TOTAL
	BRANCO	PARDO	NEGRO/ PRETO	AMARELO	INDÍGENA	OUTRO	
Até 1 salário mínimo	543	470	111	30	54	6	1214
	44,7%	38,7%	9,1%	2,5%	4,4%	,5%	100,0%
Até 2 salários mínimos	1400	1014	248	62	32	13	2769
	50,6%	36,6%	9,0%	2,2%	1,2%	,5%	100,0%
Até 3 salários mínimos	1176	620	136	55	12	2	2001
	58,8%	31,0%	6,8%	2,7%	,6%	,1%	100,0%
Até 4 salários mínimos	517	273	54	16	2	2	864
	59,8%	31,6%	6,2%	1,9%	,2%	,2%	100,0%
Até 5 salários mínimos	347	163	35	13	4	0	562
	61,7%	29,0%	6,2%	2,3%	,7%	,0%	100,0%
Entre 5 e 10 salários mínimos	274	123	24	12	0	1	434
	63,1%	28,3%	5,5%	2,8%	,0%	,2%	100,0%
	66,7%	18,2%	6,1%	6,1%	,0%	3,0%	100,0%
Total	4324	2683	614	194	104	26	7945
	54,4%	33,8%	7,7%	2,4%	1,3%	,3%	100,0%

Fonte: Centro de Seleção UFGD, sistematizado por Andrade (2014).

Essa realidade demonstra a situação de vulnerabilidade dos ingressantes pelas cotas raciais, a maioria dos negros e indígenas que sobrevivem com até um salário mínimo. O desafio maior, depois de ser aprovado, é sobreviver ao dia-a-dia da universidade. No próximo tópico, apresentamos as políticas de assistência estudantil que visam garantir a permanência dos acadêmicos na universidade.

OS PROGRAMAS DE PERMANÊNCIA E DE APOIO ESTUDANTIL DA UFGD

A Resolução nº 173 de 24/11/2011 aprova a política de Assistência Estudantil da UFGD que, em seu art. 3º, traz explícito que um dos objetivos é promover o acesso, a permanência e a conclusão de cursos dos estudantes da UFGD, tendo como perspectiva a inclusão social e democratização do ensino. Para tanto, a UFGD, no artigo 4º, prevê mecanismos que garantam a igualdade no acesso, permanência e conclusão estabelecendo e ampliando programas, projetos e ações.

O atendimento pelos programas, projetos e políticas será prioridade para os acadêmicos em situação de vulnerabilidade econômica, sendo a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (COAE) responsável por estabelecer tais critérios.

Segundo o artigo 10 da resolução nº 173 de 24/11/2011, a política de Assistência Estudantil da UFGD é composta pelos seguintes programas: a) Bolsa Permanência, que tem como finalidade apoiar financeiramente o estudante para sua permanência na instituição, buscando reduzir os índices de evasão decorrentes de ordem socioeconômica, reduzindo os efeitos das desigualdades; b) Restaurante Universitário, cuja finalidade é oferecer atendimento e alimentação de qualidade a toda comunidade acadêmica, contribuindo para a permanência e desenvolvimento integral dos estudantes na Instituição, garantindo subsídio de 50% no valor das refeições a todos os estudantes regularmente matriculados nos Cursos de Graduação presencial; c) Auxílio alimentação, que objetiva oferecer condições para o atendimento das necessidades de alimentação básica aos estudantes em situação de vulnera-

bilidade socioeconômica; d) Moradia Estudantil, que objetiva garantir moradia aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados em curso de graduação presencial, cujas famílias não residam no município de Dourados; e) Integração Estudantil, que tem por finalidade criar ações para que o estudante se integre ao contexto universitário, preparando-o para o bom desempenho acadêmico e formação integral. Desse modo, o programa promove ações de integração e orientação aos estudantes sobre os serviços acadêmicos e de assistência existentes na UFGD; f) Apoio Pedagógico, que visa implementar ações e projetos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com formação básica deficitária, preparando-os para o pleno desempenho de suas atividades acadêmicas. Para tanto, o programa desenvolve atividades que auxiliam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, os conhecimentos da matemática e língua portuguesa; possibilita o acesso e aprendizado de uma língua estrangeira, em específico, inglês, espanhol ou francês e cria ações de inclusão digital, qualificando os estudantes na utilização do computador como uma ferramenta e componente pedagógico para o ensino e pesquisa; g) Esportes, recreação e lazer, que têm por finalidade promover atividades esportivas, recreativas e de lazer, de forma a contribuir com o processo de formação integral, melhoria da qualidade de vida e a ampliação da integração social da comunidade universitária; h) Auxílio Saúde, que tem por objetivo promover ações e campanhas educativas e de prevenção, bem como atender estudantes que necessitam de atendimento básico à saúde, de modo a contribuir com a permanência, desenvolvimento

de suas atividades acadêmicas e diplomação na UFGD. Os estudantes poderão receber auxílio financeiro para tratamento (medicamentos e fisioterapia), cujo valor e duração do auxílio serão estabelecidos pela COAE/UFGD, de acordo com a dotação orçamentária específica para esse fim; i) Acompanhamento psicossocial, que visa desenvolver ações de orientação e assistência psicossocial aos estudantes, contribuindo para a superação de suas dificuldades sociais e psicológicas, assim como também prestar informações e esclarecimentos sobre temas específicos de interesse da comunidade universitária; j) Incentivo à participação em eventos, que é um benefício financeiro concedido pela UFGD para a participação em eventos acadêmicos; k) Incentivo à participação e organização Estudantil: é um benefício de apoio logístico e de infraestrutura para que o Diretório Central dos Estudantes/DCE e os Centros Acadêmicos/CAs, com diretorias eleitas em conformidade com o Estatuto e Regulamentos de suas entidades, participem de eventos das entidades de representação estudantil, bem como para que organizem eventos de suas entidades de representação na UFGD; l) Apoio aos Acadêmicos Pais e Mães: é uma política de assistência estudantil da UFGD que objetiva apoiar os estudantes que possuem filhos e/ou dependentes, com idade entre 0 a 5 anos, assegurando vaga no Centro de Educação Infantil da Instituição (CEIN-UFGD); m) Acessibilidade aos estudantes portadores de necessidades especiais, que tem como finalidade promover uma educação inclusiva e garantir aos estudantes com necessidades especiais o acesso, permanência e as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFGD; n) Apoio à Mobilidade Acadêmica Internacional, que é um benefício financeiro cuja

finalidade é conceder ajuda de custo, aos estudantes regularmente matriculados em Curso de Graduação presencial, para participarem dos programas de mobilidade acadêmica internacional estabelecidos pela UFGD.

Verifica-se que os programas de permanência destinados, em sua totalidade, aos acadêmicos dos cursos de graduação, são de abrangência geral, tendo como foco principal os acadêmicos em condição de vulnerabilidade. Para que o acadêmico possa concorrer a qualquer que seja o programa, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis analisa, em primeira instância, o perfil socioeconômico do candidato, que é traçado a partir da avaliação socioeconômica. Desse modo, nota-se que não há um programa que atenda especificamente os acadêmicos ingressantes por cotas, mas a todos os que se encaixam no perfil e comprovam que dependem desses programas para permanecer na universidade e concluir o curso de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação da Lei de Cotas, incluindo critérios raciais, representa um passo fundamental para a democratização da educação superior no Brasil e a redução das atuais diferenças na sociedade brasileira entre brancos, negros e indígenas. Essa medida afirma-se, sem dúvida, como um avanço para a superação de desigualdades presentes na sociedade brasileira. A implementação da Lei de Cotas representa um avanço significativo para a sociedade e universidades públicas, pois afirma o ideal republicano de que a educação superior é para todos. Todavia, cabe ressaltar que apesar dos avanços nos últimos anos, com a adoção de políticas afirmativas, a cor do

campus não reflete a cor da sociedade. O acesso de estudantes pobres, com renda familiar de até três salários mínimos, que representam quase mais da metade da população brasileira, no *campus* não alcança nem dez por cento. Em contrapartida, a população mais rica que recebe em média dez salários mínimos de renda, e representa uma minoria na sociedade, uma média de 12%, torna-se a grande maioria no *campus*.

Há inúmeros desafios para as universidades após o acesso dos jovens negros e indígenas, entre os quais se destaca a permanência. O acompanhamento e a avaliação dos programas de assistência estudantil é, a nosso ver, uma das estratégias que poderão contribuir para o êxito acadêmico desses acadêmicos, sem excluir a necessidade de outros mecanismos de afirmação identitária que possam fortalecer a presença de negros e indígenas num espaço majoritariamente branco. Os desafios permanecem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba-MG.** Dourados: UFGD, 2009.

ALBERTO, Luiz. As relações raciais no Brasil e as perspectivas para o próximo século. In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Dayse Coelho de. **Ações afirmativas e política de cotas são expressões sinônimas?** Disponível

em: <<http://jus.com.br/artigos/6238/acoes-afirmativas-e-politica-de-cotas-sao-expressoes-sinonimas>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BARBOSA, Joaquim. **Veja frases marcantes do julgamento sobre cotas raciais no Supremo**. 26 de abril de 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/04/veja-frases-marcantes-do-julgamento-sobre-cotas-raciais-no-supremo.html>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria das Graças Martins da. **Produção do conhecimento em políticas de educação superior**: o significado histórico-acadêmico da Rede Universitárias/Br no Brasil e na Região Centro-Oeste. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 50, p. 727-744, set./dez., 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. **Censo Demográfico IBGE**, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Programa Nacional dos Direitos Humanos**. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre

o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: **Ação Afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil. 138-1997. In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 138-197.

OLIVERIA, Dalila Andrade de. Lei 12711/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. **Cadernos do GEA**, n. 1, jan./jun., 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

PINTO, Regina Pahin. **Movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

UFGD. **Resolução 173 de 24 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <<http://www>.

ufgd.edu.br/soc/couni/normas-e-regulamentos/politica-de-assistencia-estudantil-da-ufgd>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. Centro de Seleção (CS). **Concorrência por vaga**, PSV/2013. Disponível em: <<http://cs.ufgd.edu.br/vestibular/2014/concorrencia>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade de Intercultural Indígena. **Licenciatura Indígena**. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/vestibular/pslin2013/editais/Edital_de_Abertura_PSLIN_2013.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade de Intercultural Indígena. **Objetivo geral**. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faind/licenciatura-indigena/objetivos>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. Faculdade de Intercultural Indígena. **Perfil do egresso**. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 14 abr. 2014.

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

Graciele Marques Santos⁶⁷;

Heloisa Salles Gentil⁶⁸.

67 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.
Email: graciele.marques@hotmail.com;

68 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora da Universidade do estado do Mato Grosso (UNEMAT). Email: logentil2@gmail.com.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o perfil de estudantes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tendo em vista um cenário nacional de democratização da educação superior e as condições provenientes de sua origem de classe. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, esta pesquisa foi realizada utilizando questionários e entrevistas com estudantes dos três cursos presenciais de Pedagogia ofertados em três diferentes *campi* da UNEMAT, cujos resultados foram analisados à luz da teoria social de Pierre Bourdieu e de estudiosos da educação superior no Brasil, tal como Ristoff (2008), Silva e Veloso (2013), Zago (2006), entre outros. Utilizamos como balizadores para a análise os conceitos de acesso, democratização, *habitus*, campo, capital cultural e classes populares. As análises realizadas indicam que as estudantes de Pedagogia (majoritariamente mulheres) são oriundas de classes populares, fator que pode ser indicativo de democratização do ingresso na educação superior, mas não há dados para concluir sobre a democratização por meio da existência, na UNEMAT, de políticas institucionais de acesso, no sentido amplo adotado neste estudo, ou seja, que contemplem ações de permanência e qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação Superior. Perfil de Estudantes. Classes Populares.

ABSTRACT

This article has like objective to present the students' profile of the courses of Pedagogy of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), having in mind the scenery of democratization of the superior education and the conditions originating from his origin of class. From a quantitative approach, this research it was carried out using questionnaires and interviews with students of three present courses of Pedagogy offered in three different *campi* of the UNEMAT, the results were analyzed the light of the social theory of Pierre Bourdieu and scholars of higher education in Brazil, as Ristoff (2008), and Silva Veloso (2013), Zago (2006), among others. We use like markers for the analysis the concepts of access, democratization, *habitus*, camp, cultural capital and popular classes. The analyzes performed indicate that the Pedagogy students (mainly women) are originating from popular classes, factor that may be indicative of democratization often try into higher education, but there is no data to conclude about the democratization through existence, in UNEMAT, of institutional policies on access, in the broad sense used in this study, ie, actions that address permanence and quality of education.

Keywords: Higher Education. Student Profile. Popular Classes.

INTRODUÇÃO

Quando observamos os processos de democratização da educação no Brasil nas últimas décadas, percebemos que, especialmente na Educação Superior, avançamos em relação à discussão e implantação de programas que ampliam o ingresso de estudantes de classes populares nesse nível de ensino. Ainda assim, entendemos como necessário o aprofundamento de questões inerentes a esse processo, como as que se referem à permanência e à qualidade da educação, considerando condições reais dos ingressantes que, entre outros fatores, estão relacionadas ao seu campo de origem e seu *habitus*, a fim de que avancem para além das alternativas de ingresso.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano e o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013⁶⁹, de 1991 a 2010, o percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo passou de 20% para 57,2%. Mas, do total dos jovens nesta faixa, 40% ainda não tem o ensino fundamental completo. Entre os de 18 a 20 anos, o indicador relativo ao ensino médio completo passou de 13% para 41% no mesmo período, revelando o ainda baixo percentil de acesso de jovens a esse nível de ensino, atualmente

69 O Relatório de Desenvolvimento Humano é produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com base nos dados da PNAD/IBGE referente à série história de 10 anos (1991 a 2010) e é compilado pelo IPEA que por sua vez produziu o Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013.

considerado parte da Educação Básica e que, supostamente, os colocaria em condições de entrada na Educação Superior.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o acesso ao Ensino Superior deve ser para todos, ainda que o artigo 208 afirme em seu inciso V o direito ao “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo **a capacidade de cada um**” (grifo nosso), afirmação que leva a questionar o princípio de igualdade de condições para se chegar a essa “capacidade” e a responsabilização do indivíduo pela sua condição. Condições básicas para ingresso na educação superior são geradas durante todo processo de ensino-aprendizagem, desde as séries iniciais, e estão vinculadas a uma situação mais ampla, de caráter social, econômico e cultural; uma situação de classe. Não há como responsabilizar as pessoas, individualmente, por essas condições.

Desse modo, o acesso à Educação Superior se torna quase restrito aos que estiverem mais bem preparados; aos que reunirem condições “satisfatórias”, ou seja, os que tiveram educação básica de qualidade, acesso a conhecimentos culturais socialmente valorizados, os que puderam priorizar os estudos, dedicando-lhe tempo, entre outros fatores.

Levando em conta essa situação, desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e mais especificamente após aprovação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, a educação superior tem sido alvo de inúmeras discussões e proposições. O Brasil tem avançado rumo à democratização do acesso a esse nível de educação por meio da elaboração e implementação de políticas e programas entre os quais se pode citar o REUNI, PROUNI, FIES, PNAES,

PNAEST⁷⁰, entre outros que visam a ampliação de vagas, a ocupação de vagas ociosas em instituições privadas, a assistência estudantil, a especificidade de atendimento a segmentos da sociedade que por muito tempo foram excluídos, tais como negros, indígenas e classes populares.

Mas, para que a educação sirva realmente aos interesses das classes populares e promova a apropriação do capital cultural, é necessário considerar a origem social dos sujeitos. Bourdieu (1998, p.53) enfatiza: “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore [...] as desigualdades culturais [...] das diferentes classes”. Embora seja a escola um espaço de possibilidades de ações contra hegemônicas, isso jamais se dará se não forem consideradas as diferenças de capitais originários dos mais diversos campos.

Considerando o exposto acima, este trabalho tem como objetivo apresentar o perfil de estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT, problematizando-o sob dois aspectos: um panorama nacional de democratização do ensino superior e as condições provenientes de sua origem de classe. A UNEMAT, por suas características históricas e espaços-temporais, se encontra no bojo dessas discussões, visto que atende à demanda de parcelas da população historicamente excluídas e que tem a necessidade de atentar para questões referentes ao campo de origem e *habitus* de seus participantes.

Foram realizados estudos a respeito da democratização do ensino superior no Brasil e de referenciais teóricos que

70 REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, PROUNI - Programa Universidade para Todos, FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais.

contribuíssem com os objetivos propostos. Encontramos em Pierre Bourdieu conceitos como campo, *habitus* e capital cultural, que permitiram aproximação e análise das condições dos sujeitos participantes da pesquisa. Foram utilizados, também, o conceito de classes populares e de acesso, que nos permitiram uma compreensão mais ampla da problemática evidenciada.

A análise se pautou em dados obtidos por meio de questionários e entrevistas e, valendo-nos da dimensão quantitativa e qualitativa da pesquisa, traçamos o perfil geral dos sujeitos, selecionando alguns para entrevista. O universo da pesquisa se constituiu de 62 estudantes (entre 71 matriculados) das turmas de oitavo semestre do curso de Pedagogia da UNEMAT em 2013, situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, que responderam o questionário contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social. Destes, foram selecionados 5 (cinco) de cada *campus* para a entrevista, de acordo com os critérios: ser trabalhador, ter rendimentos inferiores a três salários mínimos, ter o trabalho durante a graduação como condição *sine qua non* para a permanência. O questionário indicou que a maioria dos respondentes pertencia às classes populares e preenchia esses requisitos, sendo utilizados então critérios de disponibilidade e concordância com a participação.

A seguir, apresentamos uma breve contextualização da problemática e a análise de parte dos dados obtidos nesta pesquisa, enfatizando perfil dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT, em 2013.

COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Embora se apresente certa dificuldade na efetivação e consolidação da democracia, algumas leis, planos e programas de governo têm favorecido a ampliação do acesso à Educação Superior, viabilizando o ingresso de estudantes de classes populares, como parte de um processo de democratização. Mas, ainda que essas ações governamentais estejam em desenvolvimento, estudiosos da área têm problematizado essa oferta em relação aos menos favorecidos econômica e culturalmente.

A reduzida representatividade no ensino superior por parte dos habitantes da favela pode igualmente ser verificada entre a população incluída nos níveis mais baixos de renda. Não se está falando, portanto, de “minorias”, mas de uma grande maioria excluída do sistema de ensino superior brasileiro [...]. A expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público. (ZAGO, 2006, p 226).

Segundo Ristoff (2008), não basta aumentar as vagas no setor público ou expandir o setor privado, é necessário que esse acesso alcance os mais carentes, o que torna o objetivo de atender aos interesses das classes populares um grande desafio. Concordando com Coutinho (2008), falemos, então, de democratização, como um processo, em vez de democracia. Esses conceitos expressam uma série de contradições e disputas

teóricas e políticas, postas ao longo da trajetória de lutas pelo acesso à educação. Para Coutinho (2008),

[...] a democracia — se a entendermos no sentido forte da palavra, isto é, no sentido da igualdade material, da participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados, etc. — tem também uma dimensão social e econômica. Não há efetiva igualdade política se não há igualdade substantiva, uma igualdade que passa necessariamente pela esfera econômica. (COUTINHO, 2008, p. 13).

Se as classes populares não dispõem das condições materiais básicas para manutenção de uma vida digna, não têm condições de participação política, logo, não participarão ativamente dos processos de decisão que lhes dizem respeito, anseio do ideário democrático, prevalecendo a lógica do dominador, que propaga suas ideologias como sendo de interesse comum e universal para as diferentes classes sociais.

Silva e Veloso (2013) sinalizam que a democracia efetiva vai além da participação política em si, na medida em que as condições concretas de existência influenciam diretamente nessa participação, do que se deduz que, diante da desigualdade social da sociedade dividida em classes, não pode haver efetiva democracia. Assim, a democracia mostra-se contraditória e os avanços na distribuição dos bens sociais são limitados para aqueles que não detêm o capital.

Consideramos que a real democratização do acesso à educação em qualquer nível só ocorre se são consideradas efetivamente as condições e capitais culturais dos que ingressam

no sistema de ensino. Ou seja, para favorecer a acumulação de capital cultural pelas classes populares, as instituições de ensino precisam levar em conta a origem social dos sujeitos e pensar uma formação para os que historicamente sofreram com a restrição ao acesso desse e de outros capitais, valorizados e legitimados especialmente pela educação superior.

O distanciamento entre o campo de origem e o campo no qual os sujeitos de classes populares se inserem pela democratização da educação superior pode causar estranhamento e, assim, mesmo promovendo ascensão social, legitimar desigualdades existentes entre os sujeitos e, conseqüentemente, entre as classes. Por outro lado, o ingresso no novo campo é a oportunidade de interagir com outros capitais, que entrarão em disputa, o que, para Bourdieu, é um conflito necessário à ocorrência de mudanças.

A Universidade pode ser definida como um campo, segundo a teoria de Bourdieu, pois nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo-o distinto e relativamente autônomo. Cabe a ela possibilitar que este seja um espaço social, lugar da diversidade, de lutas e confrontos com participação; lugar da democracia participativa.

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso, nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie

de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendência e de ter [...] o sentido do jogo. (BOURDIEU, 2004, p.28).

O problema do acesso à Educação Superior, aqui abordado, é entendido como a expressão da luta de classes numa sociedade desigual e possui múltiplas dimensões. Compreendemos que o ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um campo no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência. Assim sendo, para tratar de democratização do acesso, além de ingresso “[...] é necessário considerar a dimensão de permanência, que sinaliza o percurso sequente e bem sucedido. Por fim, há de abarcar a qualidade da formação [...]” (SILVA e VELOSO, 2013, p.730).

O conceito de classe, de acordo com a teoria marxista, é definido pela luta, oposição, antagonismo entre os donos do capital e aqueles que possuem e vendem sua força de trabalho. As relações econômicas com a propriedade e o produto do trabalho colocam os sujeitos em posições distintas: os proprietários dos meios de produção e os que dispõem apenas da força de trabalho, cuja relação é de contradição absoluta, porque se opõem quanto aos interesses e dimensões de produção material e ideológica da vida.

Entendemos classe popular como determinado grupo social, formado por diversos sujeitos a partir de elementos comuns para além da condição sócio-econômica, como o capital cultural dos sujeitos, compondo, assim, uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos carac-

terísticos é a exclusão político-econômica e especialmente cultural, do ponto de vista do que é socialmente valorizado.

Os sujeitos acumulam e apresentam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social), cuja valorização varia de acordo com o campo. Porém, esses diferentes capitais estão constantemente interagindo e entram em lutas por posições, que, segundo Bourdieu, podem provocar mudanças e transformações. Eles constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras de sua forma de pensar, sentir e agir, “são disposições mentais que informam suas ações para respostas de situações do presente, tendo em vista as experiências do passado”; essas disposições constituem o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2004, p.18). Assim, a origem social dos estudantes é balizadora e influencia em sua percepção dos processos vividos, já que nela se constitui o *habitus* em sua forma estruturada, a partir do qual se dará sua relação com a instituição.

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura entre outros. O *habitus* é estruturado, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. E é também estruturante, pois novas experiências vão sendo incorporadas e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente “separam” os indivíduos em grupos e classes. O *habitus* é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos (BOURDIEU, 2004, p.28).

O sucesso do sujeito na universidade tende a ser influen-

ciado pela quantidade e natureza do capital cultural que incorporou em seu campo de origem. Se essa acumulação se pautou em bens culturais socialmente valorizados pelo campo acadêmico, maior será a possibilidade de sucesso e incorporação de novos capitais. Embora seja necessário pontuar que, estando em um novo campo (a universidade), o sujeito agregará novos capitais, ainda que com dificuldade. Quanto mais próximo seu capital de origem estiver daqueles socialmente valorizados dentro da universidade, maior quantidade e qualidade de novos capitais tenderão a ser acumulados por esse sujeito.

ESTUDANTES DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, julgamos necessária uma breve descrição da universidade em foco como instituição de ensino superior que possui suas especificidades. A UNEMAT foi criada em 1978 e tem mantido quase como um princípio a ideia de ser uma universidade “do interior para o interior”, visto que iniciou suas atividades na cidade de Cáceres, região de fronteira com a Bolívia, situada no oeste de Mato Grosso e se expandiu por todo o interior do Estado, perfazendo um total de 14 *campi* até 2013. Mato Grosso possui uma área de 903.366, 192 km² com densidade demográfica de 3,36 hab/km², tem população total de 3.035.122, da qual mais de 80% vive na área urbana (IBGE, Censo de 2010).

A UNEMAT oferta educação superior em regiões que, de outra forma, dificilmente teriam acesso a esse nível de ensino,

dadas as condições estruturais do próprio Estado (estradas, meios de comunicação e transporte, entre outras), que conta com apenas mais uma instituição de ensino superior pública, a UFMT, com sede na capital e dois *campi* no interior. É uma universidade com características peculiares, oriundas de sua localização geográfica, econômica e cultural; historicamente vem desenvolvendo projetos educacionais diferenciados na tentativa de atender demandas da população do Estado em toda sua diversidade (formação para indígenas, camponeses, entre outros), o que a coloca entre as instituições consideradas democráticas. Por outro lado, está também circunscrita por esse processo de democratização que ocorre em todo o país, sendo por ele influenciada, mesmo que não participe de todos os programas ou projetos frutos da política nacional (PROUNI, REUNI, etc.), visto ser uma instituição estadual. É neste panorama que, entre as licenciaturas, a UNEMAT oferta cursos presenciais de Pedagogia em três diferentes cidades: Cáceres, Juara e Sinop, cujo perfil dos estudantes esboçamos neste trabalho.

O gráfico a seguir apresenta os dados (em porcentagem) sobre atividades remuneradas desenvolvidas por estudantes de Pedagogia durante o curso, de acordo com o município.

Figura 1- Atividade remunerada durante o curso



Fonte: SANTOS, 2014.

Mesmo havendo diferença entre os *campi*, destaca-se que o curso de Pedagogia é constituído por uma maioria de trabalhadores, sendo esses cursos oferecidos no período noturno. Apenas em Cáceres a porcentagem dos que exercem atividade remunerada se iguala aos que não o fazem. Tanto em Juara como em Sinop, a porcentagem de alunos trabalhadores ultrapassa 70%.

De acordo com os dados, os estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT constituem um público majoritariamente feminino. Registramos apenas um sujeito do sexo masculino entre 62 respondentes do questionário. As entrevistadas apontaram diversas ocupações além dos estudos, tal como atividades domésticas ou familiares, que interferem no tempo do estudo.

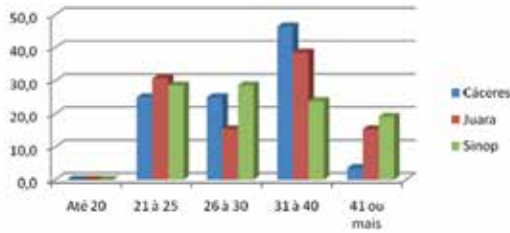
[...] aí eu fazia assim, eu estudava de madrugada, é... eu tive que batalhar mesmo, eu entrava no serviço na época, então eu saía da faculdade, eu ia estudar, quatro e meia eu tinha que estar em pé, aí eu já adiantava as minhas

coisas em casa pra eu poder estar no serviço seis horas da manhã, era assim que eu fazia e como eu trabalhava meio período, a tarde eu ajudava na tarefa dos filhos, **porque mulher tem tudo isso, né?** (risos), os afazeres de casa, foi bem corrido... (RAMIRA, 2013).

Para mulheres como essa, buscar formação é como “nadar contra a maré”, a dificuldade causa nelas uma violência (simbólica) que nem sempre é percebida de forma consciente. Por vezes, precisam conviver com o preconceito em relação a mulheres estudando, como é o caso de Rosa (2013) que relata a visão de sua mãe sobre seu desejo de estudar: *“ela tinha esses dizeres [...] moça não precisava estudar, era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra casar”*. A visão da mãe sobre os estudos para as mulheres é resultante de um campo de origem social no qual, para parte significativa de seus sujeitos, estudar não é prioridade, ao passo que há indicações de que no campo de origem das classes populares, o casamento é a principal estratégia de manutenção das condições de existência.

Talvez essa seja uma das razões pela qual parte significativa dos sujeitos da pesquisa tem idade acima de trinta e um anos, o ambiente cultural qual provêm não compreende a formação acadêmica como algo prioritário na vida das mulheres.

Figura 2 - Idade



Fonte: SANTOS, 2014.

A maioria dos respondentes tem idade superior a trinta anos e iniciou o curso em 2009/2, indicando que ingressaram na Educação Superior com idade muito acima daquela considerada adequada pelas políticas educacionais (18 a 24 anos). Tal situação pode ser justificada por diversas razões: ter constituído família e as atividades laborais passarem a ser fundamentais para o sustento da família; afazeres domésticos e maternidade, funções femininas ainda muito pouco compartilhadas com os homens. Esses elementos são também característicos da condição de classe. A necessidade de trabalho para ajudar no sustento da família, a baixa renda, pais que não tiveram acesso à educação e o casamento precoce também parecem ser elementos que influenciam a opção tardia pela Educação Superior como estratégia na busca por melhores condições de vida.

Há, também, um contexto mais amplo que, do mesmo modo, circunscreve as opções dessas trabalhadoras. Nas últimas décadas, além dos processos de emancipação feminina, por um lado, tem crescido a exigência do mercado de trabalho em relação ao grau de instrução, especialmente em relação à formação em nível superior e, por outro, houve

uma expansão do número de cursos e vagas neste nível de ensino, nas redes públicas e privadas, ainda que maior nesta última.

Os depoimentos de Eva e Eliane ilustram algumas dificuldades:

Em 2000 eu casei, daí eu fui pra Cuiabá e voltei, tive meus filhos, aí assim, esperei meus filhos terem uma idade pra poder prestar o vestibular, pra mim tá mais tranquila pra deixar eles em casa entendeu? (Entrevista, EVA, 2013).

[...] eu precisava trabalhar para suprir minhas despesas, minha família não tinha condições financeiras para suprir as necessidades de todos os filhos (Entrevista, ELIANE, 2013).

Muitas dessas mulheres assumiram outras prioridades ao longo de suas vidas, atribuindo isso à necessidade de trabalhar, constituir família, ao fato de terem sido mães na adolescência, de o estudo não ter tanta importância ou ainda o “não desejo” de estudar.

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2008, p. 42).

Tanto o desejo (ou o não desejo) quanto a necessidade são construídos socialmente, a partir das próprias experiências e das experiências vividas por seus pares e antepassados, transmitidas de geração para geração; nesse processo se constitui o *habitus*. O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, o que se denomina campo. É no campo que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural.

Comumente os estudantes de classes populares têm dificuldades no espaço acadêmico, do ponto de vista da formação efetiva, posto que lhes são estranhos os “próprios assuntos” e as “normas internas de erudição” que regem essa formação e as vivências nesse campo. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciam diretamente na forma como o sujeito se posiciona dentro da universidade, espaço onde também pode ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências.

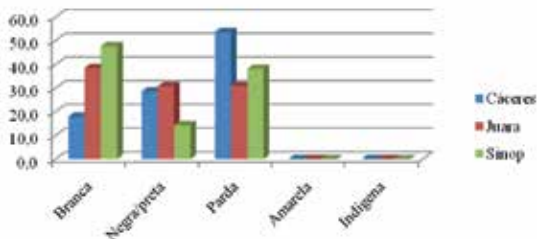
Não tinha importância o estudo [...], eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta porque eu fui mãe na adolescência aí parei de estudar e ela [a mãe] era uma das motivadoras a parar porque... ‘pra que estudar sendo que agora tem filho, não vai sair pra ir pra escola que **eu não vou cuidar de filho pra você ir pra escola**’, quando eu era solteira morava com ela e aí... fiquei um bom tempo sem estudar, depois **voltei já com vinte e poucos anos**. (Entrevista, MÔNICA, 2013).

A **minha família não incentiva minha formação**, eram indiferentes sobre a minha formação escolar, se eu quisesse prosseguir teria que ser pela minha própria iniciativa. Muitas vezes recebia até crítica em estar fazendo uma universidade, **infelizmente era o pensamento deles, talvez fossem assim porque eles próprios não se interessavam em estudar [...]** (Entrevista, ELIANE, 2013).

Nos dois maiores *campi*, Cáceres e Sinop, a maior parte delas se declarou casada ou em uma união estável. Em Sinop, são 62%, em Cáceres 57% e, em Juara, 31 %. No contexto geral, o curso de Pedagogia atende um público no qual mais de 50% estão nessa situação e, além da condição de trabalhadoras, elas têm grande responsabilidade com afazeres domésticos e família, condicionando seu tempo de estudos e dedicação ao curso à capacidade que elas tiverem de conciliar trabalho, filhos, família, estágio e estudos.

Outra característica desses sujeitos é que se declaram majoritariamente negros e pardos.

Figura 3 - Cor da pele

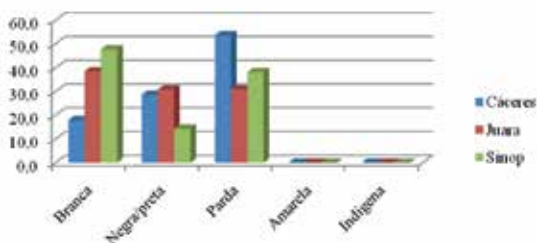


Fonte: SANTOS, 2014.

Considerando a exclusão histórica do segmento afrodescendente da população brasileira na educação superior, mais uma vez se evidencia o perfil específico dos estudantes de Pedagogia da UNEMAT. Além da característica institucional, destacamos o contexto maior em que se insere a discussão sobre acesso deste grupo ao ensino superior no país: segundo dados do INEP (Censo da Educação Superior, 2012), o universo total de estudantes do ensino superior brasileiro passou de 6,739 milhões em 2011 para 7,037 milhões em 2012. Nesse período, o Brasil passou de 807.199 negros e pardos frequentando cursos de graduação (11,9% do total) para 933.685 (13,2% do todo).

Quanto à renda individual dos pesquisados, podemos observar:

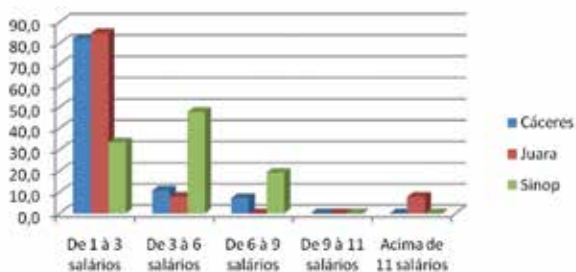
Figura 4 - Renda individual mensal



Fonte: dados do questionário.

Em Cáceres, aproximadamente 50% dos sujeitos pesquisados ganham de 1 até 03 (três) salários mínimos, em Juara são mais de 75% e, em Sinop, aproximam-se de 70%.

Figura 5 - Renda mensal familiar



Fonte: SANTOS, 2014.

Em Cáceres e Juara, a renda familiar de aproximadamente 80% desses estudantes é de até 3 salários mínimos. Em Sinop, diferente dos demais, 45% dos rendimentos familiares encontra-se na faixa de 3 a 6 salários mínimos, e apenas pouco menos de 20% tem renda de até 9 salários. Enquanto, no total geral, 73% ganha até 03 salários mínimos, em 67% dos casos a renda familiar também soma até três salários mínimos, indicando as estudantes como a maior fonte de renda da família.

Segundo dados das entrevistas, as bolsas de iniciação científica são fundamentais para alguns estudantes, pois criam uma proximidade dos sujeitos com a universidade e, ao mesmo tempo, lhes oferece uma renda mínima para a sobrevivência. Entretanto, alguns não podem abrir mão do trabalho que já fazem e optar pela bolsa - o que lhes permitiria maior tempo para os estudos - pois o valor dela é inferior às suas necessidades básicas (em 2013, uma bolsa Iniciação Científica da CAPES tinha o valor de R\$ 400,00). Assim, permanecem em trabalhos de período integral, o que impõe restrições ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Outra característica comum entre os sujeitos da pesquisa se refere a ter dependentes; analisando os dados gerais, mais de 50% tem filhos, sendo este um dos fatores que impossibilita sua manutenção apenas com a bolsa de Iniciação Científica. Assim, sendo trabalhadoras de período integral, elas fazem um verdadeiro “malabarismo” para se manter na graduação e cuidar dos filhos.

[...] meu esposo foi e continua sendo meu maior incentivador, ele cuidou da nossa filha desde os 7 meses quando eu voltei para a faculdade[...] (Entrevista, MAGDA, 2013).

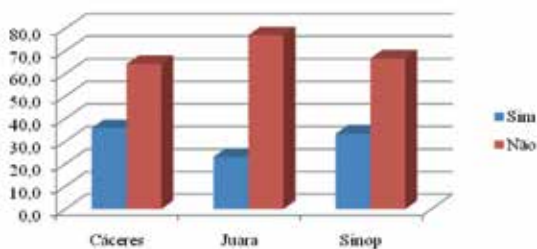
[...] eu ia trabalhar, deixava ela [filha] com a minha mãe e ia trabalhar né no caso [...] quando estava fazendo estágio, eu dormia a tarde e acordava mais cedo, acordava cinco horas da manhã e ia fazer o planejamento, me organizar, as vezes eu deixava semi pronto, então assim, sempre mais mesmo depois da aula e madrugada (Entrevista, TALITA, 2013).

Muitas dessas mulheres declararam não participar de grupos de estudo, de pesquisa, seminários, palestras, movimento estudantil, assembleias, entre outras atividades, justamente pela falta de tempo, o que pode influenciar a qualidade da formação. A dinâmica dessa formação na universidade exige participação, não por acaso são estabelecidos os pilares da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. Mas essas estudantes não têm condições para assumir essas atividades, o que leva à falta de familiaridade com o campo

acadêmico; por exemplo, algumas entrevistadas não sabem o que é a assistência estudantil.

Apesar de todas as dificuldades relacionadas a condições de permanência, a porcentagem que pensou em desistir do curso chega apenas a 30% dos respondentes.

Figura 6 - Possibilidade de desistência do curso



Fonte: SANTOS, 2014.

Aproximadamente 70% declararam não ter pensado em desistir, o que, provavelmente, deve-se à necessidade dessas pessoas em relação à formação; para elas, torna-se imperativo concluir, dada a expectativa de ascensão social e econômica.

Dados sobre a escolaridade dos pais das estudantes revelam o ambiente cultural de origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com as que lhes são exigidas na educação formal. O ingresso na Educação Superior não é “familiar” para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto, números significativos mostram, ainda, pais não alfabetizados. Em Cáceres, 17,9% têm pais

analfabetos, quando a taxa de analfabetismo em Mato Grosso, conforme Censo 2010, é de pouco mais de 10%. Do universo total, 57,1% cursou ensino fundamental incompleto; 10,7% possui fundamental completo; 7,1% têm ensino médio incompleto; 7,1% têm ensino médio completo e nenhum possui ou sequer ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural. Entendemos por capital cultural o conjunto bens culturais, simbólicos, socialmente produzidos, determinados pela condição social de existência de determinado grupo, variáveis de acordo com o campo em que se produzem.

Nos dados de Juara, chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos: 23,08%; 53,85% cursaram ensino fundamental incompleto; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% têm ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. No município de Sinop, 19,05% dos pais são analfabetos; 66,67% cursaram ensino fundamental incompleto; 4,76% têm ensino médio incompleto; 9,52% têm ensino médio completo e, novamente, nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Entre pais e mães, os números apontam para um total de quase 90% que cursaram apenas o nível fundamental incompleto. Os sujeitos desta pesquisa constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de

suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação ou pela falta de vagas e chances de ingresso. A não valorização da educação como estratégia de sobrevivência está presente no relato de algumas das entrevistadas sobre seus pais. A consequência é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para ele. Podemos inferir que o fato de dispor de baixo capital cultural considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, leva parte significativa desses sujeitos a ter dificuldades de obter sucesso na apropriação do capital cultural, no sentido da condição efetiva de converter o capital cultural de que dispõe em capital econômico, no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, a possibilidade de mobilidade social, gerando mudanças na condição socioeconômica dos sujeitos.

Em famílias de classes populares, a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino (especialmente em nível superior) não é “natural”; esse ensino muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais “úteis”.

Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção

mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava “tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!” (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (Entrevista, MÔNICA, 2013).

Minha mãe, minhas tias, nenhum deles tem nível superior, mas os filhos, alguns deles já têm nível superior. Alguns não estudaram, uma religião muito rigorosa, que diz que Jesus vai voltar e que por isso não precisa estudar, então os filhos cresceram, casaram, constituíram família e não estudaram, e hoje fica muito mais difícil, e se você não tem esse apoio da família, é mais difícil ainda! [...] (Entrevista, TALITA, 2013).

Coitada (entrevistada referindo-se à mãe), ela teve uma vida muito difícil assim com a família dela, então ela tinha esse... Por que o pai dela não deixou ela estudar porque não precisava estudar, moça era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra poder casar...então ela tinha esse jeito assim de... Não tinha importância o estudo. Aí a maioria lá de casa, todos praticamente, concluíram só o ensino fundamental, eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta, por que eu fui mãe na adolescência, aí parei de estudar e ela (a mãe) era uma das motivadoras a parar, né? Por que... pra que estudar sendo que agora tem filho? Vai cuidar do filho! (Entrevista, MÔNICA, 2013).

Essas situações identificam a condição de classe popular, as marcas de seu campo de origem, relações sociais, experiências e relações de poder (masculino e doméstico), circunscritos ao universo familiar, em que o feminino se coloca como subordinado a regras, sentimentos, compreensão de mundo e práticas sociais que se estabelecem também como relações de gênero, em que se insere outra dimensão de desigualdade, para além daquelas de classe.

Os depoimentos elucidam especialmente a relação familiar com os estudos e reforçam a ideia de Bourdieu de que *habitus* são, ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes: as estudantes vêm de um campo em que estudar não é o costume, o valorizado ou o já vivido, mas se comportam de maneira diferenciada, envidando esforços, criando uma nova forma de ver o mundo, introduzindo novos valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados apresentados nos leva à possibilidade de traçar um perfil dos estudantes dos cursos de Pedagogia da UNEMAT. São, em sua maioria, sujeitos de classe popular com as seguintes características: mulheres, pardas ou pretas, com renda individual de até três salários e cuja renda familiar também não ultrapassa essa margem, o que indica sua posição de provedoras; são casadas, trabalhadoras, mães e estudantes. A maioria é oriunda de famílias cujos pais não tiveram oportunidades de escolarização.

A origem de classes populares implica em um *habitus* próprio que não condiz com o capital cultural valorizado academicamente, o que lhes impõe dificuldades na trajetória

ria de estudantes da educação superior. A teoria social de Bourdieu leva à compreensão de uma lógica dos sistemas de ensino que reproduz a desigualdade na medida em que, ao exigir um determinado tipo de capital cultural de todos indistintamente, não considera a desigualdade na apropriação desse capital e a enorme desvantagem imposta aos estudantes das classes populares. Destacamos que o processo de democratização do acesso de classes populares à educação superior pode possibilitar a reestruturação do *habitus* de origem.

Não encontramos nenhum dado que indique relação entre as estratégias de permanência dos estudantes de classes populares e as políticas de acesso (no sentido amplo), o que nos leva a questionar a relação entre a democratização perceptível pela presença dessas classes na universidade e ações institucionais com este fim.

Para que a democratização ocorra efetivamente, é necessária a compreensão de acesso em uma concepção que incorpore a permanência, a conclusão e a qualidade da educação ofertada, e que se concretize por meio de políticas educacionais específicas para a real participação das classes populares.

REFERÊNCIAS

Atlas do Desenvolvimento Humano Brasil 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/home/>> Acesso em jul. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 9 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil/1934.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 01 nov 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia:** um conceito em disputa. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-emdisputa>>. Acesso em: 21 nov 2013.

IBGE. **Cidades.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 22 nov 2013.

INEP. **Censo de educação superior.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 nov 2013.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB - da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. **Educação superior no Brasil:** 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

SANTOS, Graciele Marques dos. **Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de pedagogia da UNEMAT:** condições de acesso. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Acesso nas políticas da educação superior:** dimensões e indicadores em questão. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 18, n.3, nov.2013. p. 727-747.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 32 maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

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

*Edineide Jezine⁷¹;
Ilder Layanna Arruda de Sousa Galdino⁷².*

71 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e Professora da Universidade Federal da Paraíba. Email: edjezine@gmail.com;

72 Mestre em educação pela Universidade Federal da Paraíba e professora do Ensino Fundamental. Email: laygaldino@hotmail.com.

RESUMO

O acesso de alunos com deficiência na educação superior vem ganhando destaque nos últimos anos, a partir de dados que mostram o crescimento no número de matrículas desse público nas instituições de ensino superior e por meio de pesquisas acadêmicas que contemplam como objeto de estudo a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino. O presente texto tem como objetivo discutir o acesso de pessoas com deficiência em cursos de graduação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tendo por base as políticas de acesso à Educação Superior e os dados estatísticos emitidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPB. Tendo em vista a importância do tema na atualidade, foi realizado, ainda, o estado da arte de teses e dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB, a fim de identificar as pesquisas que abordam o tema em questão.

Palavras-chave: Educação superior. Inclusão. Acesso. Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação das pessoas com deficiência foi marcada historicamente pela exclusão, podendo-se considerar o acesso ao ensino comum uma conquista recente. No Brasil, na década de 1990, influenciada pelos organismos internacionais a favor da educação para todos, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N° 9.394/96), que designa o acesso de alunos com deficiência em instituições regulares de ensino.

Desde então, outras políticas inclusivas foram elaboradas, principalmente no âmbito da educação básica, o que favoreceu o crescimento das matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. De acordo com o Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2012, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares alcançava 620.777, representando um crescimento de 1.313% comparado ao número de matrículas desse público em 1998⁷³ – ano em que o INEP passou a divulgar o número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular.

Por sua vez, o acesso de pessoas com deficiência na educação superior ocorreu de forma tímida, não obtendo a mesma repercussão da educação básica. O crescimento no número de pessoas com deficiência nesse nível de ensino

73 Neste ano, registrava-se 43.923 alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

começou a ganhar destaque nos últimos anos, a partir dos resultados obtidos através das políticas de expansão e acesso desenvolvidas pelo governo brasileiro durante a década de 2000 no âmbito da Educação Superior. De acordo com dados divulgados pelo Portal do Governo Federal, entre os anos 2000 e 2010 houve um crescimento de 2.173 para 20.287 no número de matrículas de alunos com deficiência na educação superior, representando um aumento de 933,6%. Dados oficiais acerca desse acesso só passaram a ser divulgados pelo INEP no ano 2011, quando o número de estudantes com deficiência na educação superior era de 23.250.

É exatamente nesse período, início da década 2010, que as pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior começam a ser realizadas com mais veemência nos meios acadêmicos. A exemplo, as pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que passou a registrar mais dissertações sobre o tema a partir do ano 2011, embora se constate poucos trabalhos com esse objeto de estudo no respectivo Programa.

Nesse sentido, pretende-se apresentar as políticas de expansão e acesso na educação superior que contribuíram para a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino, discutindo a realidade dessa inclusão na UFPB. O objetivo desse trabalho, portanto, é contribuir com a temática da inclusão na educação superior, apresentando dados atuais sobre o acesso de pessoas com deficiência e a importância das políticas públicas nesse contexto.

POLÍTICAS DE EXPANSÃO E ACESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A necessidade de formação profissional requerida pelo mercado de trabalho na era da globalização e a “[...] necessidade de implementar mecanismos que regulassem a eficiência, a eficácia e a produtividade [...]” (PAULA e CARDOSO, 2011, p. 93) do sistema educacional, fizeram da educação superior uma das principais vias para o desenvolvimento econômico do Brasil e um meio de ascensão social para os grupos excluídos, demandando uma expansão desse nível de ensino.

A produção do conhecimento é fator imprescindível ao progresso da sociedade do capital em seus avanços e reconfigurações, o que elevou em muito a preocupação com a educação superior como fator indispensável para a auto-suficiência individual e coletiva. Neste contexto, precede a necessidade de expansão do sistema e a democratização do acesso de modo que um maior número de pessoas possa ter condições de ascender a outros níveis educacionais (JEZINE e PRESTES, 2011, p. 23).

Hobsbawn (2006 *apud* Silva e Nogueira, 2011, p. 15), explica que a expansão na educação superior teve início após a Segunda Guerra mundial, devido ao processo de urbanização, o crescimento da demanda de mercado por ocupação de nível superior e a crença na possibilidade de ascensão social. Essa expansão permaneceu durante as mudanças políticas que ocorreram no sistema capitalista, intensificando-se com o neoliberalismo.

O interesse neoliberal de ampliação do mercado de produtos e de consumo não dispensa nenhum grupo social, de modo que faz parte das políticas de reestruturação do capitalismo promover a inserção, cada vez maior, de pessoas nas instituições de educação superior, inclusive de grupos sociais marginalizados e/ou sem as devidas qualificações profissionais para o ingresso no mercado de trabalho. De modo que a maior inserção no campo da formação e do mundo do trabalho passou a se constituir em uma política de âmbito nacional, internacional e mundial, exigindo a expansão dos sistemas de ensino superior, principalmente a partir da década de 1990.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em outubro de 1998, estabelece a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação e objetiva providenciar soluções para os desafios enfrentados pela educação superior e promover uma reforma nesse nível de ensino, tendo como missão educar, formar e realizar pesquisas. O Artigo 3º da Declaração trata do acesso à educação superior, considerando a admissão baseada no mérito, capacidade, esforço, perseverança e determinação, e ressalta a inclusão de todos sem a discriminação por raça, sexo, idioma, religião, condições econômicas, culturais, sociais ou incapacidade física. O Artigo afirma, ainda, que a educação superior deve ser considerada uma parte de um sistema contínuo, devendo, portanto, manter vínculo e contribuir com os demais níveis de educação.

Em se tratando do acesso e permanência na educação superior de pessoas com deficiência e outros grupos específicos da sociedade, ainda no Artigo 3º, o documento esclarece o seguinte:

d) Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (UNESCO, 1998).

Esse “acesso facilitado” foi regularizado no Brasil através das ações afirmativas que atualmente são regidas nacionalmente pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. De acordo com o documento, as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, devem reservar no mínimo 50% de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso em cursos de graduação (por curso e turno), aos estudantes que cursaram todo o ensino médio em escola pública. Desse total de vagas (50%), a metade será destinada aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

As vagas reservadas às cotas são direcionadas às pessoas

que se autodeclararam pretas, pardas ou indígenas⁷⁴. Caso não sejam preenchidas em sua totalidade, as vagas são distribuídas aos demais alunos que cursaram o nível médio na escola pública. Os mesmos critérios de cotas são estabelecidos para as instituições federais de ensino técnico de nível médio, salvo a escolaridade dos alunos, que deverão ter cursado o ensino fundamental em escola da rede pública.

Essa Lei, particularmente, apesar de se constituir como um avanço para a acessibilidade de grupos marginalizados socialmente, não se refere às pessoas com deficiência, voltando-se, eminentemente às questões étnico-raciais e socioeconômicas. Entretanto, cada universidade tem autonomia para elaborar e regularizar suas políticas de cotas, obedecendo obviamente aos critérios previamente estabelecidos pela Lei Nacional nº 12.711/2012.

No Brasil, segundo Gois (2009 *apud* Santos, 2012, p. 394), das 249 instituições públicas de educação superior, 19 desenvolvem ações afirmativas direcionadas às pessoas com deficiência, destacando-se as universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, do Rio Grande do Sul e as universidades federais do Maranhão, Paraná e Sergipe.

A UFPB, por meio da Resolução nº 09/2010, instituiu a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) para o acesso de pessoas advindas de estabelecimentos públicos de ensino⁷⁵, negros (pretos e pardos) e índios. Do número total de vagas destinadas a esse público, 5% são direcionadas às

74 As vagas são preenchidas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do estado onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

75 A pessoa deve ter cursado todo o ensino médio e, pelo menos três séries do ensino fundamental, em escolas públicas.

pessoas com deficiência. Essa medida começou a ser implementada no PSS-2011, reservando 25% das vagas para esse público. O documento previa um aumento de 5% no número de vagas a cada ano seguinte, alcançando o total de 40% no ano de 2014. No entanto, com a determinação da Lei nº 12.711 (Artigos 1^o76 e 3^o77), a instituição passou a reservar 50% das vagas nos cursos presenciais às pessoas advindas de escolas públicas, negros (pretos e pardos) e índios, permanecendo os 5% direcionados às pessoas com deficiência.

É nesse conjunto das políticas de inclusão em que se busca democratizar o acesso, que se institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como uma política de permanência, instituído pela Portaria Normativa do MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, por considerar “[...] a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal” (BRASIL, 2007).

Fazem parte das ações do programa a moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Cada

76 Art. 1o - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

77 Art. 3o - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) deve realizar as ações de acordo com as necessidades identificadas, sendo considerada a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, a melhoria do desempenho acadêmico e a prevenção da evasão e reprovação escolar por motivos de condições financeira insuficientes.

Em 2007, o “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)” apresentou cinco princípios que deveriam nortear a educação superior, sendo eles: a expansão da oferta de vagas, a garantia de qualidade no ensino, a promoção de inclusão social pela educação, a ordenação territorial - permitindo que a educação superior fosse acessível às regiões mais remotas do País -, e o desenvolvimento econômico e social, tornando a educação superior uma peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.

Seguindo essa perspectiva, o PDE apresenta as principais políticas de expansão e democratização do acesso à Educação Superior: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni)⁷⁸ – direcionado às instituições federais – e o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁷⁹, voltado à oferta de vagas nas instituições privadas.

O Reuni tem como finalidade aumentar as vagas de ingresso e reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, permitindo, assim, uma expansão democrática do acesso à educação superior, e aumentando expressivamente

78 Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

79 Criado pela Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004, e depois institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005.

o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

De acordo com o PDE, para compreender os fins do Reuni, é necessário atentar para os meios a serem empregados durante sua execução, quais sejam: “a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação” (BRASIL, 2007).

O Prouni, por sua vez, é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais em instituições privadas de ensino superior. Têm direito à bolsa, estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino⁸⁰. Os estudantes beneficiados com bolsas parciais (50% ou 25%) ainda podem recorrer ao Financiamento Estudantil (FIES) para conseguir o financiamento do valor correspondente ao restante da mensalidade⁸¹.

As instituições que aderem ao Prouni, durante o período de vigência do termo de adesão, ficam isentas de impostos e contribuições, tais como: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e

80 Os professores podem se inscrever para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda familiar per capita que possuem.

81 De acordo com Jezine e Prestes (2011, p. 33), desde a criação do PROUNI até o segundo semestre de 2011, já haviam sido beneficiados 919.551 estudantes, dos quais 70% como bolsistas integrais e 33% com bolsas parciais, sendo 813.544 bolsistas matriculados em cursos presenciais e 106.007 na modalidade de educação à distância.

Contribuição para o Programa de Integração Social. Os recursos financeiros correspondentes à isenção desses impostos poderiam ser investidos nas instituições públicas de educação superior, que ofertam um ensino com mais qualidade e conceito. Entretanto, seguindo a lógica do neoliberalismo, o investimento é feito predominantemente em serviços privados.

A modalidade de educação a distância, regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 e posteriormente modificada pelo Decreto nº 6.303/2007, constitui-se, por meio do Sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB)⁸², em uma outra medida de expansão da Educação Superior. Isso fica bem claro no Decreto que institui a UAB, o qual afirma que o intuito do sistema é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país através da modalidade de educação a distância.

Reformulado recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também tem contribuído como uma importante via de acesso à educação superior. O Exame criado em 1998, inicialmente com o objetivo de avaliar os egressos e concluintes da educação básica, foi sendo incorporado a outras funções que o tornaram um instrumento de acesso à educação superior. Em 2005, o Exame passou a ser utilizado para a seleção dos bolsistas do Prouni, provocando um aumento bastante expressivo no número de inscritos que passou de 1,5 milhão, em 2005, para 5,8 milhões em 2012 (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2). Estes dados contribuíram para a discussão sobre a relevância do Enem como via de acesso à educação superior, substituindo ou complementando os processos seletivos e vestibulares utilizados pelas IES.

82 Instituído pelo Decreto 5.800/2006.

Os resultados iniciais da experiência conferiram a convicção de que se podia aprofundar esse movimento para a renovação dos processos convencionais de ingresso na educação superior, com a utilização do Enem para a mensuração da formação de nível médio, à semelhança dos modelos de avaliação final do ensino médio adotados em vários países, tais como o SAT, nos Estados Unidos, ou o Baccalaureat, na França, por exemplo. Com isso, a avaliação passaria a privilegiar conteúdos, habilidades e competências articulados, em lugar da memorização e reprodução de conhecimento enciclopédico típicos dos vestibulares tradicionais, criando-se condições para que o Enem fosse utilizado como alternativa ou complemento a eles. (BUCCI e MELLO, 2013, p. 2).

As universidades que optaram por substituir o vestibular pelo Enem, passaram a utilizar o Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado em 2009 para este fim. Segundo Bucci e Mello (2013, p. 3), “A concepção e a forma de operação do Sisu baseiam-se inteiramente na plataforma informatizada desenvolvida para o Prouni”, sendo mais simples por não fazer uso de funções para calcular o número de bolsas.

Atualmente, o Sisu está regulamentado pela Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, e tornou-se um modelo inclusivo de acesso à educação superior por disponibilizar vagas públicas e gratuitas em cursos de graduação, baseando-se unicamente nas notas obtidas pelo Enem.

De acordo com o artigo 15 da Portaria, ao se inscrever no processo seletivo do Sisu, o estudante deverá optar por concorrer às vagas reservadas em decorrência da Lei nº

12.711, às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas adotadas pela instituição no Termo de Adesão ou às vagas destinadas à ampla concorrência.

O Sistema oferece ainda a oportunidade de o candidato mudar a opção de curso, caso ele perceba que suas chances para a primeira escolha são pequenas.

Essas políticas de expansão e acesso à educação superior conduzem a inclusão de pessoas com deficiência neste nível de ensino, pois promovem mais oportunidades para o ingresso nas instituições de educação superior.

Em se tratando de políticas específicas para as pessoas com deficiência na educação superior, um número reduzido de documentos e projetos oficiais foi instituído nacionalmente pelo governo brasileiro, havendo uma necessidade maior de atenção e providências por parte dos representantes da educação no país. O Aviso Circular nº 277, editado pelo Ministério da Educação/Gabinete do Ministro em 08 de maio de 1996, solicita ajustes no que diz respeito ao ingresso e permanência das pessoas com deficiência neste nível de ensino, principalmente nas questões relacionadas à elaboração do edital de seleção, os exames vestibulares e as correções das provas. Para tanto, são sugeridas ações que devem ser realizadas pelas universidades a fim de facilitar o acesso das pessoas com deficiência a estas instituições. Por fim, o documento propõe às instituições “[...] ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos [...]” (BRASIL, 1996), de modo a melhor atender os estudantes com deficiência, possibilitando-lhes a permanência e conclusão no curso escolhido.

A Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à educação superior de pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Para tanto, o documento visa assegurar as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino.

No dia 7 de novembro de 2003, a Portaria nº 3.284 substituiu a Portaria nº 1.679 mantendo os mesmos requisitos de acessibilidade à educação superior para pessoas com deficiência física e sensorial. A diferença é que a Portaria mais recente especifica cada uma das condições de acessibilidade, reforçando os requisitos impostos pelo documento e destacando a relevância de cada um deles.

Por sua vez, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, apresentado pelo Governo Federal em 2005, refere-se ao acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), com o objetivo de criar núcleos de acessibilidade nas IFES para auxiliar nas “[...] ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (BRASIL, 2005). Esses núcleos de acessibilidade funcionam como um atendimento educacional especializado na educação superior.

Embora em ritmo lento e com poucas políticas específicas para as pessoas com deficiência na educação superior, a presença desse grupo social no nível de ensino superior já é uma realidade constatada em diversas instituições, como é o caso da UFPB, o que demanda uma análise das políticas e das condições de permanência desse grupo social, a fim de se oferecer uma melhor qualidade de ensino a esses estudantes.

O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UFPB⁸³ E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

A UFPB, que atualmente atende alunos com deficiência em todos os seus *campus* e modalidades de ensino⁸⁴, possui o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), órgão responsável pela garantia da permanência dos alunos com deficiência da UFPB. Funcionando oficialmente desde o ano de 2011, o CIA substituiu o antigo Comitê de Apoio a Portadores de Necessidades Especiais (COMPORTA) e hoje é um setor vinculado à Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE). O CIA trabalha em conjunto com outros setores direcionados aos estudantes com deficiência da Instituição, como o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), o Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura (LACESSE), o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional (LEVITA) e o Setor Braille da Biblioteca Central.

O CIA também desenvolve o Projeto Apoiador, que designa aos alunos sem deficiência da UFPB⁸⁵, selecionados através de um processo, o papel de monitoria pedagógica e de apoio na

83 Os dados coletados sobre a UFPB, apresentados neste trabalho, foram obtidos a partir do site (www.ufpb.br) e do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da Instituição.

84 A instituição concentra suas atividades em cinco *campus*, que atualmente funcionam nas cidades de João Pessoa (*Campus I*), Areia (*Campus II*), Bananeiras (*Campus III*), Rio Tinto e Mamanguape (*Campus IV*). Possui 138 cursos de graduação – sendo sete a distância-, distribuídos entre 16 centros, responsáveis por variadas áreas do conhecimento.

85 Até o momento, o Programa possui 17 apoiadores e dois intérpretes de Libras, que atendem 19 alunos com deficiência. Os alunos apoiadores recebem uma bolsa no valor de R\$ 500,00, pelas 20 horas semanais dedicadas ao projeto. O pagamento das bolsas é realizado com os recursos destinados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil.

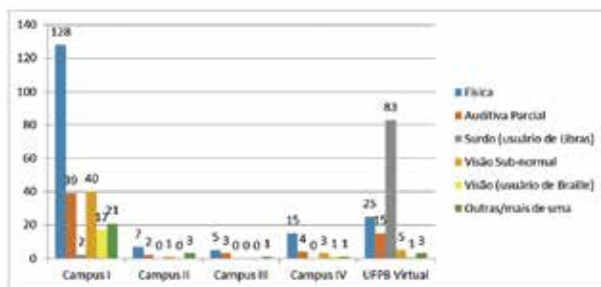
circulação pelo *campus*, aos alunos com deficiência. Aos professores e servidores que atuam com alunos com deficiência na UFPB, o CIA oferece um serviço de suporte. A cada início de semestre, o Comitê procura o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPB para identificar os alunos com deficiência que realizaram matrículas nos cursos da graduação e, a partir disso, entram em contato com esses alunos e as coordenações dos cursos os quais eles estão matriculados, informando-os sobre os serviços oferecidos pelo CIA.

De acordo com o NTI, estão matriculados atualmente na UFPB 425 alunos com deficiência, sendo 252 no *Campus I*, 13 no *Campus II*, 9 no *Campus III* e 24 no *Campus IV*. Na modalidade de educação a distância (UFPB virtual) estão matriculados 132 alunos com deficiência. Do total de alunos com deficiência da UFPB, 180 possuem deficiência física, 63 possuem deficiência auditiva parcial, 85 são surdos (fazendo uso de LIBRAS), 49 possuem visão sub-normal, 19 possuem deficiência visual (fazendo uso do Braille) e 29 são identificados com outras/mais de uma deficiência⁸⁶.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de alunos por tipo de deficiência matriculados em cada *Campus* da UFPB, bem como na modalidade de ensino a distância.

86 O NIT não especifica o significado deste termo “outras/mais de uma”, necessitando de uma investigação mais precisa para identificar quem são esses alunos e quais tipos de deficiências possuem.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos matriculados por tipo de deficiência, *Campus* e modalidade de ensino na UFPB



Fonte: Gráfico construído pelas autoras a partir dos dados do NTI/ UFPB.

A partir dos dados expostos acima, percebe-se que a maior parte dos alunos com deficiência se encontram matriculados no *Campus* I da UFPB, por ser este o *Campus* que concentra o maior número de cursos e vagas na Instituição. Neste e nos demais *Campus* há uma maior incidência de alunos com deficiência física, ao contrário da UFPB virtual, que registra um maior número de matrículas de alunos surdos (usuários de LIBRAS). Por ser uma modalidade de ensino na qual a comunicação principal se faz por meio da mídia visual, com o uso de mensagens escritas, imagens e vídeos⁸⁷, a educação a distância torna-se um caminho mais acessível aos surdos que almejam concluir a educação superior, pois estes se deparam com menos barreiras⁸⁸ ao optar por esta modalidade de ensino.

87 Em sua maioria, vídeos disponíveis na internet com legenda.

88 Na modalidade de educação presencial, os surdos encontram inúmeras dificuldades como é o caso da necessidade de um intérprete em sala de aula, que não são encontrados em quantidade suficiente nas instituições de ensino superior.

Analisando a distribuição dos alunos com deficiência por *Campus* da UFPB é possível perceber que, após a deficiência física, encontram-se em maior número as pessoas com deficiência auditiva parcial e visão sub-normal, encontrando-se o menor índice de matrículas de pessoas com deficiência visual, usuárias do Braille. Pode-se considerar que, embora havendo o acesso de pessoas com deficiência na UFPB, aquelas que apresentam um tipo de necessidade mais séria não são encontradas com tanta frequência como as demais. Essa constatação é tão óbvia que, nos dados emitidos pelo NIT, não se encontram pessoas com deficiência intelectual, autistas ou pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Se existem, são incluídas no termo “outras/mais de uma”, demonstrando a insignificância dessas deficiências dentro do quadro geral de alunos com deficiência da UFPB. A dificuldade no acesso e na permanência desses sujeitos na educação superior, advinda não da deficiência que possuem, mas do despreparo institucional para recebê-los, ainda é a principal justificativa para a não existência de alunos com tipos de deficiências mais sérias na educação superior.

Como apresentado anteriormente, as políticas de acesso e expansão da educação superior concederam oportunidades para que as pessoas com deficiência, assim como os demais grupos marginalizados da sociedade, frequentassem em maior número este nível de ensino. Outras políticas, no entanto, necessitam ser criadas com o intuito de garantir a permanência e formação dessas pessoas na educação superior.

A discussão da temática da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior se faz presente no meio

acadêmico, por meio de seminários, congressos, conferências e pesquisas. Estas últimas, realizadas com mais intensidade nos últimos anos, revelam a necessidade de se investigar e discutir o tema, ainda pouco explorado por pesquisadores, como é o caso do PPGE/UFPB. Inúmeras pesquisas sobre inclusão e acesso de pessoas com deficiência na educação básica são encontradas no Programa, mas em nível de educação superior, os estudos na área ainda são limitados. Até o ano de 2012, o PGGE registrava em seu banco de dados 696 dissertações e 79 teses defendidas e aprovadas. Destas, apenas três dissertações contemplavam a temática do acesso e inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, não sendo encontrada nenhuma tese que abordasse o assunto.

Em 2011, Vera Creusa de Gusmão do Nascimento defendeu a pesquisa de mestrado *Quando as “excelências” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior*. No ano de 2012, duas dissertações contemplaram a temática em questão, são elas: *Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso*, cuja autora é Maria Carolina Albuquerque de Azevedo e *Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB*, de Raphaela de Lima Cruz.

Além dos poucos trabalhos elaborados sobre o tema, encontra-se a dificuldade de acesso aos textos completos, uma vez que o site da biblioteca da UFPB⁸⁹ e do PPGE⁹⁰ não disponibiliza o material completo para consulta ou estes

89 <http://www.biblioteca.ufpb.br/>.

90 http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=52.

encontram-se desatualizados. Ademais, a biblioteca setorial do Centro de Educação, na qual estão armazenados os exemplares das teses e dissertações do PPGÉ, encontra-se fechada por falta de funcionários⁹¹, impossibilitando a consulta ao acervo local.

Desse modo, a partir do exposto, pode-se considerar que existem avanços no sentido da oferta de vagas e acesso às pessoas com deficiência na educação superior, e que as políticas desenvolvidas no Brasil para a ampliação desse nível de ensino obtiveram uma resposta positiva ao seu objeto principal. Entretanto, outras medidas precisam ser providenciadas no sentido de dar suporte aos alunos que iniciam sua formação superior, a fim de garantir a permanência e o sucesso dos mesmos na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior, durante um longo período, foi considerada um nível de ensino elitista, que ofertava vagas aos “filhos da sociedade pensante”. Contudo, no atual cenário neoliberal, a formação superior passou a ser considerada o principal meio de preparação profissional para o desenvolvimento econômico nacional e mundial, o que gerou a formação de políticas de expansão e acesso desse nível de ensino. Os grupos marginalizados, a exemplo das pessoas com deficiência, passaram a ser incluídos neste processo de expansão e acesso, o que fez aumentar o número de matrículas na educação superior.

⁹¹ Os serviços administrativos da UFPB encontram-se em greve desde o dia 17 de março de 2014.

Os dados apresentados pelo INEP comprovam o crescimento no número de estudantes com deficiência que estão matriculados em instituições de educação superior e a UFPB insere-se neste contexto, registrando e criando programas e políticas internas para o acesso desse público. Porém, neste processo considerado positivo, algumas considerações devem ser levadas em conta, como é o caso do baixo nível de matrículas de pessoas com tipos de deficiências mais severas e o suporte que essas pessoas estão recebendo durante sua formação na educação básica que lhe possam favorecer o acesso a outros níveis de escolarização.

Nesse sentido, as pesquisas e os eventos acadêmicos, tornam-se espaços ricos para discussões e propostas sobre o tema abordado neste trabalho, o que aparenta estar dando os seus primeiros passos. Cabe, então, a cada um de nós, contribuir no sentido de mostrar a importância da educação superior para as pessoas com deficiência e a necessidade de melhorias nesse nível de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Aviso Circular nº 277**, de 08 de maio de 1996, editado pelo Ministério da Educação e Gabinete do Ministro.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep, 1998.

_____. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2012.

_____. **Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2011.

_____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 28 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema *Universidade Aberta do Brasil* – UAB.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e do Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui Programa Universidade para Todos – PROUNI.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas ins-

tituições federais de ensino técnico e de nível médio.

_____. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI.

_____. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em 22/12/2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/indexhtm>>. Acesso em: 12/02/2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (2005)**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?itemid=495&id=12257&option=com_content&vive=article>. Acesso em: 22 de julho de 2013.

[. Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.](#)

[. Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de](#)

deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições.

_____. **Portaria Normativa Nº 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu.

_____. **Portaria nº 39**, de 12 de dezembro de 2012. Institui o Programa Nacional de assistência Estudantil – PNAES.

_____. **Resolução nº 09**, de 16 de abril de 2010. Dispõe sobre a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFPB.

BUCCI, Maria Paula Dallari; MELLO, Paula Branco de. **Democratização e acesso à educação superior** – Parte II. Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA), 2013. Disponível em: <www.flacso.org.br/gea/documentos.php>. Acesso em 09 maio 2013.

JEZINE, Edineide; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: RAMALHO, Betania Leite; Llavador, José Beltrán; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos (Orgs.). **Reformas educativas, educação superior e globalização em Brasil, Portugal e Espanha**. Valência: Germania, 2011.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; CARDOSO, Ana Carolina Grangeia. A influência das políticas neoliberais na educação

superior: casos UFF e UERJ. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SANTOS, Jaciete Barbosa. **Inclusão e preconceito na universidade**: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFPBA, 2012.

SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais**: faces e interfaces da democratização. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. (1998). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em 12 Fev. 2012.

EIXO 04

AVALIAÇÃO
E TRAJETÓRIAS
DE FORMAÇÃO
ACADÊMICA NO
BRASIL

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

Regilson Maciel Borges⁹²;

Pamela Cristina Botiglieri⁹³.

92 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.
Email: regilsonborges@gmail.com;

93 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos
(UFSCAR). Email: pam_botiglieri@hotmail.com.

RESUMO

O texto analisa a questão da qualidade em educação a partir da produção publicada nos Cadernos CEDES no período de 2004 a 2012. Por meio de levantamento e análise bibliográficos realizados no banco de dados da revista disponível no Scientific Electronic Library Online (SciELO), e tomando-se como base alguns descritores pré-selecionados, foram estudados quatro artigos, publicados em um mesmo número no ano de 2009. Os textos apontam para um entendimento de qualidade enquanto algo complexo, de variadas significações, que depende do contexto no qual está inserido. Os autores analisados buscam referências conceituais para definir qualidade a partir das ideias de competição (CABRITO, 2009), de mérito acadêmico (SOBRAL, 2009), de gestão (SOUSA, 2009) e de comprometimento (ABREU JÚNIOR, 2009).

Palavras-chave: Cadernos Cedes. Qualidade. Avaliação. Educação Superior.

ABSTRACT

The paper analyzes the quality issue in education based on the publications of Cadernos CEDES, from 2004 to 2012. With research and bibliographic analysis from the magazine's database available in Scientific Electronic Library Online (SciELO), and using as base some pre-selected descriptors, we have studied four articles, published in the same number in 2009. The papers show an understanding of quality as something complex, with many meanings depending on the context in which is inserted. The authors we read bring their conceptual references from the ideas of competition (CABRITO, 2009), academic merit (SOBRAL, 2009), management (SOUSA, 2009) and commitment (ABREU JR, 2009).

Keywords: Cadernos Cedes. Quality. Evaluation. Higher Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa vinculada ao subgrupo 3 da Rede Universitas/BR. O atual projeto deste subgrupo, intitulado “Avaliação e expansão da educação superior no século XXI: o que é qualidade?”, objetiva investigar, à luz dos resultados das avaliações de cursos desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, a partir da criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC), as características dos cursos com as notas mais elevadas (4 e 5), visando a compreensão do que seja “qualidade” na educação superior.

Um dos objetivos da pesquisa do subgrupo é o resgate do conceito de qualidade no debate científico nacional e internacional, a ser realizado por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica em diferentes periódicos nacionais e internacionais⁹⁴, que foram selecionados e distribuídos entre

94 Entre os periódicos selecionados encontram-se, os nacionais, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP), Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), Estudos em Avaliação Educacional (Fundação Carlos Chagas), Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Fundação Cesgranrio), Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior), Cadernos Cedes (Centro de Educação e Sociedade) e Educação & Sociedade (Centro de Educação e Sociedade); e os internacionais, Revista Iberoamericana de Educación Superior (UNAM), International Journal of Higher Education (Sciedu Press), Revista Iberoamericana de Educación RIE (OEI), Revista Iberoamericana de Educación Boletim Digital, Revista Iberoamericana de Educación Calidad Eficacy Cambio em Educacion (RINACE), Revista de La Educación Superior (ANUIES), Revista Calidad em la Educación (CNED), Revista Institut Nacional de Recherche Pédagogique (Institut Français de l'éducation), Policy Future in Education (Symposium Journals) e Revista Argentina de Educación Superior (REDAPES).

os membros do grupo. Essa etapa servirá para saber se os periódicos levantados são relevantes em termos de publicação sobre o tema em estudo e, caso seja necessário, redefinir o levantamento bibliográfico. Nosso estudo ficou responsável pelos Cadernos CEDES do Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Os Cadernos são uma publicação quadrimestral de caráter temático, dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional, com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas neste campo de atuação. Os Cadernos encontram-se indexados nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Bibliografia Brasileira em Educação (SIBE-INEP); Qualis (CAPES); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS, América Latina e Caribe); Portal Quorum (Espanha) e Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IRESIE, México). É qualificado pela Capes com o estrato A2 e vem sendo editado desde 1980 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade.

O Centro surgiu em março de 1979, em *Campinas*, como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas a relações da educação com a sociedade. A ideia de criação do Centro surgiu durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978 na Universidade Estadual de *Campinas* (UNICAMP). O Centro participou ativamente do processo de reorganização do sistema educacional brasileiro, por meio da organização de encontros, seminários e congressos. O Centro também esteve presente no Fórum Nacional de Educação na Constituinte Federal de 1988 e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Este texto encontra-se estruturado em três tópicos. No primeiro, apresentamos algumas questões conceituais em torno da temática estudada: qualidade da educação. No segundo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados no estudo. No terceiro tópico os estudos são sumariamente caracterizados e analisados a partir dos argumentos apresentados pelos autores no que concerne aos conceitos de qualidade, avaliação e educação superior (Instituições de Ensino Superior-IES/Universidade).

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Mas o que é qualidade em educação? Para Rothen e Barreyro (2009), trata-se de um conceito múltiplo, que é reconstruído constantemente, e que por isso não existe um padrão, um consenso para definir o que seja qualidade. Ela depende, portanto, do contexto social e histórico no qual está inserido (DEMO, 1986; DIAS SOBRINHO, 2000; FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Demo (1986) distingue dois tipos de qualidade, a formal e a política. A qualidade formal diz respeito “a instrumentos e a métodos”, poderia, segundo o autor, significar a perfeição na seleção e montagem de instrumentos. A qualidade política, por sua vez, refere-se “a finalidades e a conteúdos”, trata-se dos conteúdos da vida humana, cuja perfeição é “a arte de viver”. Contudo, observa o autor: “ambas as dimensões qualitativas – a formal e a política –, embora tenham sua densidade própria, também se condicionam. Dificilmente se chega à qualidade política sem um mínimo de forma” (DEMO, 1986, p.11).

A expressão “qualidade em educação” pode, portanto, admitir uma variedade de interpretações. Segundo Davok (2007, p. 506):

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

Dias Sobrinho (2008, p.819) destaca que a tendência geral observada, devido ao predomínio da economia global, é que a qualidade seja concebida e avaliada em termos objetivos e, portanto, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas de comparação, o que possibilitaria, inclusive, “que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria”. Para o autor, a intenção em tal perspectiva é controlar, medir, certificar e regular. Nessa concepção, o entendimento do que seja qualidade em educação pode ser traduzido nas seguintes dimensões:

1. Eficácia – atingir as metas estabelecidas;
2. Eficiência – otimizar o uso dos recursos;
3. Efetividade – considerar os resultados sociais do serviço;

4. Equidade - minimizar o impacto das origens sociais no desempenho;
5. Satisfação – relacionar expectativas e satisfação dos segmentos interessados (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p.92).

Por outro lado, é possível identificar em alguns autores (DEMO, 1986; SAUL, 1988; FREITAS, 2005; DIAS SOBRI-NHO, 2008) a defesa pela participação da comunidade, escolar ou universitária, no processo de definição/orientação do que seja qualidade, atentando-se, principalmente, ao contexto em que está inserida. Assim, cada instituição de ensino (básico ou superior) teria autonomia para refletir, debater e agir na busca pela qualidade da educação.

Para Demo (1986, p.12), qualidade é participação, cujo fenômeno implica em autopromoção. Assim, “avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível em profundidade, como forma de auto-expressão. Mais importante que nosso diagnóstico, é o autodiagnóstico da comunidade”. A avaliação assim entendida leva em consideração o processo de autoavaliação.

Igualmente, Saul (1988, p.18) defende que o processo de avaliação deve ter o seu suporte na autoavaliação, levada a efeito pelos próprios agentes que vivem o cotidiano da instituição. “O compromisso principal dessa abordagem é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo das instituições de ensino escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação”.

A avaliação que aqui se propõe [...] visa a engajar os agentes da ação educativa, na universidade, num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto de universidade onde a participação garanta o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da universidade, na sua construção e/ou reconstrução (SAUL, 1988, p.18).

Freitas (2005), ancorado nos estudos da autora italiana Anna Bondioli, denomina esse processo de “qualidade negociada”:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14 *apud* FREITAS, 2005, p.291).

O caráter negociável apontado pelo autor busca contrastar com a noção de qualidade corrente adotada pelas políticas públicas neoliberais, em que a concepção encobre-se de uma “pseudoparticipação” que “objetiva legitimar a imposição verticalizada de ‘padrões de qualidade’ externos ao grupo avaliado” (FREITAS, 2005, p.291).

Dias Sobrinho (2008) observa que o conceito de qualidade,

assim como a própria avaliação, encontra-se determinado por especialistas externos e autoridades governamentais, que deixam de lado “processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica” (p.819), sem a “participação daqueles que são os principais responsáveis, no dia-a-dia, pela construção da qualidade educativa” (p.824). A avaliação, para o autor, deve ser um processo global que conte com a participação comprometida de professores, estudantes, técnicos, e representantes da comunidade externa.

Temos, portanto, por um lado, uma qualidade associada à dimensão econômica, preocupada mais com o produto, do que com o processo, cuja concepção e avaliação se dá “em termos objetivos e homologáveis” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.818) e, por outro, a defesa da participação da comunidade no processo de definição do que seja qualidade, na qual se enfatiza a autoavaliação e a negociação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de responder ao objetivo do estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na base de dados dos Cadernos CEDES, disponível no site SciELO. Foi considerado o período de 2004, ano de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), a 2012, conforme propõe o projeto maior do subgrupo 3 da Rede Universitas/BR.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. No primeiro, os artigos foram selecionados no banco de dados do SciELO⁹⁵, utilizando as seguintes Palavras-chave: Qualidade,

Excelência, Eficiência, Ranking, Asseguramento, Equidade, Acreditação. Na busca realizada encontramos dez artigos que mencionam a palavra “qualidade”, um para “eficiência”, e um para “equidade”. Dentre estes, foram selecionados os que apresentavam a relação qualidade/avaliação, totalizando sete artigos. Destes sete restaram apenas quatro, por abordarem a discussão qualidade/avaliação no ensino superior. Ainda nesta etapa, os artigos selecionados foram organizados segundo ano, volume e número, autor, instituição do autor, país da instituição, título do artigo, Palavras-chave, link, e suas páginas (inicial e final) em tabela no Microsoft Excel.

Num segundo momento, se procedeu com a leitura integral dos artigos enfatizando-se a tese do autor, seus principais argumentos e como é tratada a questão da qualidade nos textos analisados. Para esta etapa foram criadas categorias que procuraram unificar os conteúdos dos textos a partir da maior incidência ou diminuição de sua representatividade (RICARDO FILHO, 2010), permitindo, assim, um cotejamento de semelhanças, diferenças e divergências nas produções analisadas.

CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ANALISADAS

As quatro produções se encontram publicadas em um mesmo número dos Cadernos CEDES (vol.9, n.78, 2009). A coletânea é resultado do Encontro Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE Centro-Oeste), realizada em Anápolis (GO), em 2006, que teve como tema central a qualidade educacional. Segundo seus organizadores:

Os autores que compõem esta coletânea buscam analisar como a qualidade da educação se configurou no processo de construção das políticas educacionais no Brasil, em seus diferentes momentos históricos. Além disso, pretendem compreender como esse conceito foi incorporado pelas políticas de educação básica e superior e como se concretizou nas reformas educacionais. Tecem reflexões, ainda, sobre as novas tendências na produção do conhecimento, mostrando que a educação não apenas integra o indivíduo ao meio social, mas também lhe proporciona capacidade de agir com autonomia e, por isso mesmo, de interferir na dinâmica social (FONSECA; OLIVEIRA; SILVA, 2009, p.146).

A seguir, os textos analisados foram caracterizados a partir de seu autor, vínculo institucional, título do artigo e objetivo central do mesmo. As informações indicam que se tratam de três produções nacionais e uma estrangeira.

Belmiro Gil Cabrito (2009), professor da Universidade de Lisboa, no artigo “Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?”, questiona a bondade dos objetivos da avaliação da qualidade em educação, devendo-se, segundo o autor, ser considerado o processo utilizado para medi-la, o destino dado e as motivações que a justificam.

Fernanda A. da Fonseca Sobral (2009), pesquisadora associada da Universidade de Brasília, no artigo “Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior”, ao focalizar a produção científica e tecnológica da universidade, aborda a complexidade da qualidade em três diferentes dimensões (acadêmica, econômica e social) que,

ainda assim, segundo a autora, não são necessariamente excludentes.

José Vieira de Sousa (2009), professor da Universidade de Brasília, no artigo “Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado”, discute a temática a partir de um estudo realizado em um grupo de dezesseis instituições de educação superior localizadas no Distrito Federal.

Nelson de Abreu Júnior (2009), professor da Universidade Estadual de Goiás, no artigo “Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira”, apresenta resultado de pesquisa coordenada pelo autor a respeito das políticas avaliativas brasileiras e do currículo universitário. A intenção é contribuir com a discussão em torno da avaliação institucional.

Os organizadores da coletânea consideram que a questão da qualidade educacional deve ser objeto de reflexão permanente por todos os que estão envolvidos no ensino brasileiro. Acreditam, ainda, que “o esforço de aglutinação de diferentes autores permite a complementaridade de olhares sobre a qualidade e, por essa razão, esperam que os textos que a compõem contribuam para alimentar o debate referente ao tema [...]” (FONSECA; OLIVEIRA; SILVA, 2009, p.149).

A QUESTÃO DA QUALIDADE NAS PRODUÇÕES ANALISADAS

Vimos que a questão da qualidade em educação gera discussões que vão da conceituação do que seja qualidade a como são definidos os “padrões de qualidade que se tornam referência para os processos de avaliação [...]” (ROTHEN; BARREYRO, 2009, p.733). Neste item procuramos responder

a estas e outras questões que envolvem a discussão, tomando como referência os estudos analisados.

a) Qualidade

A respeito da compreensão acerca do conceito de qualidade, Cabrito (2009) considera que:

Definitivamente, falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os factores que condicionam os processos sociais e individuais, como é o da aprendizagem. Esta complexidade é, ainda, agravada por conta daqueles factores serem de natureza subjectiva, difíceis, pois, de classificar (CABRITO, 2009, p.186).

Diante da dificuldade em se encontrar um conceito consensual de qualidade em educação, o autor defende a adoção de um conjunto de instrumentos que permita a sua medição para fins de comparação. Entende que esta comparação é um ato que “pode” e “deve” ser utilizado somente pela própria instituição, a fim de retirar razões que expliquem um “andar para frente” ou “um andar para trás” [...] (CABRITO, 2009, p.187).

Sobral (2009) também considera qualidade da educação, principalmente a superior, como um conceito complexo e multifacetado, que pode ser pensado em sua dimensão acadêmica, social e econômica. De acordo com a autora, o impacto econômico e a dimensão social são enfatizados quando se analisa a qualidade acadêmica, sendo “exigida” pela sociedade que essa produção tenha um comprometimento e um papel nos âmbito social e o econômico.

O campo da educação, ciência, tecnologia e inovação é misto ou híbrido, ou seja, ao mesmo tempo excelente e real, pois a lógica da ciência continua avançando, ao mesmo tempo em que o processo de globalização e a democratização da sociedade passam a exigir, cada vez mais, uma ciência e tecnologia comprometidas também com a responsabilidade social e a competitividade econômica. Esse é o cenário que induz a uma qualidade multifacetada da produção científica e tecnológica da universidade (SOBRAL, 2009, p.239).

A qualidade na Educação Superior segundo a autora é, portanto, avaliada e medida, em grande parte, a partir do mérito acadêmico, da relevância social e do impacto econômico da produção científica e tecnológica.

Do mesmo modo, Sousa (2009) trata o conceito de qualidade como algo polissêmico e complexo, que está envolto por polêmicas e lógicas, o que faz com que possa ter inúmeras e mutáveis definições. Além disso, o autor defende a ideia de que este é um conceito historicamente construído, de acordo com a configuração sociocultural de indivíduos ou grupos.

Conforme a área em que é abordado, o sentido de qualidade é construído e utilizado atendendo a padrões concebidos e transformados pelos indivíduos. Nesse nível de entendimento, o conceito em questão é historicamente construído, e sua formulação e compreensão devem considerar as condições específicas e conjunturais da sociedade que possibilitam sua produção – a configuração sociocultural de determinados indivíduos

ou grupos de indivíduos. A qualidade não é um valor absoluto, nem a mera adequação de ideias, processos e práticas a certo padrão ou a normas estabelecidas a priori. Assim, torna-se impossível sua vinculação a um único atributo ou olhar (SOUSA, 2009, p.244).

Sousa (2009) considera que as concepções de gestores de instituições de educação superior públicas e privadas acerca do conceito de qualidade variam de acordo com suas posições e interesses. Ainda assim, apesar da ênfase que dão a esse conceito, geralmente, há pouca clareza sobre um padrão que o defina. Para este autor, na área da educação, a subjetividade contribui para essa complexidade devido à heterogeneidade das instituições educacionais e à tomada de avaliações pontuais como indicativo de um padrão de qualidade.

Igualmente, Abreu Júnior (2009) aborda o termo qualidade como um conceito complexo de difícil definição, podendo ser representado de várias formas, de acordo com as características das diferentes instâncias da sociedade. Para o autor, em uma visão mais geral e abrangente, a qualidade está ligada aos valores de cada instituição, ao que considera ser sua missão e ao que deseja alcançar, ou seja, suas expectativas:

A qualidade, em uma perspectiva multidimensional, está intimamente ligada à missão e aos valores da instituição. São eles que indicam uma situação prospectiva ideal e fazem mover a instituição para diminuir o espaço entre a instituição atual e uma situação desejada. Trata-se de

um conceito de qualidade que envolve e compromete os seus integrantes e parece não concorrer com as demais concepções, mas, sim, abarcá-las (ABREU JÚNIOR, 2009, p.260).

Do exposto, verifica-se que é comum para os autores o entendimento de qualidade como algo complexo, e subjetivo, que pode variar de acordo com o contexto, podendo assim ter mais de um significado (CABRITO, 2009; SOBRAL, 2009; SOUSA, 2009; ABREU JÚNIOR, 2009). Contudo, ocorrem tentativas de definição do termo quando se considera qualidade ligada a um conjunto de instrumentos que permita medi-la, um referente (CABRITO, 2009), a produção acadêmica comprometida com um papel social e econômico (SOBRAL, 2009), a padrões concebidos e transformados pelos indivíduos (SOUSA, 2009), e a valores institucionais, como missão e expectativas (ABREU JÚNIOR, 2009).

b) Avaliação

Outro aspecto tratado e que está intimamente relacionado à conceituação de qualidade é a avaliação: “Quer isto dizer que falar em ‘qualidade em educação’ exige que a meçamos em relação a uma qualidade padrão – que tem de ser perfeitamente compreendida e estabelecida –, situação que nos remete para um processo de avaliação” (CABRITO, 2009, p.182).

Cabrito (2009) entende que o ato de avaliar só faz sentido se tiver um objetivo formativo, ou seja, que contribua com a sugestão de possíveis respostas a problemas encontrados:

Quer isto dizer que a avaliação da qualidade em educação, qualquer que seja o conceito subjacente e o critério utilizado, pode e deve ser utilizada, mas por um professor, um estabelecimento ou um sistema educativo para comparar os seus desempenhos ao longo do tempo e, dessa comparação, retirar as razões que explicam um “andar para a frente” ou “um andar para trás”, em termos de qualidade (Cabrito, 2002b). E este modo de colocar a questão permite, enfim, compreender processos (CABRITO, 2009, p.187).

Com isso, o autor chama a atenção para a necessidade de se recorrer a uma bateria de indicadores que tenham natureza quantitativa e qualitativa, pois “quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar” (CABRITO, 2009, p.197).

Sobral (2009), ao analisar os discursos presentes nos documentos e editais de fomento à pesquisa, constata que nos processos de avaliação, embora apareça a dimensão econômica e social da produção, o que prevalece é a excelência acadêmica:

A dimensão da excelência acadêmica tem orientado a produção do conhecimento desde o início, ao mesmo tempo em que constitui uma tendência prioritária da política científica promovida, sobretudo, pelos mecanismos de avaliação da CAPES e do CNPq (SOBRAL, 2009, p.228).

Quando comparadas as políticas avaliativas para o ensino superior, a autora constata, na política da educação superior,

uma ênfase à qualidade que congrega dimensão acadêmica à dimensão social, enquanto na política de pós-graduação aparece, além dessas duas dimensões, a ideia de impacto econômico (SOBRAL, 2009).

Sousa (2009), ao entrevistar fundadores e dirigentes de 16 IES do Distrito Federal, nota que as falas indicam que a adequação das IES aos mecanismos de avaliação definidos para o setor é a alternativa mais razoável:

[...] avaliação é percebida, pela maioria dos entrevistados, basicamente como um mecanismo de controle de qualidade para conter a expansão que o próprio Estado estimulou nos últimos anos, particularmente na esfera privada. Assim, os atores tendem a não perceber a avaliação da educação superior como um processo que vise, fundamentalmente, coletar subsídios que concorram para o aperfeiçoamento do trabalho das IES, com foco na melhoria da qualidade do ensino (SOUSA, 2009, p.251).

A partir dos relatos colhidos, o autor entende que a questão avaliação e qualidade “tem sugerido às IES a comprovação de determinada competência, caso desejem permanecer no campo no qual estão inseridas” (SOUSA, 2009, p.252) e, para isso, necessariamente, precisam entrar num jogo em que a qualidade é elemento intrínseco.

Abreu Júnior (2009), ao analisar a avaliação da educação superior no sistema educacional brasileiro, observa a notória evolução conceitual da avaliação que ocorre do governo de Fernando Henrique Cardoso para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva:

De acordo com a proposta do governo de Cardoso, os clientes (isto é, o mercado ou mundo do trabalho) do sistema de educação superior são contemplados em suas demandas, ocorrendo então uma qualidade implícita. Em outra perspectiva, a proposta do SINAES assume o compromisso de ser emancipadora e de articular, sem confundir, as avaliações internas e externas [...] (ABREU JÚNIOR, 2009, p.265).

Para Abreu Júnior (2009), os processos avaliativos precisam envolver o maior número de participantes, pois:

Enquanto a avaliação estiver reduzida à avaliação externa, associada a mecanismos de regulação do sistema e quase sempre focada nos resultados, em detrimento dos processos universitários, ela perde a oportunidade de envolver os participantes na proposição de soluções que garantam a mudança institucional, sobretudo quando a reflexão propiciada pela avaliação busca seus aspectos mais sistêmicos para a superação dos problemas. Por outro lado, a avaliação institucional interna, validada por agentes externos, presta-se a ser um agente de mudança e aprendizagem institucional, desde que garanta a participação coletiva (ABREU JÚNIOR, 2009, p.266).

O autor considera a prática da avaliação institucional como um elemento de evidência “muito poderoso” para transformações, podendo ser tomada inclusive como “uma grande força instrumental de gestão”:

A avaliação institucional não opera transformações concretas per se, ainda que este seja um elemento de evidência muito poderoso. Ela assume seu sentido mais pleno à medida que estabelece mecanismos responsáveis pelo acompanhamento da implementação de mudanças, prevenindo ou identificando obstáculos e propiciando a sua superação (ABREU JÚNIOR, 2009, p.267).

O conceito de avaliação também está longe de ser entendido como algo consensual, pois depende do que está sendo avaliado (do objeto), e dos parâmetros teórico-metodológicos em que o avaliador se ampara. Sendo assim, a avaliação pode detectar problemas e encontrar soluções (CABRITO, 2009), pode estar atrelada a excelência acadêmica (SOBRAL, 2009), pode ser assumida como objeto de política pública (SOUSA, 2009), ou mesmo possibilitar a identificação e hierarquização de problemas (ABREU JÚNIOR, 2009).

c) Educação Superior (Universidade/IES)

Ao tratarem da relação qualidade do ensino com a educação superior, os autores partem de diferentes enfoques, questionam a comparação de instituições como um indicador de qualidade (CABRITO, 2009), a qualidade traduzida no mérito acadêmico da produção (SOBRAL, 2009), a associação da avaliação a mecanismos de regulação focada nos resultados e que não levam em conta os processos universitários (ABREU JÚNIOR, 2009) e a qualidade problematizada no âmbito da relação público-privado (SOUSA, 2009).

A comparação de estabelecimentos de ensino, mesmo que de forma linear e descontextualizada, tem sido, segundo

Cabrito (2009), um dos mecanismos que a opinião pública tem tomado para tratar da questão da qualidade em educação.

[...] a partir da comparação entre estabelecimentos (assente em taxas de (in) sucesso dos alunos; no volume das ausências de alunos e/ou professores; no conjunto de recursos educativos existentes; ou na empregabilidade dos seus diplomados), de que decorre colocá-los num ranking de excelência, porque possuidores de mais ou menos qualidade, a partir da utilização de um número ínfimo de critérios (por vezes, apenas um) que, afinal, não têm em conta o mais importante, que é o contexto educativo que se compara (CABRITO, 2009, p.190, grifos do autor).

Contudo, o autor questiona como é possível fazer comparações entre estabelecimentos sem a compreensão dos processos que, de fato, tencionaram as mudanças e que, por vezes, fogem do “padrão” a ser seguido pelos estabelecimentos. Será, por exemplo, “aceitável comparar a qualidade em educação evidenciada por dois estabelecimentos de ensino sem recorrer a indicadores contextuais?” (CABRITO, 2009, p.189).

Quem assim pensa é porque não sabe (ou não quer saber) o que são externalidades (Cornes & Sandler, 1987) e, como tal, ignora um conjunto alargado de factos e de situações que condicionam a qualidade da e em educação, qualquer que seja o conceito utilizado, bem como os critérios para proceder à sua medição (CABRITO, 2009, p.189).

Essas “externalidades” podem ser encontradas, segundo Sobral (2009), nos diversos fatores sociais e contextuais, dentre os quais se encontram o processo de globalização, a democratização da sociedade e a revolução científica e tecnológica proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto,

A educação brasileira, e, mais especificamente, a universidade, vivencia na atualidade um grande desafio: o de atender aos requisitos de qualidade como mérito acadêmico da sua produção científica e tecnológica e de relevância social e econômica (SOBRAL, 2009, p.227).

A autora constata que a produção científica e tecnológica da universidade se concretiza em grande parte na sua dimensão econômica e social. Contudo, o que predomina como determinante nas avaliações desta instância é o mérito, a excelência acadêmica. Isso pode, segundo Sobral (2009, p.235), “indicar um modelo misto de desenvolvimento científico e tecnológico (Sobral, 2001), ou campos científicos híbridos (Groenewegen, 2002)”.

Abreu Júnior (2009, p.267) considera a universidade como uma instituição dinâmica, por isso “o respeito às singularidades institucionais não recomenda a adoção de medidas ou procedimentos universais, incontestáveis ou absolutos”. Em sua visão, a própria instituição deve conduzir o desenvolvimento de sua avaliação, num processo de meta-avaliação:

Trata-se de um conceito que aponta a superação de uma avaliação meramente descritiva da universidade, em favor de

um processo de identificação e hierarquização dos problemas, que possibilite o envolvimento dos atores também na busca das soluções e que, portanto, colabore para o desenvolvimento humano da instituição e a qualidade acadêmica de seus processos (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 267).

Nesse sentido, qualidade poderia ser entendida como “a menor distância entre o estágio em que a instituição de encontra e o protótipo ideal de instituição” (ABREU JÚNIOR, 2009, p.259), pois:

Enquanto a avaliação estiver reduzida à avaliação externa, associada a mecanismos de regulação do sistema e quase sempre focada nos resultados, em detrimento dos processos universitários, ela perde a oportunidade de envolver os participantes na proposição de soluções que garantam a mudança institucional, sobretudo quando a reflexão propiciada pela avaliação busca seus aspectos mais sistêmicos para a superação dos problemas (ABREU JÚNIOR, 2009, p.266).

Para Sousa (2009), no Brasil, historicamente, a política educacional na educação superior promoveu a restrição do público e estímulo à iniciativa privada.

No caso do Brasil, o campo da educação superior é bastante heterogêneo, possibilitando identificar em seu interior segmentos institucionais diversos, que possuem características bastante distintas nas esferas pública e privada. Todavia, esse cenário não tem conseguido alterar,

em níveis satisfatórios, o discurso marcadamente ideologizado que insiste em tratá-lo como único, quando nele existe uma diversidade de práticas e vocações (Sousa, 2006) (SOUSA, 2009, p.245).

Essa heterogeneidade traduziu uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES a partir dos anos 1990, em que o Estado passa a assumir um papel no controle e gestão de políticas para a educação superior, utilizando mecanismos como a avaliação e o financiamento.

Na referida década, bem como na atual, o Estado brasileiro não conseguiu garantir à população, de forma satisfatória, o acesso à educação superior pública. A saída adotada pelo governo foi estimular a expansão da educação superior, pela via da rede privada, na perspectiva de garantir aos alunos maior opção, em termos de novos cursos e de IES (SOUSA, 2009, p.247).

A expansão privada recebe estímulo do próprio Estado com sua política de privatização da educação superior, conforme observa Sousa (2009, p.247):

O estímulo governamental teria se apoiado na flexibilização apresentada pela Lei n. 9.394/96 e, depois, no próprio Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que prevê, como principal meta, elevar a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, até o ano de 2010 (Brasil, 2001).

A análise revela a heterogeneidade das instituições de ensino superior, com seus objetivos, valores e concepções (SOUSA, 2009), o processo de comparação linear e descontextualizado dos estabelecimentos de ensino (CABRITO, 2009), os desafios da universidade em atender os requisitos de qualidade acadêmica (SOBRAL, 2009) e o papel contemporâneo da educação superior e do valor social do conhecimento (ABREU JÚNIOR, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar a concepção de qualidade veiculada nas produções dos Cadernos Cedes. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica de sua produção no período de 2004 a 2012. Foram encontrados quatro artigos que abordam o assunto, publicados em um mesmo número no ano de 2009.

Nos textos, a qualidade aparece como algo complexo e de difícil conceituação, mas que recebe uma tentativa de definição na medida em que os autores se propõem encontrar aquela que melhor responda a forma de avaliação empreendida. Qualidade é assim entendida como algo complexo, porque são muitos os fatores que condicionam os processos sociais e individuais (CABRITO, 2009), mas nos quais se devem buscar aproximações do conceito (SOUSA, 2009). A qualidade pode estar, assim, intimamente ligada à missão e aos valores da instituição (ABREU JÚNIOR, 2009) e ao mérito acadêmico de produção científica e tecnológica (SOBRAL, 2009).

Compreendemos assim que, ao se falar de “qualidade em educação”, necessariamente deve-se levar em consideração:

a maneira como ela é compreendida, o modo pelo qual é estabelecida e como ela é avaliada. Com isso, reforçamos a relevância do presente estudo que, juntamente com os outros em andamento, buscam compreender a concepção de qualidade veiculada nas produções de periódicos científicos nacionais e internacionais.

Importa considerar que toda a discussão em torno da questão da qualidade nos coloca diante da temática da avaliação. É consenso entre estes autores a ideia de que a avaliação é necessária, que todos e tudo deve ser avaliado. Para os autores, a avaliação deve servir para que cada instituição encontre o seu caminho (CABRITO, 2009) num processo permanente (SOUSA, 2009), cuja realidade, virtudes, capacidades e limitações sejam conhecidas pelos seus membros (ABREU JÚNIOR, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, N. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. *Cadernos Cedes, Campinas*, v.29, n.78, p. 257-269, maio/ago., 2009.

BRASIL. Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

CABRITO, B. G. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos Cedes, Campinas*, v.29, n.78, p.178-200, maio/ago., 2009.

DAVOK, D. F. Qualidade em Educação. Avaliação, *Campinas*; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. Avaliação Qualitativa: um ensaio introdutório. Educação e Seleção, São Paulo, n.14, p.5-16, 1986.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. Avaliação, *Campinas*; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p.817-825, nov. 2008.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; SILVA, Maria A. Apresentação. Cadernos CEDES, *Campinas*, v.29, n.78, p.145-149, 2009.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. Revista Lusófona de Educação, 15, p.71-97, 2010.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educação e Sociedade, *Campinas*, v.26, n.92, p.911-933, Especial - Out. 2005.

RICARDO FILHO, G. O discurso sobre as políticas educacionais: coesões e ramificações dos especialistas em educação (1990-2007). São Paulo, 2010. Tese de doutorado-Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo, 2010.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. Avaliação, agências e espe-

cialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, p. 729-752, 2009.

SAUL, A. M. Avaliação da universidade: Buscando uma alternativa democrática. Dois Pontos, v. 12, p.17-19, 1988.

SOBRAL, F. A. F. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior. Cadernos Cedes, *Campinas*, v.29, n.78, p. 227-241, maio/ago., 2009.

SOUSA, J. V. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. Cadernos Cedes, *Campinas*, v.29, n.78, p.242-256, maio/ago., 2009.

FORMAÇÃO ACADÊMICA E INTELECTUAL DE BACHARÉIS NO BRASIL: BUROCRACIA, ERUDIÇÃO E RETÓRICA⁹⁶

Silvia Helena dos Santos Costa e Silva⁹⁷

Francisco das Chagas Silva Souza⁹⁸

96 Este artigo foi apresentado oralmente no VI Ciclo de Estudos em Ciências Sociais (CESO), ocorrido na UFRN, em setembro de 2014.

97 Pedagoga do IFPB, *Campus* João Pessoa, e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (IFRN).

98 Professor do IFRN, *Campus* Mossoró, e do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional, no IFRN, *Campus* Natal Central. Email: chagas.souza@ifrn.edu.br.

RESUMO

No Brasil, há séculos, o diploma de bacharelado tem aberto portas e sido fator distintivo entre os seus detentores e os demais indivíduos que não tiveram oportunidade de frequentar uma universidade ou mesmo que concluíram cursos de licenciatura. A influência do bacharel é presente na política brasileira, sobretudo, a partir do Império, quando os filhos da elite dominante se diplomavam, inicialmente no exterior, em Coimbra e, mais tarde, no século XIX, em algumas capitais brasileiras, com o intuito principal de se inserir na máquina administrativa do Estado. Este artigo objetiva debater a formação do bacharel, inserindo-a dentro da história da educação superior no Brasil. Visa, ainda, refletir a respeito do fenômeno do bacharelismo, ou seja, da influência que os bacharéis vêm detendo na política e na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Bacharelismo. Intelectuais. Ensino superior no Brasil.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país em que a política está nas mãos de bacharéis há mais de um século. Basta vermos quantos advogados, engenheiros, economistas, médicos, dentre outros egressos de cursos de bacharelado, estiveram e ainda estão dominando direta ou indiretamente o cenário político do nosso país. Essa é uma constatação que temos ao lermos a pesquisa desenvolvida por Simões Neto (1983).

Também é importante destacarmos o fato de que a posse de um diploma de bacharel ainda abre portas e distingue os “formados” dos demais indivíduos que não tiveram oportunidade de frequentar uma universidade ou mesmo que frequentaram, mas no campo das licenciaturas. Aliás, com base nos documentos do MEC, o número de cursos de bacharelado (79), é muito superior ao de licenciaturas (18) (BRASIL, 2010).

O bacharelismo não é um fenômeno exclusivo do Brasil, visto que também é extensivo às demais sociedades pós-coloniais latino-americanas, onde se destacaram as profissões de médicos, juristas e engenheiros. Essas profissões, no nosso país, ganharam status social e político ao longo da sua história, consolidando-se na primeira metade do século XIX com a criação dos primeiros cursos superiores pelo governo imperial. Tal realidade nos motiva a conhecer como o bacharelismo se instalou no nosso país e marca até hoje a nossa educação.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a educação superior no Brasil tomando como elemento as raízes históricas da formação acadêmica e intelectual dos bacharéis. Visa, também, compreender as origens da influência política e social que os bacharéis exerceram e continuam exercendo na sociedade brasileira.

A FORMAÇÃO DO BACHAREL: EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA O PODER

O termo bacharelismo advém da predominância de bacharéis na vida política e cultural do Brasil. É um fenômeno que, no nosso caso, teve raízes em Portugal, uma vez que foi significativa a participação de juristas na consolidação do Estado português, principalmente pela condição social a que elevava os detentores de um diploma e pela falta de atração que sentiam os portugueses para com as profissões manuais.

Enquanto grupo social composto por jovens intelectuais brasileiros, os bacharéis uniram-se à nobreza após a nossa independência política, em 1822. Eram jovens formados em profissões liberais e burocráticas, em sua maioria na Universidade de Coimbra, que funcionava como agente centralizador e de preparação burocrática sujeita ao controle real. Surge, assim, uma nova classe social composta por intelectuais que procuram unir-se às fileiras da nobreza via educação, num processo de continuação da importância bacharelesca e do legalismo policresto da Península Ibérica (AZEVEDO, 1971 *apud* CASTRO JÚNIOR; REITER, 2007, p. 84).

As escolas de Coimbra tinham o propósito de formar líderes políticos que não colocassem em questionamento a

ordem vigente do Estado e que servissem às conveniências das elites, sobretudo na sucessão familiar, já que eram seus filhos ou parentes próximos que ocupariam tais cargos. O graduado de Coimbra dava início à sua carreira pública com uma posição local, por exemplo, juiz municipal, juiz de distrito, promotor público ou chefe de polícia do distrito e, se bem sucedido, ascendia a posições mais centrais em nível estadual ou nacional.

A busca dos brasileiros por uma formação superior em Coimbra é explicada por Carvalho (2000, p. 126). Ele destaca que a metrópole e a Igreja exerceram um rígido controle sobre o sistema educacional na colônia, proibindo a criação de universidades e escolas superiores. Diante dessa situação, os coloniais (leia-se as famílias mais abastadas) buscaram o ensino superior na metrópole. Ainda conforme esse autor, mesmo onde a educação superior foi mais difundida, como nas ex-colônias espanholas, o controle sobre currículos, compêndios, ideias e métodos didáticos era rigoroso.

Cunha (2011) destaca a falta de interesse de Portugal em instalar universidades no Brasil, o que se explica como uma forma de impedir movimentos pela independência. A metrópole limitou-se, então, até as reformas de Pombal, a permitir a criação de estabelecimentos escolares administrados pelos jesuítas, nos quais se ofereciam cursos de Filosofia e Teologia.

Holanda (1995, p. 119), ao confrontar o número de graduados nas universidades da América Espanhola com o de brasileiros que se diplomaram em Coimbra, constata que, no período compreendido entre 1775 a 1821, tivemos apenas 720 graduados, um número dez vezes menor do que os formados na Universidade do México. Tal análise eviden-

cia o quanto era pequena a quantidade de brasileiros que detinha formação superior nessa época da nossa história, tornando-os uma pequena elite detentora de poder e de conhecimento letrado perante o restante da sociedade.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, alterou não apenas o quadro econômico brasileiro, com os tratados firmados com a Inglaterra, mas também o cenário educacional, sobretudo o da Educação Superior. Tudo precisava ser feito para dar ares europeus ao Brasil e satisfazer as necessidades da nobreza recém chegada da metrópole. Mesmo assim, seguindo o modelo francês, o governo aqui instalado “em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura” (CUNHA, 2011, p. 153-154).

Assim é que, em 1808, conforme Cunha (2011), foi criada, no Rio de Janeiro e na Bahia, a cátedra de Medicina. Mais tarde, em 1810, criou a de Engenharia, embutida na Academia Real Militar, no Rio de Janeiro. Todas eram “unidades de ensino de extrema simplicidade” (p. 154). A estas, em 1827, somaram-se os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, formando a tríade dos cursos profissionais superiores que dominaram por muito tempo o panorama do ensino superior no Brasil: Medicina, Engenharia e Direito. Tais cursos dariam origem às escolas e faculdades que vão constituir o conjunto das nossas instituições de Ensino Superior até a República.

Os dois cursos de Direito tiveram como primeiros professores os bacharéis graduados na Universidade de Coimbra. Porém, o direito romano foi abandonado em prol de matérias mais relacionadas às necessidades do novo país, com vista

à formação de juristas, advogados, senadores, etc. Assim, além do caráter pragmático que marcava a quase totalidade dessas iniciativas, destaca-se, também, o seu caráter laico e estatal. De fato, essas instituições foram criadas por iniciativa da Corte portuguesa e foram por ela mantidas, continuando a sê-lo pelos governos imperiais, após a nossa independência política.

Dessa forma, o Brasil passa a reproduzir a ânsia pela formação de bacharéis presente na América do Sul e que foi tão bem sintetizada nas palavras de Bomfim (2008, p. 130):

Por toda a América do Sul, o mundo intelectual é feito de bacharéis; o indivíduo é bacharel sem o querer, por força da tradição. Médicos, engenheiros, juristas, críticos, financeiros, guerreiros são todos bacharéis – espíritos puramente livrescos, escravos das fórmulas, guindados às ilusões soporíficas do absoluto. O prestígio dos axiomas, dos conceitos e sentenças é incontrastável, absolutamente tirânico. É fetichismo.

No caso brasileiro, criou-se, conforme considera Freitas (2010), o mito de que ninguém melhor do que bacharéis, sobretudo em Direito, achava-se preparado para dirigir a política e exercer os cargos públicos de maior importância. Após a nossa independência política, cabia aos bacharéis em Direito produzir a ideologia jurídico-político na ex-colônia portuguesa.

Freyre, no capítulo XI de Sobrados e mucambos (1961), analisa as origens e a ascensão do bacharel na sociedade brasileira do século XIX. É o momento da emergência de uma

nova aristocracia, esta de beca e de toga, que se distinguiu da velha aristocracia rural e comercial nos métodos de pensar a política e a justiça. O bacharel representava o conflito entre a justiça imperial e o poder dos patriarcas, visto que, de posse do conhecimento das leis, trazia para si o poder de decidir que, outrora, era uma prerrogativa do chefe de família.

O bacharel era o agente da modernização e, a partir do governo de Pedro II, ascendeu não só social, mas também sistematicamente, a cargos políticos. Para Freyre (1961, p. 575), com D. Pedro II, “a nova mística – a do bacharel moço – como que se sistematizou, destruindo quase de todo a antiga: a do capitão-mor velho”. Portanto, Freyre, na mesma página, afirma: “ninguém foi mais bacharel nem mais doutor nesse País que D. Pedro II. Nem menos indígena e mais europeu. Seu reinado foi o reinado dos Bacharéis”. Freyre, em *Casa grande & senzala*, destaca a importância dos bacharéis para o segundo imperador do Brasil: “este tudo indica que teria preferido o título de doutor ao de imperador; a toga ao manto com papo de tucano” (2003, p. 272).

Considerando esse cenário do Império brasileiro, Castro Júnior e Reiter (2007, p. 85) observam:

Na era monárquica, desde o início, educação serviu não como ferramenta de análise da realidade brasileira para adaptá-la a novas condições históricas, mas como um meio para adquirir proeminência na sociedade. Status social elevado era condição *sine qua non* para ser admitido no seletivo grupo dos nobres que daí para a frente tinham concentrado o poder político em suas próprias mãos, e a educação tornou-se um meio mais fácil de adquiri-lo.

Um aspecto presente na literatura que trata dessa formação bacharelesca no século XIX diz respeito ao distanciamento entre o que se estudava nessas universidades ibéricas e a cultura local brasileira, isto porque a formação intelectual e acadêmica que os brasileiros obtinham na Europa era voltada para a burocracia e a erudição. Era uma orientação humanística e fortemente enraizada na tradição romana e que não se prestava à escrutação dos problemas concretos do Brasil. Era, assim, um Direito “impotente diante da concentração agrária e do coronelismo”, como afirmam Castro Júnior e Reiter (2007, p. 86).

Holanda (1995, p. 31) assim analisa as consequências da forte influência europeia em um território tão adverso como o nosso:

Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, levar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem.

Da mesma forma, Menezes (2009, p. 104) destaca esse aspecto e ressalta que a erudição adquirida em Coimbra era abstrata e não dava conta da realidade concreta brasileira. Os discursos dos intelectuais do Império “eram repletos de

citações dos clássicos, dos franceses e dos ingleses, mas não tangenciava de forma prática as condições socioambientais específicas da realidade brasileira”.

DIPLOMA E RETÓRICA: FATORES DISTINTIVOS

No Brasil, o objetivo da formação superior era adquirir distinção social. Dessa forma, a educação serviu, antes de tudo, como uma função de controle de entrada e de privilégios, pois, ao mesmo tempo em que outorgava status social a alguns, negava-o a outros, sendo o critério do diploma para demarcar os diferentes grupos sociais.

Durante o Império brasileiro, o ensino superior revelou-se uma extensão do pensamento europeu do século XIX, atendeu a elite ligada à Corte, manteve a tradição aristocrática importada da metrópole e perpetuou o descaso com a educação pública. Nesse sentido, a educação tornou-se um meio de alcançar prestígio social, perdendo seu valor emancipatório e sua funcionalidade de produzir conhecimento, transformando-se num rótulo que foi, e ainda é, exibido como um marcador de distinção social: o diploma, o título de “doutor”.

Os graduados acabavam seus estudos com um diploma de bacharel –baccalaureate – que os distinguiam e os aparelhavam com um status quase nobre que o aspirante idealizava.

A etimologia da palavra “bacharel” alude aos efeitos enobrecedores que este grau outorgava a seu portador. “Bacharel” deriva de “um jovem cavaleiro servindo sob outra bandeira”, e sua origem pode ser remontada ao francês *bas chevalier*, literalmente “baixo cavaleiro”, quer dizer,

cavaleiro de uma ordem inferior (CASTRO JÚNIOR; REITER, 2007, p. 84).

Freitas (2010, p. 84) assinala a importância que o diploma de bacharel em Direito exercia sobre a sociedade. Ele [o diploma]

não habilitava, apenas, ao exercício da profissão de advogado e das carreiras jurídicas, porquanto era o instrumento próprio para o ingresso em uma série outras atividades, tais como o jornalismo, o magistério, a chefia de órgãos públicos e etc” (sic). [...] portar o diploma de bacharel, especialmente o de bacharel em Direito, era como conseguir-se alçar a uma classe política, que se legitimava por meio da posse desse título, como forma de distinção e estratégia de legitimação de dominação e de poder.

Cruz e Martins (2006, p. 3), ao analisarem o bacharelismo como forma de manifestação de poder no espaço organizacional brasileiro, afirmam que, no Brasil, a importância de um diploma acadêmico não está relacionada às mudanças inerentes ao ambiente competitivo no qual as organizações estão inseridas, tampouco, com o recente fenômeno da globalização de economias, sociedades ou culturas. Para eles, nas organizações brasileiras, o destaque dado por um título pode ser explicado, também, pela “supervalorização de tal atributo herdada de dos colonizadores portugueses que legitimavam o poder através dos títulos nobiliárquicos de barão, visconde, conde, marquês e duque e, na falta destes, dos acadêmicos de bacharel e de doutor”.

De fato, a grande relevância atribuída ao título era uma característica cultural presente em Portugal, que considerava dignos os homens daquela sociedade que detinham diploma de bacharel. Sobre este fenômeno do academicismo dos intelectuais nacionais, Freyre encontra semelhanças com a cultura israelita que fora difundida em Portugal no século anterior (MENEZES, 2009). Os traços desta herança são percebidos no fazer científico do colonizador português e de seus descendentes, a partir do “legalismo, o misticismo jurídico. O próprio anel no dedo, com rubi ou esmeralda, do bacharel ou do doutor brasileiro (...) os óculos ou pincenê também são usados como sinal de sabedoria ou de requinte intelectual e científico”. (FREYRE, 2002a *apud* MENEZES, 2009, p. 98).

De acordo com Holanda (1995), no Brasil colonial, mesmo que o entendimento por parte da sociedade fosse a de que apenas brancos deveriam exercer funções públicas, isso não podia ocorrer de fato numa sociedade marcada pela mistura racial. O título de bacharel abria a possibilidade da entrada de mulatos na esfera do poder, conferindo ao seu detentor a capacidade de ascender socialmente. Holanda (1995, p. 55) cita como exemplo uma ordem dada pelo rei de Portugal ao governador do Pernambuco para que este nomeasse um mulato para o cargo de procurador pois

o defeito de ser mulato não obsta para este ministério e se repara muito que vós, por este acidente, exluísseis um bacharel formado provido por mim para introduzirdes e conservardes um homem que não é formado, o qual nunca o podia ser por lei, havendo bacharel formado.

Freyre (1961) também salienta o fato do título de bacharel ter o poder mágico de tornar branco um indivíduo. Alguns intelectuais urbanos eram de descendência mista e considerados “mulatos”. Portanto, o diploma de bacharel reforçava intrinsecamente o poder de dominação de seus detentores sobre aqueles que não o possuíam.

Entretanto, pode-se dizer que este processo de inserção social do bacharel mulato na sociedade brasileira não foi tão pacífico quanto pareceu. O fato de o Brasil ainda ser um país escravocrata promovia um choque de realidade em seus intelectuais de origem negra, os quais participaram ativamente de movimentos abolicionistas e republicanos, compondo boa parte das vanguardas dos movimentos sociais brasileiros da época (MENEZES, 2009, p.103).

Outra faceta importante na discussão quanto ao prestígio dos bacharéis e a legitimação do seu poder no Império e nas primeiras décadas da República diz respeito à oratória como fator distintivo perante o restante da sociedade, vista como inculta e iletrada.

Ao ressaltar as limitações dos homens ilustrados da América do Sul que sabem muito pouco sobre si mesmos, Bomfim destaca:

Por toda a parte, a verbiagem oca, inútil e vã, a retórica, ora técnica, ora pomposa, a erudição míope, o aparato de sabedoria, uma algaravia afetada e ridícula, resumem toda a elaboração intelectual. O verbocinante é o sábio. As generalizações sem base – transcrição literal dos sistemas e abstrações filosóficas, substituíram a observação. Vem daí esta mania de citação, tão gene-

realizada nas elucubrações dos letrados sulamericanos; quem mais cita mais sabe, um discursador é um homem apto para tudo. Aceitam-se e proclamam-se – os mais altos representantes da intelectualidade: os retóricos inveterados, cuja palavra abundante e preciosa impõe-se como sinal de gênio, embora não se encontrem nos seus longos discursos e muitos volumes nem uma ideia original, nem uma só observação própria. (2008, p. 126, grifo do autor)

Holanda (1995, p. 83) também analisa a nossa propensão pela ostentação por meio do discurso:

O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros. Não significa forçosamente, neste caso, amor ao pensamento especulativo – a verdade é que, embora presumindo o contrário, dedicamos, de modo geral, pouca estima às especulações intelectuais – mas amor à frase sonora, ao verbo espontâneo e abundante, à erudição ostentosa, à expressão rara. É que para bem corresponder ao papel que, mesmo sem o saber, lhe conferimos, inteligência há de ser ornamento e prenda, não instrumento de conhecimento e de ação.

A retórica fazia parte da tradição escolar portuguesa, conforme podemos perceber no alvará régio de 1759 que dava instruções aos professores de retórica, sendo esta vista como uma ciência que:

(...) ordena os pensamentos, a sua distribuição e ornato. E, com isto, ensina todos os meios e artifícios para persuadir os ânimos e atrair as vontades. É, pois, a retórica a arte mais necessária no comércio dos homens, e não só no Púlpito ou na Advocacia, como vulgarmente se imagina. Nos discursos familiares, nos negócios públicos, nas disputas, em toda a ocasião em que se trata com os homens, é preciso conciliar-lhes a vontade e fazer, não só que entendam o que se lhes diz, mas que se persuadam do que se lhes diz e o aproveem. (CARVALHO, 2000, p. 132)

A origem social, as vestimentas diferenciadas, a linguagem hermética e o anel de formatura davam aos bacharéis a superioridade que estes desejavam perante aos demais da sociedade. Aos poucos naturalizavam-se as diferenças e sobressaíam o seu poder frente a um grupo que se sente diminuído moral ou psicologicamente perante essa elite política e intelectual.

Na opinião de Menezes (2009, p. 99), o desafio dos intelectuais atuantes no século XIX e início do XX não era apenas o de se diferenciar socialmente ou galgar bons cargos na administração pública. Agora, chegava o momento de “um novo tipo de aristocracia”: explicar o povo brasileiro. Explicar, é claro, a partir de sua linguagem acadêmica, gerando assim um discurso sobre o Brasil que disputava com os demais a hegemonia explicativa da realidade nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios de sua existência como colônia de Portugal, o Brasil não foi planejado para ser algo novo, mas, sim, para existir em função das necessidades e dos modelos impostos pela metrópole, fato que já foi amplamente discutido por historiadores e sociólogos ocupados em entender as origens da nossa formação.

O bacharelismo deve ser compreendido dentro desse quadro, haja vista que os bacharéis eram membros das elites que estudavam na Europa e para cá voltavam com a finalidade de se inserir na máquina administrativa. Já na colônia, o bacharel exercia uma posição de destaque como grupo social. Ele era um elemento de que dispunha a metrópole para a manutenção de seu poder colonizador.

As primeiras instituições de ensino superior no Brasil, criadas na primeira metade do século XIX, destinavam-se a formar pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado, confirmando que a instituição do sistema educacional brasileiro principiou pelo topo e teve como objetivo atender à elite local, em sua maioria, composta pela aristocracia rural, comerciantes de importação-exportação, banqueiros, profissionais urbanos, alto clero e oficiais militares. Ao exibir um diploma e usar um discurso oral que nem sempre atingia o grosso da sociedade, os filhos das velhas elites brancas, mas também os jovens advindos da mestiçagem, destacavam-se dos demais brasileiros e tinham cadeira cativa nas esferas do poder.

Assim, parafraseando Castro Jr. e Reiter (2007), reforçamos que o bacharelismo deixou uma marca de paternalismo

e clientelismo na política brasileira que vem até a atualidade. Tal fato evidencia que a sociedade brasileira nunca foi suficientemente reestruturada para quebrar as hierarquias sociais que remontam ainda à época colonial.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 123-152, jan./dez. 2000.

CASTRO JÚNIOR; João B.; REITER, Bernd. Continuidade e mudança no Brasil: os legados do bacharelismo. **Revista da AJUFE**, Brasília-DF, v. 23, n. 88, p. 83-101, abr./jun. 2007.

CUNHA, Luiz A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CRUZ, Breno de Paula A.; MARTINS, Paulo E. M. O poder do bacharel no espaço organizacional brasileiro: relendo Raízes do Brasil e Sobrados e mocambos. **Cadernos EBAPE.BR**, v.

4, n. 3, p. 1-9, out. 2006.

FREITAS, Lucas de. O bacharelismo no Brasil e o atual fenômeno da bacharelise: uma análise sócio-histórica. **Quaestio**, Sorocaba-SP, v. 12, p. 81-91, nov. 2010.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.

_____. **Casa grande & senzala**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MENEZES, Anna W. N. C. O fenômeno do bacharelismo à luz de Gilberto Freyre. **Revista Eletrônica Inter-legere**. Natal-RN, n. 5, p. 95-107, jul./dez. 2009.

SIMÕES NETO, Francisco T. **Os bacharéis na política, a política dos bacharéis**. Universidade de São Paulo, Departamento de Ciências Sociais, Doutorado em Ciências Sociais (Ciências Políticas), São Paulo, 1983. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/bachareisteo.pdf>> Acesso em: 20 maio 2014.

O PERFIL DE LEITOR DO ALUNO INGRESSANTE NA LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL A DISTÂNCIA

*Marcela Rafaela Gomes de Souza*⁹⁹;
*Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante*¹⁰⁰.

99 Graduada em Licenciatura em Espanhol pelo IFRN. Aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN); marcela20souza@hotmail.com.

100 Doutora em Educação pela UFRN. Coordenadora da *Universidade Aberta do Brasil no Campus* Educação a Distância do IFRN. Professora da Licenciatura em Espanhol do IFRN e do PPGEP/IFRN; ilane.cavalcante@ifrn.edu.br.

RESUMO

Apresentamos neste artigo uma pesquisa fomentada pelo Grupo de Pesquisa em *Multirreferencialidade, Educação e Linguagem* (GPMEL) do *Campus de Educação a distância (EaD) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN)*. Essa pesquisa tem a finalidade de conhecer o perfil de leitor, com ênfase na leitura literária, do discente ingressante no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, oferecido pelo IFRN, em parceria com a *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de informações um questionário que aplicamos no dia da aula inaugural do curso, na oferta de 2012.1. Além de saber se esses alunos ingressantes possuem o hábito de ler, identificamos, através da análise dos dados coletados, que tipo de leitura é mais recorrente em seu cotidiano e se eles leem literatura. A pesquisa nos evidenciou que os alunos são leitores, com algumas incursões na leitura literária. O curso mencionado, por ser um curso que compete à área de letras, implica diversos aspectos intrínsecos à compreensão leitora como a interpretação textual e, sobretudo, questões concernentes à literatura tanto da língua espanhola quanto da língua materna. Sendo assim, discorreremos neste artigo sobre a leitura e questões intrínsecas à leitura literária e à Educação a Distância (EaD). Por meio deste trabalho, almejamos, portanto, contribuir com as discussões que perpassam a formação docente na EaD, bem como o fazer

docente para essa modalidade de ensino que vem crescendo a cada dia em todo o mundo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Leitura literária. Licenciatura em Letras Espanhol. Perfil de leitor.

RESUME

Presentamos en este artículo un estudio fomentado por un equipo de investigación, Grupo de Pesquisa em *Multirreferencialidade, Educação e Linguagem* (GPMEL) del Campus de Educación a Distancia (EaD) del *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN* (IFRN). Esta investigación tiene como objetivo conocer el perfil de lector, con énfasis en la lectura literaria, del discente de primer año de la Licenciatura en Letras en Español, ofrecido por el IFRN, en colaboración con la *Universidade Aberta do Brasil* (UAB). Por lo tanto, utilizamos como instrumento de recolección de datos un cuestionario que aplicamos en el día de la clase inaugural del curso, en la oferta de 2012.1. Además de saber si estos estudiantes de primer año tienen el hábito de la lectura, se identificaron a través del análisis de los datos recopilados, qué tipo de lectura es más recurrente en su vida cotidiana y si ellos leen literatura. La investigación nos mostró que los estudiantes son lectores, con algunas incursiones en la lectura literaria. El curso mencionado es del área de letras, y eso implica muchos aspectos intrínsecos a la comprensión lectora, así como la interpretación textual y, sobre todo, cuestiones relativas a la literatura tanto de la lengua española como de la lengua materna. Por lo tanto, en este artículo vamos discutir sobre la lectura y cuestiones intrínsecos a la lectura literaria y a la educación a distancia (EaD). A través de este trabajo, se pretende, entonces, con-

tribuir con los debates relacionados a la formación docente en la EaD, así como el quehacer para este tipo de educación que está creciendo cada día en todo el mundo.

Palavras-chave: Educación a Distancia. Lectura literaria. Licenciatura en Letras Español. Perfil de lector.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2010 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) vem ofertando a Licenciatura em Letras Espanhol a distância em 08 (oito) polos no Rio Grande do Norte.

Para o discente trabalhador, por exemplo, um curso a distância oferece algumas vantagens como, por exemplo, a possibilidade de estudar em seus horários disponíveis, incentiva à autonomia do estudante, além de oportunizar o acesso a um curso superior de qualidade em sua própria região, fato esse, que até pouco tempo, não era possível.

Uma das habilidades muito exigidas do aluno em seu processo de construção da própria autonomia para o estudo e a construção do conhecimento é a compreensão leitora. Os licenciandos em Letras Espanhol a distância do primeiro período tem à disposição um material didático digital que, quando impresso, totaliza cerca de 1.500 (mil e quinhentas) páginas de texto. Isso exige muita leitura inicial e esse material didático é apenas um caminho para o conhecimento das áreas específicas que o curso agrega. Isso significa que o estudante, além das aulas propriamente efetivas, precisaria agregar a essa quantidade de páginas por semestre a leitura do material complementar, textos indicados pelos professores, vídeos, áudios, entre outros materiais.

Sendo assim, torna-se claro que a compreensão leitora é uma habilidade crucial para um bom desenvolvimento do

curso pelo aluno e, além disso, para o bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante todo o curso.

Observando, ainda, de forma mais detalhada, o curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância é de uma área em que se exige não só a disposição de ler e compreender o texto, reconhecendo suas instâncias sociais de circulação, mas também lida com a linguagem em seus aspectos mais profundos, reconhecendo recursos como a metáfora, a ironia, a paródia, a paráfrase, entre outros que são a base da linguagem literária, por exemplo.

Em 2011, pesquisadores do Grupo de Pesquisa em *Multirreferencialidade, Educação e Linguagem* (GPMEL) investigaram a evasão no curso mencionado e identificaram, entre outros aspectos, um dado exposto pelos entrevistados: dificuldades ligadas ao material didático. Considerando que as respostas a esse dado foram contraditórias, alguns entrevistados justificando como elemento positivo o material didático, outros apontando o material como elemento dificultador, surgiu o interesse em pesquisar se a dificuldade desse aluno não estaria ligada à sua compreensão leitora. Isto é, será que esse aluno lê? O que ele lê? Ele lê literatura? Que contato ele teve ou tem com literatura? E com outras leituras?

Pensando nessas questões, e depois dos resultados da pesquisa sobre evasão realizada em 2011, a professora Ilane Ferreira Cavalcante, líder do grupo acima citado, propôs realizar uma nova pesquisa, na qual investiga o perfil de leitor do aluno que entra no Curso de Letras Espanhol a distância do IFRN, com ênfase na leitura literária, ou seja, identificar que tipo de leitura é mais recorrente em seu cotidiano e se eles leem literatura. Assim, em junho de 2012, iniciamos a

pesquisa “O Perfil de Leitor do aluno ingressante na Licenciatura em Letras Espanhol a distância”.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de apresentar o resultado dessa pesquisa e, assim, conhecer o perfil de leitor, com ênfase na leitura literária, do aluno ingressante no curso de Licenciatura em Espanhol a distância do IFRN – ano letivo 2012.1, e refletir sobre essa realidade. Tal pesquisa perpassa aspectos socioeconômicos e, mais especificamente, de leituras desses estudantes e de seus familiares.

No primeiro momento deste trabalho, discorreremos sobre a leitura. Ponderamos sobre a leitura literária, prática de leitura que enfatizamos, além das questões sobre a formação docente na Educação a Distância (EaD). Depois disso, analisamos os dados coletados a partir de cada questão que faz parte do questionário (nosso instrumento de coleta de informações) aplicado aos alunos ingressantes do curso já mencionado. Por fim, apontamos as conclusões alcançadas com a pesquisa.

A análise aqui apresentada forma o perfil de leitor do aluno ingressante no Curso de Letras Espanhol a Distância do IFRN, estabelecendo relação com a formação escolar e familiar desse aluno, bem como possibilita um olhar mais concreto do verdadeiro valor que esses alunos dão a determinadas leituras e também às leituras literárias, permitindo-nos saber se são alunos-leitores, quais são suas leituras prediletas e qual o papel da escola, dos professores e da família nos tipos de leituras que realizam.

CONCEITUANDO A LEITURA

Conceituar a leitura não é tarefa fácil, pois esse conceito tem sofrido inúmeras e diferentes interpretações ao longo do tempo e de acordo com a concepção teórica escolhida. Dessa forma, podemos entender que os conceitos são marcados historicamente, socialmente e culturalmente. Nossa linha, portanto, não seguirá a defesa de um só conceito, mas buscará contemplar algumas concepções que se completam.

Em primeiro lugar, consideramos importante compreender a diferença entre ler e decodificar. Decodificar é aprender um código e memorizar o que este significa. Esse processo é objetivo e automatizado. Isso não é ler. Ler é um processo subjetivo, no qual se compreende o código aprendido, interpretando-o e contextualizando-o, para que, dessa forma, possamos dar sentido a ele (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012).

Quando entramos numa enfermaria de um hospital e encontramos uma placa com a palavra “silêncio”, compreendemos prontamente que é necessário, nesse ambiente, fazer silêncio, isto é, não falar alto, não fazer barulho, pois existem ali pessoas doentes, em recuperação, que não podem ser incomodadas. Mas, só fazemos esse tipo de associação porque não decodificamos apenas o texto “silêncio”, mas compreendemos, nesse texto, o seu contexto, atribuímos um sentido a esse texto pelo nosso conhecimento de mundo que nos é ensinado, bem como as experiências adquiridas ao longo da vida.

Nesse sentido, “A decodificação seria a etapa primeira, mas só há processo de leitura quando o que é decodifica-

do ganha sentido para aquele que lê.” (VERSIANI; YUNES; CARVALHO, 2012, p.23). Compreende-se, desse modo, a complexidade da atividade leitora, que não está apenas no ato de decodificar o signo linguístico, mas de compreendê-lo e aplicá-lo a nossa realidade e vivências – a partir daí começamos o processo de leitura.

Conforme a concepção sócio-interacionista de Koch & Elias (2006), a leitura é um processo de interação “autor-texto-leitor”. No que se refere ao “autor”, a leitura é concebida como uma atividade na qual o leitor, sem considerar seus conhecimentos e experiências, iria captar as ideias e intenções do autor no texto, desempenhando um papel passivo.

No que diz respeito ao “texto”, esse também já foi compreendido como um produto de codificação, decodificado pelo leitor. A leitura tornava-se, nesse caso, uma atividade que requeria do leitor atenção total ao texto lido, isto é, competia ao leitor conhecer o significado de vocábulos, bem como toda a estrutura do texto.

Já ao focar a interação “autor-texto-leitor”, a leitura configura-se numa atividade interativa e complexa de produção de sentido, realizando-se em um primeiro nível a partir dos elementos linguísticos que perpassam o texto e em sua organização, exigindo do leitor um amplo conhecimento do interior da ação comunicativa (KOCH & ELIAS, 2006).

Nessa perspectiva, as autoras concluem:

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples

produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor. (KOCH & ELIAS, 2006, p. 11).

Leitura é, considerando a visão de Koch e Elias (2006), uma atividade de interpretação do sentido do texto a partir não só do autor, mas do próprio texto e das experiências e inferências do leitor, de seu contexto e da interação de todos esses elementos pessoais, sociais e culturais para construir o sentido da leitura. A leitura não é apenas um texto codificado por um autor para ser decodificado por determinado leitor, mas uma atividade na qual é necessário compreender, fazer experiências com o texto, interferir e inferir nele, fazer relações com o contexto do leitor e do autor, conhecer novas perspectivas e novos olhares sobre um tema, é ser capaz de reescrever o já escrito e dar um novo sentido a esta escrita.

Nessa perspectiva, conforme Koch & Elias (2006), a leitura pode variar de um leitor para outro e também podem ocorrer várias leituras a partir de um mesmo leitor. Essa concepção nos ajuda a compreender mais e melhor a atividade de leitura e a entender que são vários os fatores intrínsecos ao autor, texto, leitor e a interação entre esses que ajudará o leitor no seu processo de construção de sentido do texto lido, isto é, no processo da prática leitora.

Outro autor que contribui com a temática do ato de ler, e também aborda sobre essa questão da compreensão e percepção da leitura pelo leitor é Paulo Freire (2009). Esse autor comenta que o ato de ler não termina na decodificação da palavra ou da linguagem escrita, mas promove o que compreendemos por “letramento crítico”, conhecimento de

mundo, ampliação do léxico e, além disso, auxilia e melhora o processo de escrita.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p. 11).

Ao trabalhar um texto, deve-se possibilitar uma leitura crítica. Tal leitura precisa fazer parte e/ou se aproximar do contexto sociocultural dos leitores. E precisa, igualmente, fazer com que os leitores percebam a relação entre texto e contexto e possam fazer uma ponte entre a leitura e sua realidade.

O autor expõe ainda que “O ato de ler implica sempre uma percepção crítica, interpretação e reescrita do lido.” (FREIRE, 2009, p. 21). É necessário entender a leitura como uma atividade formadora e transformadora, que nos permite interpretar o texto, fazer uma intervenção crítica nele e ser capaz de reescrevê-lo ou escrever novos textos. Como podemos perceber, essa é uma visão concebida por todos os autores aqui citados.

Sendo assim, diante das concepções aqui apresentadas, concebemos a leitura como uma prática na qual a interação entre autor, texto, leitor, contexto sócio-histórico e pessoal tanto do autor, quanto do leitor, são fundamentais para entender o processo de leitura e concebê-la de forma sistematizada.

Entendemos que a leitura está além da decodificação do texto, é uma atividade complexa, de compreensão, apreensão e reescrita do que se lê. Ler é dar sentido ao texto, fazer

inferências através das experiências de vida e conhecimento de mundo do leitor. Ler é ampliar os horizontes do saber. Ler é poder compreender melhor o mundo. Sobretudo, ler é ser transformado pela leitura e poder/saber transformar o mundo a partir dela.

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

O curso de Licenciatura em Letras Espanhol tem como cerne formar professores que dominem as quatro habilidades necessárias no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: expressão oral, expressão escrita, compreensão auditiva e compreensão leitora. Evidentemente, acreditamos que esse domínio será mais profícuo se o aluno dominar tais habilidades no seu próprio idioma. Nesse domínio, o aspecto da leitura se faz fundamental, principalmente, atrelada ao conceito de letramento, que implica as práticas sociais atreladas à leitura.

Nesse contexto, a compreensão leitora é a habilidade que permeia praticamente todas as atividades do futuro professor de Letras, no caso, de Letras Espanhol, em sua trajetória no curso.

Marcuschi (2008), discorrendo sobre a compreensão do texto, aponta que esta compreensão está relacionada a “esquemas ou categorias cognitivas” que estão internalizadas no sistema sociocultural do leitor. Sobre isso, fundamentado no sociointeracionismo vygotskiano, o autor aponta: “Esses esquemas ou categorias não são elaborações individuais e sim coletivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

Nessa perspectiva, o conhecimento não se dá de forma isolada, mas é uma construção social. O texto torna-se, portanto, uma construção social, e para este autor a (boa) compreensão do texto, oral ou escrito, é uma tarefa complexa.

A necessidade de ler torna-se, então, essencial não apenas para o desenvolvimento das atividades do curso, no caso dos formandos em licenciatura em letras espanhol, mas, sobretudo, para o desenvolvimento do próprio estudante em diversos aspectos da sua vida. A leitura perpassa, portanto, vários aspectos da formação referentes ao curso, à vida acadêmica e pessoal do discente. Dessa forma, ler implica boas leituras e, além disso, leitura literária e, inclusive, as leituras propostas pelo curso.

Compreendemos, assim, que ao estudar e desenvolver as habilidades necessárias à formação docente para o ensino de Espanhol é necessária conformidade com os conhecimentos da língua materna a fim de que seja estabelecida uma relação com o conhecimento construído, aprendido e produzido na língua espanhola.

O estudo de textos literários torna-se de grande valor para o ensino de idiomas, uma vez que a leitura literária promove o ensino-aprendizagem de várias habilidades, assim pautados por Jouini (2008):

O texto literário nos parece um magnífico suporte para a prática das quatro habilidades, pois a partir dele se pode exercitar a leitura, a escrita, a compreensão oral e a expressão oral [...]. A utilização do texto literário cria, a nosso entender, na sala de aula uma situação pedagógica favorável, pois significa uma ruptura e uma mudança no

que diz respeito ao habitual: uso de textos não literários, concebidos especialmente para a aula de espanhol como língua estrangeira. (JOUINI, 2008, p.153-154, Tradução Nossa).¹⁰¹

Nesse sentido, compreendemos que o texto literário torna-se fundamental para a formação do docente em formação, isto é, daquele que um dia irá ajudar a formar alunos-leitores que sejam capazes de olhar para um texto literário e compreendê-lo em todos os seus aspectos linguísticos, literários e socioculturais. Também podemos citar a importância da leitura literária no desenvolvimento das habilidades necessárias ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Ao estudar um novo idioma, não aprendemos apenas aspectos intrínsecos à gramática e à estrutura da língua, mas, sobretudo, estudamos a língua em todos os seus aspectos culturais, inclusive o literário. Assim sendo, ressaltamos que o conhecimento e a intimidade com a literatura da língua portuguesa configuram-se como um parâmetro ou modelo para o estudo e conhecimento da literatura da língua espanhola.

Em outras palavras, o conhecimento acerca da literatura em seu idioma materno é imprescindível, não só como parâmetro, mas como esteio para a compreensão de valores, de aspectos culturais diversos e de especificidades da literatura na língua-alvo. Sem mencionar a questão da compreensão e

101 El texto literario nos parece un magnífico soporte para la práctica de las cuatro destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral y la expresión oral [...]. La utilización del texto literario crea, a nuestro entender, en la clase una situación pedagógica favorable, pues significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual: uso de textos no literarios, concebidos especialmente para la clase de español como lengua extranjera. (JOUINI, 2008, p.153-154).

da aceitação das diferenças que constituem a formação da identidade nacional, algo que pode ser amplamente trabalhado através de textos literários.

Em vista disso, é necessário que os professores de línguas façam um esforço no sentido de reorganizar a prática de ensino a partir de uma proposta curricular que evite a fragmentação das disciplinas e valorize as práticas interdisciplinares. Que os professores se voltem não apenas para os conteúdos específicos das disciplinas, mas para os usos socioculturais desses conteúdos.

O professor que deve emergir do processo de ensino da linguagem é um indivíduo capaz de avaliar, julgar, confrontar, defender e explicar ideias suas e de outrem, de modo a posicionar-se conscientemente dentro desse processo interlocutivo, isto é, da leitura do texto. Além disso, esse sujeito deve ser capaz de conviver e respeitar a diversidade e ser capaz de atuar em função da construção de seu próprio aprendizado.

Nesse contexto, trabalhar a literatura se constitui num desafio na formação de professores de língua estrangeira. Mas um desafio que, se bem sucedido, levará à formação de futuros docentes que constroem os sentidos do que leem, que são capazes de interpretar e/ou questionar o que leem e, acima de tudo, de produzir seus próprios textos a partir do que leem.

A leitura precisa, ainda, ser compreendida como uma atividade educativa e auxiliadora no processo de formação do futuro professor. Nesse processo, compreendemos que a leitura literária é um excelente instrumento para fomentar a prática da leitura e um bom exercício para a construção de conhecimentos e de nossa identidade pessoal.

Sendo assim, compreendemos a leitura literária como uma prática essencial em nossas vidas. Reconhecemos o valor das demais leituras, apenas enfatizamos a leitura literária pelas inúmeras possibilidades que ela nos apresenta como a ampliação do léxico, o trabalho com outras habilidades, a capacidade de explorar a criatividade leitora e o acesso, muitas vezes de forma lúdica, ao estudo de novas culturas e novos saberes.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD

É sabido que o ensino ou formação acadêmica através da Educação a Distância (EaD) torna-se cada vez mais atual e interessante, sendo empregado e bem-recebido não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, com o objetivo de promover o acesso à educação, uma vez que nem todos têm a oportunidade ou disponibilidade de estar em um curso presencial.

Um curso superior a distância, ao passo que oferece muitos benefícios aos discentes, também acaba exigindo um comportamento responsável e disciplinado para que eles não sejam prejudicados em seus estudos, já que esses estudantes precisam organizar o próprio tempo e disciplinar-se para estudar. Esse comportamento responsável e disciplinado significa dizer que, diante de um material didático ao qual o aluno precisa dedicar várias leituras, ele precisa desenvolver, também, técnicas de estudo, além de ter domínio da compreensão leitora a fim de que tais leituras sejam bem aproveitadas e de modo eficaz, logrando êxito em seus trabalhos acadêmicos.

Ademais, conforme Belloni (2009), a EaD é uma modalidade de ensino que está contribuindo para a formação de um estudante autônomo em seu processo de aprendizagem, e também para a formação de um professor que é “parceiro” dos estudantes no processo de construção dos saberes e nas atividades de pesquisa e busca de novas pedagogias do ensinar e do aprender.

Segundo Ribeiro e Carvalho (2012), em se tratando de EaD, a aprendizagem autônoma dos estudantes é um dos temas bastante debatidos. A aprendizagem, de modo particular e subjetivo, é um processo que está relacionado à vida e à construção de um indivíduo enquanto ser social e histórico, capaz de adaptar-se a situações diversas.

Para Belloni (2009), a Aprendizagem Aberta (AA), que é uma modalidade aberta de formação, se entrelaça à EaD para promover uma educação que está em consonância com as mudanças das sociedades e seus contextos econômicos, especialmente no que diz respeito à educação ou às formas de ensinar. Essa aprendizagem se caracteriza pela “flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante (...)” (BELLONI, 2009, p. 29). O estudante torna-se, na verdade, o ator principal do processo de aprendizagem, ele é o foco, o centro. O processo de aprendizagem está centrado nas necessidades e demandas dos alunos, no modo de ensino dedicado e mediatizado para esses estudantes, no estado motivacional dos mesmos, entre outros fatores.

O modelo de ensino Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD) – atualmente o mais aceito – contribui para a autonomia do alunado da EaD e de sua capacidade de motivação para o estudo e a pesquisa, uma vez que seu sucesso no curso,

ou o sucesso do curso, dependerá da “auto-aprendizagem” do estudante em seu processo como aprendente (BELLONI, 2009).

De acordo com essa autora, a auto-aprendizagem configura-se em:

Um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isso significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2009, p.31).

Essa “auto-aprendizagem” está relacionada, no nosso entender, com o acesso do estudante aos conteúdos sistematizados pelo professor, o modo como o ensino é mediatizado, ministrado, e a própria motivação do aluno para realizar as atividades (especialmente por meio da leitura) do curso através de sua autonomia para além de estudar o que lhe foi orientado, buscar novos conhecimentos e, principalmente, de fato, realizar as atividades acadêmicas com eficácia e respeitando os prazos para que as demandas não sejam sufocadas pelo “faço quando puder”.

A dinâmica da responsabilidade e certa diligência na hora de estudar e fazer as atividades está, de certo modo, imbricado ao fazer do docente em formação e este deve pensar que estudar a distância não quer dizer que não existe um

momento para fazer os trabalhos acadêmicos ou estudos das disciplinas, mas é ter um horário diário que lhe seja oportuno em sua condição de aluno da EaD.

É perceptível, portanto, que há uma tendência, conforme as colocações de Belloni (2009), de que a modalidade de educação a distância esteja cada vez mais voltada para o alunado, para suas necessidades de aprendizagem, ou para uma auto-aprendizagem ou aprendizagem autônoma.

Sendo assim, é interessante pensar sobre a leitura na EaD e como essa prática é trabalhada e vivenciada até mesmo através dos meios tecnológicos educacionais nas “salas de aula” a distância. O contexto com o qual o professor trabalha a leitura e como esse trabalho é desenvolvido são questões que precisam ser ponderadas pelo educador, pois a atividade com a leitura não está em apenas pedir para que o discente leia determinado texto ou determinado livro.

A atividade de leitura na EaD, portanto, tem que ter um plano, ser bem orientada e principalmente ter uma finalidade, um objetivo no qual o estudante seja capaz de compreender a importância não apenas da atividade em si, mas da prática de leitura que lhe proporcionará novos conhecimentos na área de trabalho que ele, discente em formação, atuará ou está atuando.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos a análise do questionário aplicado tecendo comentários pertinentes a cada questão citada. Exibimos os dados por meio de gráficos com os resultados da maior parte

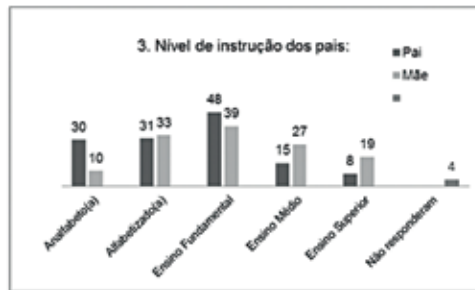
das questões, especificamente as de maior relevância para este trabalho. A sequência da análise e interpretação seguem a ordem de organização das questões identificando o perfil socioeconômico dos discentes participantes, bem como as questões sobre o perfil leitor.

A primeira questão investiga a faixa etária dos alunos participantes. Esses estudantes têm idade entre 16 e 56 anos. Analisando essa informação por polo, percebemos que nos polos de Marcelino Vieira, Grossos e Caraúbas a variação de faixa etária se dá entre 16 e 37 anos, em média. Já nos polos de Parnamirim e Natal, essa variação se amplia para uma faixa etária de 17 a 56 anos. A heterogeneidade de gerações é o que chama atenção em todos os polos. Assim, o grupo de discentes de letras espanhol na modalidade EaD do IFRN é composto tanto por jovens quanto por adultos.

A questão 2 indica o sexo predominante entre os estudantes pesquisados, sendo um total de 132 participantes. De acordo com as respostas, 84 alunos são do sexo feminino e 45 são do sexo masculino; 3 participantes não responderam essa questão. Diante desse dado, podemos dizer que esse é um curso composto prioritariamente por mulheres.

O gráfico 1 expressa os dados extraídos da questão 3, que indica o nível de instrução dos pais:

Gráfico 1 – Nível de Instrução dos pais

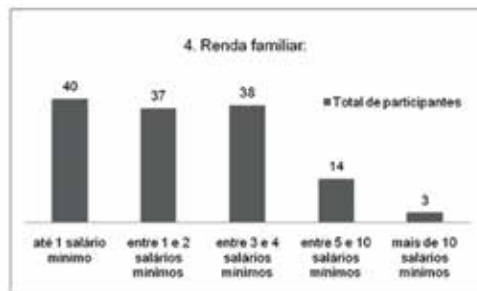


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

A maior faixa educacional dos pais, como se pode perceber, é o Ensino Fundamental. Logo abaixo, o maior grupo se compõe de alfabetizados, mas há um número expressivo de pais analfabetos. Ao somar os dados, percebe-se, portanto, que analfabetos e apenas alfabetizados compõem a maioria dos pais desses alunos. Poucos chegaram ao Ensino Médio ou superior. É interessante ressaltar, ainda, que, no geral, as mães são mais escolarizadas que os pais. O que coincide com o fato de haver mais mulheres que homens no curso, como exposto na questão 2. Portanto, o acesso à educação a distância permite, hoje, que os filhos superem a escolaridade da formação dos pais, uma vez que já se encontram no ensino superior.

Na questão 4 indagamos sobre a renda familiar, vejamos o resultado geral das respostas no gráfico 2:

Gráfico 2 – Renda familiar



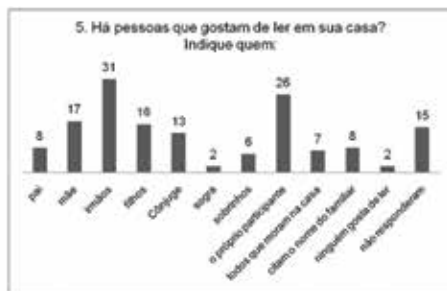
Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

O gráfico 2 apresenta um dado relevante, pois pouquíssimos são os entrevistados que tem renda familiar entre 5 e 10 salários mínimos. A ampla maioria, 40 participantes, possui renda familiar de até 1 salário mínimo. E um número praticamente igual, 37, não ultrapassa os dois salários mínimos de renda familiar. Isso nos oferece um panorama do nível socioeconômico dos alunos ingressantes no curso, demonstrando uma das possíveis causas da formação insipiente dos pais apresentadas no gráfico 1 (Nível de instrução dos pais) – poucos tiveram como dar continuidade a seus estudos para além do Ensino Fundamental. Além disso, os dados também indicam a necessidade de suporte no acesso a material didático e de internet, visto que dificilmente eles teriam condições de arcar, tendo esse nível econômico, com as despesas de um curso superior. Esse dado também indica implicitamente uma dificuldade de acesso dos alunos ao Ensino Superior, não fosse a oferta de educação a distância na sua região.

Na questão 5, pedimos para que os alunos citassem pessoas em suas casas que gostam de ler. Essa é uma resposta subjetiva e, inclusive, alguns participantes citaram

mais de um familiar que gosta de ler. Para apresentação das respostas, segue abaixo o gráfico 3:

Gráfico 3 – Familiares leitores



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

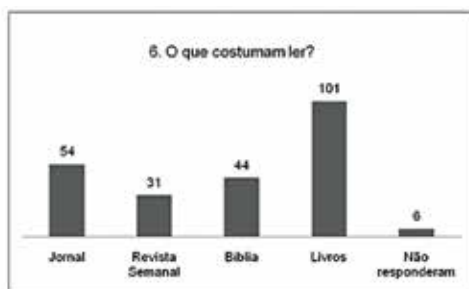
Os dados do gráfico 3 se tornam relevantes, pois a maioria informa os irmãos como leitores, 31 participantes. Com relação aos próprios participantes, 26 desses, ao responder o questionário, se consideram leitores. Não se percebe um quantitativo muito significativo de hábito de leitura dos pais, dos cônjuges e dos filhos. Desse modo, apesar de não haver um grande hábito de leitura entre os pais (pai e mãe), há algum incentivo familiar nesse âmbito, por parte dos irmãos, por exemplo. Sendo assim, num ambiente sem muitos leitores, a formação do gosto pela leitura torna-se realmente uma exceção.

É necessário ponderar sobre a importância da família no fomento e incentivo ao gosto pela leitura. Muitas vezes, os pais, por não terem acesso à educação, não são leitores, como mostrado no gráfico 3. Eles não puderam necessariamente fomentar a leitura. Nesse caso, mesmo que haja

algum incentivo familiar para a leitura, a escola passa a ter um papel fundamental no fomento ao ato de ler.

O próximo gráfico demonstra a questão 6, que pergunta o que os familiares citados costumam ler. Disposmos de alternativas nessa questão:

Gráfico 4 – Leituras frequentes dos familiares



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

A questão 6 permitia que os alunos participantes marcassem mais de uma alternativa. Os dados expostos no gráfico acima apresentam que a maioria dos familiares dos alunos costuma ler livros, de forma geral, sem especificar se literários ou não. No entanto, há um dado significante sobre a leitura de periódicos e da Bíblia. A pontualidade de 44 estudantes é para a leitura da Bíblia, e periódicos (jornais e revistas) posicionam-se de forma quase similar aos livros, pois são leituras de 85 alunos (54, jornais e 31, revista semanal). Isso nos permite compreender essas leituras como as mais relevantes no seio familiar.

A questão 7 investiga onde moram os alunos participantes. A intenção era identificar se eles moravam na cidade polo onde o curso é ofertado ou se no entorno. Dos alunos

do polo Natal/RN, um total de 23 participantes, apenas 12 moram em Natal, os demais moram em Parnamirim e no interior do estado do RN. Já no polo Parnamirim/RN, de um total de 19 alunos, 15 participantes moram nessa cidade, sendo que os demais vivem na capital Natal e no interior do estado do RN. Do polo de Marcelino Vieira/RN, de um total de 33 alunos, 23 moram nessa cidade, enquanto 6 são da zona rural e os demais são de cidades circunvizinhas. Do polo de Grossos/RN, com um total de 22 estudantes, apenas 4 são de Grossos, os demais são de outras cidades também do interior do estado. E, finalmente, do polo Caraúbas/RN, com 35 participantes, 18 são dessa cidade, sendo 7 da zona rural e os demais de outras cidades.

Apesar de um número considerável de alunos, ou a maioria, como é o caso de Parnamirim, morar nas cidades onde se encontram os polos, há muitos alunos das regiões do entorno, ou seja, os polos realmente funcionam como centros de apoio na formação dos estudantes. O caso de Grossos evidencia esse fato. Há, inclusive, pessoas da zona rural, que vivem em sítios, lugares de difícil acesso, para quem a oferta de um curso a distância se torna fundamental, pois dificilmente eles teriam acesso, com a renda familiar indicada, a um curso superior.

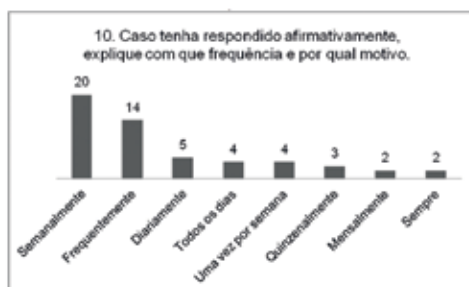
Na questão 8, interrogamos a respeito da educação básica, isto é, onde os alunos participantes concluíram o ensino médio. As alternativas dessa questão são “rede pública”, “rede particular”, “parte na rede pública e parte na rede particular” e “em escolas conveniadas”. Foi averiguado que o *campus* Educação a Distância do IFRN atinge uma parcela da população que necessita de formação superior na rede pública e

que vem da rede pública de ensino. O perfil econômico do gráfico 2 (Renda familiar) e o dado sobre a escolaridade da questão 8 comprova que a maioria desses estudantes, isto é, 117 alunos participantes procedem da educação pública.

Abordando agora mais especificamente o acesso desses alunos a livros e à leitura, temos a questão 9, que indagou sobre a frequência desses alunos à biblioteca escolar. Assim, 82 participantes responderam que sim, enquanto 48 disseram não frequentar e 2 não responderam. Apesar de uma boa parcela ter frequentado a biblioteca de sua escola, a quantidade de participantes que não frequentaram é expressiva.

A pergunta seguinte, questão 10, procura justificar a questão anterior, solicitando que os alunos indiquem com que frequência e por quais motivos eles iam à biblioteca. Essa é uma questão aberta. Elaboramos dois gráficos para demonstrar as respostas mais recorrentes dos participantes, isto é, tanto a frequência quanto os motivos, respectivamente. Então, vejamos esses gráficos na sequência:

Gráfico 5 – Frequência na biblioteca



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Gráfico 6 - Motivo de ir à biblioteca



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

A maior frequência dos alunos à biblioteca é semanal. Embora “frequentemente” e “sempre” tenham surgido, são respostas vagas, mas indicam a regularidade. A questão 9 mostrou que 48 alunos não frequentavam a biblioteca de suas escolas. Dois desses participantes (ambos do polo Natal/RN) responderam que não havia biblioteca em sua escola e o outro disse que a biblioteca não era boa e, por isso, não a frequentava.

Essas respostas nos fazem refletir sobre um problema ainda bastante recorrente em nossa educação básica. Quando não há biblioteca na escola, as que possuem uma nem sempre contam com espaços bem estruturados ou equipados, com um acervo considerável de livros. Isso acaba, portanto, prejudicando o acesso do estudante a esse ambiente que, já sabemos, é muito relevante para o processo de fomento e ensino do gosto e prazer pela leitura.

Quanto aos motivos que os levavam a frequentar a biblioteca, os mais citados são: fazer pesquisas, fazer atividades e trabalhos escolares e estudar. Isso indica que a leitura que

eles realizavam com mais frequência era para fins de estudo. Poucos são os que frequentavam a biblioteca apenas para ler por prazer ou pegar livros emprestados.

Um objetivo que se mostra com evidência nesse gráfico é a leitura para adquirir conhecimento ou, como eles mesmos colocaram, para manter-se informado. Os gráficos 5 e 6 demonstram, portanto, não só a importância da biblioteca escolar na formação desses alunos, mas indicam a necessidade de que essas bibliotecas estejam abertas e atualizadas.

A pergunta 11 questiona se os alunos já trabalham. 95 participantes responderam que sim e 37 disseram que não. Isso demonstra que a EaD, para esses alunos, representa o acesso à formação superior não só sob o ponto de vista geográfico, mas também em função de seus horários, pois a maioria, pelas questões socioeconômicas indicadas no gráfico 2 (Renda familiar), precisa trabalhar para se manter.

A pergunta seguinte, questão 12, complementa a pergunta anterior, investigando a área de atuação desses estudantes. As alternativas e respostas são: 46 trabalham na área da educação, 14 no comércio, 15 no funcionalismo público, 11 são autônomos e 15 responderam a alternativa “outros”. Esse dado é interessante, uma vez que sendo a maioria dos alunos trabalhadores, 46 que atuam na área da educação. Sendo assim, compreendemos que a formação que eles pretendem conseguir com o curso superior, em sua área de atuação profissional, torna-se fundamental para que alcancem melhores patamares profissionais.

Os participantes que marcaram a alternativa “outros”, dentre as profissões assinaladas estão: aula de reforço, construção, serigrafia, cabeleireira, manicure, freelance em

mecânica de máquinas de costura, indústria, hotel, auxiliar administrativo e também foi citado trabalho voluntário em uma organização não governamental. Consideramos, então, que a maioria das vagas da EaD, na licenciatura em espanhol, são realmente voltadas para a formação de profissionais que já atuam na área de educação, além daqueles que pretendem atuar.

Encerra-se, nessa questão, a análise do perfil socioeconômico desses estudantes. Passamos a analisar, então, mais precisamente, o perfil de leitura, foco da pesquisa. As questões socioeconômicas até aqui analisadas nos permitem perceber o contexto de formação, o contexto familiar e escolar desses alunos. Esse contexto, muitas vezes, pode justificar algumas respostas indicadas no perfil específico de leitura.

A questão 13 demonstra se os participantes da pesquisa gostam de ler ou não. Praticamente 100% dos alunos ingressantes tem gosto pela leitura, 124 marcaram a alternativa “sim” e 8 marcaram “não”. Precisamos saber, portanto, que tipo de leitura os agrada mais. Pelo gráfico 4 (Leituras frequentes dos familiares), seriam leituras mais informativas e religiosas, o que indica que não há muitos leitores de literatura.

Com a pergunta seguinte, questão 14, desejamos saber quem os incentivou à leitura, os participantes podiam marcar mais de uma alternativa, segue o gráfico 7:

Gráfico 7 – Incentivo ao gosto pela leitura



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Os professores são, indubitavelmente, os principais formadores do incentivo à leitura. Em segundo lugar os familiares (pais e irmãos), já indicados no gráfico 3. Isso deixa claro que, apesar de não lerem, os pais incentivam os filhos a ler. Na alternativa “outros”, os participantes responderam que os incentivadores foram: amigos, colegas de estudo, do trabalho, da escola, da igreja, os tios, ou, por iniciativa própria, por curiosidade, por desejo de aprender, o próprio participante se motivou à leitura.

Ao serem indagados pelo tipo de leitura que eles, participantes da pesquisa, mais gostavam, responderam conforme o gráfico 8:

Gráfico 8 – Leituras prediletas



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Nesse gráfico, os entrevistados podiam assinar mais de uma resposta. Ele pode ser relacionado com o gráfico 4, que aborda sobre o que os familiares costumam ler. A maior parte da leitura de interesse dos alunos é a informativa, como jornais e revistas de atualidades, e em segundo lugar, podemos observar as leituras literárias como romances, clássicos da literatura, contos e poesias.

Na alternativa “outros” dessa questão, os participantes responderam: Bíblia, Teologia, Autoajuda, Esporte, Livros evangélicos, Literatura cristã, Livros paradidáticos e de didática, Revistas especializadas, Textos nas áreas de saúde e educação, Religiosos, Biografias, Artigos na internet, Épicos, Artigos e revistas científicas, Textos específicos da área de atuação, livros com instrução profissional, Livros espíritas, Crônicas, Artigos de opinião, Textos relacionados à educação e gestão pública, Periódicos, Revista de literatura bíblica.

Compreendemos que as leituras prediletas dos familiares também são importantes para os participantes, uma vez que a maioria das respostas está em torno de leituras informativas e religiosas. No entanto, há um número considerável de leituras literárias indicadas.

Em seguida, perguntamos o que os alunos participantes levam em consideração ao escolherem um livro. Nessa questão, os alunos podiam marcar mais de uma alternativa. Observamos que 98 respostas assinaladas indicam a escolha com base no tema, 70 com base no autor e 67 escolhem pelo título. Aspectos estruturais do livro, como tamanho da letra, ilustração, número de páginas e capa não apresentaram número relevante de respostas, o quantitativo de alunos que marcaram tais alternativas foram 5, 9, 11 e 11, respectivamente.

As questões seguintes são discursivas. Salvo a última, que pede para marcar a quantidade de livros que os alunos participantes leem, em média, por mês. A maioria, um total de 81 discentes, responderam que leem um livro por mês. Esse é um dado razoável, embora a leitura literária não seja tão relevante nesse quantitativo. 35 participantes marcaram a alternativa “2 a 4 livros”, 15 não leem nenhum livro e apenas 1 participante marcou a alternativa “mais de 4 livros”.

No conjunto de questões abertas, deixamos que eles indicassem o que conhecem e suas preferências. A questão 17 solicita que os alunos citem o título dos últimos livros que leram. As respostas corroboram os dados dos gráficos e das questões anteriores, pontuando livros religiosos e de autoajuda, tais como: *A Cabana*, *Ágape*, *O silêncio de Maria*, *Vós quem dizeis quem sou*, *Por que não quero ir à Igreja*, *O poder da mulher que ora*, *O segredo da prosperidade*, *O agir de Deus*, *O segredo para apresentações irresistíveis*, *Quando o sofrimento bater a sua porta*, *Jesus, o maior psicólogo que já existiu*, *Como ser um filho de Deus – caminhos e escolhas*, *Cartas entre amigos I*, *Seja um vencedor turbinado*, *Nunca desista de seus sonhos*.

A lista de livros indicados, no entanto, é bem ampla: *O mundo de Sofia*; *O segredo dos seus olhos*; *Riña de Gallos*; *Noites de Tormenta*; *Ilusões*; *Fernão Capelo Gaiyota*; *Guerra e Paz*; *A cadeira do dentista (contos)*; *Quem mexeu no meu queijo?*; *Dom Quixote*; *Hipnotizando Maria*; *O livreiro de Cabul*; *A promessa*; *Sun Tzu, a arte da guerra*; *O diário da sibila rubra*; *Introdução a antropologia*; *Demência temporal*; *Pai rico, pai pobre*; *O futuro da humanidade*; *Educação e poder*; *Um menino chamado Roberto*; *Livros infantis: casa botão*; *Filosofia da ciência*; *As brumas de*

Avalon; Contos de ficção; A menina que roubava livros; O conde de monte cristo; O poderoso chefão; Geoterapia; Argilas para a saúde; Aromaterapia; Sanidad para el corazón herido; A Sra. dos Extremos; Filosofia da educação; Marley e eu; As profecias de Daniel; O Juízo Final; Volta ao mundo em 80 dias; Em seus passos o que faria Jesus; O primo Basílio; O Alquimista; A última música; Querido John; Da janela ao monte; Agressiva; Didática I, II, III; Marina: a vida por uma camisa; Professores brilhantes, alunos fascinantes;; O serviço social na contemporaneidade; Os brutos; Ninguém é de ninguém; Comédias para se ler na escola; O vendedor de sonhos; Homem-Aranha; Hilda Furacão; Morte e vida Severina; O caçador de pipas; Assim falava Zarastruta; Mestre da vida; Histórias do JH; Mestre do amor; A hora da estrela; Anuário 2012 dos Testemunhas de Jeová; 50 Crônicas; O queijo e os vermes; Ponto de Impacto; Ficção; Anjos e Demônios; Saga Crepúsculo; 1822 Lauretino; Histórias da vida privada 4; A passagem; O diário de Anne Frank; Tieta do Agreste; O Alienista; Helena; Transparência das Eternidades; O significado da vida; Auto da Compadecida; Senhora; Leviatã; Volta ao mundo em 80dias; Mundo Jovem; Amor, pode dar certo; Verônica decide morrer; O Aleph; Cidade Nova; Mas forte do que nunca; Feiurinha; Antologia Poética; O Segredo; Diários de um vampiro; Cartas entre amigos II; A Viuvinha; Diário de uma paixão; O crime mais cruel; Você é insubstituível; O Seminarista; Salmos; Violetas na janela; Laços eternos; Melhor do que comprar sapatos; A escrava Isaura; Famílias restauradas; Entre espíritos; Fortaleza digital; O Pequeno Príncipe; Tecnologia Social; Cultura e Cidadania digital; Manual de rotinas administrativas; O Símbolo perdido; As 100 melhores história da mitologia grega; O vencedor está só; Depois daquela viagem;

Amanhecer; As lágrimas do assassino; Reinventar a teoria e a prática; Maria Montessori; Frederick Froobel; A profecia do dia 26 (O renascimento da literatura oral); O morro dos ventos uivantes; O direito de andar só; Quem pensa enriquece; A Esperança; Bíblia Sagrada; Filosofia: manual básico.

Em linhas gerais, os títulos apresentados oscilam entre temas religiosos, autoajuda e alguns livros de literatura. Percebe-se uma maioria de indicações de *bestsellers*, tais como *O monge e o executivo*, *Bom dia Espírito Santo*, *Melhor do que comprar sapatos*, *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?* Também alguns clássicos literários como *O Cortiço*, *A Moreninha*, *O Ateneu*, *Vidas Secas*, *Dom Casmurro*, *Memórias de um sargento de milícia*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, provavelmente lidos por exigência escolar. E alguns deles voltados para o campo da educação como *Professora sim, tia não*, *Pedagogia da autonomia*, *História da sala de aula: conteúdos, práticas e projetos*, *Pedagogia e pedagogos, para quê?*

A questão 18 pede para citar o nome de três escritores norte-rio-grandenses que os entrevistados conhecem ou sobre quem tenham ouvido falar. 34 participantes não responderam a essa questão, o que pode indicar pouco conhecimento acerca dos escritores do estado.

Os escritores potiguares citados pelos discentes foram: Marize Castro, Zila Mamede, Nisia Floresta, Deífilo Gurgel, José Bezerra Gomes, Diógenes da Cunha Lima, Auta de Souza, José Acaci, Agnelo Alves, Pablo Capistrano, Câmara Cascudo, Aluizio Azevedo, Vingt-un Rosado, Junior Dalberto, Anísio Teixeira, Jorge Fernandes, Clotilde Tavares, Antônio Francisco, Henrique Castriciano, Ilane Ferreira Cavalcante, Antônio Francisco, Leontino Filho, Raimundo Soares de Brito, José

Evangelista, Walter de Brito Guerra, Dijanira Araújo, Jaime Hipólito, Risolete Fernandes, Tavares de Lyra, Leontino Filho, Luis Carlos Lins, João Quintino Filho, Isaura Rosado, Máximo Rebouças, Maria Barros, Afonso Bezerra, Paulo César Brito, Elder Medeiros, Francisco Fausto, Milton Guedes, Pedro Pucei de Mesquita, Raul (da Barra), João Lins Caudas, João Almino, Rousiêne Gonçalves, Mário Emerson, Esmeraldo Siqueira, Benito Barros, Bebê Silva de Major Sales, Sidney Batalha, Emerson Ênio, Lucia Monteiro, Adriana Cruz, Ivanucia Lopes, Fátima Abrantes, Luzia Monteiro, Celestino Alves, Maria José Gomes, Margaret Solange, Guto de Castro, Gilberto Teixeira, Veríssimo de Melo, Hipólito Dantas.

A indicação de tantos nomes, principalmente do mais conhecido autor potiguar, Câmara Cascudo, indica que eles têm tido acesso a informações sobre a literatura produzida no estado, ou até mesmo acesso às obras desses autores. Entre os autores, no entanto, nem todos são de literatura, eles citam autores de seu material didático inicial do curso, tal como Rousiêne Gonçalves. Isso indica certa imprecisão sobre o conceito de literatura, assim como a pouca experiência leitora, como eles mesmos indicaram em respostas anteriores. Vale ressaltar que um participante citou o escritor Ariano Suassuna, que é paraibano e não potiguar e outro citou um escritor norte-americano, James C. Hunter. Isso diz respeito, no primeiro caso, à expressividade que Suassuna tem tanto no Nordeste quanto no Brasil e, no segundo caso, a uma confusão entre escritores brasileiros e estrangeiros, que na questão seguinte é um pouco mais expressiva.

A última pergunta de nossa análise é a questão 19. Nela pedimos para que os alunos citassem o nome de cinco escri-

tores brasileiros que eles não citaram na questão anterior. 16 participantes não responderam essa questão, talvez, também por falta de conhecimento. Como ocorreu a menção de vários escritores, inclusive vários alunos citando o mesmo escritor, apresentamos abaixo um quadro com os nomes e o número de vezes que os escritores foram mencionados:

Quadro 1 – Escritores brasileiros

ESCRITORES BRASILEIROS	Nº DE VEZES QUE FORAM CITADOS
Machado de Assis	48
Cecília Meireles	29
Graciliano Ramos	28
Paulo Coelho	28
Carlos Drummond de Andrade	27
Clarice Lispector	27
Augusto Cury	25
Jorge Amado	25
José de Alencar	21
Gabriel Chalita	10
Raquel de Queiroz	9
Monteiro Lobato	9
Ariano Suassuna	8
Érico Veríssimo	8
Manoel Bandeira	7
Guimarães Rosa	7
Álvares de Azevedo	6
Paulo Freire	5
José Lins do Rêgo	4
Castro Alves	4
Gustavo Reis	4
João Cabral de Melo Neto	4
Vinícius de Moraes	4
Luiz Fernando veríssimo	4

ESCRITORES BRASILEIROS	Nº DE VEZES QUE FORAM CITADOS
Fábio de Melo	4
Patativa do Assaré	4
Euclides da Cunha	3
Eça de Queiroz	3
Mario de Andrade	3
Câmara Cascudo	3
Augusto dos Anjos	3
Içami Tiba	3
Fernando Pessoa	3
Aluizio Azevedo	3
Oswald de Andrade	2
Rubem Alves	2
Cora Coralina	2
Ricardo Gondim	2
Caio F. Abreu	2
Bernardo Guimarães	2
Rui Barbosa	2
Mario Quintana	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Da mesma forma que a questão anterior, os alunos conhecem muitos escritores brasileiros, principalmente os canônicos, ou seja, aqueles mais indicados na literatura escolar, como Machado de Assis, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, presentes nos livros didáticos a partir da Educação Infantil. Entre esses autores, são citados autores de *bestsellers* e de autoajuda ou até mesmo de livros religiosos.

Há escritores que foram citados apenas uma vez, como E. Ferreira, Auta de Souza, Gilberto Freire, João Ubaldo Ribeiro, Marta Rocha, Gregório de Matos, Casimiro de Abreu, Júlio César Araújo, Dijanira Araújo, Café Filho, Chico Anísio,

Junqueira Freire, Ruth Rocha, Nelson Rodrigues, Messias Holanda Dieb, Maurício Ricardo, Margarida Dias, Ayres Brito, Olavo Bilac, Millôr Fernandes, Zibia Gasparetto, Jaime Hipólito Dantas, Carlos Gingburg, Selva Guimarães Fonseca, Sidney Chalhoub, Circe Bittencourt, José Sarney, Telma Vaz, Ester pelar Grossi, Lya Luft, José Paulo Neto, Marilda Iamoto, Cipriano Luckesi, Almir Bueno, Vincentino Martins, João Quintino Filho, Cristovam Buarque, Pedro Bandeira, Pedro Lenza, Eduardo Spohr.

E entre os brasileiros, ocorreu a referência a escritores estrangeiros como: Elizabeth Gilbert, Piaget, Sara Pain, Paul Singer, Mark W. Baker, Edgar Morin, Camões. Foi citada também a pintora Tarsila do Amaral e houve a indicação de personagens de romances: “Brás Cubas” e “Dom Casmurro”. Isso demonstra que eles associaram o personagem do livro ao nome do autor.

Percebemos que Câmara Cascudo é o escritor norte-riograndense mais citado e, no que se refere aos escritores brasileiros, Machado de Assis é o mais mencionado. Provavelmente isso ocorre pelo fato de ambos serem amplamente estudados na escola e na fase adulta muitos continuam a ler textos e/ou livros desses escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, podemos concluir, após a análise, que a maioria dos alunos ingressantes nas turmas de 2012.1, do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol modalidade a distância lê e se considera leitor. Isso apesar de não possuir

uma formação advinda necessariamente do seio familiar, ela existiu na escola.

Percebemos, ainda, que suas preferências de leitura circulam principalmente entre a leitura informativa e a religiosa, com incursões na literatura. O conceito de literatura, aliás, aparece de forma muito ampla, englobando autoajuda, *bestsellers* em geral e até temáticas mais religiosas.

Ao analisar a leitura dos familiares, a Bíblia surge como livro mais lido junto à leitura informativa. Além da Bíblia, percebemos uma alusão bastante expressiva de outros livros com temática religiosa e de autoajuda confirmados nos dados dos gráficos que tratam do perfil leitor do aluno participante da pesquisa.

Isso leva a inferir que vários desses discentes têm suas leituras influenciadas por suas respectivas religiões assim como o gosto pela leitura, tanto de seus familiares quanto dos próprios estudantes.

Compreendemos, por outro lado, que eles conhecem muitos escritores brasileiros e alguns escritores potiguares, embora não necessariamente os tenham lido, o que indica que essa sensibilização para a leitura literária pode ser realizada ao longo do curso, de forma a aumentar o espectro de leitura desses alunos.

Nesse processo, a formação de uma boa biblioteca nos polos é parte importante, haja vista a indicação da frequência à biblioteca na elaboração das atividades e trabalhos escolares. Se as bibliotecas dos polos tiverem um bom acervo, principalmente literário, e forem desenvolvidos projetos na área da leitura entre esses alunos, haverá, provavelmente, um crescimento de seu gosto pela leitura literária.

Nesse sentido, os dados obtidos por meio da análise do nosso questionário apontam para possíveis ações que possam ser desenvolvidas pelos professores da licenciatura nesse âmbito da leitura. Ações que já começaram a ser implementadas através de projetos e programas institucionais de extensão e de pesquisa, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foi implementado em 2012.

Assim, com este trabalho, além de termos apresentado o resultado de uma pesquisa no âmbito da leitura e da EaD, esperamos ter contribuído com a discussão sobre como podemos, enquanto professores, mudar a realidade que atualmente está sendo apresentada e vivida em sala de aula de muitas escolas que não dão espaço à leitura.

Discorrer sobre todas as temáticas que perpassam a leitura e discutir sobre os processos concernentes à EaD não é tarefa fácil, mas nosso desejo é ponderar não apenas sobre a leitura, ou o fomento à prática leitora, mas também fomentar a reflexão sobre o gosto por essa atividade também nos amigos professores, que estão todos os dias em sala de aula, presencial ou a distância, com a tarefa de formar leitores, bem como capacitar os alunos-leitores e desenvolver trabalhos com esse fim.

Nas últimas linhas deste artigo, desejamos, por fim, expressar, de forma singela, o que a leitura, afinal, significa para nós, professoras em formação constante. É na leitura que aprendemos a escrever adequadamente e melhor. É na leitura que as possibilidades de aprender novos conhecimentos são apresentadas. É na leitura que nos atrevemos a viajar e conhecer novos mundos, novas culturas, novas

sociedades. É na leitura que conhecemos pessoas novas, novos personagens, nos afeiçoamos a eles e sinto que eles se afeiçoam a nós. É na leitura que nos percebemos e nos vemos noutros olhares. É na leitura que eu conheço um pouco mais sobre mim. É na leitura que descobrimos novos sentimentos, novos desejos e vivemos novas emoções. É na leitura que aprendemos a gostar de ler, de compreender o que lemos e de dialogar com o texto, seja ele literário, científico-acadêmico ou outro gênero textual.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOUINI, Khemais. El texto literario en la clase de E/LE: propuestas y modelos de uso. Didáctica. Lengua y Literatura. **Revista Electronica**. Madrid, vol. 20, p. 149-176. 2008. ISSN: 1130-0531. Disponível em:<revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110149A.PDF>. Acesso em: 31 de ago. de 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. cap. 1. p. 9-35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 229-279.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; CARVALHO, Carmen Maria Cavalcanti Nogueira de. O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). **Revista Aprendizagem**

em EAD. vol. 1, p. 1-10, Taguatinga, DF, out. de 2012. Disponível em:<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>>. Acesso em: 14 de set. de 2013.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura.** São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012. 165p.

INDICADORES DA AUTOAVALIAÇÃO QUE SINALIZAM POSSIBILIDADES DE EXPANSÃO, NECESSIDADES DE REESTRUTURAÇÃO OU RETRAÇÃO DE UMA IES¹⁰²

Arlete de Freitas Botelho¹⁰³

Jandernaide Resende Lemos¹⁰⁴

102 Esse texto é produto da pesquisa “avaliação, expansão e qualidade da educação superior no século XXI” em realização do “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior” (POW1) com apoio do CNPq e do Programa Observatório da Educação - OBEDUC nº 20346.

103 Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Mestre em Gestão Econômica do Meio Ambiente e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB/FE, na linha de pesquisa: Políticas Públicas e gestão da educação superior; arletebotelho@uol.com.br.

104 Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre pela San Francisco State University (USA), Gerente de Avaliação Institucional da UEG e Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA/UEG); janrlemos@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar indicadores, por meio dos resultados do processo de autoavaliação institucional, que possam contribuir para o planejamento da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no sentido de verificar as possibilidades de expansão, a necessidade de reestruturação ou até mesmo de retração de seus *campi* ou cursos. A instituição é pública e gratuita, com perfil interiorizado, presente em 38 municípios do Estado de Goiás. Aderiu voluntariamente ao Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e utiliza as dez dimensões sugeridas pela Conaes na elaboração do instrumento avaliativo. Entre os diversos indicadores, foram identificados: a baixa demanda na oferta de cursos, a precarização da infraestrutura e o alto percentual de docentes contratados em regime temporário.

Palavras-chave: Expansão. Indicadores. Autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação superior se intensificam a cada período letivo, principalmente no que diz respeito à busca da qualidade dos cursos. Com isso, intensificam-se as atenções para os processos avaliativos, no sentido de se criar indicadores que retratem a realidade, de forma a contribuir para o planejamento da instituição.

Em 04 de abril de 2004, foi aprovado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei 10.861, que veio atender às sugestões de organismos internacionais, como uma forma de buscar a qualidade de ensino. Esse sistema veio exigir, principalmente das instituições federais e privadas de todos os Estados, a obrigatoriedade de se autoavaliarem e serem avaliadas por comissões externas. No entanto, as instituições estaduais e municipais ficaram fora dessa obrigatoriedade, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) regular sobre as avaliações dessa categoria administrativa.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), talvez por entender a importância do processo avaliativo, optou por se inserir no Sinaes, participando, voluntariamente, ao aderir à autoavaliação institucional, observando as 10 dimensões sugeridas pela Conaes.

A UEG é uma instituição que surgiu na contramão da história, quando de sua criação em 1999. Por um lado, contrariou as orientações do Banco Mundial (BM), que incenti-

vava a privatização; por outro, não somente se expandiu, mas logo nos primeiros anos aderiu ao Sinaes, diante das preocupações com a qualidade do ensino. Essa é uma ação de grande resistência entre as Instituições de Educação Superior (IES) da rede federal e privada, pela obrigatoriedade de cumprimento da regulação.

Ao analisar a expansão de uma IES, surgem vários debates internos, muitas vezes levados pelos conflitos e tensões. Assim ocorreu em cada etapa de expansão da UEG que, durante a sua trajetória, sempre priorizou a interiorização no Estado de Goiás. A UEG apresenta, em seu histórico, a formação de professores como principal característica, por ofertar uma maioria de cursos de licenciatura em seus *campi*.

As forças políticas são a maior motivação para a criação de novos *campi*, cursos e ampliação de vagas, contrariando a vontade acadêmica, que sofre com a precarização das condições estruturais na UEG. Outros fatores contribuem para a qualidade de ensino. No entanto, não se pode afirmar que a expansão seja o melhor caminho para o atendimento à demanda e à profissionalização para o desenvolvimento econômico do Estado.

Além das forças políticas, é necessário o uso de indicadores que possam demonstrar a realidade, tendo a avaliação institucional por instrumento que sustenta as possibilidades de autoconhecimento como forma de indicar o futuro da instituição. Tais indicadores devem sugerir a sua construção, observando níveis individuais, coletivos, políticos, econômicos e culturais. Trata-se de um instrumento de gestão que permite monitorar a instituição, observando a

temporalidade e comparabilidade das informações, desde que produzidos com regularidade.

Diante desse contexto, este estudo se propõe a analisar alguns indicadores emergentes da autoavaliação institucional, levando em conta o processo de expansão que vem ocorrendo na UEG, tanto em quantitativo de *campi* quanto de cursos, o que tem provocado grandes tensões no meio acadêmico.

BREVE OLHAR SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior tem provocado, nas últimas décadas, constantes debates, por todas as transformações que vem passando, com destaque nas políticas de expansão. Dentre os aspectos que se tornam responsáveis pelo crescimento de matrículas, deparam-se abordagens sobre a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) e o mais recente, de 2011/2020. Embora esses fatores não possam ser desconsiderados, as influências dos organismos internacionais antecederam esses dois pontos, quando já se percebeu a acentuada tendência à expansão da educação superior na segunda metade da década de 1990, sendo essa interferência a abordagem deste estudo.

Conforme estudos realizados por Zainko (s/d), a primeira fase de expansão da educação superior ocorreu no período militar, de 1964 a 1980, o que indica uma fase de muitas tensões e desafios, tendo em vista o contexto em que se encontrava o país.

Com destaque tanto na profissionalização quanto na expansão da educação superior, tem-se que levar em conta o

protagonista BM. Inicialmente, o seu surgimento trazia como preocupação a profissionalização, visando a contribuir com o desenvolvimento econômico e a diminuição da pobreza, por meio de projetos financiados desde a década de 1970, numa parceria com o Ministério da Educação. A formação profissional no nível médio industrial e agrícola resultou nos cursos tecnológicos que vieram a ser um dos pontos de destaque. As metas eram cursos técnicos, porém, por uma série de fatores, entre eles a situação econômica do país, não foi possível a ampliação de investimentos, não se atingindo, portanto, o objetivo esperado. Na visão de Fonseca (1996), a ineficiência foi determinante porque

[...] no caso do ensino agrícola, a meta de incrementar o número de vagas alcançou apenas 74% da previsão. No ensino industrial pós-secundário, a criação de novas vagas chegou a 56% da meta prevista. No caso do ensino industrial secundário, os relatórios não mencionam os dados quantitativos à oferta de vagas. Quanto à formação de técnicos, 71% chegaram a se formar no ensino agrícola e, nos cursos pós-secundários, apenas 37% se formaram. (p. 238)

No período entre 1980 e 1995, ocorreu o inverso, apresentando um crescimento mínimo. A retomada de expansão da educação superior se deu nos governos Fernando Henrique Cardoso, (1995/1998 – 1999/2002), motivado pela sua inserção na Reforma do Estado, como descrito por Rothen e Barreyro (2009). Trata-se de uma fase que, na visão de Lima (2007, p. 100), “estava relacionada com as diretrizes mais

difundidas e monitoradas pelos organismos internacionais”, com destaque para BM, mediante ao qual, haja vista as condições sugeridas ou impostas, o Brasil não recuou.

Existem visões diferenciadas em relação aos documentos do BM que resultaram nas transformações ocorridas nas últimas décadas na educação superior, as quais ora são interpretadas como sugestões, ora como imposições. Porém, o fato é que foram aceitas pelo governo. As alterações surgiram focando a restrição de recursos, a expansão das instituições de ensino superior por meio da privatização e os mecanismos de avaliação para a busca da qualidade de ensino, que passaram a direcionar os financiamentos destinados ao país, oriundos daquele organismo.

No documento de acordo entre Brasil e Banco Mundial (1995), foram inseridas quatro exigências cuja análise contribui para o entendimento do contexto atual da educação superior: o fomento à expansão, a diversificação das fontes de financiamento nas instituições públicas, a redefinição do papel do Estado e a adoção de políticas destinadas à qualidade e equidade. O último ponto volta-se para a avaliação como busca da qualidade. Citações do BM vêm contribuir para as percepções do que ocorre com a educação superior no Brasil, a exemplo:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não-universitárias e o aumento das instituições privadas podem ajudar a atender a crescente demanda por educação pós-secundária e tornar o sistema de ensino melhor posto, em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31. Tradução própria)

Esse organismo internacional se fez presente nas discussões para a elaboração de projetos que viessem a atender as suas exigências, por meio de assessorias, com o objetivo de traçar estratégias que possibilitassem maior autonomia financeira às universidades (DIAS SOBRINHO, 2002). Logo, minimizar o uso de recursos públicos era a meta para a educação superior, sem abrir mão da qualidade.

Embora Zainko (s/d) cite que, a partir de 1996, tenha inaugurado uma nova fase da história da educação superior com a aprovação da LDB n. 9394/96 e a criação de Centros Universitários, diante do contexto de financiamento externo ao país, nas mais diversas áreas de desenvolvimento, um dos motivos certamente foi em decorrência das sugestões ou imposições do BM.

No entendimento dos organismos internacionais, as instituições têm autonomia para conseguir o autofinanciamento como forma de reduzir a pressão sobre as finanças públicas. Diante desse fator, fortaleceu-se a expansão do sistema privado e a redução de recursos para as instituições públicas, que foram sinalizadas como condição para o financiamento ao país e que, conseqüentemente, tiveram continuidade nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006, 2007/2010). Na opinião de Zainko (s/d) “[...] em 2007 deu início a um vigoroso processo de expansão, com a implantação de novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de novas universidades” (p. 2), com a retomada, então, das instituições públicas.

Nas reflexões sobre a expansão e o incentivo à privatização da educação superior, porém, não universitárias, conforme documento do BM, depara-se com questões que suscitam o

debate em relação à qualidade esperada nesse nível de formação. Dourado et al (2003) argumenta que é preciso considerar quatro eixos nas transformações e debates atuais. No entanto, este estudo dá destaque a dois deles: (i) a expansão pública e privada da educação superior, considerando os processos de democratização, privatização e massificação; (ii) a avaliação da educação superior, tendo por base os processos de flexibilização e regulação ainda em curso.

Tem-se, então, espelhado, o grande desafio enfrentado nos tempos atuais pela diversificação e diferenciação de instituições, pela perspectiva gerencialista e mercantilizadora e, ainda, pelo sistema de avaliação (DOURADO et al. 2003). Esse, por mais que se tente direcionar para o olhar do processo formativo, ocorre em função da regulação, contribuindo para mais um momento de tensão e desafio. Daí o questionamento: Como buscar a qualidade e, paralelamente, atender às exigências de mercado?

Esse viés ocorre seguramente pelo processo de expansão que transforma a educação em mercadoria, em detrimento do bem público. Assim, fortaleceu-se a profissionalização com a abertura de cursos que vieram atender às necessidades do mercado, a exemplo dos cursos superiores de tecnologia. Essa expansão foi iniciada ao final da década de 2000 e começo da seguinte, ofertando formação específica em menos tempo, desviando, assim, os princípios e os objetivos da universidade. Dourado et al (2003) alertam que nos tempos atuais

[...] compete à universidade contribuir significativamente com a produção da mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que

sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordinada sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital. (p.19).

Diante desse contexto, não somente se limita a expansão das IES, mas também o crescimento interno das instituições existentes, de maneira a atender ao mercado, porém, em detrimento da formação do indivíduo. Assim, cabe a essas IES, no mínimo, buscar formas de garantir a qualidade dos seus cursos.

Nessa perspectiva, este estudo tem enfoque na expansão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no contexto do Estado de Goiás. Trata-se de uma instituição que, em 15 anos de existência, já se apresenta com um número de *campi* incomparável a qualquer outra instituição pública do país. Entretanto, alguns indicadores, que retratam a sua realidade, demonstram a não adequação da instituição ao processo de crescimento, desde 1999, ano de sua criação.

BREVE OLHAR SOBRE A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM GOIÁS

A trajetória da educação superior em Goiás é registrada no Plano Diretor para a Educação Superior no Estado de Goiás 2006-2015, elaborado pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECTEC), em 2005. O documento relata um histórico que remonta ao ano de 1931, com a criação

da Faculdade de Direito de Goyaz e 1937 como o primeiro momento de expansão, com a criação das Escolas de Farmácia e Odontologia. Em 1959, após debates sobre as instituições do setor público e do privado, deu-se nova expansão da educação superior com a criação da Universidade Católica de Goiás (UCG), atualmente Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO) e, no ano seguinte, a criação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Na década seguinte, foram criadas três Faculdades públicas, posteriormente transformadas em *campus* da UEG: (i) a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), da qual surgiu a Universidade Estadual de Anápolis (Uniana); (ii) Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (Esefego); (iii) Faculdade de Filosofia da Cidade de Goiás. No setor privado foi criada a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão.

Em 1973, deu-se a criação da primeira Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV), atualmente Universidade de Rio Verde, na categoria municipal.

A década de 1980 foi marcada pela criação de fundações municipais, instituições privadas isoladas e autarquias estaduais. Essas, que vieram a compor o grupo estruturante da UEG, no ano de 1999, se distribuíam pelas regiões sul, sudeste, sudoeste e oeste goiano. Goiás está dividido em 18 microrregiões e se organiza em 10 regiões de planejamento¹⁰⁵. Dessa forma, a expansão da educação superior no Estado de Goiás caracteriza-se por um perfil de interiorização da UEG, acrescida ainda de dois *campi* da UFG, o de Catalão e

105 Segundo a Secretaria de Gestão e Planejamento (Segplan), são elas: Sul, Sudeste, Sudoeste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Entorno, Centro e Metropolitana.

o de Jataí, além de inúmeras fundações municipais¹⁰⁶, efetivando-se “a partir da interligação entre as esferas pública e privada mediatizadas por acordos políticos” (GOIÁS/ SECTEC, 2005).

O movimento de expansão da educação superior interiorizada se intensificou na segunda metade dos anos de 1990, seguindo a linha das políticas de privatização que se desenvolviam em todo o país. A rede privada, que apresentava oito instituições em 1995, teve o auge da expansão em 2012, chegando a 73 instituições, correspondentes a 912,5%, seguindo, portanto, as sugestões do BM. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, essa categoria se distribui em 69 Faculdades, três Centros Universitários e uma Universidade (MEC/Inep/Deed, 2012).

Na rede pública estadual, criou-se a UEG, em 1999, a partir da aglutinação de 13 faculdades autárquicas isoladas, todas em pleno funcionamento, em diversas regiões do Estado. Além dessas, mais 15 *campi* foram criados pela mesma lei, porém, sem funcionamento imediato. Na rede federal foram criados novos cursos juntamente com a ampliação de vagas pela UFG e a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em relação à categoria administrativa, federal e estadual, organizam-se conforme a Tabela 1, identificadas pelo nome das cidades dentro das respectivas regiões, a fim de

106 Nos municípios goianos, por meio de fundações, foram criadas e ou consolidadas as seguintes IES: Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV); Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES); Fundação Educacional de Anicuns (FEA); Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (FESG); Fundação de Ensino Superior de Itumbiara (FESIT); Fundação Educacional de Catalão (Centro de Ensino Superior de Catalão); Fundação Educacional de Jataí (FEJ) (Centro de Ensino Superior de Jataí); Fundação Educacional de Luziânia.

visualizar a distribuição geográfica da rede pública de educação superior em Goiás.

Tabela 1 - Expansão da rede pública do Estado de Goiás – 2003-2014

REGIÕES	REDE FEDERAL						REDE ESTADUAL (42)
	UNIVERSIDADES (8)		INSTITUTOS (22)				
	PREEXIST.	2013/14	PREEXIST.	2003/10	2011/12	2013/14	
Metropolitana	Goiânia (2)	Aparecida	Goiânia	Inhumas	Aparecida Goiânia	Trindade	Goiânia (2) Aparecida Trindade Inhumas Senador Canedo
Centro	--	--	Ceres	Anápolis	--	--	Anápolis (3) Jaraguá Ceres Goianésia
Norte	--	--	--	Uruaçu	--	--	Crixás, Uruaçu Niquelândia Minaçu Porangatu S.M.Araguaia
Nordeste	--	--	--	--	--	Campos Belos Posse	Campos Belos Posse
Entorno DF	--	Cid. Ocidental	--	Formosa Luziânia	Águas Lindas	Novo Gama Valparaíso	Formosa Pirenópolis Luziânia
Sudeste	Catalão Urutaí	--	Urutaí	--	--	--	Ipameri Pires do Rio Silvânia
Sul	Morrinhos	--	Morrinhos	Itumbiara	--	--	Itumbiara Caldas Novas Morrinhos Edéia

REGIÕES	REDE FEDERAL						REDE ESTADUAL (42)
	UNIVERSIDADES (8)		INSTITUTOS (22)				
	PREEXIST.	2013/14	PREEXIST.	2003/10	2011/12	2013/14	
Sudoeste	Jataí (2)	Rio Verde	Jataí Rio Verde	--	--	--	Quirinópolis Jataí Santa Helena Mineiros
Oeste	--	--	--	Iporá	--	--	Jussara Iporá Sanclerlândia Palmeiras S.L.M. Belos
Noroeste	Goiás	--	--	--	Goiás	--	Itapuranga Goiás Itaberaí

Fonte: MEC/SIMEC, s/d; SECTEC, 2005.

A distribuição da rede em Goiás revela a importância da UEG nas regiões, visto que as IFES se fazem presentes em um ou outro município. Outro fator que chama a atenção são as tendências em determinadas localidades, a exemplo das regiões Norte, Oeste e Noroeste, onde a UEG possui *campus*; no entanto, depara-se aí também com a instalação de IFETs, os quais poderiam contemplar tantos outros municípios dentro da mesma região. Certamente, esses são fatores de tensão na educação superior, no que diz respeito à distribuição de oferta de vagas no interior do Estado, por regiões.

Apesar das dificuldades, principalmente em razão do financiamento, o atual Reitor da UEG, Prof. Dr. Haroldo Reimer, suscitou uma reflexão, em um dos eventos comemorativos dos 15 anos da UEG (abril/2014), com a sua fala:

“Como seria o cenário da educação superior em Goiás sem a atuação e a presença de nossa Universidade ao longo dos

anos? Esse questionamento se torna justificável quando levamos em consideração que, em muitos municípios, a UEG constitui a única possibilidade de ensino superior presencial, além de público e gratuito”.

O governo do Estado de Goiás, assim como nos demais, contribui com recursos públicos financiando o privado, diante da declaração de que: “[...] vários mecanismos foram utilizados para garantir subsídios diretos ou indiretos do poder público para o setor privado destacando-se, entre outros, bolsas de estudo, concessão de áreas para construção de prédios, alteração no zoneamento urbano, transporte e equipamentos” (GOIÁS/SECTEC, 2005).

Diante desse fato, a avaliação institucional torna-se o caminho para estudar concretamente as condições da instituição, podendo, assim, verificar as possibilidades de expansão, de reestruturação ou até mesmo de retração quanto ao número de cursos e unidades/*campus* existentes, o que seria essa última alternativa a menos recomendável.

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO

A avaliação institucional é um dos componentes do Sinaes, aprovado pela Lei n. 10.861 de 04 de abril 2004. Tem em sua subdivisão a autoavaliação ou avaliação interna, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a avaliação externa, realizada pelas comissões designadas pelo INEP. As instituições federais e privadas integram o sistema federal de ensino; as estaduais e municipais integram os sistemas

estaduais de educação, que são fiscalizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Mesmo tendo diferentes sistemas avaliativos (federais e estaduais), os CEE fiscalizam, supervisionam e normatizam a educação superior. As atividades avaliativas são orientadas pelos indicadores e instrumentos de avaliação, elaborados segundo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

É intenção para este estudo analisar alguns indicadores da autoavaliação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), referentes aos períodos de 2011, 2012 e 2013, relacionados às possibilidades de crescimento. A instituição traz consigo heranças históricas em sua constituição, se considerarmos o percurso de algumas de suas unidades universitárias, que foram criadas nas décadas de 1960 a 1980, com ampla trajetória acadêmica no Estado de Goiás, desde suas criações.

A concepção de autoavaliação adotada é a avaliação formativa que, segundo Queiroz (2011), é a que

[...] privilegia os processos planejados e desenvolvidos pelos sujeitos internos, sendo a titularidade da avaliação da própria comunidade acadêmica. Por meio de uma ação participativa, busca-se conhecer a instituição, por meio de instrumentos qualitativos e quantitativos com a finalidade de melhorar as atividades da instituição (p. 82).

Considera-se que a avaliação institucional tem um papel importante no processo de identidade da universidade, por contribuir com a reflexão coletiva sobre quem fomos, quem somos e quem queremos ser. Respostas a essas e outras

questões cruciais no interior da universidade são fundamentais para que a comunidade acadêmica possa vê-la com clareza e profundidade.

Todas as pesquisas de autoavaliação realizadas na UEG, até o momento, tiveram participação significativa da comunidade universitária nos seus processos, o que respalda academicamente os seus resultados. Foram adotados vários procedimentos metodológicos e um modelo estatístico, com os quais se realizaram a sistematização e a análise dos dados/informações, que foram coletados junto à comunidade universitária, utilizando-se do questionário como instrumento.

Para a realização da autoavaliação, foram adotadas as dimensões do SINAES, por essas considerarem a realidade da instituição em sua abrangência. A integração entre as dimensões avaliativas reflete a multidimensionalidade e a complexidade que caracterizam a UEG como uma instituição aberta para múltiplas possibilidades operativas.

A sistematização e a análise das respostas dadas pelos membros da comunidade universitária ao questionário utilizado consideraram, também, outras vertentes analíticas, dentre elas a apresentação das qualidades que a instituição possui. Das análises, elaboraram-se quadros contendo as potencialidades, as fragilidades e as recomendações (QPFR), de acordo com os segmentos (discente, docente, gestor e técnico-administrativo). Da síntese dessa sistematização, elaboraram-se as recomendações, em conformidade com os princípios e fundamentos teórico-filosóficos da avaliação e com as tendências de fragilidades manifestas pelos respondentes, explicitadas por suas respostas aos itens dos questionários avaliativos.

Constam no relatório de avaliação institucional (2011) da UEG as recomendações advindas de dois outros relatórios desenvolvidos na instituição. O primeiro foi desenvolvido por uma comissão instituída pela SECTEC e pautado em informações e dados obtidos em audiências públicas na própria instituição e em estudos de documentos, teses e artigos já produzidos pela UEG. O segundo relatório foi desenvolvido por uma comissão instituída pela Reitoria da Universidade, com base em dados e informações levantados por meio de visitas às Unidades Universitárias, agrupadas por região. As informações obtidas nos dois relatórios foram sistematizadas em um único documento, com as devidas recomendações propostas pela CPA.

Em 2012 e 2013, os trabalhos avaliativos consideraram os princípios e os objetivos constantes no Estatuto da UEG, além de atender à determinação do Sinaes e à Resolução CEE/GO Pleno n. 02, de 06 de julho de 2006. Usando as prerrogativas legais e as 10 dimensões propostas pelo SINAES, o processo avaliativo da/na UEG considerou a realidade institucional em sua abrangência, ou seja, seu corpo social e sua infraestrutura.

Consta no instrumento de autoavaliação da UEG, além das questões fechadas, segundo as dimensões sugeridas pela Conaes, um item denominado de “espaço aberto”, para que os respondentes se manifestem livremente sobre suas percepções. Nesse espaço, em 2012, foram contemplados 1.222 comentários feitos pelos diversos segmentos da instituição e, em 2013, esse quantitativo aumentou, subindo para 1.658 comentários, servindo também de base para as análises dos itens de autoavaliação. Desses comentários,

agregados aos demais itens avaliados, foi possível destacar vários indicadores que podem contribuir para o planejamento da instituição, no que diz respeito à sua expansão, tanto em cursos quanto em unidades universitárias. Entretanto, este estudo destaca três deles: (i) infraestrutura; (2) demanda; e (3) quadro docente.

A infraestrutura se fez presente em aproximadamente 95% dos comentários, no que diz respeito à precariedade das bibliotecas e dos laboratórios, dificuldades de conexão com a internet, inexistência de auditórios, falta de adequação para acessibilidade, infraestrutura das salas, ausência de espaços de convivência estudantil, dentre outros.

As dificuldades estruturais que a maioria dos cursos enfrenta é um indicativo de que qualquer tipo de expansão deveria ocorrer somente depois de sanadas as deficiências, as quais refletem diretamente nas áreas pedagógicas e administrativas dos *campi* existentes. No entanto, no final de 2013, foi aprovada a criação de mais uma UnU, em Valparaíso, na região do Entorno do Distrito Federal, o que demonstra preocupação com as fragilidades apontadas pela autoavaliação.

O reduzido quadro de docentes efetivos é outra dificuldade enfrentada pela instituição que, desde a sua criação, realizou apenas três concursos públicos. Atualmente, a UEG apresenta um quadro conforme consta na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicador Educacional - Quadro Docente - da UEG 2011 – 2013

TITULAÇÃO	2011		2012		2013	
	EFETIVO	TEMPORÁRIO	EFETIVO	TEMPORÁRIO	EFETIVO	TEMPORÁRIO
Graduação	--	245	--	257	--	162
Especialização	191	874	171	732	149	790
Mestrado	367	226	407	195	401	242
Doutorado	166	25	204	22	252	41
TOTAL	724	1.370	782	1.206	802	1.235
	2.094		1.988		2.037	

Fonte: UEG/Sistema de Folha de Pagamento e Sistema Gerencial de Recursos Humanos, 2014. ¹⁰⁷

107 Informações obtidas informalmente na Gerência de Gestão de Pessoas via e-mail, à <ger.avaliacaoinstitucional@ueg.br> e <arletebotelho@uol.com.br> em 29 abr. 2014.

Constam também, no “item aberto” do instrumento avaliativo, inúmeras críticas em relação ao quadro excedente de docentes temporários existentes na instituição, ressaltando a grande rotatividade de professores, em razão desse tipo de contrato de trabalho. Consequentemente, existem inúmeros contratos que contrariam a Lei nº 13.664/2000, no seu artigo 1º, alterado pelo Decreto nº 6.887 de 02 de abril de 2009, que limita o tempo de permanência na instituição em um ano, uma vez que essa condição não é considerada. A presença de docentes com até 15 anos na condição de temporário é frequente, principalmente nas Unidades mais antigas da UEG.

Pensar em expansão, quando não se tem um corpo docente que garanta a efetividade dos projetos educacionais, principalmente como possibilidades de se garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, torna-se irracional. Essa é uma fragilidade, apontada por meio do instrumento de avaliação da UEG, que afeta grande parte das unidades universitárias, principalmente as situadas distante da sua sede, em Anápolis. Percebe-se que 60,7% dos docentes atuam em regime de contrato temporário, o que fortalece a instabilidade desse quadro (Tabela 2), dificultando a qualidade dos cursos ofertados.

Paralelamente às críticas, a comunidade acadêmica insiste na reivindicação de processos seletivos imediatos para o segmento técnico-administrativo, que tem em seu quadro alguns poucos servidores efetivados por força da Constituição Federal de 1988, considerando que, durante esses 15 anos de existência, não houve nenhum concurso para esse segmento.

O terceiro indicador de destaque diz respeito à demanda para os cursos. A UEG, atualmente, oferta 136 cursos em três modalidades presenciais, sendo 38 bacharelados, 77

licenciaturas e 21 superiores de tecnologia. Para esta análise, realizou-se o levantamento dos inscritos em relação ao número de vagas ofertadas no período de 2011 a 2013 (Tabela 2). A escolha desse indicador foi provocada pelos inúmeros comentários inseridos no “item aberto”, sugerindo a redução de *campi* e extinção ou substituição de cursos existentes com baixa demanda nos últimos anos. Esses comentários, comparados à realidade (Tabela 3), talvez possam se tornar os indicadores mais pertinentes para se pensar na possibilidade de expansão, na necessidade de reestruturação com substituição de cursos ou até mesmo, na pior das hipóteses, na retração de *campi* e/ou de cursos da/na UEG.

Na Tabela 3, demonstra-se que 73,5% dos cursos ofertados na UEG apresentam demanda abaixo de quatro inscritos por vaga. Ao buscar os cursos que se encontram nessa faixa, identificam-se 17 cursos de tecnologia, dos 21 ofertados. Ressalta-se que, no ano de 2013, somente 7 cursos tecnológicos ultrapassaram 3 candidatos por vaga, sendo que dos demais, seis cursos apresentam menos de um candidato por vaga.

Tabela 3 – Indicadores Educacionais da UEG 2011 – 2013 - DEMANDA

CANDIDATO/VAGA	CURSOS		
	2011	2012	2013
até 1	2	9	19
1,1 - 2	25	24	36
2,1 - 3	28	34	24
3,1 - 4	19	22	21
4,1 - 5	20	12	8
5,1 - 7	11	17	8
7,1 - 10	13	11	8

CANDIDATO/VAGA	CURSOS		
	2011	2012	2013
Acima de 10	12	7	12
TOTAL	130	136	136

Fonte: UEG/Processo Seletivo 2011 a 2013 – Núcleo de Seleção/Concorrência. Disponível em: <www.vertibular.ueg.br>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Em relação à formação profissional, encontra-se a afirmativa de que a universidade tem que se preocupar com a formação de mão de obra a serviço do capital produtivo, em menor prazo. Na UEG, os cursos de tecnologia foram os grandes responsáveis por sua expansão desde 2009. No entanto, ainda que seja uma instituição pública e gratuita, a oferta de cursos nessa modalidade não está sendo atrativa para os ingressantes em cursos de graduação superior. Logo, tem-se que repensar sobre os reais motivos que inibem a procura por vagas para essa formação de menor prazo.

Analisando os 136 cursos ofertados pela UEG, no período 2011 a 2013, percebe-se baixa ou alta demanda, sempre nos mesmos cursos e nas mesmas localidades. Portanto, esse aspecto é um facilitador para se planejar uma reestruturação quanto à oferta de cursos, que é visivelmente necessária, o mais rápido possível. Dentre os mais concorridos, destacam-se os cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Fisioterapia. A concorrência entre eles varia de 30 a 85,79 candidato/vaga. Entre as licenciaturas, destacam-se os cursos de Educação Física, Pedagogia e Geografia.

Da sistematização dos dados e informações obtidas nas pesquisas avaliativas, junto à comunidade acadêmica no

período, percebe-se, ainda, além das já citadas, a necessidade de; (i) Políticas acadêmicas: execução das políticas educacionais e funcionais contidas no PDI e Projeto Pedagógico Institucional (PPI); implementação das ações propostas em seus documentos norteadores de políticas organizacionais e funcionais; acompanhamento sistemático das práticas acadêmicas e dos resultados das avaliações externas (MEC/INEP/SINAES, CAPES e CEE); planejamento das ações institucionais de acordo com os resultados da autoavaliação, entre outras; (ii) Recursos financeiros: repasse do percentual de 2% da Receita Líquida do Estado de Goiás, de forma a garantir a sustentabilidade da instituição.

Tem-se a clareza de que, a partir das pesquisas avaliativas realizadas em 2012 e 2013 constantes nos relatórios de autoavaliação e disponibilizados no site da UEG, houve avanço institucional em várias dimensões avaliadas. Porém, percebe-se a existência de recomendações, como as listadas acima, que requerem, por parte dos gestores, em especial, a “emergencial” necessidade de elaboração de planejamento institucional, com metas a serem cumpridas em curto e médio prazo. Dessa forma, permite-se evidenciar a interação entre os resultados do conjunto das avaliações e o planejamento das atividades acadêmicas. Só assim a instituição poderá mostrar para a comunidade universitária e para sociedade em geral as melhorias rumo à sua consolidação com um processo de expansão sólido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada momento em que se permite analisar o processo de autoavaliação de uma instituição de educação superior, tem-se a certeza da sua importância para o planejamento das demais IES. Várias são as possibilidades do autoconhecimento que, por sua vez, são auxiliadas pelas diversas dimensões que abrangem toda a instituição. Assim, as fragilidades e potencialidades administrativas, pedagógicas e financeiras podem ser reconhecidas por meio das manifestações da própria comunidade acadêmica, o que vem fortalecer o seu amadurecimento.

O Sinaes é visto pelo ângulo controlador e regulador por parte do Estado. Porém, os diversos processos que se inserem no sistema de avaliação permitem o desenvolvimento formativo, desde que a comunidade acadêmica tenha consciência do seu potencial e esteja aberta à participação coletiva.

Os conceitos de avaliação amplamente divulgados pelos órgãos avaliadores, CONAES e Inep, CEE e pela mídia impressa, de forma geral, alteram comportamentos, causam tensões, modificam as condições sob as quais se desenvolvem a teoria e a prática de uma instituição em todas as suas dimensões. Vistos pelo olhar formativo, que é um dos propósitos da autoavaliação, estes conceitos podem e devem ser o começo de grandes mudanças na condução do processo acadêmico, do curso ou da instituição. Para os gestores, é hora de rever as políticas de desenvolvimento institucional, o corpo docente, a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, para assim planejar a expansão e a manutenção das instituições de ensino superior.

No caso da UEG, além das dificuldades estruturais enfrentadas, entre outras, depara-se com a dificuldade de fixação do docente por meio de concurso, especialmente no interior do Estado. São fragilidades que não passam despercebidas pelos diversos olhares da comunidade acadêmica, constantes no instrumento de autoavaliação.

O estudo evidencia, também, a baixa demanda na maioria dos cursos ofertados, como um aspecto que exige prudência ao se pensar em expansão. Tem-se que levar em conta a distribuição geográfica da UEG e a dimensão populacional dos municípios onde ela se encontra como fatores que contribuem para as suas fragilidades, em diversas dimensões. Percebe-se grande proximidade de distância entre vários *campi* que ofertam os mesmos cursos e, ainda, a existência de outros *campi* em municípios com baixa população, o que pode contribuir para a escassez de demanda.

Diante das fragilidades que emergiram do processo de autoavaliação da UEG no ano de 2013, se comparadas aos anos anteriores, percebe-se um número significativo de recomendações remanescentes, ou seja, já apontadas nos relatórios anteriores, o que demonstra o descaso por parte dos gestores para com o uso dos resultados da autoavaliação. A vontade política de expansão com objetivos pouco claros à academia sobreposta a não observação dos resultados da autoavaliação podem contribuir para as condições, cada vez piores, da Universidade Estadual de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza Superior**: El desarrollo en la práctica. Washington, Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 28 jan. 2013.

BRASIL. MEC. INEP. **Simec Painel acadêmico**. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/academico/mapaSupProf/acao/P>>. Acesso em: 01 abr. 2014.

_____. **DEED. Censo da Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10. Abr. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação; a avaliação da educação superior no Brasil. In: **Universidade e Avaliação, entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 31-82.

DOURADO, L. F et al. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: Dourado, et al. **Políticas e gestão da educação superior**: transfor-

mações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p.17-30.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

GOIÁS. SECTEC. **Plano Diretor** – A Educação Superior em Goiás. SECTEC. 2005. Disponível em: <<http://www.sectec.go.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Decreto nº 6.887, de 02 de abril de 2009. **Dispõe sobre o prazo máximo de duração dos contratos temporários no âmbito da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo.** Diário Oficial. Goiânia, 02 de abril de 2009.. 02 abr. 2009.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a LULA. São Paulo: Xamã, 2007.

QUEIROZ, K. C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliemos? Uma experiência proposta pelo Sinaes.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da educação superior no segundo governo Lula:** “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? In: 32ª Reunião Anual da ANPED. 2009, Caxambu, MG, Anais... 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321-Int.pdf>.

Acesso em 10 dez. 2010.

Universidade Estadual de Goiás. **Relatório de Autoavaliação 2011 da UEG**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório de Autoavaliação 2012 da UEG**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório de Autoavaliação 2013 da UEG**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2014. Disponível em: <http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/conteudo/1283_relatorios>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Relatório institucional 2012 em perspectiva: gestão 2012-2016 integração e consolidação: caminhos para a excelência**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

ZAINKO, M. A. S. **Política de expansão e os desafios da educação superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-01.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

NOTAS ACERCA DE LICENCIATURAS NO BRASIL E NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

*Ana Lúcia Braga Melo Cunha*¹⁰⁸;

*Erika Roberta Silva de Lima*¹⁰⁹;

*Lenina Lopes Soares Silva*¹¹⁰.

108 Mestranda em educação pelo IFRN. Email: analidiaead@gmail.com;

109 Mestre em educação pelo IFRN. Email: erika_limma@hotmail.com;

110 Doutora em ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora PPGEPI/IFRN. Email: lenina.lopes@ifrn.edu.br.

RESUMO

Este é um estudo bibliográfico e documental que trata da expansão da educação superior no Brasil, com ênfase nas licenciaturas e nas políticas adotadas para o acesso e permanência de alunos nesses cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Objetiva-se refletir sobre os cursos de licenciatura, bem como sobre as condições de permanência da clientela que ingressa nesses cursos. Parte-se dos seguintes questionamentos: A oferta de cursos de licenciatura no IFRN tem considerado a necessidade emergencial de professores para as áreas das Ciências e da Matemática? Como o Instituto tem se organizado para garantir o acesso e a permanência dos alunos nesses cursos? No texto, aborda-se a questão do bacharelismo e a criação das licenciaturas no Brasil na década de 1930. Em seguida, dá-se continuidade à história e chega-se ao Século XXI com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que demandou a oferta de cursos de Licenciatura nos Institutos Federais. Por fim, observa-se que o IFRN vem tentando atender a demanda emergencial, ofertando licenciaturas em doze de seus *Campi* no Rio Grande do Norte e adotando novas políticas de acesso e permanência de alunos nesses cursos.

Palavras-chave: IFRN. Bacharelado. Licenciatura. Acesso e Permanência na educação superior.

INTRODUÇÃO

O Brasil chega ao século XXI ainda com problemas emergências em relação à formação de professores em todas as regiões do país. Por essa razão, discutir a expansão da educação superior no Brasil com ênfase nos cursos de licenciatura e nos processos inclusivos direcionados para os alunos desses cursos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é um desafio, tendo em vista que a oferta desses cursos é muito recente neste Instituto e que a região Nordeste do país é uma das que mais sofre com a falta de professores.

Este artigo é fruto dos estudos desenvolvidos na pesquisa: As Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: buscando nexos, coordenada pelo professor Dante Henrique Moura, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, na qual

busca-se analisar os cursos de licenciatura em Matemática, em Química, em Letras e em Geografia ofertados pelos institutos federais da região Nordeste, no que se refere às concepções de educação, de trabalho, de ciência, de tecnologia e de cultura que fundamentam seus currículos e os conhecimentos que os integram, considerando a capacidade de esses cursos habilitarem os futuros docentes para atuação no Ensino Médio

Integrado, regular e EJA, na perspectiva da formação humana integral. (MOURA, 2014, s/p.).

Tem-se assim, como objetivo, refletir sobre os cursos de licenciatura, dentro de um enfoque histórico-político, compreendendo-os como aqueles voltados para a formação e profissionalização de professores, e sobre as condições de acesso e permanência dos alunos que ingressam nesses cursos no IFRN. Faz-se, dessa forma, uma abordagem do problema em uma perspectiva histórica contextual, situada na educação brasileira e nas políticas para formação de professores que nos leve ao entendimento dessa oferta no IFRN, cujo início se deu no final do Século XX.

Parte-se dos seguintes questionamentos: o que diz a história da formação de professores no Brasil? A oferta de licenciaturas no IFRN tem considerado a necessidade emergencial (real e concreta) de professores para as áreas das Ciências e da Matemática? Como ocorre o acesso dos alunos aos cursos de Licenciatura no IFRN? Como este Instituto tem se organizado para garantir a permanência dos alunos nesses cursos?

Aborda-se, inicialmente, a questão do bacharelismo no país até a criação das licenciaturas no Brasil na década de 1930. Em seguida, coloca-se em discussão a continuidade do encadeamento entre bacharelados e licenciaturas, bem como a constituição de cursos tecnológicos, até chegarmos ao Século XXI com a nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, que demandou o aumento da oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais, entre esses o IFRN locus desta pesquisa, e leitmotiv de nossos questionamentos.

Reconhece-se, de antemão, que o Estado do Rio Grande do Norte tem registrado, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, a necessidade emergencial de professores para as áreas de Física, Matemática e Química em todas as suas regiões (RIO GRANDE DO NORTE, 2014).

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO BACHAREL AO LICENCIADO

A história da educação superior no Brasil teve início em 1808, mas sinaliza que a formação de professores para o ensino nas séries iniciais e/ou de primeiras letras foi introduzida em 1835. Vê-se que isto ocorreu após a Proclamação da Independência. Registra, também, a história que a criação da primeira Escola Normal se deu em Niterói, no Rio de Janeiro. De acordo com Aranha (2006), essa Escola parou de funcionar em 1849. Todavia, outras Escolas Normais haviam sido criadas em Minas Gerais, Bahia e em São Paulo.

Ainda no século XIX, a chamada Reforma Couto Ferraz, como ato legal e ação política, em termos de formação de professores é considerada um marco, pois segundo Saviani (2007, p. 133) essa previa “a substituição das Escolas Normais pelos professores adjuntos”. Ficava, assim, a formação de professores vinculada à prática, pela atuação desses professores como auxiliares de um professor público em exercício docente.

Para Saviani (2007) coexistiam, nesse contexto histórico, ideias pedagógicas permeadas pelas vertentes leigas e religiosas, pautadas na pedagogia tradicional. Contudo, a “nova” maneira de formação pela prática não foi adiante

porque as províncias deram sequência às Escolas Normais e até a de Niterói que havia sido fechada foi reaberta em 1859. Essas Escolas foram regulamentadas pelo Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, na Reforma Leôncio de Carvalho.

Não se pode esquecer que, desde 1808, havia ensino superior no Brasil, nas escolas fundadas em Salvador e no Rio de Janeiro, criadas com a chegada da Família Real ao país, e que já existiam, também, os Colégios Imperiais que formavam bacharéis para diversas atividades burocráticas do Estado, como o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, fundado em 1837.

Com a Proclamação da República essa realidade não vai se modificar e, até o início do século XXI, é, ainda, motivo de debates e de pesquisas, alimentados por informações que dão conta de que existe no país a predominância de formação de bacharéis de acordo com dados do Ministério da Educação, tendo em vista que, até 2010, tínhamos registrados, oficialmente, 79 cursos de bacharelado e apenas 18 de licenciatura (BRASIL, 2010, p.5-7). Mesmo reconhecendo-se que as licenciaturas só tenham surgido no país nos anos de 1930, essa diferença não se justifica se colocada diante da demanda emergencial por professores no país. Isso demonstra que a preferência pelo ensino bacharelesco é atendida pela quantidade de cursos oficiais, em detrimento da demanda e das necessidades apresentadas no país por formação de professores em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais, aquelas que têm espaço nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, como Física, Matemática, Química e Biologia e, mais ainda, para as modalidades de ensino como a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos que requerem formação específica e

transversalizam a última etapa da Educação Básica. Observando-se, ainda, os currículos do Ensino Médio em suas mais diversas ofertas que atualmente requerem professores de Sociologia e Filosofia.

Sendo assim, pode-se afirmar que a quantidade de bacharelados em detrimento de licenciaturas continua configurando a tendência ao “bacharelismo” apresentada por sociedades pós-coloniais em processo de modernização e desenvolvimento como a do Brasil.

Bacharelismo

Para Manuel Bomfim (1993), as sociedades latino-americanas têm como característica de formação em nível superior o que ele denomina de fenômeno bacharelesco. Esse fenômeno pode ser verificado em um grupo social típico das sociedades pós-coloniais, como a brasileira, no qual a formação no ensino superior ocorre tendo como prerrogativa cultural o bacharelismo. Esse se destaca por ser uma das atividades intelectuais que ganhou força com o processo de modernização capitalista excludente dessas sociedades. Para ele, quando essas sociedades saem da “rotina irracional, caem nas aplicações eruditas” (BOMFIM, 1993, p. 170). Seguindo essa lógica, no Brasil se formaram médicos, juristas e engenheiros todos com formação em bacharelado, saídos do modelo formador do Império à República, sem nenhuma modificação, tendo em vista que esses bacharéis assumiam a liderança do país e atuavam e atuam como professores sem formação pedagógica e/ou didática.

Essa visão bacharelesca e erudita, no Brasil, vai perdurar, chegando aos anos 1930-40, quando aqui havia uma espécie

de reinvenção do país como nação moderna, e seus ideólogos “buscavam ocupar os espaços socialmente disponíveis, de forma autoritária e ditatorial, política e economicamente falando; era o momento do Estado Novo (1937-1945) e nesse afã ocorreu, também, imposição de novas ideias”, para Silva (2010, p. 60).

Nessa perspectiva de modernidade, essas profissões ganharam status em todo processo civilizatório brasileiro e começaram a ser regulamentadas também por federações profissionais, conselhos e ordens, tais como: o Conselho de Medicina, Ordem dos Advogados do Brasil e o Conselho de Engenharia e Arquitetura, entre outros que procuram, além de manter a coesão bacharelesca, legitimar socialmente essas profissões, e criam uma espécie de regulação primeva da atuação dos profissionais “bacharéis” egressos dos cursos a eles agregados. Isto significa que perdura o elitismo e a agregação de valores vinculados à razão capitalista na formação bacharelesca da maioria desses profissionais e muitos deles se assumem como professores.

Gilberto Freyre, na interpretação de Menezes (2009, p. 95), ajuda a compreender o que ela denomina de “as matrizes culturais da intelectualidade brasileira”, pela inserção social dos bacharéis nessa sociedade, bem como pela identidade social desses como grupo no comando hierárquico da nação brasileira e na política em todos os níveis da federação.

Tal fenômeno vem transversalizando a história da educação superior do Brasil desde os tempos da Colônia e, de variadas formas, amolda as escolhas dos estudantes para o ensino superior por ter se tornado culturalmente aceito pela sociedade como a formação necessária à modernização do

país. Mas será que essa formação é capaz de formar docentes para atuar em todos os níveis e modalidades de ensino da organização da educação brasileira no século XXI?

Licenciaturas

Quando se trata de refletir sobre educação superior no Brasil, não se pode desconsiderar o papel, a natureza e a finalidade das licenciaturas. Essas tiveram origem, no Brasil, nos anos 1930, com a criação dos cursos de formação de professores nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse momento histórico, foram criados, nas Universidades, diferentes projetos voltados, prioritariamente, para tal formação. No item anterior, observou-se que esse era um momento no qual o país se reinventava como nação moderna e a educação deambulava conforme Saviani (2007) pelos caminhos que a configurariam dentro de um modelo equilibrado entre o tradicional e o novo em termos pedagógicos. Contudo, observa-se que o tradicional, em termos de formação superior, tem se sobreposto ao novo, que seria formar professores licenciados.

Durante a ditadura civil-militar (GERMANO, 1995), em 1968, foram criadas Faculdades e Centros de Educação nas universidades brasileiras como espaço de formação e de discussão permanentes. Mas, de acordo com Pereira (1999, p. 110), “as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo”. Assim, além de não haver mudança no delineamento desses cursos, há, por outro lado, a falta deles nas ofertas de cursos nas Universidades Públicas e Privadas.

Ressalta-se que o licenciado em qualquer área, assim como o bacharel, pode ser professor em nível superior, recomendando-se, para isto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), formação *stricto sensu* em níveis de Mestrado e Doutorado. Essa Lei, segundo Pereira (1999, p. 110) foi

responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Como consequência, depois de acirrada oposição de interesses, prevaleceram, no texto da LBD, os elementos centrais do substitutivo Darcy Ribeiro, afinado com a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, porém, com algumas modificações conseguidas em virtude do embate parlamentar.

Esse era o momento da abertura política após a ditadura militar e o país buscava se reestruturar como Estado democrático. Mas foi no século XXI que os Referenciais Curriculares Nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura elaborados pelo Ministério da Educação consolidaram o que foi historicamente construído para os Bacharelados e as Licenciaturas, acrescentando-se, à educação superior, cursos superiores de formação tecnológica, seguindo as demandas por tecnologias do mercado globalizado. Analisando-se as DCN's, pode-se observar, nitidamente, uma certa falta de

cuidados com a formação de professores, a exemplo do que pressupõem como conteúdos obrigatórios para os bacharelados e para as licenciaturas.

Sendo assim, as licenciaturas se apresentam, até os dias atuais, com as características originais de sua criação, na década de 1930, com competências e habilidades voltadas para a atuação na Educação Básica, com a finalidade de formar os quadros de professores necessários ao desenvolvimento do país (BRASIL, 2010, p. 5). Contraditoriamente, os bacharéis também têm se constituído como professores ao longo da história da educação brasileira, notadamente, no Ensino Médio e Superior, e na Educação Profissional, mesmo sem formação docente.

A formação de professores no Brasil tem sua história distribuída em cinco momentos que, em síntese, configuraram-se em:

- a) 1939 – criação dos cursos de Licenciatura com a finalidade de formar professores especialistas para as séries finais, o equivalente ao ensino médio. Sendo que os cursos de Pedagogia formariam docentes para as Escolas Normais, responsáveis, naquele momento, pela formação de professores polivalentes;
- b) 1969 – modificação do perfil dos cursos de Pedagogia após a Reforma das universidades, em 1968. Estes passam a formar especialistas em Educação - diretores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais;
- c) 1971 – criação da habilitação em Magistério, também de nível Médio, visando à formação de professores polivalentes, em substituição ao curso Normal;
- d) em 1996 – a LDB 9.394 - vigente, traz à exigência de

formação superior para os docentes, extinguindo a formação no Magistério em nível Médio e criando o curso Normal Superior;

e) 2006 – os cursos de Pedagogia passam a acumular a formação de professores polivalentes para os cinco primeiros anos do ensino Fundamental e para a Educação Infantil, pois encerra-se, neste ano, a oferta de vagas para o curso Normal Superior.

A Educação Básica é, assim, o espaço para o qual é dirigida a formação de professores como se essa formação fosse necessária apenas neste nível de ensino, notadamente, para as séries iniciais, esquecendo-se de que o Ensino Fundamental em suas últimas séries/anos, o Ensino Médio e a Educação Profissional, bem como as outras modalidades de ensino, reconhecidamente, são os que tem mais carências de professores com formação qualificada para o ensino, especialmente a Educação Especial, sejam esses licenciados e/ou bacharéis.

Nos últimos anos, pesquisadores brasileiros têm se dedicado a essa questão da não visibilidade da formação de professores para todos os níveis de ensino. Observa-se também que muitas dessas ações têm sido desenvolvidas pelas Universidades e Institutos Federais com o intuito de discutir a problemática sempre atual da formação e da profissionalização docente, principalmente neste momento histórico de expansão da Educação Superior e da Educação Profissional. Nessa direção, destacamos o trabalho de Pimenta e Anastasiou acerca do Ensino Superior, no qual afirmam:

Na maioria das instituições de Ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005a, p. 37)

As pesquisas e estudos têm demonstrado a necessidade emergencial de formação docente, não apenas para professores da Educação Básica, mas também para o Ensino Superior, como sugerem as autoras supracitadas.

Nesse sentido é que a história da formação de bacharéis e licenciados, inserida na expansão da educação superior, traz contributos para a compreensão de questões políticas e culturais do Estado e da sociedade brasileira que, por não conduzirem suas ações de forma crítica e situada histórico-socialmente, tem se refletido negativamente na Educação Básica pela falta, entre outros problemas, de formação e profissionalização docente, bastando verificar os últimos índices de desempenho das escolas brasileiras em indicadores nacionais e internacionais.

A RECONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELAS LICENCIATURAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 estabelece no Art. 62 que duas instituições são

autorizadas a promover a formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil, quais sejam as Universidades e os Institutos Superiores de Educação.

Pode-se entender esses institutos como uma novidade no âmbito educacional brasileiro, tanto que, no Art. 63 da referida Lei, há três Incisos destinados aos programas de formação inicial e continuada de profissionais para a Educação Básica, em todas as suas etapas. Após sua promulgação, foram vários os pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE), sugerindo diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE). Contudo, esses Institutos não vigoraram como o esperado, o que era novidade foi logo esquecido.

Em 2008 foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pela Lei nº 11.892/2008, que redefiniu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, agregando nesta Rede as antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação, entre outras escolas de excelência, como espaços educativos no país e muitas delas são escolas centenárias. Esta Lei, no Art. 6º Inciso III, trata das finalidades e características desses Institutos Federais. Neste podemos ler, conforme transcrito a seguir, que os IF devem:

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

No Art. 7º, Incisos II e IV - os objetivos dos Institutos Federais pressupõem como ações, o seguinte:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento. (BRASIL, 2008, grifos das autoras).

Em uma breve análise, verifica-se que os IF são parte da política nacional de expansão da educação superior e tem responsabilidade formativa que vai além dos ensinamentos profissionalizantes - técnicos e tecnológicos, tanto com os

bacharelados, quanto com as licenciaturas, assim como as universidades. Nesse sentido, pode-se compreender que essa é uma das políticas educacionais implantadas no país com vistas a promover, de maneira estruturante, em todo território nacional, a qualificação profissional de professores para a Educação Básica, Técnica e Tecnológica e a expansão da Educação Superior, de acordo com o Inciso IV, alínea b, da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008).

Todavia, é preciso chamar a atenção para a questão levantada por Pimenta e Anastasiou (2005) acerca da predominância do que denominam de despreparo científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem por parte de professores no Ensino Superior que, conseqüentemente, se reflete nos demais níveis de formação. Reconhecendo, de igual modo que, como os IF ampliaram a Rede Federal e sua atuação já se faz notar em todo território nacional é possível pensar que essa ampliação poderá, em um futuro próximo, tanto acentuar a problemática apontada pelas autoras, quanto contribuir para a formação docente em todos os níveis de ensino, seja capacitando bacharéis com saberes docentes, seja formando licenciados em áreas nas quais há carência de professores e, ainda, tecnólogos para atender a demanda por serviços do mercado capitalista globalizado.

Assim, também se pode esperar que sejam evitados os improvisos na formação docente, bem como os debates que não consideram o âmago da problemática, qual seja: os saberes docentes, necessários aqueles que têm como profissão educar/ensinar - como nos ensina Tardif, (2002; 2004), Libâneo (2000) e Paulo Freire (1996) e as condições

de acesso e permanência de alunos de classes sociais menos favorecidas na Educação Superior.

O IFRN E OS CURSOS DE LICENCIATURA

Os Institutos Federais têm como função social a oferta de educação profissional e tecnológica, a partir de um referencial político-pedagógico que articula ciência, cultura, trabalho e tecnologia, objetivando uma formação humana integral dos sujeitos, para a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2012. p.23).

A Rede Federal expandiu-se pelo Estado do Rio Grande do Norte, pois, além do *Campus* Natal Central, em 1994 veio a Unidade de Mossoró, e em 2008, mediante a Lei nº 11.892, os CEFET passaram a ser Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Este Estado chega em 2013 com 19 *Campi*. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012a, p. 30),

A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica está pautada na interiorização da educação profissional, com o compromisso de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento socioeconômico do País. Nessa perspectiva, a criação dos institutos federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública permanente de Estado.

Dentre os *Campi*, doze oferecem cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura ofertados pelos IFRN são cursos

superiores de graduação voltados para a formação de professores para a Educação Básica e obedecem às diretrizes curriculares nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A oferta dos cursos superiores do IFRN é regida por regulamentações procedentes da política nacional para o Ensino Superior e por diretrizes internas da Instituição. As licenciaturas são organizadas de acordo com as determinações legais presentes na Lei n.º 9.394/96, na Resolução nº CNE/CP 01, de 18/02/2002 e nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, respectivamente, de 08/05/2001 e 02/10/2001, entre outras, bem como o que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, conforme a Resolução nº CNE/CP 2, de 19/02/2002.

Quadro: 01- *Campi* que ofertam cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - 2014

CAMPI DO IFRN	CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRN
Apodi	Química
Caicó	Física
Currais Novos	Química
Ipanguaçu	Informática Química
João Câmara	Física
Macau	Biologia
Mossoró	Matemática
Natal <i>Campus</i> Central	Espanhol Física Geografia Matemática
Natal <i>Campus</i> Zona Norte	Informática
Pau dos Ferros	Química
Santa Cruz	Física Matemática
<i>Campus</i> Ead Natal	Espanhol

Fonte: Portal do IFRN: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos>

Vê-se que o IFRN tem instalados 7 diferentes cursos de Licenciaturas que são ofertados em 12 *Campi*, conforme Quadro 01. A oferta é distribuída da seguinte forma: 4 cursos de licenciatura em Química, 4 em Física, 3 em Matemática, 2 em Espanhol, 2 em Informática, 1 em Biologia e 1 em Geografia. Nesta oferta predominam cursos da área das Ciências Exatas e Matemática, o que se coaduna à necessidade emergencial do Estado do Rio Grande do Norte.

Essas licenciaturas ofertadas pelo IFRN visam a formação do professor de forma integral. São cursos que se desenvolvem de forma presencial, semipresencial e/ou a distância. Seus projetos de curso e a matriz curricular ensejam promover a integração entre os conhecimentos científicos específicos de cada área e os conhecimentos didático-pedagógicos. Estão organizados em regime seriado semestral com, no mínimo, 8 (oito) e, no máximo, 12 (doze) períodos letivos, possuindo estrutura curricular por núcleos (fundamental, específico, epistemológico e didático-pedagógico) que sugerem a integração dos fundamentos filosóficos, sociopolíticos, econômicos, da educação e a didática necessária à formação docente. Em todos os cursos de licenciatura é prevista, como obrigatória, a disciplina Libras (Língua Brasileira de Sinais).

De acordo com o Regulamento dos cursos (IFRN, 2006), a carga horária das licenciaturas devem contabilizar, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas.

Essa carga horária é expressa nas matrizes curriculares de cada curso, que também apresenta como objetivo geral das licenciaturas formar o profissional docente com um saber plural, constituído pela internalização de saberes da área específica, saberes pedagógicos e saberes experienciais. Esse

processo de construir o saber docente não somente pelas teorias da educação, mas também pela prática é analisado e discutido por Pimenta (2005, p.26), que conclui:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A formação do licenciado pode ocorrer no IFRN de forma a contemplar as dimensões teórico-práticas, posto que, nos períodos letivos, há prática profissional que compreende projetos integradores, monografia, estágio curricular e atividades de cunho acadêmico-científico e culturais descritas nos projetos pedagógicos dos cursos.

O ACESSO ÀS LICENCIATURAS

A admissão nos cursos de licenciatura do IFRN acontece por meio de processos seletivos semestrais de caráter classificatório, reingresso ou transferência. Para participar da seleção, o candidato deve preencher os requisitos estabelecidos no Regulamento dos cursos de licenciatura (2006), ou seja, o interessado à vaga deve ter concluído o Ensino Médio ou curso equivalente.

A oferta de vagas para as licenciaturas varia conforme as condições de infraestrutura e recursos humanos da Instituição, assim como da demanda da sociedade pelos respectivos profissionais licenciados.

Com o objetivo de manter o equilíbrio entre os distintos segmentos socioeconômicos que procuram cursar uma das licenciaturas oferecida pelos Institutos, é reservada 50 por cento das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino. Também poderá ofertar turmas especiais ou reservar até 50% das vagas em cursos de formação de professores e gestores educacionais para professores ou dirigentes de escolas da rede pública de ensino, objetivando cooperar para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública.

São executadas estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFRN, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que garantam aos estudantes a permanência, o êxito e a conclusão com êxito pela inserção social e cultural do aluno em escolas públicas. Essas estratégias centram-se em ações que visam garantir a permanência dos estudantes, minimizando dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem ou problemas de natureza administrativo-pedagógica que interfiram no bom desempenho dos estudantes.

Para aqueles com deficiência, nos termos do Decreto 3.298/1999 e da Lei 7.853/ 1989, poderão requerer à Diretoria Acadêmica a provisão dos apoios necessários para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem (IFRN, 2012b, p. 48).

Observa-se que o IFRN tenta promover o acesso às licenciaturas de alunos egressos de escolas públicas cujas con-

dições de acesso à educação superior têm sido dificultadas pelas políticas públicas educacionais que, em sua história, têm negado o acesso à educação superior aos alunos oriundos das classes menos favorecidas, notadamente, os residentes nas pequenas cidades e na zona rural.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como um programa que busca incentivar e valorizar o magistério, por meio do aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica. Nesse sentido, pode-se considerá-lo como uma política educacional que promove a permanência de alunos na educação superior.

O PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996; a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os projetos que têm o apoio do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES), sendo desenvolvidos por grupos de alunos das licenciaturas sob a supervisão de professores da Educação Básica com orientação de professores das IES (BRASIL, 2013).

O programa dispõe de bolsas para alunos de licenciaturas que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos buscam fomentar a inserção dos estudantes das licenciaturas no contexto das

escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas com a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola na qual as atividades de iniciação à docência acontecem.

O Programa lançado em 2007 tinha como prioridade de atendimento as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, considerando a carência de professores para essas disciplinas. Diante dos resultados positivos obtidos pelo programa, em 2009, passou a atender toda a Educação Básica, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos, indígenas, campo e quilombolas. Com esse avanço, a definição de níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas ficou sob a responsabilidade das instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL, Relatório Final Gestão 2009- 2011).

No âmbito legal, a substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto nº 7.219/2010 indicou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa e, conseqüentemente, com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. No Art 3º do referido Decreto, são destacados os objetivos do PIBID, dentre os quais citamos dois Incisos:

IV - Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes, oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino- aprendizagem;

V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Observa-se que esses objetivos revelam a nítida preocupação com a formação docente, procurando articular toda a comunidade escolar envolvida e integrando, de forma sistemática, escolas e IES.

O IFRN participa do PIBID, cuja atuação ocorre nos cursos de Licenciaturas ofertados em 12 *Campi*: Macau, Natal Central, Zona Norte, Ipanguaçu, Santa Cruz, Natal Central, *Campus* – EaD, Apodi, Pau dos Ferros, Currais Novos, Caicó, João Câmara e Mossoró. Por atender a um grande número de alunos, o Programa no IFRN possui um Coordenador Institucional e quatro coordenadores de área de gestão, que atuam no apoio ao Coordenador Institucional, visando a garantia da qualidade da iniciação à docência ofertada. No Quadro 2 abaixo, mostra-se o número de bolsas ofertado nos cursos de licenciaturas divididos nos 12 *Campi* do IFRN.

Quadro2: Bolsas do PIBID no IFRN - 2014

<i>CAMPI</i>	BOLSISTAS			
LICENCIATURAS	BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	COORDENADOR DE ÁREA	SUPERVISOR	TOTAL
Macau Biologia	30	02	02	34
Natal Central Geografia	30	02	06	38
Zona Norte Informática	27	02	03	32

CAMPI	BOLSISTAS			
LICENCIATURAS	BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	COORDENADOR DE ÁREA	SUPERVISOR	TOTAL
Ipangaçu Interdisciplinar	32	02	03	37
Santa Cruz Interdisciplinar	36	02	06	44
Pólo UAB Letras- Espanhol	20	01	03	24
Natal Central Letras- Espanhol	40	02	08	50
Apodi Química	30	02	03	35
Pau dos Ferros Química	30	02	03	35
Currais Novos Química	50	03	05	58
Caicó Física	25	02	03	30
João Câmara Física	30	01	04	35
Natal Central Física	26	03	06	35
Mossoró Matemática	10	01	01	12
Natal Central Matemática	40	02	06	48
Santa Cruz Matemática	36	01	06	43
Total	492	30	68	

Fonte: Relatório de pagamento do mês 03/2014 da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

Os dados apresentados no Quadro 2 indicam o número de alunos das licenciaturas atendidos pelo programa e de profissionais envolvidos. Verifica-se, assim, que o IFRN atende

492 alunos bolsistas, que recebem uma bolsa de iniciação à docência no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). O atendimento desses alunos reflete-se como uma possibilidade de permanência dos mesmos nas licenciaturas, por possibilitar a prática de uma ação docente por meio de uma formação contextualizada, tendo como foco o atendimento educacional em escolas públicas de educação básica. O Programa possibilita ao aluno bolsista, ainda, a participação em eventos acadêmicos e científicos, fortalecendo a relação entre a teoria e prática, esta pensada na perspectiva de adoção de atitudes criativas e inovadoras para a produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais (BRASIL, Relatório Final Gestão 2009- 2011).

Os *Campi* atendidos contam com a colaboração de 30 Coordenadores de área, que são professores das licenciaturas e atuam nas ações dos subprojetos. Esses recebem da CAPES uma bolsa no valor R\$1.400,00 (Um mil e quatrocentos reais). Os subprojetos desenvolvidos possibilitam a adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação, incentivando a inovação na formação de professores.

As escolas públicas do Rio Grande do Norte que recebem os bolsistas possuem 67 Supervisores, que são professores da Educação Básica. Esses supervisionam no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas de licenciatura e recebem uma bolsa no valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). O trabalho desenvolvido em parceria com os supervisores e os bolsistas permite uma renovação de práticas pedagógicas no cotidiano das escolas e se baseia em um importante diálogo com as instituições formadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que, no Brasil, existe uma tendência em manter nas licenciaturas a sua característica inicial, datando da sua criação na década de 1930, qual seja: formar quadro de professores para atender a demanda existente, tendo como foco a atuação na Educação Básica. Todavia, os dados da realidade indicam a presença de bacharéis que têm se constituído como professores, atuando no Ensino Médio, Superior, e na Educação Profissional, mesmo não possuindo a formação docente.

O acesso à educação superior pelo ingresso nas licenciaturas no IFRN é o recomendado no contexto social e econômico no qual se encontra seus *Campi*, mas como neste contexto, predominam escolas de Ensino Médio públicas, considera-se que é inadequada a disponibilidade de apenas 50% de vagas para alunos oriundos de escolas públicas.

Os dados levantados a partir dos documentos oficiais do Programa PIBID, disponibilizados no site da CAPES, indicam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem despontando desde 2007, como política de permanência nas licenciaturas e que este programa, dentro do IFRN, por meio do seu projeto e subprojetos, tem buscado garantir a permanência dos alunos das licenciaturas estimulando ações articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a participação dos seus alunos do Ensino Médio e das licenciaturas em eventos científicos para a produção e divulgação do conhecimento produzido dentro da instituição.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Manoel. **A América Latina: males de origem.** 4. ed. Rio de Janeiro: *Topbooks*, 1993.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acessado em: 18 de outubro de 2012.

_____. **Lei nº 9.394/1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acessado em: 18 de outubro de 2012.

_____. **Relatório de pagamento do mês 03/2014 da Capes.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____. **Relatório Final Gestão 2009- 2011.** Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/re-latorios-e-dados> Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____. **Novo Regulamento do Pibid- Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____. **Decreto n° 7. 219, de 24/06/2010- Institui o Pibid.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____. **Portaria Pibid n° 260, de 30 de dezembro de 2010- Normas Gerais- revogada.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 03 de abril de 2014.

_____. **Portaria Normativa Capes n° 72, de 09/04/2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acessado em: 03 de abril de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político Pedagógico:** Uma construção coletiva (2012a). Disponível em <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Acesso: Abril de 2014.

_____. **Organização Didática do IFRN** (2012b). Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao>. Acesso: Abril de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professo-**

ra?:novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época).

MENEZES,Anna Waleska Nobre Cunha de. O fenômeno do bacharelismo à luz de Gilberto Freyre. **Revista EletrônicaIn-ter-legere** n. 5. Jul/Dez/2009 (Reflexões).

MOURA, Dante Henrique. **As Licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: buscando nexos.** Projeto de Pesquisa (Descrição). 2014. Disponível em:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4785443P8>

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência do ensino superior.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005 b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.rneducao.com/>. Acesso em : Abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no**

Brasil. Campinas, SP: autores associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SILVA, Lenina Lopes Soares. **Narrativas do Brasil nas Memórias de Pedro Nava.** 2006. 249f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, 2010.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalhes> acesso irrestrito.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. jan / fev / mar / abr 2000.

_____. **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.



As atividades editoriais do que hoje denominamos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, iniciaram em 1985, no contexto de funcionamento da EFRN. Nesse período, essas atividades limitavam-se a publicações de revistas científicas, como a revista EFRN, que em 1999 tornou-se a revista Holos.

Em 2004, foi criada a Diretoria de Pesquisa, atual Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação, que fundou, em 2005, a Editora do IFRN. A Editora nasceu do anseio dos pesquisadores da Instituição que necessitavam de um espaço mais amplo para divulgar suas pesquisas à comunidade em geral.

Com financiamento próprio ou captado junto a projetos apresentados pelos núcleos de pesquisa, seu objetivo é publicar livros das mais diversas áreas de atuação institucional, bem como títulos de outras instituições de comprovada relevância para o desenvolvimento da ciência e da cultura universal, buscando, sempre, consolidar uma política editorial cuja prioridade é a qualidade.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Este e-book representa uma importante iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), em conjunto com os pesquisadores da Rede Universitas/BR reunidos em torno do Observatório da Educação (CAPES) “Políticas da Educação Superior no Brasil”, para compreender os cenários e desafios para a Educação Superior e Profissional, especialmente ao considerarmos o atual cenário que se descortina diante de nós. Apresentá-lo, portanto, é um desafio diante da complexidade, da multiplicidade e da relevância das questões colocadas nesse volume. Este desafio se engrandece frente à conjuntura econômico-política mundial que se apresenta, especialmente se considerarmos a particularidade da inserção brasileira na economia mundial. Iniciamos o ano de 2015 com um discurso sobre o “Brasil: Pátria Educadora” em aparente contradição com uma realidade composta por uma série de cortes orçamentários que atingiram dramaticamente as universidades públicas, em todos os níveis político-administrativos, e também a Educação Profissional. Esta realidade se materializa no cotidiano das instituições e se soma ao imenso desafio educacional constituído em nossa formação histórica.

ISBN 978-85-8333-190-2



9 788583 331902 >

