



# POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

João Ferreira de Oliveira  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima  
(Organizadores)

série 3



**João Ferreira de Oliveira**  
**Daniela da Costa Britto Pereira Lima**  
(Organizadores)

**POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Série  
Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e  
Administração da Educação

**ANPAE**  
2019

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

João Ferreira de Oliveira

Vice-presidentes

Marcelo Soares Pereira da Silva (Sudeste)

Luciana Rosa Marques (Nordeste)

Regina Tereza Cestari de Oliveira (Centro-Oeste)

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos Lima (Norte)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Diretores

Erasto Fortes Mendonça - Diretor Executivo

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Leda Scheibe - Diretor de Projetos Especiais

Maria Dilnéia E. Fernandes - Diretora de Publicações

Ângelo R. de Souza - Diretor de Pesquisa

Aida Maria Monteiro Silva - Diretora de Intercâmbio Institucional ,

Márcia Ângela da S. Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Catarina de Almeida Santos - Diretora Financeira

Editora

Lúcia Maria de Assis, (UFG), Goiânia, Brasil

Editora Associada

Daniela da Costa Britto Pereira Lima, (UFG), Goiânia, Brasil

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Brasil

Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Edivaldo Machado Boaventura, (UFBA), Salvador, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil  
Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil  
Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil  
Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil  
Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil  
Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil  
Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA  
Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

## XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação

### Comissão Organizadora

#### A) Comissão Organizadora Nacional

João Ferreira de Oliveira (UFG) – Coordenador Geral  
Ângelo Ricardo de Sousa – Vice-coordenador  
Elton Luiz Nardi (UNOESC)  
Lúcia Maria de Assis (UFG)  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)  
Adriana Dragone Silveira (UFPR)  
Simone de Fátima Flach (UEPG)  
Christiane Fagundes Guimarães Pereira – Secretária  
Samára Assunção Valles Jorge - Secretária  
Leila Borges - Secretária

#### B) Comissão Organizadora Local:

Ângelo Ricardo de Souza – Coordenador  
Adriana Dragone Silveira  
Simone de Fátima Flach  
Jefferson Mainardes  
Ana Lorena Bruel  
Andrea Barbosa Gouveia  
Elisangela Scaff  
Marcos Alexandre Ferraz  
Gabriela Schneider  
Thiago Alves  
Roberlayne Roballo  
Renata Barbosa  
Maria Aparecida Zanetti  
Jani Moreira  
Gisele Masson  
Andrea Caldas

C) Comissão de TI:  
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar  
Gabriel Vasconcelos

### **Sobre os Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da ANPAE**

O **XXIX Simpósio** ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da **Universidade Federal do Paraná (UFPR)**. Foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: [anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br) / Portal: [www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Contou também com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. O evento teve como tema central: **ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social**. Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação. Desde 1961 temos organizado Simpósios nacionais bianuais. Esses Simpósios têm tido uma participação expressiva, contando entre 800 e 1.200 participantes. O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da educação. O XXIX Simpósio terá apresentação de trabalhos e pôsteres, contando com comissão científica nacional de diferentes universidades brasileiras, de todas as regiões do país. Os trabalhos (comunicações orais) e pôsteres serão agrupados em 8 (oito) eixos temáticos:

1. Política e gestão da educação básica.
2. Política e gestão da educação superior.
3. Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares.
4. Planejamento da Educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação.
5. Políticas Públicas e Financiamento da Educação.
6. Gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação.
7. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social.
8. Regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

### **Sobre a Biblioteca ANPAE**

A coleção Biblioteca ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação. A coletânea Biblioteca ANPAE compreende duas séries de publicações:

- Série Livros, iniciada no ano 2000 e constituída por obras co-editadas com editoras universitárias ou comerciais para distribuição aos associados da ANPAE.

- Série Cadernos ANPAE, criada em 2002, como veículo de divulgação de textos e outros produtos relacionados a eventos e atividades da ANPAE.

### Ficha Catalográfica

OL48pgc

Política e gestão da educação superior - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

ISBN: **978-85-87987-16-7**

Formato: PDF, 422 páginas

1. Educação. 2. Gestão. 3. Política. 4. Anais. I. Oliveira, João Ferreira de. II. Lima, Daniela da Costa Brito Pereira. III. Título

CDU 37.014.5 378/49(06)

CDD 379

#### Organizadores

**João Ferreira de Oliveira** - Professor titular da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Educação (USP), Brasil.

**Daniela da Costa Britto Pereira Lima** - Professora Titular da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ). Brasil.

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores, e pré-autorizados para publicação pelas regras que se submeteram ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

#### Endereço para correspondência

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília

Asa Norte s/n Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500

<http://www.anpae.org.br> | E-mail: [anpae@anpae.org.br](mailto:anpae@anpae.org.br)

#### Serviços Editoriais

Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
❖ João Ferreira de Oliveira,	
❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
I - PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DE LICENCIATURAS (in) SATISFEITOS: FORMAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA SETENTRIONAL	17
❖ Adalberto Carvalho Ribeiro	
II - O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES)	22
❖ Adão Rogério Xavier Silva,	
❖ Gerson da Silva Januário,	
❖ Jessiane Gisele Barroso da Silva,	
❖ Mark Clark Assen de Carvalho	
III - A AVALIAÇÃO INTERNA NO SINAES: GESTÃO DA INFORMAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE	27
❖ Adriana Almeida Sales de Melo	
IV - DESAFIOS DA MODALIDADE DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
❖ Adriana Cheron	
❖ Ivanilda de Almeida Meira Novais,	
❖ Marta Lucia Croce	
V - VERTICALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO ENSINO NOS IF: ABORDAGEM INVESTIGATIVA DAS CONCEPÇÕES POLÍTICAS E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	36
❖ Adriana Valéria Barreto de Araújo,	
❖ Regina Lúcia da Silva Nascimento	
VI - O ENSINO SUPERIOR NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MAPA DA EDUCAÇÃO	40
❖ Adriana Valéria Santos Diniz	
❖ Maria da Salete Barboza de Farias	
VII - APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO DA POLÍTICA DE ICJ/CNPq	45
❖ Adriano de Oliveira	
❖ Lucídio Bianchetti	
VIII - TRÊS PERSPECTIVAS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO	50
❖ Alexandre Ramos de Azevedo,	
❖ Luiz Carlos Zalaf Caseiro	

IX - EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O NORDESTE E O RIO GRANDE DO NORTE (2012-2017)	55
❖ Allan Solano Souza, ❖ Daniela Cunha Terto	
X - A ATRATIVIDADE PARA A CARREIRA DOCENTE SEGUNDO AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LICENCIATURA	60
❖ Ana Paula de Melo	
XI - A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: REVISÃO DE LITERATURA	64
❖ Andréa de Paula Pires, ❖ Jefferson Mainardes, ❖ Silvana Stremel,	
XII - REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: UMA ALTERNATIVA PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA	69
❖ Ane Geildes Lobo Vieira Nunes	
XIII - O PÚBLICO E O PRIVADO NA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORDESTE	74
❖ Antônio Cabral Neto	
XIV - RANKINGS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES A LUZ DA LITERATURA INTERNACIONAL	81
❖ Armando Gonçalves ❖ Adolfo Ignacio Calderón	
XV - PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA BRASILEIRA E ARGENTINA	85
❖ Augusto Cesar Rios Leiro; ❖ Henderson Carvalho Torres	
XVI - A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EMENDA CONSTITUCIONAL 95/2016: QUAL SERÁ O FUTURO DA PESQUISA?	89
❖ Berenice Lurdes Borssoi ❖ Egeslaine de Nez	
XVII - AS (IM)POSSÍVEIS CONDIÇÕES DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIO VIGENTE E PROJEÇÕES	94
❖ Bruna de Souza Souza ❖ Maria Beatriz Luce ❖ Sérgio Roberto Kieling Franco	
XVIII - POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: CONQUISTAS E DESAFIOS	99
❖ Bruna Mara Vargas	
XIX - POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SITUANDO INFLUÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	103
❖ Bruna Tarcília Ferraz	

XX - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA FUNÇÃO NOS CURSOS JURÍDICOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA	107
❖ Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro,	
❖ José Lucas de Omena Gusmão,	
❖ Lana Lisiêr de Lima Palmeira	
XXI - CURRÍCULO E COTAS: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE ALUNOS PARA A PLURALIDADE	111
❖ Carolina Di Assis,	
❖ Nilza da Silva Martins	
XXII - PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	115
❖ Caroline Simon,	
❖ Eliara Zavieruka Levinski	
XXIII - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE: VICISSITUDES DE UM PERCURSO DE APRENDIZAGEM	119
❖ Cecília Maria Mourão Carvalho	
XXIV - SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES): USO DE SEUS RESULTADOS E IMPACTOS NA GESTÃO ACADÊMICA	124
❖ Celia Maria Haas	
XXV - POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA DA SILVA (2003-2010): A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	128
❖ Christiane Fagundes Guimarães Pereira	
XXVI - AS CONDIÇÕES DA OFERTA E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE 2016	132
❖ Claudia Regina Baukat Silveira Moreira	
XXVII - BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE AS RECOMENDAÇÕES DO GRUPO PARA A PERIFERIA DO CAPITAL	137
❖ Cyntia Danielle Pinto Gomes,	
❖ Ana Paula de Souza Santos,	
❖ Cléber dos Santos Gonçalves,	
❖ Taissa Vieira Lozano Burci	
XXVIII - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	142
❖ Daniela da Costa Britto Pereira Lima,	
❖ Kátia Morosov Alonso	
XXIX - PNE 2014-2024: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS METODOLOGIAS E INDICADORES UTILIZADOS PARA AFERIR A META 12	147
❖ Daniela Fernandes Gomes,	
❖ Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro	

XXX - MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE 2015 E 2018: ESTADO DO CONHECIMENTO EM ACERVOS CIENTÍFICOS	152
❖ Diego Palmeira Rodrigues;	
❖ Maria de Lourdes Pinto de Almeida;	
❖ Silmara Terezinha de Freitas	
XXXI - O PISA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA	156
❖ Edite Mari Sudbrack;	
❖ Dora Fonseca	
XXXII - NEOCOLONIALISMO E INOVAÇÃO: PARA QUÊ E A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL?	160
❖ Elenira Lima Pompe Perrelli Teixeira	
XXXIII - INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PESQUISAS E TENDÊNCIAS	174
❖ Eliane Souza de Carvalho	
XXXIV - EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL: 2005-2017	179
❖ Elielson Borges da Rocha,	
❖ José Almir Brito dos Santos,	
❖ André Rodrigues Guimarães	
XXXV - EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM FOCO A PRIVATIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO	184
❖ Eweny Cristina Moraes Figueredo,	
❖ Regiane Andrade dos Santos,	
❖ Maria José Pires Barros Cardozo	
XXXVI - COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE BRASILEIRO	189
❖ Fabiane Aparecida Santos Clemente	
❖ Marília Costa Morosini	
XXXVII - A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DOS FÓRUMS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	194
❖ Fernanda Mesquita Serva,	
❖ Carlos da Fonseca Brandão	
XXXVIII - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: DILEMAS E (DES)MOTIVAÇÃO DAS “SAMAUMEIRAS” DO INC/UFAM	199
❖ Gilvânia Plácido Braule	

XXXIX - O GOVERNO BOLSONARO E O ENSINO SUPERIOR: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	<b>203</b>
❖ Guaracy Silva	
XL - LIMITES E CONTRIBUIÇÕES NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O CASO DA UFSCAR	<b>208</b>
❖ Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos	
XLI - CURSO DE PEDAGOGIA: DE ONDE VEM E PARA ONDE VAI	<b>213</b>
❖ Izanir Zandoná,	
❖ Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
XLII - INSERÇÃO PROFISSIONAL E A ESTRATÉGIA INTERNACIONAL DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL	<b>217</b>
❖ Jair Jeremias Junior,	
❖ Arthur Gehrke Martins Andrade	
XLIII - EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROUNI E A ASCENSÃO DOS MEIOS POPULARES	<b>222</b>
❖ Jane Kelly de Freitas Santos,	
❖ Sandra Maria Zardo Morescho	
XLIV - A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL: DELINEANDO ALGUNS ELEMENTOS ESSENCIAIS	<b>227</b>
❖ Jefferson Mainardes,	
❖ Andréa de Paula Pires,	
❖ Silvana Stremel	
XLV - PROJETO ALFA TUNING AMÉRICA LATINA: REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA PERFORMATIVIDADE NEOLIBERAL	<b>232</b>
❖ Jeinni Kelly Pereira Puziol	
XLVI - ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL: POTENCIALIDADES DO CURSO NOTURNO DE ODONTOLOGIA	<b>236</b>
❖ Juliana Maciel de Souza Lamers,	
❖ Ramona Fernanda Ceriotti Toassi.	
XLVII - MESTRADO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA AÇÕES DE AUTOAVALIAÇÃO	<b>240</b>
❖ Júlio César Pereira,	
❖ Sandra Lúcia Ferreira	
XLVIII - LUTAR E (R)EXISTIR: EXPERIÊNCIAS DA REPRESENTAÇÃO DISCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO	<b>243</b>
❖ Karina Falavinha,	
❖ Mariana Peleje Viana	
XLIX - É EFETIVA? É DEMOCRÁTICA? ANÁLISE DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE UMA ANÁLISE DE TESES EM EDUCAÇÃO	<b>247</b>
❖ Laélia Portela Moreira	

L - PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA MODALIDADE EaD DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE	252
❖ Leila Cristina Borges	
LI - OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	258
❖ Luana Estefani Vicensotto,	
❖ Tarcísio Luiz Pereira	
LII - PROCESSO DE SELEÇÃO DE ESTUDANTES DO PRONERA PARA O CURSO DE AGRONOMIA PELA UFTM - CAMPUS ITURAMA: UMA POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	264
❖ Luci Aparecida Souza Borges de Faria	
❖ Maria Célia Borges	
LIII - RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS EGRESSOS DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS	267
❖ Luciana dos Santos Machado Balduino,	
❖ Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita	
LIV - A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL	271
❖ Carina Elisabeth Maciel,	
❖ Débora Rogéria Neres de Souza Garcia,	
❖ Luciana Lopes Ferreira Correa	
LV - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE UNIVERSIDADE (GEU) COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA	276
❖ Luciane Spanhol Bordignon,	
❖ Egeslaine de Nez	
LVI - GESTÃO PÚBLICA EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE GESTORES PÚBLICOS NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)	281
❖ Luiz Alberto Rocha de Lira	
❖ Carlos Cezar Modernel Lenuzza	
LVII - GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E RANKINGS ACADÊMICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E TENDÊNCIAS NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA	286
❖ Marco Wandercil,	
❖ Adolfo Ignacio Calderón	
LVIII - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E O PNE 2014/2024: INTERESSES E PROCESSOS EM DISPUTAS	291
❖ Maria Aparecida Rodrigues Fonseca,	
❖ Tatiane Custódio da Silva Batista	
LIX - CURSO DE PEDAGOGIA: PARA QUÊ E PARA QUEM ESTAMOS FORMANDO OS PROFESSORES NO EXTREMO OESTE CATARINENSE?	296
❖ Maria De Lourdes Pinto De Almeida,	
❖ Izanir Zandona	

LX - EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ESTEIRA DO MERCADO. É ISSO A DEMOCRATIZAÇÃO?	<b>298</b>
❖ Maria Luisa Furlan Costa, ❖ Sílvia Eliane de Oliveira Basso, ❖ Dayane Horwat Imbriani de Oliveira	
LXI - FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO PRIVADO MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	<b>303</b>
❖ Maria Rosimary Soares dos Santos	
LXII - CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EAD: UMA ANÁLISE DA LITERATURA RECENTE	<b>307</b>
❖ Marianne Pereira de Souza, ❖ Giselle Cristina Martins Real	
LXIII - UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS: A ORIENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS REGULATÓRIOS.	<b>311</b>
❖ Marina Campos Nori Rodrigues	
LXIV - ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES	<b>316</b>
❖ Marina Piason B. Pontes, ❖ Mônica Piccione Gomes Rios	
LXV - PROJETO ACADÊMICO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: o CASO DA UNIFESP - CAMPUS GUARULHOS	<b>321</b>
❖ Marineide de Oliveira Gomes, ❖ Daniel A. Vazquez	
LXVI - POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS	<b>325</b>
❖ Mirna Ribeiro L. da Silva	
LXVII - AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS DE 1990 E A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO DE ENSINO SUPERIOR	<b>329</b>
❖ Nádia da Silva Tessaro, ❖ Hellen Jéssica Lima dos Santos, ❖ Anderson Cristian Barreto, ❖ Vania de Fátima Matias de Souza	
LXVIII - ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIOESPACIAL NO ACESSO A UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	<b>334</b>
❖ Nicolle de Paula Pereira, ❖ Débora Cristina Piotto	
LXIX - PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL DA CAPES: CARACTERÍSTICAS E REPRESENTATIVIDADE	<b>340</b>
❖ Patrícia Reis Paiva	

LXX - UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: O DISCURSO DITO E O NÃO DITO	344
❖ Raimunda Maria da Cunha Ribeiro	
LXXI - O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: OS EFEITOS DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO	349
❖ Raquel Silva Borges	
❖ Maria Célia Borges	
LXXII - AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	354
❖ Regiane Andrade dos Santos,	
❖ Maria José Pires Barros Cardozo,	
❖ Eweny Cristina Moraes Figueredo,	
❖ Clediane Alencar de Silva	
LXXIII - UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS EM UMA INSTITUIÇÃO DO INTERIOR ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 2005-2016	358
❖ Renata de S. Pires,	
❖ Bruna Wargas,	
❖ Marina P. B. Pontes	
LXXIV - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PORTARIA Nº 1.428/18.	363
❖ Renata Oliveira dos Santo,	
❖ Adélia Cristina Tortoreli,	
❖ Camila Tecla Morteau Mendonça,	
❖ Maria Luisa Furlan Costa	
LXXV - JUSTIÇA SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL NAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COTISTAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	368
❖ Rita de Cássia Soares de Souza Bueno,	
❖ Neusa Chaves Batista	
LXXVI - EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: APONTAMENTOS SOBRE EFEITOS DO SINAES	373
❖ Roberto Araújo da Silva	
LXXVII - A INTERNACIONALIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA MOBILIDADE DISCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DO DCHT CAMPUS XVIII DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	377
❖ Henderson Carvalho Torres,	
❖ Robson Braga	
LXXVIII - INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS	382
❖ Silmara Terezinha de Freitas,	
❖ Maria de Lourdes Pinto de Almeida,	
❖ Diego Palmeira Rodrigues	

LXXIX - ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	387
❖ Silvana Stremel, ❖ Jefferson Mainardes	
LXXX - O MOVIMENTO PENDULAR DA BURGUESIA PARA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR BRASILEIRA	392
❖ Cleide Carvalho de Matos, ❖ Manuelle Espíndola dos Reis, ❖ Solange Pereira da Silva	
LXXXI - PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA/ESTÁGIO, CURRÍCULO E PRÁXIS: AS VOZES DOS PROFESSORES	397
❖ Solange Santiago Ferreira	
LXXXII - A OCIOSIDADE DAS VAGAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	402
❖ Sueldes de Araújo	
LXXXIII - EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NO PNE 2014-2024: DESAFIO POSSÍVEL?	407
❖ Suely Ferreira	
LXXXIV - A HORA E A VEZ DOS EXCLUÍDOS? O REUNI E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS	412
❖ Telma Romilda Duarte Vaz, ❖ Yoshie Ussami Ferrari Leite	
LXXXV - UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	416
❖ Tereza Guimarães, ❖ Amanda Moreira Borde, ❖ Elisangela da Silva Bernado	
LXXXVI - GESTÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR - O QUE DIZEM AS EXPERIÊNCIAS, AVANÇOS E LIMITES	420
❖ Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes	

## APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado *POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, contém parte dos resumos expandidos submetidos ao XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, que ocorreu no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Simpósio foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) em parceria com o Setor de Educação da UFPR, contando com apoio dos Programas de Pós-graduação em Educação da UFPR e da UEPG. Também contamos com apoio financeiro da Capes e do CNPq para a realização do simpósio.

O XXVIII Simpósio foi organizado por meio de conferências, mesas redondas, painéis de discussão/pesquisa, além da apresentação de trabalhos. Os trabalhos foram avaliados e aprovados pelo Comitê Científico do evento e distribuídos em oito eixos temáticos: Política e gestão da educação básica; política e gestão da educação superior; políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares; planejamento da educação, cooperação federativa e regime de colaboração entre sistemas na educação; políticas Públicas e Financiamento da Educação; gestão pedagógica, organização curricular e qualidade da educação; educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social; regulação, avaliação e qualidade da educação: agendas e realidades locais.

Apresentamos neste livro um conjunto de trabalhos que evidenciam mudanças ocorridas no campo da educação no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990. Os artigos examinam a educação superior considerando a forte crise econômica, social e política vivenciada pelo país nos últimos anos, bem como as políticas de ajuste fiscal, com cortes orçamentários e redução dos gastos públicos, em nome de uma regeneração do Estado.

O livro busca, pois, contribuir para o crescimento quantitativo e qualitativo da área de Política e Gestão da Educação no Brasil, por meio da produção e socialização de pesquisas na área. A Anpae esclarece que os conteúdos e concepções apresentados nos trabalhos são de inteira responsabilidade de seus autores. Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

João Ferreira de Oliveira  
Daniela da Costa Britto Pereira Lima  
(Organizadores)

- I -

## PERCEPÇÕES DE EGRESSOS DE LICENCIATURAS (in) SATISFEITOS: FORMAÇÃO ACADÊMICA NA AMAZÔNIA SETENTRIONAL

Adalberto Carvalho Ribeiro

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

O **objetivo** é analisar percepções de egressos de uma universidade federal da Amazônia setentrional brasileira sobre atributos adquiridos decorrentes da formação acadêmica.

A **questão de partida** orientou o trabalho: quais são as percepções dos egressos de licenciaturas da UNIFAP sobre atributos que suas formações acadêmicas podem lhes ter proporcionado?

O **ensino superior brasileiro**, sendo espaço de formação de pessoal altamente qualificado, parece ter dificuldades de acompanhar seus ex-alunos e avaliar as percepções deles sobre a formação acadêmica que adquiriram na instituição. Existem fortes críticas sobre o fato das universidades, após certificar seu público alvo, perder o contato completamente com ele não realizando mais pesquisas nem sabendo seus destinos, muito menos suas percepções sobre as graduações que cursaram.

Haveria, de algum modo, **falhas na gestão do ensino superior por falta de *feed back*** com os egressos que se encontram no mercado de trabalho.

**Este trabalho se torna relevante** não só porque traz à luz o presente tema como pode levantar um conjunto de posições intrigantes sobre a questão.

### DESENHO METODOLÓGICO

A pesquisa ocorreu em 2018 com egressos de cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), situada no estado do Amapá. Este tem baixa industrialização

e poucas ofertas de empregos no setor privado, destacando-se assim o poder público como grande empregador e o setor dos serviços e comércio em segundo lugar.

A fonte advém de dados primários resultantes de questionário *on line* aplicado aos licenciados formados no ano de 2014, portanto, 4 anos após a certificação, tempo que considero suficiente para que ocorresse diversas formas possíveis de inserção profissional, assim como processos de maturação sobre as formações acadêmicas.

No ano de 2014, todos os cursos de licenciaturas da UNIFAP, em conjunto formaram, 331 jovens. Na aplicação do questionário direcionado a todos eles, 102 responderam: 9 egressos do curso de Artes, de Ciências Biológicas 4, Ciências Sociais 6, Educação Física mais 6, Enfermagem 14 egressos, Geografia foram 10, História 5, Letras 14, Matemática foram 6 egressos e no curso de Pedagogia obtive 28 devoluções. Assim, a amostra representa 31% do universo.

## QUADRO CONCEITUAL

Na visão vygotskyana, a percepção não apresenta um caráter estático, definitivo e imutável, pelo contrário, segue se desenvolvendo de forma dinâmica na medida em que as experiências de mediação e de interação social entre os indivíduos, e entre o indivíduo e seu meio histórico-cultural se multiplicam, se amalgamam e se sofisticam. Trata-se da concepção denominada exatamente de histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994).

Ele concluiu que embora presente nos adultos, nas crianças e nos animais a percepção **apresenta grandes variações** em sua qualidade e complexidade, justamente pela desigual qualidade de mediação presente nas relações entre os indivíduos e seu meio. Isto reforça a ideia de que a mediação cultural age sobre a percepção humana, instrumentalizando o indivíduo para percepções diversificadas e variadas, inclusive com variações de graus entre as pessoas.

Vygotsky, assim, forjou um conceito amplo da categoria percepção, compreendendo-a como fenômeno fisiológico, psicológico e cultural.

[..] eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando vêem um relógio que estão vendo alguma coisa redonda e branca com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio; tais pessoas perderam seu

relacionamento real com os objetos. Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas ao invés de isoladas (VIGOSTSKY,1994, p.44).

## RESULTADOS

Mostro aqui os 6 atributos/variáveis (quadro abaixo) que foram associadas a escala que vai do mais intenso valor ao menos intenso a fim de demonstrar os níveis de percepções dos sujeitos.

A seguir, inferências referentes aos egressos dos cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física e Enfermagem porque optei em realizar a análise em dois grupos separados. Utilizo as letras “M”, “R”, “P” e “N” para: “Muito”, (notas de 8 a 10); “Razoavelmente”, (notas de 4 a 7); “Pouco”, (de 1 a 3); “Nada”, (0).

**Quadro 1** – Atributos desenvolvidos pela formação acadêmica

1.	Desenvolveu a capacidade para explorar oportunidades de emprego
2.	Desenvolveu a capacidade de se integrar na vida ativa
3.	Adquiriu métodos de trabalho profissional
4.	Desenvolveu a capacidade de resolver problemas concretos
5.	Permitiu a progressão na carreira porque você já trabalhava
6.	Desenvolveu a capacidade para tomar decisões
7.	Pontuações totais por cursos

Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Primeiramente, meu interesse é revelar, as pontuações totais e finais (por questões operacionais não é possível mostrar as tabelas) das letras “M”, “R”, “P” e “N” e assim encontrar as tendências mais presentes das percepções dos egressos, se são mais otimistas ou mais pessimistas em relação a profissão em que se formaram.

Nos totais de pontuações, por cada curso, os egressos pontuaram a letra “M” e “R” com bastante recorrência. Apenas os de Educação Física marcaram de modo mais

contundente a letra “R”, totalizando 20 pontos se comparado ao “M” que pontuou 10 vezes. Eles também se destacaram marcando a letra “P” (“Pouco”) em 6 pontos demonstrando assim, para a média em relação a todos os atributos, uma percepção pessimista da formação acadêmica adquirida. Todavia, os egressos de Ciências Sociais marcaram a letra “N” (“Nada”) 2 vezes e a somatória das letras “R”, “P” e “N” ( $10+6+2=18$ ) é maior que o valor atribuído a “M” que foi 17, demonstrando também níveis de percepções mais críticos.

Proporcionalmente, o egresso que tem a percepção mais positiva do seu curso é o de Enfermagem. É uma amostra de quatorze ex-universitários que não marcou nenhuma vez o “P” e pontuou em apenas 4 vezes o “N”. Por outro lado, o “M” pontuou 60 vezes e o “R” 20 vezes. O segundo egresso mais otimista é o de Ciências Biológicas.

De todos os atributos, o quinto “Permitiu a progressão na carreira porque você já trabalhava” foi o que recebeu menor pontuação de todos os egressos. Na percepção deles a progressão na carreira não é proporcionada a contento pelos contratantes, sejam governos ou iniciativa privada.

Quanto ao segundo grupo de cursos - Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, na pontuação geral se destacaram os egressos dos cursos de Letras e de Pedagogia quando pontuaram bem mais na letra “M” revelando percepção mais positiva que os demais egressos. Os de História e Matemática foram os mais críticos.

Neste segundo grupo, de todos os enunciados, novamente o quinto “Permitiu a progressão na carreira porque você já trabalhava” foi o que recebeu menor pontuação.

Quando utilizei o critério de isolar a letra “M” e toda a sua pontuação em relação as demais letras verifiquei que os egressos menos satisfeitos foram os de Geografia pois a somatória final das três outras letras “P”, “R” e “N” é maior que a pontuação de “M”, na ordem de 40 para 20, seguido de História com 18 para 9 e em terceiro os egressos de Matemática cuja relação é 23 para 12 pontos. A percepção só melhora sobremaneira quando as somas das letras “M” e “R” são reunidas.

## CONCLUSÕES

As evidências apontam que os egressos, de um modo geral, **têm percepção positiva de suas formações acadêmicas**. Todavia, os de Educação Física, Ciências Sociais, História e Matemática tendem a ter percepção menos positiva das suas formações acadêmicas. Por outro lado, os egressos de Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia, estão claramente com percepção mais positiva das suas formações acadêmicas. Chama atenção que

se tem dois cursos da área de saúde e outros dois cujos egressos são expressivamente do sexo feminino.

As percepções apresentaram variações, mas inclinando para o lado positivo, porém, quanto ao quesito “Permitiu a progressão na carreira porque você já trabalhava”, de um modo geral os egressos tenderam para o lado negativo.

Portanto, verificando que o atributo mais criticado está fora do alcance objetivo das competências da instituição universitária UNIFAP e que nos demais a curva da percepção é para o lado positivo, concluo, neste caso, que os egressos estão satisfeitos com as suas formações acadêmicas certificadas no ano de 2014.

## REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Teoria básica e dados experimentais. *In*: MICHAEL, C. *et al.* **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 25-99. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

**- II -****O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL (PNAES)****Adão Rogério Xavier Silva**Universidade Federal do Acre – UFAC  
[adaorxs@gmail.com](mailto:adaorxs@gmail.com)**Gerson da Silva Januário**Universidade Federal do Acre – UFAC  
[ger5668@gmail.com](mailto:ger5668@gmail.com)**Jessiane Gisele Barroso da Silva**Universidade Federal do Acre – UFAC  
[jessianegisele@hotmail.com](mailto:jessianegisele@hotmail.com)**Mark Clark Assen de Carvalho**Universidade Federal do Acre – UFAC  
[markassen@yahoo.com.br](mailto:markassen@yahoo.com.br)**INTRODUÇÃO**

Para efeitos deste estudo tomou-se como delineamento o contexto da produção do texto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)<sup>1</sup>, tendo como referência uma adaptação das questões norteadoras formuladas por Vidovich (2002) e apresentadas por Mainardes (2006). Assim, buscou-se conhecer: Quando se iniciou a construção do texto da política? Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos? Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído (s)? Quais as vozes presentes e ausentes? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

---

<sup>1</sup> Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007 e, Decreto Lei nº 7.234 de 19 julho de 2010.

Com este propósito, o estudo sustentou-se na abordagem do ciclo de políticas como instrumento de análise, a partir da interlocução que Mainardes (2006) faz dos pesquisadores Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

## DESENVOLVIMENTO

Nas balizes da abordagem do ciclo de política tem-se a concepção de que

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, é possível que se faça a análise dos resultados de disputas e acordos dos grupos que atuam no contexto da produção do texto para o controle das representações, por meio de uma revisão bibliográfica, análise documental, realização de entrevistas e outros. No caso em estudo, utilizou-se da revisão bibliográfica e da análise documental conforme a seguir.

Em uma perceptiva indireta a construção do texto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), iniciou-se entre o período dos anos de 2000 e 2001, quando na movimentação empreendida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) junto a Câmara dos Deputados, visando a inclusão da assistência estudantil no Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) 2001/2010. É a partir destas interversões que advém a percepção política que irá cimentar a busca pela consolidação de um documento mais amplo.

Por outro lado, em uma perceptiva literal da questão, a construção do texto da política investigada, iniciou-se após a menção do PNAES no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>2</sup>, no período de abril de 2007. Daí então, o FONAPRACE em concordância com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES), atualizou a proposta do enunciado “documento mais amplo” em junho de 2007, e em dezembro do mesmo ano, tem-se a publicação da Portaria Normativa nº 39 do MEC instituindo o PNAES.

---

<sup>2</sup> O PDE previa um aporte de recursos na ordem de R\$ 8 bilhões de reais para a manutenção e desenvolvimento da educação nos próximos dez anos.

Identificou-se como compositores do grupo de interesse na concepção positiva e relevante da questão tratada, os representados no processo de produção do texto do PNAES os seguintes: a) Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE); b) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); c) os estudantes através da União Nacional dos Estudantes (UNE), Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CA); d) Secretaria Nacional de Casas de Estudantes (SENCE); e) Ministério da Educação no governo Lula 2003/2010<sup>3</sup>. Na mesma direção, observa-se em Costa (2010) e Kowalski (2012) que a trajetória trilhada para a consolidação da assistência estudantil enquanto política pública de direito é marcada pela partição de atores coletivos.

Não se identificou grupos excluídos no processo da produção do texto, isto é, não se teve grupo totalmente a margem da discussão quanto na elaboração do texto. Entretanto, é possível identificar a concentração da produção do texto nas mãos do FONAPRACE e ANDIFES, embora que resultado final acolha a todos, isto é, o movimento estudantil, não se descarta a hipótese de exclusão dos estudantes, sobretudo se levado em consideração suas limitações financeiras para uma participação mais ampla nas reuniões do FONAPRACE. Talvez, uma análise específica sobre essa questão poderia desvelar melhor os bastidores das reuniões e encontros organizados pelo FONAPRACE e ANDIFES.

Por profissionais envolvidos na construção dos textos, tem-se principalmente os professores universitário de diversas áreas do conhecimento, técnicos administrativos das IFES e os representantes políticos e técnicos das instancias de governo. Estes, utilizaram como espaço para sua participação ativa as reuniões ordinárias e encontros organizadas pelo FONAPRACE e ANDIFES, bem como dos espaços de encontros oficiais realizados por representantes do FONAPRACE/ANDIFES e as instituições de governo. Logo, afirma-se que houve espaço para participação ativa dos profissionais envolvidos.

Os textos do PNAES foram construídos de maneira progressiva, sempre em atenção ao movimento da conjuntura política, no que tange as percepções de Assistência Estudantil situadas nas edições dos documentos por parte Estado, dada a sensibilidade a temática pela gestão do governo Lula e/ou interesse/necessidade da Assistência Estudantil (AE) para consolidar uma política de governo de Reestruturação e Expansão das Universidades

---

<sup>3</sup> Está interligação de interesse aqui levantada da margem para a seguinte provocação, mesmo sem pretensão de aqui responde-la, diante a inexistência do REUNI o PNAES teria sido institucionalizado? Uma vez que o MEC ao tratar do PNAES tente a considera-lo primeiramente como suporte do REUNI e não como uma política pública autônoma.

Federais –REUNI, bem como dos avanços das pesquisas que traçaram o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES. Nestas circunstâncias, a relação da sociedade civil representada sobretudo pelo FONAPRACE e ANDIFES percebe-se uma flexibilidade maior para tratar as questões de Política de Assistência Estudantil (PAE) junto as instâncias de governo na gestão do governo Lula 2003/2010.

Por vozes presentes no contexto da criação do texto tem-se as vozes dos grupos de interesses acima identificado. Vale lembrar o protagonismo da interlocução realizada pelo FONAPRACE na tratativa das questões de AE junto as instâncias de governo. Por vozes ausentes não houve identificação manifesta.

Os leitores destinatários da política em análise são as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aqui tem-se, as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência Tecnologia. No tocante aos destinatários a serem beneficiados tem-se os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das IFES acima referenciadas.

## CONCLUSÃO

Nos limites desta produção, infere-se que que análise em questão possibilitou perceber que seja na forma de Portaria Normativa nº 39 instituída em 12 de dezembro de 2007, seja na forma de Decreto Lei nº 7.234 de 19 julho de 2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não foi elaborado e finalizado em seu momento legislativo, seus textos vinculam-se com a conjuntura de tempo e espaço da sua produção, com a historicidade dos movimentos basilares para sua escrita, com as contradições, disputas e acordos em prol do controle de sua representação.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Org: ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

KOWALSKI, Aline. Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

**- III -****A AVALIAÇÃO INTERNA NO SINAES: GESTÃO DA  
INFORMAÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE****Adriana Almeida Sales de Melo**

Universidade de Brasília

[adrianasalesdemelo@gmail.com](mailto:adrianasalesdemelo@gmail.com)

O objetivo da investigação é analisar a necessidade de realização de avaliação interna indicado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileiro (SINAES) e sua relação com a gestão de informação e melhoria da qualidade que podem ser realizados pelas próprias Instituições de Educação Superior (IES). Procuramos apresentar o contexto histórico atual sobre o tema, bem como aprofundar a discussão sobre a questão da avaliação interna no SINAES, para indicar preliminarmente a necessidade da ampliação dos objetivos da avaliação interna nas IES.

Dentre as grandes mudanças que foram realizadas no Brasil a partir de 2003, ampliando e consolidando o direito à educação para todos, podemos apontar muitas ações políticas educacionais tanto com relação à educação básica quanto com relação à educação superior.

Tiveram peso no crescimento da educação superior grandes iniciativas que envolveram a educação superior pública e privada e significaram um grande incremento de financiamento para a área, tanto relativas à educação pública, como o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como a criação de novas Universidades, Institutos Federais e pólos descentralizados; quanto relativas ao setor privado, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Tais ações tanto provocaram o crescimento no número de matrículas na educação superior no país, melhorando o acesso da população a este nível da educação, quanto consolidaram de formas cada vez mais sistemáticas o financiamento público às IES privadas.

Também fizeram parte deste cenário histórico para a educação superior a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), produzidas pelo Conselho Nacional de

Educação (CNE), que traçaram novos desafios para o necessário relacionamento entre a formação de professores e a educação básica (DOURADO,2015; MELO;SOUSA, 2017). A instituição da Universidade Aberta do Brasil em 2006, que criou novas vagas nos cursos de licenciatura a distância e a Lei de nº.11.502 de 2007, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsabilidades relativas à formação inicial e continuada de professores; foram duas ações que também contribuíram para aprofundar as conquistas do período com relação à ampliação do acesso, assim como quanto à busca permanente em relação à melhoria da qualidade.

Entre tais grandes mudanças político-educacionais, em 2004 foi criado pela Lei de nº. 10.861 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, seguindo o princípio legal da coexistência entre educação pública e privada no Brasil (MELO, 2016), provocou intensas mudanças nas IES. Considerando seus objetivos tanto formativos quanto regulatórios, o SINAES tem evoluído e modificado suas ações, indicadores, processos, à medida em que realiza seus ciclos avaliativos, sempre no sentido de regulamentar o credenciamento e sua renovação, a autorização, o reconhecimento e sua renovação para os cursos de graduação e IES.

Seu artigo segundo, entre outras indicações, nos diz que:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos (BRASIL, 2004)

Após a promulgação da Lei do SINAES, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma série de regulamentações para orientar as IES no seu cumprimento. Como elementos normativos importantes podemos citar a Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES; assim como as orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições (INEP,2004), que orientam os processos de avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes para as IES, definindo melhor os conceitos envolvidos no processo. Sobre a avaliação interna o documento citado expande os objetivos e formas de ação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) que devem ser criadas no âmbito das IES:

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. (INEP,2004,p.11)

Há no Brasil cada vez mais estudos sobre o SINAES e sua relação com as IES e a sociedade em geral (AUGUSTO;BALZAN,2007; DIAS SOBRINHO, 2010), mostrando seus resultados e a forma como as IES modificaram suas ações com relação à avaliação e à auto-avaliação.

A criação das CPAs, ademais de seu papel normativo e regulatório, levou as IES a pensarem melhor sobre si mesmas, renovando suas ações no sentido de aperfeiçoar tanto seus esforços relativos à construção das informações quanto à transparência pública sobre as suas ações, tanto no sentido de melhorar a qualidade da educação superior como um todo, quanto a fim de dar à sociedade a possibilidade de utilizar tais informações para a avaliação de sua responsabilidade social.

A avaliação interna acaba sendo um trunfo que pode ser utilizado pelas IES tanto para responder à função regulatória do SINAES, quanto à sua função formativa, no sentido de planejar melhor suas ações e pensar em mudanças institucionais político-acadêmicas em direção à melhoria da qualidade da educação superior num sentido mais amplo.

No caso das IES, a auto-avaliação, que implica um melhor e mais profundo auto-conhecimento, é uma questão de resposta de suas ações à sociedade, ou seja, é uma questão de melhorar a sua responsabilidade social por meio da transparência pública de suas ações.

A gestão da informação sobre o conjunto das atividades de instituições tão complexas pode contribuir para elaborar uma visão mais clara sobre o cumprimento de sua missão e objetivos. Se avançamos nacionalmente dentro do SINAES até a criação de CPAs por IES, há uma necessidade, presente também na fala de coordenadores (RIBEIRO,2015), de avançar no sentido de tornar as Unidades Acadêmicas mais participantes, a elaborar seu plano estratégico de avaliação no âmbito de seu projeto político-pedagógico, sempre no sentido de buscar a melhoria da qualidade na educação superior.

**REFERÊNCIAS**

AUGUSTO, Rosana; BALZAN, Newton Cesar. A vez e a voz dos coordenadores das CPAS das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.12, n.4, p.597-624, dez. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v.36, n.131, p.299-324, jun. 2015.

INEP. **Roteiro de auto-avaliação das instituições**: orientações gerais. Brasília, 2004.

MELO, Adriana A. S.; SOUSA, Flávio B. A agenda do mercado e a educação no Governo Temer. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, vol.9, n.1, 2017, p.25-36.

MELO, A. A. S. . Aspectos da coexistência entre educação pública e privada no Brasil de hoje. In: PIMENTEL, Nara M; ROCHA, Maria Zélia B.. (Org.). **Organização da Educação Brasileira**: marcos contemporâneos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, v.1, p.135-169, 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.861/2004**, que institui o Sistema Nacional de Avaliação o Ensino Superior-SINAES. Brasília, 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm), acesso em 30 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Lei 11.502/2007**, que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES. Brasília, ,2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm), acesso em 30 de janeiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto 2.051/2004**, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES. Brasília, 2004. Disponível em [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br), acesso em 30 de janeiro de 2019.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v.20, n.1, p.143-161, mar. 2015.

**- IV-****DESAFIOS DA MODALIDADE DE ENSINO SUPERIOR  
A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES****Adriana Cheron**Polo EAD/UAB – Astorga/PR  
adrianacheron01@hotmail.com**Ivanilda de Almeida Meira Novais**Escola Municipal Júlia Ferezim Begali – Astorga/PR  
nonesnovaes123@gmail.com**Marta Lucia Croce**Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR  
martalucia.croce@gmail.com**INTRODUÇÃO**

Formar profissionais para o exercício da docência já se constitui uma imensa responsabilidade para os cursos de licenciatura, em quaisquer faculdades ou universidades brasileiras com ensino exclusivamente presencial. Por outro lado, o acesso ao ensino superior atende exigências legais e sociais por profissionais qualificados academicamente na modalidade Educação a Distância (EaD), como garantia de ampliação ao acesso às licenciaturas.

As Instituições de Ensino Superior, ao longo de sua trajetória de formação, têm influenciado e sido influenciadas pelos espaços nos quais estão inseridas. Com a possibilidade crescente da EaD no cenário educacional brasileiro, nosso estudo, orientado pelas discussões constantes no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância e Novas Tecnologias (GPEaDTEC), investiga a formação de professores na modalidade EaD, indagando: Como se organizam e se desenvolvem os cursos de graduação por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) nas instituições públicas e privadas do noroeste do estado do Paraná?

As alternativas didáticas e estratégias pedagógicas, que viabilizam novas possibilidades de avanços do campo educacional, propõem uma outra educação - transformadora, libertária e autônoma - que contemple todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada “grade” curricular tradicional, sem centraliza-la tão somente no processo de ensino.

Dada a difusão dos programas de formação de professores, por meio da UAB, em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, e na organização e gestão da EaD das instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa.

Estamos diante de políticas educacionais voltadas ao crescente modelo de formação de professores, garantido pelas licenciaturas a distância. Neste caminho encontram-se elementos importantes que aprovam o acesso ao ensino superior. No entanto, colocam em cheque a permanência nos cursos de licenciatura, como um desafio a ser vencido pelas políticas de auxílio à permanência.

## **DESENVOLVIMENTO**

Apesar dos mais de 20 anos da LDB, ainda não foi possível atingir a meta de formar todos os professores da Educação Básica em cursos de licenciatura plena. Para tentar atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) foi implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005.

É possível afirmar que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores, são inúmeras as causas que contribuem para o êxito de uma formação plena. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, mesmo assim buscam seu aprimorando em formações parciais.

Mesmo com os avanços nos debates do campo educacional, que defendem e propõem uma outra educação (transformadora, libertária e autônoma), o lugar comum em que o professor se encontra, hoje ainda, é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber.

De modo geral, o professor organiza sua prática por meio de um planejamento individual, que contempla todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada

“grade” curricular posta, e centraliza os processos de aprendizagem quase que exclusivamente no seu ensino: controlando desde as aulas preparadas e conduzidas em continuidade a esse papel onipresente, até o exercício do poder de avaliar o aluno quanto à sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido. É o que em outros textos denominamos educação *broadcasting*, associando propositalmente esse processo de distribuição centralizada de informações com os meios de comunicação de massa (PRETTO, 2008).

Estudos realizados pelo Ministério da Educação voltados à Política Nacional de Formação de Professores, deixa claro que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor. Evidências mostram, também, que entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é aquele que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos, com isso, é preciso que este profissional tenha uma formação sólida e eficaz.

Para Saviani (2003), o professor deve ser capaz de “[...] abordar dialeticamente a educação”. Isto deixa de ser um esforço individual e isolado para se tornar uma “expressão coletiva” (SAVIANI, 2003, p. 70). Os docentes que se preocupam com a educação contribuem com uma construção coletiva, de seus pressupostos filosóficos, teóricos e práticos, objetivando que a mesma tenha a possibilidade de se efetivar de forma consistente nas práticas de professores na EaD.

Na EaD e no desenvolvimento do currículo construído na prática social, que compreende conteúdos, métodos, procedimentos e atividades desenvolvidas em processo (Gimeno Sacristán, 1998), tanto os conhecimentos científicos organizados em materiais didáticos (impressos, audiovisuais, hipermídias) como os elementos simbólicos culturais devem considerar os saberes da prática docente, os conhecimentos prévios dos alunos e professores, as práticas sociais de comunicação, as técnicas e os artefatos (Almeida, 2009). Os professores treinados insuficientemente reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. Resultado: insatisfação de ambas as partes (professores e alunos) e um sentimento de impossibilidade do uso dessas tecnologias para as atividades de ensino (KENSKI, 2007, p. 56).

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento tecnológico vem transformando a cada dia os espaços escolares e modificando dia a dia a maneira de como se concebe o ensino e a aprendizagem. Diante desse cenário de mudanças e transformações, é preciso que os espaços escolares também modifiquem sua prática de costume, para atender ao novo sujeito. De acordo com Saviani (1991), muitos são os significados da educação no decorrer dos tempos e estes variam de acordo com o momento histórico, político e econômico em que a educação está engendrada.

As inúmeras possibilidades tecnológicas têm impulsionado as IES públicas a buscarem alternativas para aprender e ensinar que vão muito além de seu tempo. Para suprir as necessidades da sociedade atual, as Instituições têm trilhado um caminho rumo ao rompimento dos paradigmas educacionais tradicionais. Ao pensar na inserção das TDIC's para a oferta de cursos na modalidade a distância, constatamos que isso requer das IES, planejamento, capacitação e aperfeiçoamento de todos os profissionais envolvidos.

No entanto, percebe-se que há necessidade de constante análise e uma (re) análise dessa nova maneira de ensinar e aprender, isso, por causa mudanças que têm ocorrido em relação à oferta dos cursos de graduação no interior das IES. Contudo, empreende-se uma atenção ainda maior no que concerne a análise que objetivamos realizar: em conhecer a realidade e as condições de atuação dos professores, assim como estratégias pedagógicas, metodológicas e tecnológicas dos docentes universitários, em cursos de graduação na modalidade EaD e que se produzam meios de permanência em cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, CAPES/**Universidade Aberta do Brasil** - O que é. Disponível em:<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)> Acesso em: 04 jul. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 - LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARTINS, L. A. Educação a distância: implicações na prática docente. **Discursividade** - web revista, Campo Grande, MS, ed. n 8, p. 1-13, ago./dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, M. Docência presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS et al. (Orgs.). **O digital e o currículo**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009, p. 11-30.

- V -

**VERTICALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO ENSINO NOS  
IF: ABORDAGEM INVESTIGATIVA DAS CONCEPÇÕES  
POLÍTICAS E IMPLICAÇÕES NO TRABALHO  
DOCENTE**

**Adriana Valéria Barreto de Araújo**

Universidade Federal do Amapá  
E-mail: adriana.araujo@ifap.edu.br

**Regina Lúcia da Silva Nascimento**

Universidade Federal do Amapá  
E-mail: relusilvanas@gmail.com

O estudo tem como finalidade tecer algumas reflexões acerca do processo de verticalização e integração do ensino nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir da análise das concepções políticas presente nos documentos oficiais e implicações destas no trabalho docente dos professores atuantes nessas Instituições. Parte-se do pressuposto de que os Institutos Federais foram criados estrategicamente no contexto de diversificação da oferta da educação superior. Também considera-se que possuem propósitos educacionais imersos em ambiguidades e contradições inerentes ao sistema capitalista, já que por um lado atendem a uma demanda social que anseia por escolaridade, por outro lado, utilizam sua estrutura formativa na reprodução do capital, distanciando – se de uma oferta educativa consistente.

Nesses termos, Gramsci (1982) assevera que a sociedade para se manter estruturada conforme as exigências dos grupos hegemônicos, necessita da formação de “superestruturas”, as quais se relacionam dialeticamente com a atuação do Estado, que viabiliza a “infraestrutura” necessária para alcance de seus objetivos. Contudo, Gramsci observa que para a formação de “superestruturas” é importante a construção de consensos sociais e anuência da população sobre os direcionamentos dos projetos de sociedade em curso.

Deste modo, ao serem analisadas as ações do Estado e as instituições que o compõe, nesse caso, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, convém compreender: quais os interesses envolvidos e finalidades estruturais destas instituições? Em que medida a estrutura de ensino verticalizada interfere no trabalho de seus professores?

O estudo delineou-se pela abordagem qualitativa, calcada nas pesquisas bibliográfica e documental ancoradas em Lüdke e André (1986), ao propor discutir e analisar o problema em tela, com respaldo nas normativas legais de amparo à educação brasileira, bem como a partir das referências bibliográficas em estudos da sociologia e da pesquisa educacional.

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008, fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e são especializados na oferta da Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL/MEC, 2008). No ano de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, passou por um intenso processo de reestruturação, que alterou a natureza jurídica, o campo de atuação e conseqüentemente, atingiu a dinâmica laboral nas instituições componentes da Rede. A rapidez dessas mudanças produziu enormes desafios aos IF, que tiveram ampliadas suas responsabilidades, tendo que atender novas demandas educacionais.

Ao validarem-se pela verticalização do ensino, os IF possibilitam a oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades, que vão desde o Ensino Médio nas formas Integrada e Subseqüente, Cursos Superiores, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), até a Pós-Graduação, dentro do mesmo ambiente formativo. O que permite afirmar que essas instituições se constituem como espaço diversificado para a oferta da educação pública Básica e Superior, comportando funcionalidades e arranjos institucionais diversos. Segundo Mancebo (2015, p.74), trata-se de uma tendência internacional fortemente incentivada (praticamente induzida) por Organismos Internacionais (OI), dentre os quais, o Banco Mundial (BM) apresenta papel de destaque.

Otranto (2011, p.12) destaca que o Banco Mundial desde a década de 1990 já apontava a necessidade da criação de um modelo institucional “alternativo” às Universidades de pesquisa, com a alegação de que os cursos ofertados seriam mais “flexíveis” e de menor custo que os universitários ditos “tradicionais”. Uma vez que na perspectiva economicista do BM, tanto as Escolas Técnicas, quanto as Universidades Federais eram consideradas onerosas para o Estado, dado os altos custos de manutenção e o “pouco” contingente de alunos atendidos. Tais críticas foram acompanhadas de recomendações que tomavam como referência os países de primeiro mundo, propondo a criação de instituições pautadas nos princípios de eficiência, eficácia e racionalização orçamentária.

Posto isso, e ancorados em tais princípios, os IF com todo o seu complexo arranjo institucional, integram o conjunto de diretrizes neoliberais que começaram a ser implantadas no Brasil na década de 90, com a reforma do Estado, inspirando a criação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, por Bresser Pereira, e que, atualmente, estão sendo aprofundadas por meio de estratégias que se aproveitam da máquina pública e de políticas sociais para fortalecerem a racionalidade capitalista.

Em meio a tal racionalidade, a atuação dos IF em seus aspectos político e filosófico, orienta para a flexibilização de itinerários formativos, os quais alteram as condições de trabalho, dada à dimensão e à abrangência de ações e responsabilidades educacionais (ensino, pesquisa e extensão). Nesse caso, o trabalhador docente é afetado significativamente pelas concepções políticas que conduzem a estrutura de funcionamento dessas instituições, na medida em que a carreira do docente – Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a estrutura pedagógica pluricurricular, são formuladas para responder às exigências impostas pelo processo de reestrutura produtiva desencadeado pelos paradigmas da acumulação flexível.

Pela lei, os IF têm como finalidades “promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL/MEC, 2008, p.02). Tais peculiaridades, revelam a forte sintonia dessas instituições com os interesses de reprodução do capital, e o Estado com elemento facilitar desses interesses, promovendo ações de cunho neoliberais, cuja referência é o setor privado, e o modelo de administrativo gerencial.

Castro (2008, p.391) enfatiza que a gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela “descentralização” administrativa, que dá maior “autonomia” às agências e aos departamentos. Segundo a autora essas características são análogas a administração de empresas privadas e fundamentam-se na compreensão de que deve-se superar os antigos paradigmas centralizadores de gestão, incorporando-se a noção de “modernidade”.

Nesse sentido, ao analisar a definição de integração curricular e verticalização do ensino à luz da perspectiva neoliberal, as mesmas ultrapassam o mero conceito pedagógico e assumem seu real significado, quando compreendidas como engrenagem para consolidação dos princípios da gestão gerencial, permitindo a otimização de recursos material e humano,

na mesma estrutura física, ou seja, a oferta de vagas e a utilização da força de trabalho ocorrem a custos reduzidos para o Estado.

Pelo exposto, depreende-se que o intenso processo de transformação da Rede Federal de Educação Profissional e a rapidez das mudanças na organização estrutural dos IF ocasionaram alterações significativas nas condições de trabalho dos professores atuantes nessas instituições. A estrutura verticalizada, vinculada à carreira EBTT impõe desafios à prática docente, que além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, também precisam lidar com as exigências demandadas pelas especificidades dos diferentes níveis de ensino e públicos diversos.

**Palavras-chave:** Verticalização. Trabalho docente. Institutos Federais

## **REFERÊNCIAS:**

BRASIL. **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.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO. Deise. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

OTRANTO, Célia Regina. A Reforma da Educação Profissional e seus reflexos na Educação Superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez. 2013.

**-VI-****O ENSINO SUPERIOR NO PLANO ESTADUAL DE  
EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: ELEMENTOS PARA A  
CONSTRUÇÃO DE UM MAPA DA EDUCAÇÃO**

**Adriana Valéria Santos Diniz**  
UFPB/MPGOA/MPPGAV  
adrianavsdiniz@hotmail.com

**Maria da Salete Barboza de Farias**  
UFPB/MPGOA/MPPGAV  
runasvida@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

A discussão referente à educação superior brasileira e, particularmente no Estado da Paraíba, se reveste de importância em decorrência principalmente do visível processo de sua expansão nas duas últimas décadas. Essa expansão se insere no conjunto de políticas e programas elaborados pelo governo federal (1991-2012), notadamente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9304/1996). Verifica-se a expansão do sistema e a ampliação do acesso, de forma diversificada em todo o território nacional, tanto no âmbito público como no privado –expansão do número de instituições, cursos, matrículas e concluintes investidos dos processos globais de inclusão e de democratização da educação.

O Plano Nacional de Educação - PNE, editado por meio da Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê, ao todo, 10 diretrizes e 20 metas para a próxima década e, para o alcance das metas, a implementação de 259 estratégias. Verifica-se que das 20 metas, seis estão destinadas à educação superior. Destaca-se o fato de que as estratégias traçadas para o alcance das metas demonstram uma assimetria na relação entre públicas e privadas, uma vez que apesar do segmento do ensino superior encontrar-se majoritariamente no âmbito da rede privada de ensino, a maior parte das estratégias está destinada à educação superior pública.

O PNE é visto como um elemento organizador das políticas educacionais e norteador do planejamento educacional de longo prazo, como forma de superar as descontinuidades entre governos e para gerar sinergias para o entre os entes federados e entre o poder público e a sociedade civil. De acordo com o PNE (2014-2024), em seu art. 8º, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os já aprovados em Lei.

O processo de expansão da educação superior e seus desdobramentos, nas duas últimas décadas, veem sendo marcados por tensões e contradições na relação entre o público e o privado com incidência para as instituições, os docentes e discentes, tendo no PEE/PB um processo de planejamento participativo de longo prazo.

No entanto, constata-se a falta de informação sistematizada sobre a educação superior na Paraíba, que reúna dados do âmbito público e privado, no tocante a aspectos quantitativos e qualitativos, em um só instrumento. Esse fato, associado à importância da análise dos resultados destas políticas e visando subsidiar o seu planejamento, gestão e avaliação, nos levou a realizar uma investigação no sentido de produzir um ‘Mapa da Educação Superior’ em nosso Estado, envolvendo pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade de Valencia (Espanha), com o apoio do CNPQ, Chamada Universal MCTI/CNPq N°. 01/2016.

O que se pretende é que o Mapa permita visualizar as formas de acesso a este nível de ensino, o perfil do ingresso em cursos presenciais e à distância nos setores público e privado; a permanência do discente, condições de trabalho do docente. Ao analisar as relações no campo institucional, pretende-se ressaltar as condições e/ou contribuições do sistema de educação superior para o desenvolvimento local e educacional do Estado. Buscamos apoio teórico nos estudos realizados por Chaves (2012), Mancebo (2013) Jezine e Bittar (2013), Ferreira (2013), Sguissard (2015).

Apresentamos extratos da educação superior do Plano Estadual de Educação - PEE/PB, com ênfase na sua expansão; categorias que estão sendo trabalhadas e conclusões parciais da pesquisa.

## **DESENVOLVIMENTO**

No caso da Paraíba, o primeiro PEE/PB foi editado em 2006, tendo sido elaborado inicialmente pelo Conselho Estadual de Educação, e, na sequência, pelo Fórum Estadual de Educação, instalado em 2003, por meio do Decreto N° 23.962, com a participação

representativa de escolas estaduais, das regiões de ensino e entidades afins da sociedade civil (PARAIBA, 2006). O capítulo específico sobre Educação Superior apresenta um diagnóstico da educação no Estado, referente a esse nível de ensino. O PEE/PB em vigor, período 2015-2025, Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015, teve a sua construção sob a coordenação do Conselho Estadual de Educação, contando com a participação de sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino, dos movimentos sociais e posteriormente audiências públicas.

O Plano mostra que em 2013, o Estado conta com 36 IES, das quais 32 são privadas e 4 públicas, sendo 21 na Capital e 15 no interior. Existem 131.133 alunos (as) matriculados nos cursos de graduação, presenciais e a distância, sendo 71.366 em IES públicas (54,4%) e 59.767 (45,6%) em instituições privadas. Dos 71.366 alunos das IES públicas, 73,75% pertence à categoria administrativa pública federal, enquanto que 26,15% integra a categoria administrativa pública estadual. O processo de expansão do ensino superior encontra-se com maior concentração na capital (58%) que no interior (42%), ainda que há de se considerar que se trata do 4º. maior estado em relação à interiorização no país, mas, também, há que considerar que 81% da população reside no interior.

A concentração de matrículas encontra-se na faixa etária de menos de 18 anos aos 24 anos, num total de 71.409 alunos matriculados (54,46%), nas demais faixas etárias, o percentual é de 45,54%. A taxa bruta de matrículas na faixa de 18 a 24 anos é de 33,7%, superior ao percentual nacional (30,3%) e ao regional (24,5%). A taxa de escolarização líquida situa-se na ordem dos 20,2%, considerado um dado positivamente diferenciado em relação ao cenário nacional (20,1%) e regional (14,2%). O número de títulos de mestrado e de doutorado concedidos por ano é na ordem de 1.305 e 306, respectivamente, constituindo-se um desafio para o Estado para atingir a meta nacional.

O PEE/PB dedica três (03) metas à Educação Superior, e trinta e duas (32) estratégias, dentre as quais destacamos as que se referem aos processos de expansão da graduação e da pós-graduação, presencial e à distância, à elevação da taxa de conclusão média da graduação presencial, à ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil; a articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais da Paraíba. No tocante à Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a sua atuação é vista prioritariamente voltada para a formação de professores(as) para a educação básica. Prevê-se a elevação do padrão de qualidade da UEPB.

O Mapa da Educação Superior, em andamento, foca inicialmente em três dimensões: Institucional – que compreende a estrutura funcional da instituição a partir da oferta de

cursos por áreas de conhecimento, matrículas e conclusão, demandas reprimidas e financiamento; do Discente – perfil socioeconômico e educacional do ingressante, ingressos por cotas, permanência e conclusão do curso; e Docente – formação e condições de trabalho.

## CONCLUSÕES PARCIAIS

O PEE/PB requer dados e informações que permitam levantar os resultados das políticas e práticas educacionais, o seu alcance e limite. No âmbito da educação superior, campo de tensões e disputas entre o privado e o público, seu acelerado processo de expansão, requer estudos e pesquisas que permitam compreender as dinâmicas sociais geradas na perspectiva do binômio inclusão/exclusão e seus desdobramentos para o desenvolvimento do Estado. A construção desse Mapa se coloca como uma contribuição inovadora para subsidiar o debate e as políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- CHAVES, Vera Lúcia Jacob (orgs). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: EDUEM, Editora Da Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff** (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 36, p. p. 455-472, maio/ago. 2012.
- JEZINE, Edineide e BITTAR, Marluce (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.
- PARAIBA. **Plano Estadual de Educação**. João Pessoa: Secretaria de Educação do Estado, 2006
- \_\_\_\_\_. **Plano Estadual de Educação**. 2015 – 2015. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-nº-10.488-Plano-Estadual-de-Educação-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2019.
- MANCEBO, Deise. **Políticas de Educação Superior no Brasil: caminhos da pesquisa**. In: JEZINE, Edineide e BITTAR, Marluce (orgs). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil: Democratização ou massificação?** In. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 36, n. 133, out/dez, p. 867889. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

**- VII-****APROXIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À  
EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO DA  
POLÍTICA DE ICJ/CNPq**

**Adriano de Oliveira**  
PMF, UFSC/TRACES.  
adriano.deoliveira2@gmail.com

**Lucídio Bianchetti**  
TRACES/CNPq, PPGE/UFSC.  
lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

**INTRODUÇÃO**

Neste texto, com base nas reflexões realizadas em pesquisa de doutorado, abordamos os limites e as possibilidades acadêmico-pedagógicas representadas pela política de Iniciação Científica Júnior (ICJ) implementada no Governo Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Em termos metodológicos realizamos um Estudo de Caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM) de uma universidade do sul do país. Para isso, realizamos análise de documentos do CNPq e CAPES. Com a finalidade de aprofundar os determinantes do objeto de pesquisa – ICJ – realizamos 27 entrevistas com os bolsistas, 11 com orientadores, cinco com coorientadores e três com a Coordenação do PIBIC-EM na Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) da universidade em foco, totalizando 46 entrevistas.

Em razão dos limites de espaço para escrita do resumo ampliado, apresentamos de forma sintética nesse texto as principais considerações acerca dos desafios de concretização da ICJ no tocante à aproximação entre a Educação Superior (ES) e a Educação Básica (EB), por meio do PIBIC-EM. Além disto, analisamos aspectos institucionais da orientação e coorientação implementadas no processo. Por fim, ressaltamos que o PIBIC-EM tem possibilitado o despertar dos bolsistas para a carreira acadêmica e para o espírito científico

na busca de transformação dos alunos em pesquisadores (DEMO, 2014), bem como tem contribuído para inserir a pesquisa nas escolas participantes do Programa.

### **O *MODUS OPERANDI* DA ICJ: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E A ORIENTAÇÃO**

Nas últimas duas décadas, percebe-se um processo de aproximação entre a CAPES e o CNPq, assinalando um novo papel dessas agências de fomento direcionado à EB. Entre os papéis dessas agências esta o de fomentar pesquisas que possam contribuir para a qualificação da EB, a formação inicial e continuada de professores e a iniciação da formação de pesquisadores nesse nível de ensino.

A ICJ é uma política focal, para a descoberta de potenciais pesquisadores para o campo acadêmico, entre outros aspectos, visando a redução do tempo médio de titulação (TMT) de mestres e doutores. Esta restrição do Programa limita a materialização de um dos objetivos dessas políticas de aproximação entre a ES e a EB. Por outro lado, pesquisas, como a de Amâncio, Queiroz e Amâncio Filho apontam que nas escolas onde o Programa de Vocação Científica (PROVOC) foi implementado, a ICJ “tende a provocar o repensar do papel da escola, na medida em que aproxima instituições de ensino de segundo grau e de pesquisa científica.” (1999, p. 7). Souza (2006) levanta a hipótese segunda a qual os jovens que participam da IC na EB têm acesso a informações pertinentes e “podem contribuir positivamente para a compreensão da ciência e a escolha profissional de colegas do seu círculo de convívio” (p. 11).

No decorrer da fase de participação na ICJ, os diferentes segmentos envolvidos estabelecem um *modus operandi* mediante o qual os bolsistas são inseridos no *habitus* característico do campo acadêmico (BOURDIEU, 1998). Em relação à escolha das escolas para participarem do PIBIC-EM na universidade pesquisada, os orientadores, por possuírem maior capital social, econômico e acadêmico, exercem papel determinante. Os principais obstáculos para a implantação do Programa na universidade pesquisada são, entre outros: as restritas formas de divulgação; a baixa adesão e a dificuldade de permanência das escolas no Programa, pela precária infraestrutura física e pelas condições de trabalho dos professores.

Ao analisarmos o *modus operandi* do PIBIC-EM na universidade pesquisada, percebemos que a forma como a relação entre orientador e orientando é estabelecida é determinante, podendo ser “responsável por fracassos e sucessos dos alunos.” (LEITE FILHO; MARTINS, 2006, p. 100). Nas entrevistas, os bolsistas do Programa apontaram

como um dos determinantes para sua desistência a falta de contato frequente entre orientador e orientando e o número elevado de bolsistas por orientador, prejudicando o processo de orientação.

Os depoimentos apontaram que as dificuldades maiores dos bolsistas estão relacionadas: ao processo de elaboração do projeto e sua execução; à análise dos dados; à articulação teórico-metodológica; à escrita dos relatórios e artigos; à preocupação com a forma (ABNT). Isto é, no conjunto, o discente precisa ‘construir’ um novo *habitus*. Esses obstáculos epistemológicos, teóricos e metodológicos são assinalados por Oliveira (2011, p. 302) quando ressalta as dificuldades dos bolsistas “em efetuar a relação entre a teoria e a prática”.

De qualquer forma, a mediação do orientador, acompanhando “todas as fases do projeto (dos orientandos), respondendo as questões dos segundos e promovendo encontros entre ambos” (ARAÚJO; JORGE, 2009, p. 32), é essencial para que o bolsista do PIBIC-EM faça a imersão nas etapas de uma pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da descrição e análise das entrevistas percebemos que o envolvimento dos discentes do PIBIC-EM no campo acadêmico deixou marcas, símbolos, aprendizagens, experiências, constituição de identidades, possibilitando a sua formação como pesquisador com: o fato de ser bolsista; a participação em grupos de pesquisa; o desafio de aprofundar uma temática, escrever e publicizar suas descobertas em eventos de IC. Em outras palavras, a participação dos jovens no PIBIC-EM contribui para que o discente tenha mais condições de escolha de um curso de graduação no seu campo de interesses e expectativas. O discente passa a ter oportunidades de descobrir, certificar e corrigir eventuais enganos nas escolhas profissionais.

De certa forma, uma das principais contribuições do PIBIC-EM é trazer a pesquisa para dentro das escolas, aproximando a EB da ES. Dessa maneira, a ICJ mostra potencial de aproximação das universidades e escolas na implementação da educação científica na EB. A institucionalização da IC tem criado possibilidades de qualificar a relação entre a pós-graduação *stricto sensu*, a graduação e a EB, principalmente nas universidades públicas, criando as bases para a instauração de um “círculo virtuoso” (CURY, 2004) entre esses níveis de ensino. Ademais, favorece a concretização da relação ensino e pesquisa e a tendência do

discente de beneficiar-se ou “distinguir-se” (BOURDIEU, 2006) nas seleções para o mestrado e o doutorado por ter participado da ICJ.

No entanto, para a qualificação dessa política de busca de aproximação entre as instituições de diferentes níveis é necessária a superação de alguns nós, como: a dificuldade de ampliação do Programa, abrangendo maior número de escolas e estudantes; o pouco interesse dos professores orientadores da universidade pelo programa; as diferenças institucionais e organizacionais entre as escolas e os *campi* das universidades.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, A. M.; QUEIROZ, A. P. R. de; AMÂNCIO FILHO, A. O Programa de Vocação Científica da Fundação Osvaldo Cruz (PROVOC) como estratégia educacional relevante. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, mar./jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701999000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701999000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 09 de abril de 2018.

ARAÚJO, E. R.; JORGE, A. R. *O mestrado em tempo de hacking*: dos tempos individuais às regulações institucionais. Porto: Prometeu Edições Ecopy, 2009.

BOURDIEU, P. *A econômica das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1998.

\_\_\_\_\_. *A distinção*. Crítica social do julgamento. Porto Alegre e São Paulo: Zouk e EDUSP, 2006.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*. Campinas: cedes, v. 25, n. 88, p. 777-794, out. 2004. Edição Especial.

DEMO, P. Educação científica. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, Itapetininga, v. 1, n. 1, maio, 2014. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/10/2>>. Acesso em: 09 de abril de 2018.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. de A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, vol. 46, n. 0, edição especial, nov./dez, 2006, p. 99-109. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol46-num0-2006/relacao-orientador-orientando-suas-influencias-na-elaboracao-teses-dissertacoes>>. Acesso em: 27 de março de 2018.

OLIVEIRA, I. A. de. Projetos de iniciação científica no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. e MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento* – teoria método e escrita em ciência e pesquisa. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

SOUZA, M. L. de M. *Reflexões sobre um programa de iniciação científica para o ensino médio*. 2006. Disponível em:

<[www.nutes.ufjf.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p204.doc](http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/doc/p204.doc)>. Acesso em: 28 de maio de 2015.

**- VIII-****TRÊS PERSPECTIVAS DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO**

**Alexandre Ramos de Azevedo**  
INEP – alexandre.azevedo@inep.gov.br

**Luiz Carlos Zalaf Caseiro**  
INEP – luiz.caseiro@inep.gov.br

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta os resultados da primeira etapa de uma pesquisa mais ampla, que tem por objetivo a construção de um sistema de indicadores para monitoramento e avaliação da qualidade da educação superior no país. Nesta primeira etapa, empreendeu-se uma revisão bibliográfica sobre as concepções de qualidade educacional que embasam os processos avaliativos da educação superior, com vistas à construção de uma proposta de categorização das perspectivas de qualidade na educação superior. Embora essas diferentes concepções de qualidades sejam, frequentemente, tratadas como mutuamente excludentes, propomos que elas podem ser compreendidas como complementares, para a construção de um amplo sistema de indicadores que leve em consideração tanto critérios de eficiência na alocação de recursos, quanto de inclusão social e formação de cidadãos para uma sociedade democrática.

**METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa sistemática em artigos publicados no período entre 2007 e 2017 em periódicos brasileiros classificados como A1 ou A2 no *Qualis-CAPES* da área de Educação. Foram selecionados artigos que discutissem o significado do conceito de qualidade na educação superior e fornecessem contribuições para a definição de dimensões

ou fatores constitutivos do conceito de qualidade aplicado à educação superior. A pergunta que foi feita ao *corpus* constituído por dezesseis artigos e que orientou a construção da tipologia que será o produto deste trabalho foi: *quais as diferentes perspectivas ou visões de qualidade da educação superior?*

## DESENVOLVIMENTO

Baseado na produção acadêmica recente e em publicações de organismos internacionais, Bertolin (2007, p. 312) defende o agrupamento em três diferentes tendências ou visões de qualidade na educação superior, conforme o Quadro 1:

**Quadro 1** – Concepções de Qualidade na Educação Superior

<b>Visão de qualidade</b>	<b>Termos associados</b>	<b>Grupos de interesse</b>	<b>Propósitos da ES</b>
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Europeia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: Bertolin (2007)

De modo muito semelhante, Morosini (2009) identifica três tipos ideais de qualidade educacional existentes na literatura e que, segundo a autora, poderiam servir de modelos para a realidade brasileira:

A **qualidade isomórfica** pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único. (...). A qualidade isomórfica é a voz mais forte em processos avaliativos. Em tempos de modernização e racionalidade a comparação e a busca de standards se consolidam (MOROSINI, 2014, p. 389-390).

A **qualidade da especificidade** é um segundo tipo de qualidade que pode ser sintetizada como a presença de indicadores standardizados paralelos à preservação do específico. (...) Assim, aceita-se a ideia de que não há um único padrão de qualidade da educação superior, mas que a base é o princípio de qualidade de melhor adaptação para aquele país. (MOROSINI, 2014, p. 392).

A **qualidade da educação superior na perspectiva da equidade** está centrada na concepção de tratamento diferenciado para quem é diferenciado. Ela reflete concepções presentes em regiões com larga diferença entre os estratos sociais, como o caso do Brasil e da América Latina (MOROSINI, 2014, p. 393).

Em Dias Sobrinho (2010 e 2013), destacou-se a defesa da educação como bem público, em contraposição à ideia de educação como mercadoria, na forma de uma dicotomia. Outros temas importantes que aborda são o da equidade e o da democratização, sendo que equidade é uma das visões ou perspectivas encontradas nas tipologias de Bertolin (2007) e Morosini (2009 e 2014).

A defesa da equidade, para Dias Sobrinho, está associada à concepção de educação como bem público, que pressupõe a necessidade de inclusão social e a formação de cidadãos para uma sociedade democrática. O autor também defende a democratização da educação superior, mas pondera que a ampliação do acesso pode tanto ser associada a uma perspectiva economicista quanto à da equidade. Na perspectiva economicista, a expansão da educação superior visa precipuamente a elevação da produtividade econômica, ficando a educação reduzida a uma função da economia. Em contraposição a esta visão, o autor defende que a democratização não pode se limitar à expansão do acesso à graduação, mas deve visar a equidade e considerar a qualidade da formação e dos conhecimentos produzidos na educação superior.

Outros autores também se baseiam em dicotomias ou perspectivas antagônicas. Pfeifer (2012) trabalha a dicotomia entre “qualidade eficiência” e “qualidade social”. Para ela, a qualidade eficiência se baseia na ideia de que as instituições de educação superior devem atuar com base em princípios da racionalidade econômica, como produtividade, rentabilidade e competitividade. Essa visão, predominante nos tempos atuais, consideraria que o sistema educacional deve estar voltado para as exigências do mundo produtivo, que as IES devem

ser compreendidas como empresas, e desse modo, sua gestão buscaria reduzir o tempo e o custo de produção de insumos (PFEIFER, 2012).

A concepção de qualidade eficiência em Pfeifer se aproxima do conceito de educação como mercadoria utilizado por Dias Sobrinho e com a perspectiva economicista apresentada por Bertolin. Por outro lado, também é possível aproximar a concepção de qualidade social a de educação como bem público. Em síntese, considerou-se como semelhantes as dicotomias qualidade social *versus* qualidade eficiência (PFEIFER, 2012) e educação como bem público *versus* educação como mercadoria (DIAS SOBRINHO, 2010, 2013).

## CONCLUSÕES

Reconhecendo a importância das reflexões contidas nas dicotomias entre educação como bem público e educação como mercadoria, segundo Dias Sobrinho; ou entre qualidade social e qualidade eficiência, conforme Pfeifer; consideramos que é possível pensar essas visões enquanto complementares, com vistas à construção de uma concepção de qualidade complexa e multidimensional.

Levar em consideração a eficiência na alocação de recursos e a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico não será sempre uma adesão à educação como mercadoria ou ao economicismo e a negação da educação como bem público ou com qualidade social. Entende-se, portanto, que as dicotomias não deveriam impedir a possibilidade de se tentar aliar eficiência econômica com pertinência social, e que é possível a coexistência entre perspectivas que em geral são colocadas em oposição.

Neste sentido, Dias Sobrinho considera que “a educação não pode reduzir-se a serviço do mercado e tampouco a democratização há de se limitar a expandir quantitativamente a escolarização tão somente para impulsionar o desenvolvimento econômico”. Porém, para ele, a educação como bem público não deve desconsiderar a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, sendo o desenvolvimento econômico e a economia parte fundamental da vida humana (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 108-110).

Sendo assim, concluiu-se pela proposta de uma categorização das concepções ou visões de qualidade em três grandes grupos, sendo que as ideias principais foram sintetizadas no seguinte quadro:

Quadro 2 – Categorias e conceitos-chave de cada autor

Autores	Categorias e conceitos-chave de cada autor (contribuições)		
	Perspectiva econômica	Perspectiva pluralista ou da diversidade	Perspectiva social ou da equidade
Bertolin (2007)	Visão economicista	Visão pluralista	Visão de equidade
Morosini (2009 e 2014)	Qualidade isomórfica	Qualidade da diversidade	Qualidade na perspectiva da equidade
Dias Sobrinho (2010 e 2013)	Educação como mercadoria		Educação como bem público; Equidade
Pfeifer (2012)	Qualidade Eficiência		Qualidade Social

## REFERÊNCIAS

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação** (Campinas), v. 12, n. 2, p. 309-331, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação** (Campinas), v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 165-186, 2009.

\_\_\_\_\_. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

PFEIFER, M. Dicotomias conceituais da avaliação da educação superior. **Avaliação** (Campinas), v. 17, n. 2, p. 351-364, 2012.

- IX -

**EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE O NORDESTE E O RIO GRANDE DO NORTE (2012-2017)**

**Allan Solano Souza** (POSEDUC/UERN)  
asolanosouza@gmail.com

**Daniela Cunha Terto** (IFRN)  
danielaterto@gmail.com

Este trabalho objetiva analisar as matrículas no Ensino Superior brasileiro, com recorte para o Nordeste e sua especificidade no estado do Rio Grande do Norte (RN), no período de 2012 a 2017, à luz da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). Está vinculado ao Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, financiado pelo CNPq e desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Adotou o levantamento da bibliografia da área, bem como, a análise de dados do Censo da Educação Superior (2012-2017) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios como procedimentos da pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/1996, enquanto política de Estado não se limita a atribuir uma visão restrita as questões regionais da educação, sendo responsável pela organização da educação no Brasil em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior, atribuído outrora pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Além dessa legislação, o PNE (2001-2010) projetou uma política focada na expansão do ES como estratégia de desenvolvimento nacional (BRASIL, 2001). Conforme Fusco e Ojima (2016), o resultado disso foi a ampliação de instituições, vagas, matrículas e egressos do ensino superior brasileiro.

Com o fim do PNE (2001-2010), em junho de 2014, foi sancionado por meio da Lei n. 13.005/2014, o PNE (2014-2024), constituído de 20 metas. Para fins de análise opta-se por estudar a meta 12 que foi desmembrada em duas partes: **Meta 12 A** - Elevar a taxa bruta

de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento); **Meta 12 B** - Elevar a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos. A parte C não foi analisada.

## **O NORDESTE BRASILEIRO: DA ÓTICA DO ATRASO À ÓTICA DO DESENVOLVIMENTO**

A Região Nordeste é constituída pelos estados federados Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN), Sergipe (SE). O contexto histórico demonstra que a região foi marcada pela seca que dificultou até certo ponto o seu desenvolvimento. Esse diagnóstico resultou na formulação de políticas públicas específicas, conforme a literatura, o cinema e pesquisas retratam. (CÁSSIA, 2015).

O interesse pelos dados Região Nordeste consiste em desvelar um momento particular importante que se caracteriza pelo seu desenvolvimento social, a partir do acesso ao Ensino Superior.

## **ENSINO SUPERIOR NO NORDESTE BRASILEIRO E SUA INTERFACE COM O RN**

O primeiro indicador da Meta 12 trata da elevação da taxa bruta de matrículas no ES para o percentual de 50% até o fim da vigência do PNE em 2024. Essa taxa se refere à razão entre o total de alunos matriculados e a população brasileira entre 18 a 24 anos. A tabela 1 traz dados referentes a população potiguar, nordestina e brasileira no período de 2012 a 2016 na faixa etária referida.

**Tabela 1:** Taxa bruta de matrículas na graduação - Nordeste, Rio Grande do Norte – Brasil – 2012-2017

<b>Região</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
<b>Brasil</b>	<b>30,88%</b>	<b>32,18%</b>	<b>34,51%</b>	<b>35,78%</b>	<b>35,71%</b>	<b>36,11%</b>
Nordeste	21,73%	23,21%	24,98%	26,29%	26,19%	26,83%
RN	24,98%	29,08%	27,60%	30,08%	30,13%	28,83%

Fonte: Censo da Educação Superior 2012-2017

A taxa bruta de matrícula evidencia o crescimento no percentual dos três recortes de pesquisa estudados, ao se considerar o primeiro e o último ano analisados, ainda que com

pequenas variações para menos em alguns anos. É possível observar que da taxa bruta nacional para a regional há decréscimo de cerca de dez por cento em todo período analisado. Ainda que o RN apresente um percentual acima da média regional, este se encontra distante da média nacional e do previsto para o fim da vigência do atual PNE, 50% de taxa bruta de matrícula. É perceptível a assimetria entre a taxa bruta de matrículas no Brasil e na região nordeste e no RN. Essa desigualdade educacional entre regiões, que atinge também a educação básica, é um dos principais desafios das atuais políticas educacionais. A assimetria regional é uma peculiaridade do federalismo brasileiro, persistindo tensões relativas às diversas desigualdades, entre elas a educacional, afetando assim o desenvolvimento da nação e o alcance de metas nacionais.

Os dados apresentados a seguir correspondem a taxa líquida de matrícula no Ensino Superior. Esta taxa trata da parcela da população na faixa etária de 18 a 24 anos matriculada no Ensino Superior.

**Tabela 2:** Taxa líquida de matrículas na graduação – Brasil - Nordeste - RN (2012-2016)

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Brasil</b>	<b>15,62%</b>	<b>16,33%</b>	<b>17,39%</b>	<b>18,16%</b>	<b>18,31%</b>	<b>18,58%</b>
Nordeste	10,44%	11,15%	11,96%	12,82%	12,97%	13,48%
RN	12,51%	14,55%	13,86%	14,92%	15,52%	14,96%

Fonte: Censo da Educação Superior 2012-2016. Pnad/IBGE 2012-2015 e PnadC 2016 e 2017/4º Trim.

Os dados apresentados revelam uma tendência de avanços no cenário nacional em termos de matrículas na graduação de pessoas de 18 a 24 anos, conforme pode ser observado entre 2012 a 2015. Por um lado, de 2012 a 2017 verifica-se uma tendência de avanços paulatinos, embora não chegando a 19%. O crescimento desacelerou entre 2016 e 2017. Por outro, não se pode atribuir ao PNE (2014-2024) em sua totalidade o crescimento dessas matrículas, visto que já havia uma tendência de crescimento anterior a sua aprovação, conforme destacado nos anos de 2012 e 2013. No Nordeste ocorre o mesmo, embora a taxa esteja cinco por cento abaixo da porcentagem nacional. Nesse aspecto, no RN esse número em relação o Nordeste chega a ser mais de um por cento. Entretanto, esse estado diante do que se verifica no dado nacional está abaixo da média.

No RN há uma tendência de estagnação no número das matrículas a partir de 2016, e um leve recuo no ano de 2017. Esse fenômeno precisa ser investigado em outro momento

questionando os fatores que têm contribuído para a redução da taxa. Nesse sentido, assumir o compromisso com políticas públicas que possam viabilizar a inclusão da população jovem no ensino superior é necessário. Percebe-se no RN que para atender as demandas do ES público o Estado conta com duas universidades federais (UFRN e UFERSA), um Instituto Federal (IFRN) e uma universidade do Estado (UERN). Estudos futuros podem revelar as contribuições dessas organizações educativas no processo de democratização do Ensino Superior.

## CONCLUSÕES

O cenário atual de transformações e a globalização econômica tem demandado aumento da escolarização dos indivíduos e, em consequência, a expansão da educação superior. No Brasil, o PNE (2014-2024) se apresenta como uma política de Estado que tem entre suas metas a elevação da taxa líquida e bruta de matrícula nesse nível de ensino em todo o país, buscando também assegurar a qualidade da educação ofertada.

Os dados discutidos evidenciam que tem havido expansão na oferta de ES, proporcionando o aumento das taxas bruta e líquida de matrículas no Brasil, na região nordeste e no RN. Todavia, tal expansão não se deve ao Plano em si, mas a um processo de expansão e interiorização instituído no Brasil antes da sua aprovação. Constatase ainda que a oferta de ES no Brasil não é uniforme. Para se alcançar a meta 12 são necessárias ações específicas para as regiões e estados em que o atendimento está abaixo da média nacional, como é o caso da região nordeste e do estado do Rio Grande do Norte. É relevante questionar-se em outros trabalhos se a expansão do ensino superior no Brasil tem ocorrido equitativamente e se tem sido acompanhada pela permanência dos estudantes das diversas classes e grupos sociais, visando a democratização do ensino superior com expansão, permanência e qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: PNE (2001-2010)**. Brasília, DF: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CÁSSIA, Rita de. Políticas públicas no Nordeste do Brasil: a produção de enclaves e de desigualdades socioespaciais. **GOT**, n. 8, dez. 2015, p. 11-31, [dx.doi.org/10.17127/got/2015.8.002](https://doi.org/10.17127/got/2015.8.002) (Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território). Acesso em 26 dez. 2018.

FUSCO, Wilson; OJIMA, Ricardo. Nordeste do Brasil: interiorização do ensino superior e mobilidade pendular. **Anais do VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, realizado em Foz do Iguaçu/PR – Brasil, de 17 a 22 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/xxencontro/files/paper/305-117.pdf> Acesso em: 26 dezembro 2018.

- X -

## **A ATRATIVIDADE PARA A CARREIRA DOCENTE SEGUNDO AS CONDIÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE LICENCIATURA**

**Ana Paula de Melo**

UEPG – anapaulademelo70@gmail.com

**Gisele Masson**

UEPG – gimasson@uol.com.br

### **INTRODUÇÃO**

Neste trabalho apresentamos dados de pesquisa, a qual teve como objetivo principal analisar os condicionantes sociais para a escolha da profissão docente, a partir de levantamento realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, com acadêmicos das 13 licenciaturas<sup>4</sup> da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Quanto ao método de investigação utilizado, embasamo-nos no materialismo histórico- dialético, por isso, buscamos compreender o nosso objeto de estudo – condicionantes sociais para a escolha do magistério – a partir de seus aspectos singulares, mas também, buscamos entender como esse objeto está relacionado com as questões mais universais que caracterizam a sociedade capitalista.

### **PERFIL SOCIAL DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

---

<sup>4</sup> A UEPG possui 39 cursos de graduação, sendo 13 licenciaturas, as quais representam 33,3% de todos os cursos ofertados. Considerando as diferentes áreas do conhecimento, temos as licenciaturas em: Matemática; Geografia; Física; Química; Ciências Biológicas; Educação Física; Pedagogia; Letras Português/Espanhol; Letras Português/Francês; Letras Português/Inglês; História; Artes Visuais; e Música. Foram aplicados 140 questionários, em 2017, com todas as turmas de quarto ano das licenciaturas. As entrevistas foram realizadas no ano de 2018, com seis egressos das licenciaturas em História, Química, Física, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia.

A partir da utilização de questionários e a realização de entrevistas com estudantes de licenciatura da UEPG, podemos, de acordo com a maioria das respostas, inferir que o perfil social dos estudantes se caracteriza como: educação básica cursada na rede pública; renda total familiar entre R\$ 1.405,50 e R\$ 2.811,00; possuem renda, mas recebem ajuda de familiares para financiar gastos; trabalhadores e com baixo nível cultural.

No que se refere à educação básica, a grande maioria dos alunos (74,5%) estudou em escola pública e, dentre aqueles que estudaram em escola pública e particular, a maioria estudou a maior parte do tempo na rede pública (17%).

Quando perguntados sobre a renda familiar, incluindo os próprios rendimentos, para a maioria dos licenciandos (32,6%), a renda total da família fica entre 1,5 e 3 salários mínimos (R\$ 1.405,50 a R\$ 2.811,00). A segunda alternativa mais respondida (25,5%) foi a que se refere à renda familiar entre R\$ 2.811,00 a R\$ 4.216,50, ou seja, de 03 a 4,5 salários mínimos; 14,9% dos alunos possuem renda familiar entre R\$ 5.622,00 e R\$ 9.370,00 (06 a 10 salários mínimos); 12,8% responderam que renda é entre R\$ 4.216,00 e R\$ 5.622,00 (de 4,5 a 6 salários mínimos); 10,6% dos licenciandos têm a renda mensal familiar com o valor até R\$ 1.405,00 (até um salário mínimo); e, 3,5% declararam a renda entre os valores de R\$ 9.370,00 e R\$ 28.110,00, (entre 10 e 30 salários mínimos).

A maioria dos futuros professores em formação trabalha, seja eventualmente (7,1%); até vinte horas semanais (22,9%); de vinte e uma a trinta horas semanais (10,7%); ou quarenta ou mais horas semanais (23,6%); somando os percentuais, 64,3% dos estudantes dividem, de alguma maneira, a vida acadêmica com o trabalho; 35,7% afirmaram não trabalhar.

No que concerne às leituras, verificamos que 31,4% leu apenas um ou dois livros; a mesma percentagem leu entre três e cinco livros; 15% dos licenciandos leram mais de oito livros no ano; 13,6% não leram nenhum livro; e, 8,6% leram entre seis e oito livros, no ano de 2017.

No que diz respeito à principal motivação que levou os estudantes a escolherem um curso de licenciatura, se juntarmos o percentual de respostas referente à inserção no mercado de trabalho e à possibilidade de conciliar a graduação com o trabalho, temos que, para 33,6% a escolha pela licenciatura se deu permeada pela necessidade de trabalhar.

Para a maioria dos respondentes (33,6%), o trabalho está diretamente relacionado à escolha pelo curso de graduação. A possibilidade de conciliar a graduação com o trabalho é a justificativa para 17,9% dos estudantes terem escolhido a licenciatura e, a inserção no mercado de trabalho é outro motivo que levou 15,7% alunos a cursar uma licenciatura. Para

30,7%, o principal motivo para se ter optado pela profissão de professor, foi a vocação; 20,7% marcaram a opção “outro”; 6,4% marcaram influência familiar; 3,6% valorização profissional e, por último, a opção menos marcada, referente ao prestígio social (2,1%).

Ressaltamos que os dados apontados corroboram as informações obtidas na revisão da produção acadêmica. De acordo com o levantamento da produção, prevalece a informação de que os estudantes de licenciatura cursaram a educação básica em escola pública, como pode ser verificado nos trabalhos de Costa et al. (2013), Palazzo e Gomes (2012) e Branco (2015). A informação que indica a baixa renda mensal familiar pode ser encontrada na pesquisa de Palazzo (2015). No que se refere ao baixo nível cultural dos licenciandos, encontramos essa informação no trabalho de Souza (2010). Nas pesquisas de Castro (2013), Martins (2013) e Quadros e Fernandes (2015), identificamos o dado de que a maioria dos licenciandos trabalha enquanto estuda.

Sendo assim, consideramos que existe um perfil do estudante de licenciatura que vai além dos limites institucionais, ou seja, um perfil que pode ser generalizado, pois se apresenta em diferentes realidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa realizada evidenciou que a maioria dos licenciandos da UEPG é trabalhador, com educação básica cursada na rede pública, baixa renda mensal familiar e baixo nível cultural. Quanto aos determinantes que influenciaram na escolha da profissão docente, destacam-se, primordialmente, a possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho e a rápida inserção no mercado de trabalho.

Para responder à questão central, com base no que expusemos, consideramos que a escolha pelo curso de licenciatura e o real desejo em desempenhar a profissão docente ocorrem de acordo com as condições sociais impostas àqueles que sobrevivem do próprio trabalho. Dessa maneira, a atratividade para a carreira docente é condicionada pelo fato de que o magistério é acessível à classe trabalhadora, tendo em vista que a maioria das licenciaturas é ofertada no período noturno, o que possibilita que os alunos estudem e trabalhem. A opção pela licenciatura também ocorre devido ao rápido ingresso no mercado de trabalho que a profissão oferece. Essas condições possibilitam a garantia da reprodução da existência dos licenciandos. Nesse sentido, em última instância, é a relação capital trabalho que, em certa medida, estabelece os parâmetros para os possíveis caminhos profissionais dos indivíduos, nesta sociedade.

**REFERÊNCIAS**

- BRANCO, A. L. C. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em ciências biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio:** possíveis relações. 2015, 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.
- CASTRO, L. P. V. **Evasão escolar no ensino superior:** um estudo nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – campus Cascavel. 2013, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.
- COSTA, V. A. S. F. et al. O processo de democratização do acesso ao ensino superior e a importância do PIBID no contexto dos alunos do curso de licenciatura em química da UFRPE em Serra Talhada – Pernambuco. **Revista Virtual de Química**, Serra Talhada, v. 5, n. 2, p. 137-148. 2013.
- MARTINS, D. V. **Estudar a noite e trabalhar de dia:** desafio de prosseguir com os estudos no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu. 2013, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.
- PALAZZO, J. **A escolha do magistério como carreira:** por quê (não)? 2015, 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.
- PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 877-898. 2012.
- QUADROS, F. S.; FERNANDES, S. R. S. Democratização da educação, o acesso e a (não) permanência dos estudantes de licenciatura em pedagogia do IF catarinense – campus Camboriú. **Criar educação**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-11, jul./nov. 2015.
- SOUZA, L. O. **Motivações para a escolha da licenciatura em matemática e pedagogia:** um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT. 2010, 104 f. (Mestrado Profissional em Ensino da Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

**- XI -****A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO  
DA POLÍTICA EDUCACIONAL: REVISÃO DE  
LITERATURA****Andréa de Paula Pires**Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/Brasil  
andreappires@hotmail.com**Jefferson Mainardes**Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/Brasil  
jefferson.m@uol.com.br**Silvana Stremel**Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR/Brasil  
silvanastremel@gmail.com**INTRODUÇÃO**

O objetivo deste trabalho é apresentar uma revisão de literatura sobre o tema formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional (PE). Após um levantamento extensivo, foram catalogados apenas três trabalhos publicados em periódicos brasileiros (TELLO, 2015; DALPIAZ, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2019) e um em periódico mexicano (GOROSTIAGA, 2017). O interesse em investigar a formação de pesquisadores para o campo da PE está relacionado ao vínculo com a *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (Relepe), em especial ao eixo de investigação “Ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para o campo” ([www.relepe.org](http://www.relepe.org)).

A partir de contribuições da teoria de Bourdieu (2011) temos argumentado que as pesquisas sobre o próprio campo são importantes e podem trazer elementos que podem ser reinvestidos nele mesmo, objetivando a compreensão do seu funcionamento, bem como seu contínuo fortalecimento e expansão (BOURDIEU, 2011). Stremel (2016) demonstra que a PE, enquanto campo acadêmico é ainda recente, em contínua expansão e em busca de fortalecimento e consolidação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta em diferentes bases de dados, tais como: SciELO, Educ@, Crossref, Google Acadêmico, entre outras bases de dados.

Foram localizados apenas quatro artigos sobre o tema específico (TELLO, 2015; DALPIAZ, 2017; GOROSTIAGA, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2019). Em virtude disto, expandiu-se o levantamento para buscar publicações sobre a formação de pesquisadores para a área de Educação, em nível de Pós-Graduação, tendo sido catalogados 16 trabalhos publicados no Brasil e um número vasto de estudos em Espanhol e Inglês.

Este resultado demonstra que a formação do pesquisador em educação é ainda um tema pouco explorado no Brasil. Com relação à formação do pesquisador para o campo da PE, constatou-se que é ainda um campo bastante novo e inexplorado.

O interesse em pesquisar a formação do pesquisador para o campo da PE decorre da compreensão de que é relevante e útil considerar a PE como um campo autônomo de investigação, o que não é um consenso na literatura. Como consequência da referida compreensão, consideramos que há inúmeros aspectos da formação do pesquisador que são gerais, mas defendemos a necessidade de aprofundar aspectos mais específicos (singulares) do campo da PE, tais como o estudo de abordagens teórico-metodológicas da pesquisa do campo, de seus objetos de estudo, das epistemologias da PE, entre outras temáticas.

### SÍNTESE DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Tello (2015) considera que o processo formativo não deve ocorrer de forma distanciada das matrizes históricas, da *episteme* da época e da realidade atual e suas conjunturas. Para ele, tanto o ensino de PE quanto a formação de pesquisadores deve ser sólida, para entender a realidade e nela agir. Assim, a formação deve permitir aos pesquisadores iniciantes a geração de novos esquemas analíticos para compreender uma realidade política cada vez mais complexa e difusa. Ainda para o autor, o vazio teórico do momento atual, implica maior aprofundamento teórico, conceitual e epistemológico porque na formação de pesquisadores não se trata de “inovações radicais que surgem do simplismo ateu, mas sim de uma

formação que permita desenvolver novos modelos que surjam dos processos históricos de conhecimento” (TELLO, 2015, p. 145).

Gorostiaga (2017) apresenta algumas considerações sobre a PE como campo teórico, a situação atual da pesquisa em PE na América Latina e apresenta algumas indicações sobre a conveniência de avançar em direção a um possível modelo de formação. O autor destaca que o campo da pesquisa em educação, na América Latina, incluindo a PE, teve uma forte expansão nas últimas três décadas. Antes de apresentar os elementos para um modelo de formação possível, o autor explicita como compreende o processo de formação do pesquisador (pressupostos). Para Gorostiaga (2017), uma boa formação de base para o pesquisador em PE inclui:

- a) o conhecimento das grandes correntes e dos debates mais gerais de tipo epistemológico, teórico e metodológico dentro das Ciências Sociais;
- b) o domínio de ferramentas para encarar a análise de políticas educacionais em perspectiva histórica e no marco dos processos sociais, econômicos e políticos nacionais e globais;
- c) estímulo a um alto grau de autorreflexividade sobre as opções epistemológicas e teóricas (vigilância epistemológica);
- d) a participação ativa, desde a Graduação, em um programa de pesquisa que permita ao estudante observar a aplicação de ferramentas teóricas e metodológicas de pesquisa específicas, assim como o desenvolvimento real de um processo de produção científica de conhecimento. O autor menciona também a importância do grupo de pesquisa; e
- e) levar em consideração uma série de questões éticas envolvidas no processo de pesquisa.

Dalpiaç (2017) apresenta uma pesquisa sobre a formação do trabalhador/operador local de políticas públicas educativas que procura a Pós-Graduação em Educação para se tornar pesquisador do referido campo de referência. A autora apresenta aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos do método de orientação com o qual trabalha, indicando questões que despontam da sua prática singular acerca da formação do pesquisador que problematiza políticas públicas educativas por meio de práticas profissionais singulares. O texto discorre também sobre as dificuldades que atravessam a formação e a produção de conhecimentos do trabalhador/pesquisador.

Mainardes e Stremel (2019) avançam nessa discussão quando apresentam um estudo exploratório sobre a temática nesse campo. Os autores apresentam resultados de um estudo exploratório sobre a formação de pesquisadores para o campo da PE. A pesquisa foi realizada

por meio de questionário *online* respondido por 108 egressos de doutorado, de linhas de pesquisa (LP) relacionadas à PE, de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A análise dos dados fundamenta-se em aspectos da teoria de Basil Bernstein. O texto discorre ainda sobre implicações e desafios para o processo de formação de pesquisadores de PE. Os autores apresentam elementos importantes para a compreensão da formação e também algumas implicações para o processo de formação de pesquisadores neste campo.

## CONCLUSÃO

O levantamento realizado indicou que a pesquisa sobre a formação do pesquisador em Educação e de pesquisadores para o campo da PE é ainda escassa. Desse modo, destacamos que se trata de uma temática relevante, uma vez que a formação de pesquisadores está relacionada ao futuro do campo e ao seu permanente fortalecimento. As pesquisas futuras poderiam abordar aspectos tais como currículo, avaliação, estilos de orientação de tese, habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da formação, equilíbrio entre a formação generalista e a formação específica para o campo da PE, entre outros. Um ponto de partida para a construção de uma agenda de pesquisa é o levantamento bibliográfico (revisão de literatura), que poderia ser seguido da busca de referenciais teóricos e do desenvolvimento de pesquisas que objetivem dar voz aos sujeitos envolvidos, principalmente para os egressos do Doutorado, das Linhas de Pesquisa relacionadas à PE.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

DALPIAZ, L. H. Formação do pesquisador: singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. In: ALMEIDA, M de L. P. de. (Org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 247-270.

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 37-45, 2017.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2019.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TELLO, C. G. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 2015.

**- XII -****REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: UMA  
ALTERNATIVA PARA PESQUISAS QUALITATIVAS EM  
GESTÃO UNIVERSITÁRIA****Ane Geildes Lobo Vieira Nunes**

Universidade do Estado da Bahia

UNEB anegeildes@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

O presente texto corresponde a uma vertente investigativa da fase exploratória da pesquisa, em desenvolvimento no Programa de pós-Graduação em gestão e tecnologias aplicadas à educação (Gestec), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual busca analisar o processo motivacional para o trabalho de um grupo de servidores técnicos administrativos desta Universidade a partir das suas representações.

A pesquisa original trabalhou com três principais categorias de análise: motivação para o trabalho, representações sociais e gestão universitária, cujo embasamento teórico foi realizado a partir de pesquisas bibliográficas e documentais. Apesar do estudo possuir uma abrangência maior, cuja abordagem metodológica geral é qualitativa, de natureza exploratória, utilizando-se o estudo de caso como método e as técnicas de Grupo Focal e aplicação de questionários como meios para o acesso às informações, o objetivo da escrita deste resumo expandido é expor o movimento exploratório que se caracteriza pela pesquisa sistemática em um único banco de dados, a Scielo (Scientific Electronic Library Online).

**DESCRIÇÃO DA BUSCA EM BANCO DE DADOS**

A finalidade da pesquisa no Scielo foi auxiliar a compreensão sobre o tema estudado e o alcance dos objetivos propostos. Portanto, procedeu-se uma revisão sistemática buscando identificar na literatura disponível neste banco de dados, considerando os limites da pesquisa,

embasamento teórico para inferir reflexões pertinentes à temática. Para Moreira (2004, p. 23), o modelo de revisão de literatura “fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja. Aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de metodologias que têm sido utilizadas para a solução.”

A revisão sistemática de literatura é um modelo de pesquisa que condensa uma grande quantidade de dados em um único estudo, tornando as informações sobre o tema de fácil acesso e proporcionando o refinamento das buscas, dentro da limitação temporal proposta. Além disso, esse modelo oferece a possibilidade de se elaborar uma análise crítica do material encontrado.

Entre os muitos bancos de dados existentes para busca de textos acadêmicos em periódicos na internet, resolveu-se escolher a Scielo por ser uma base de qualidade reconhecida mundialmente e referenciada pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A Scielo é um importante meio de armazenamento e disseminação de produção científica em formato eletrônico, que é constantemente atualizada com novas informações.

Quanto a estratégia de busca, utilizou-se as ferramentas disponíveis no site. Os critérios de inclusão foram amplos tendo em vista a dificuldade de se encontrar estudos sobre o assunto. O período compreendido para as publicações foi de 1990 a 2017. Já o critério inicial de inclusão e exclusão foi definido pela leitura dos títulos visando encontrar publicações que tratassem do tema. Após selecionados os artigos por título, seus resumos foram lidos a fim de identificar quais destes mais se aproximavam à temática, descartando-se os que não se adequavam. Em seguida, os artigos selecionados através da leitura dos resumos foram lidos integralmente com o objetivo de agrupar informações necessárias.

O principal foco de interesse da pesquisa foram artigos que trabalhassem com o tema motivação para o trabalho, relacionando-o a atividades de servidores técnicos administrativos de instituições públicas de ensino superior. Para fins de reflexão e comparação, incluiu-se os que lidam com motivação nas organizações públicas de uma forma geral.

Inicialmente, a busca foi realizada com a inclusão de várias palavras-chave associadas, como por exemplo “Motivação, servidores, ensino superior” e “Motivação para o trabalho, gestão universitária”, porém não foram localizados artigos. Pretendendo-se alcançar melhores resultados, a busca associou os termos como “Motivação para o trabalho” e “gestão educacional”, encontrando 23 artigos, os quais, utilizando-se os critérios estabelecidos, foram afastados da pesquisa devido à dissociação com o tema.

Como a estratégia de inclusão de várias palavras em uma única busca não se mostrou eficiente, considerou-se buscar somente pelo termo “Motivação”, obtendo resultado com 273 artigos. Posteriormente, considerou-se a inclusão de palavras associadas, como “Satisfação no Trabalho”, retornando 63 itens.

Por fim, após a leitura e avaliação de 361 títulos selecionados nas buscas, foram escolhidos 11 artigos para avaliação dos resumos. O número reduzido de artigos se deu por força de aproximação com os enfoques trabalhados na pesquisa. Após a análise dos resumos, considerou-se a exclusão de dois deles por não se aproximarem à temática trabalhada. Assim sendo, a pesquisa pode contar com um resultado final de 9 artigos.

## **ANÁLISE DOS ARTIGOS SELECIONADOS**

Objetivando uma visualização mais concisa e pretendendo otimizar o processo de análise e comparação dos artigos selecionados, eles foram dispostos em ordem cronológica de publicação, com uma breve descrição de suas temáticas e citação dos seus autores.

Os estudos trouxeram reflexões importantes e necessárias à pesquisa. Um exemplo é artigo de Bergamini (1990), “Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos”, trazendo a proposta de diferenciação entre motivação e condicionamento e de como estes termos são caracterizados erroneamente e utilizados no âmbito das organizações. Esta mesma autora, no ano de 1998, publicou o artigo intitulado “A difícil administração das motivações”, explicando as teorias motivacionais e como elas interagem com o comportamento humano.

Já Tamayo e Paschoal (2003) propõe no seu texto “A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador” um modelo para aprimorar programas de motivação no trabalho a partir do perfil motivacional do trabalhador. O estudo deste modelo foi imprescindível para o entendimento do processo motivacional formado pelos sujeitos da pesquisa.

Desta forma, as informações encontradas puderam ser organizadas de forma que fosse possível formular um pensamento lógico para a análise, propiciando um diálogo entre ideias de vários autores que enriqueceu a pesquisa. A partir desta análise, pode-se buscar pesquisas mais específicas, importantes para posteriores discussões.

## CONCLUSÕES

No decorrer das leituras dos artigos selecionados, percebeu-se semelhanças entre a maioria deles ao demonstrarem a importância de se considerar, nas pesquisas sobre motivação, as aspirações e necessidades individuais e das pessoas como grupo, diante do desempenho de suas funções laborais. Constatou-se também algumas divergências e questionamentos de algumas teorias. Essas perspectivas são importantes ao demonstrarem a necessidade de aprofundamento nos estudos.

Entre os nove textos analisados, apenas um teve em seu objeto a análise centrada em servidores técnicos de uma universidade. Contudo, o exame dos demais, em sua maioria pautados em instituições públicas, foi significativo para a compreensão geral do tema, de como funcionam essas instituições e de que forma seus trabalhadores interagem com o sistema de gestão.

A revisão sistemática de literatura se mostrou eficaz ao proporcionar comparações entre abordagens teóricas distintas. Este tipo de estrutura investigativa auxilia o pesquisador na formulação de ideias, na medida em que consegue organizar pensamentos de vários autores de forma objetiva e de fácil acesso. Acaba sendo um apoio direcionador para pesquisas em outras fontes.

## REFERÊNCIAS

BERGAMINI, C. W. **Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 23-34, jun. 1990. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901990000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901990000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **A difícil administração das motivações.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 6-17, mar. 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901998000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901998000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 mar. 2017.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção.** São Paulo, 2004. Disponível em <<http://www.fatea.br/seer/index.php/janus/article/viewFile/1/1>>. Acesso em 19 abr. 2017.

TAMAYO, A.; PASCHOAL, T. **A relação da motivação para o trabalho com as metas do trabalhador.** Rev. adm. contemp., Curitiba , v. 7, n. 4, p. 33-54, dez. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552003000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2017.

### XIII -

## O PÚBLICO E O PRIVADO NA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E NAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORDESTE

Antônio Cabral Neto

A Pós-Graduação no Brasil se organiza, inicialmente, de forma majoritária sob a égide do setor público, mas, nas últimas décadas, nota-se um aumento considerável da atuação da iniciativa privada nesse nível educacional. O quadro atual indica uma expansão substancial no número de programas, de matrículas nos níveis de mestrado e doutorado nas diferentes regiões do país, com a participação dos setores público e privado. Esse trabalho desenvolve, portanto, uma análise com o intuito de compreender o processo de evolução da pós-graduação *stricto sensu* no país, no período 2013-2016. Nesse sentido, foram sistematizadas informações sobre a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sobre as matrículas e sobre os titulados, considerando a situação em nível de país e das regiões Centro-Oeste e Nordeste, por categoria administrativa. Os dados utilizados neste trabalho foram sistematizados no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, financiado pelo CNPq / UFG/UFRN.

Os resultados do estudo, no que concerne ao número de programas de pós-graduação, revelam que, no período 2013-2016, ocorreu um crescimento de 17,0% no país, sendo que o maior percentual foi verificado no ano de 2016 (6%). Quando se desmembram os dados por categoria administrativa no mesmo período o quadro configurado é o seguinte: o setor público cresceu 17% enquanto o privado, 19%. O maior crescimento tanto no setor público quanto no setor privado foi constatado, no ano de 2016, sendo que, na iniciativa privada, o aumento foi 8%, portanto, superior àquele verificado no setor público (6,0 %). No ano de 2016, o setor público detinha 81,37% dos programas de pós-graduação, enquanto a iniciativa privada, 18,63%; esse dado comparado com a situação, em 1998, quando o setor privado era responsável por, apenas, 9,5% dos programas de Pós-Graduação no país e setor

público por 90,5%, confirma-se, então, a tendência de aceleração da participação desse setor na composição geral da pós-graduação brasileira.

Na Região Centro-Oeste, no período 2013-2016, tem-se uma situação similar àquela verificada no país, quando se considera o crescimento total dos cursos de pós-graduação, cujo índice foi de 17%. Entretanto, quando se consideram as categorias administrativas, constata-se que o crescimento, no setor público, foi um pouco maior do que a média nacional (17%) visto que ficou no patamar de 18% e o aumento do número de programas no setor privado ficou aquém da média do país (19%), considerando que o índice foi de, apenas, 10%, portanto, 9 pontos abaixo da média nacional. Cabe observar que embora o índice da região Centro-Oeste seja menor do que a média nacional, o crescimento ocorrido, no ano de 2016, em relação a 2015, foi de 16%.

No que concerne à Região Nordeste, consta-se que o crescimento dos programas de pós-graduação foi mais acentuado do que aquele verificado em nível de país (17%) e, também, da Região Centro-Oeste (17%). No Nordeste, o crescimento, no período analisado, foi de 20%, portanto 3 pontos percentuais acima dos índices do país e da Região Centro-Oeste.

Na Região Nordeste o crescimento no setor público foi de 18%, portanto igual ao verificado na Região Centro-Oeste e um pouco acima da média nacional (17%). No que se refere ao setor privado, na Região Nordeste, registra-se um aumento bastante diferenciado no número de programas de pós-graduação (46%) quando comparado com o quadro nacional (19%) e, também, da Região Centro-Oeste (10%). Essa tendência de crescimento do setor privado, na Região Nordeste, vai se acentuando a partir do ano de 2015, quando apresentou um crescimento de 13%, em relação ao ano de 2014, e de 22% no ano de 2016.

Esse processo de expansão da pós-graduação no país é fruto, sobretudo, de políticas governamentais que têm procurado ampliar a formação pós-graduada, como uma das estratégias para fomentar a formação de pesquisadores, com o intuito de ampliar a produção do conhecimento, sobretudo, nas áreas estratégicas, tendo como fulcro situar melhor o país nas relações de competitividade internacional. É também evidente a busca de criar alternativas políticas nacionais para a redução das assimetrias regionais que são marcas da realidade brasileira.

No geral, pode-se afirmar que, no que diz respeito aos programas de pós-graduação, verifica-se uma tendência de expansão da pós-graduação brasileira no período de 2013 a 2016. Os dados revelam que o setor público detém o maior número de programas de pós-graduação tanto em nível de país quanto das Regiões Centro-Oeste e Nordeste.

Entretanto se observa que a iniciativa privada vem aumentando o seu raio de atuação nesse nível educacional de forma mais marcante, nos últimos anos.

Como lembram Cabral Neto e Castro (2018), notadamente, a partir do V PNPG (2005-2010) e VI PNPG (2011 – 2020), o governo brasileiro tem lançado Editais e programas de Cooperação Interinstitucional como estratégia privilegiada para a otimização dos recursos para a área da formação pós-graduada. Como parte dessa política, podem ser citados os programas financiados pela Capes: Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), o Programa Qualificação Institucional (*PQI*), Mestrado Interinstitucional (*Minter*) e Doutorado Interinstitucional (*Dinter*). Esses programas tinham como fito aumentar a cobertura, principalmente, nas regiões onde ainda havia uma grande carência de cursos de Pós-graduação. Essas redes de cooperação interinstitucional, na perspectiva do PNPG (2011-2020), como assinalam Cabral Neto e Castro (2018), seriam importantes para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento em regiões carentes e em instituições emergentes. Esses programas, certamente, contribuíram para o fortalecimento dos programas de pós-graduação nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste. Concomitante a esses programas, foram concebidos outros voltados para internacionalização e mobilidade de pesquisadores como, por exemplo, o Ciências sem Fronteiras e, mais recentemente, o Programa Institucional de Internacionalização (Print).

Outro movimento que impactou o aumento da oferta de cursos de pós-graduação foi a inserção da iniciativa privada, ocorrida pela flexibilização dos marcos legais que propiciaram a diversificação de cursos tais como mestrados e doutorados profissionais. São cursos de menor duração e com menos exigências acadêmicas e, substancialmente, vinculados às demandas produtivas. É também relevante registrar que se inicia um processo de ampliação dos espaços formativos em nível de pós-graduação fora das universidades tradicionais, criando, assim, novos cenários formativos (Universidades corporativas, por exemplo). Além disso, registra-se uma atuação dos grandes conglomerados privados na oferta da pós-graduação *stricto sensu*, explorando, agora, novos nichos de mercado para aumentar as possibilidades de ampliação dos lucros no mercado educacional, movimento já presente em nível de graduação.

Em relação às matrículas da pós-graduação o crescimento em nível de país, no período de 2013 a 2016 foi de 21%. O crescimento mostrou certa regularidade visto que, nos anos de 2014 e 2015, o índice ficou em 7%, ocorrendo, em 2016, uma discreta queda, passando para 6%. Quando se consideram as categorias administrativas, constata-se um

comportamento muito semelhante, porque as matrículas, no setor público, cresceram 22%, enquanto, na iniciativa privada, 20%. Esses dados configuram uma situação que demarca o avanço do setor privado nas matrículas na pós-graduação nos últimos anos no país em comparação com os anos anteriores quando esse setor representava pouca atuação nesse nível educacional. Embora o setor privado venha ampliando a sua atuação na pós-graduação no país o setor público detém, ainda, uma grande maioria das matrículas. No ano de 2016, as matrículas públicas ficaram no patamar de 225.991 (84,6) alunos e, na iniciativa privada, apenas, 40.844 (15,4%).

Na Região Centro-Oeste, o crescimento das matrículas, na pós-graduação, foi de 28%, no período 2013-2016, portanto, 7 pontos percentuais acima da média nacional (21%); o maior crescimento foi constatado no ano de 2015 (9%). Essa região, embora tenha apresentado um crescimento maior nas matrículas, do que a média nacional detém, apenas, 6,98% do seu total, mas comparada com a situação de 1998, que tinha uma participação de 3,1% observa-se um aumento considerável da sua participação no quadro do país. (CABRAL NETO; CASTRO, 2018).

Relativamente à forma como essas matrículas se distribuem nas categorias administrativas, consta-se que o crescimento mais significativo ocorreu no setor público com percentual de 29%, tendo a iniciativa privada aumentado as suas matrículas em 14%. Essas médias de crescimento da Região Centro-Oeste indicam que o aumento, na iniciativa privada, nessa região no período 2013- 2016 foi de 6 pontos percentuais menor do que a média nacional que ficou em 20% e 7 pontos percentuais maior no setor público (22%).

Na Região Nordeste o quadro da expansão das matrículas na pós-graduação está, assim, configurado. No período 2013-2016, a matrícula na pós-graduação, nessa região, cresceu 29%, portanto, acima da média nacional (21%) e do Centro-Oeste (28%). Nesse período, o crescimento mais acentuado verificou-se no ano de 2016 (11%). Essa região congregava, em 2016, 18,6% das matrículas da pós-graduação do país, percentual mais alto do que o relativo à Região Centro-Oeste (6,98%). A participação do Nordeste na composição do quadro da pós-graduação no país, em 1998, era de 8,2% (CABRAL NETO; CASTRO, 2018), significando que houve, em relação ao ano de 2016, um importante aumento de 10,4 pontos percentuais.

A expansão das matrículas no Nordeste, considerando as categorias administrativas, apresenta a seguinte situação: o setor público cresceu, no período, 28%, enquanto a iniciativa privada, 51%. A média de crescimento, no setor privado no Nordeste, é, portanto, bem mais

acentuada (23 pontos percentuais) do que no setor público e muito superior à média nacional (20%) e, também, superior à média da Região Centro-Oeste (14%). Chama atenção o fato de o setor público ter, em 2016, aumentado a sua matrícula em, apenas, 10% enquanto a iniciativa privada atingiu 18% crescimento. Esse quadro relativo à região Nordeste indica que ela vem configurando um espaço importante de atuação do setor privado que busca novos nichos de valorização do capital no mercado educacional em nível de pós-graduação. Constata-se, nos últimos anos, a presença, na região, de grandes conglomerados privados, atuando no campo da educação e, mais recentemente, no nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Relativamente ao número de doutores e mestres titulados os dados evidenciam que o número de titulados em nível de pós-graduação no país vem aumentando de forma significativa no período analisado, passando de 67.534 em 2013, para 80.278 em 2016, incluindo mestres e doutores, representando, desse modo, um aumento de 19%. Cabe ressaltar que o setor público é o grande responsável pela formação pós-graduada no país visto que, em 2016, representava 82,3%, enquanto a iniciativa privada respondia por, apenas, 17,7% dos titulados. Embora se constate essa prevalência do setor público na titulação de mestres e doutores, cabe registrar que o setor privado vem, nos últimos anos (2013-2016), apresentando crescimento superior ao setor público; a iniciativa privada cresceu 26%; o setor público, 17%.

A contribuição da Região Centro-Oeste, na composição geral do número de titulados no país, em 2016, foi de, apenas, 7,3% e da Região Nordeste, 17,2%. As duas regiões contribuem com 24,5% na composição geral do número de titulados, significando que as demais regiões do país concentram 75,5% dos titulados. Esse quadro expressa a persistência das assimetrias regionais na oferta da pós-graduação no país. Esse fenômeno foi amplamente demonstrado na literatura da área e recentemente registrado em estudo realizado por Cabral Neto e Castro 2018. Os autores constam que a região Sudeste, em 2016, concentrava 44,8% de todos os programas de pós-graduação do Brasil e a Região Sul, 22,2%. Essas duas regiões congregam, portanto, 67% do total dos programas do país.

Outro dado que chama a atenção diz respeito ao aumento significativo da participação da iniciativa privada na titulação na Região Nordeste que cresceu 28% no período de 2013-2016; nesse mesmo intervalo de tempo, o crescimento no setor público foi de 17%. Isso representa um crescimento mais acelerado do que a média nacional (26%) e da Região Centro-Oeste (21%). O crescimento da participação do setor privado na titulação pós-graduada, na região Nordeste, foi influenciado não, apenas, pelo aumento do número de

programas e matrículas, mas também pela sua inserção tardia em relação às demais regiões do país na oferta de cursos de pós-graduação.

A partir dessas constatações conclui-se que a pós-graduação brasileira vem, nos últimos anos, apresentando um extenso processo de expansão e consolidação, orientada por políticas induzidas a partir, principalmente, dos Planos Nacionais de Pós-Graduação em articulação com os Planos Nacionais de Educação e com as Políticas de Ciência e Tecnologia, reforçando a premência do país em direcionar mais investimentos para a formação de quadros profissionais de alta qualificação acadêmica, para a produção de pesquisa de ponta, tendo como objetivo a inserção competitiva do país nas relações globalizadas, sem as quais o país não superaria a sua posição secundária na divisão internacional do trabalho. Embora o país tenha implementado várias iniciativas nessa direção, situa-se, ainda, em desvantagem comparativamente com os países desenvolvidos, quando se compara o número de doutores e mestres em relação à população.

Constata-se que, embora a Pós-Graduação brasileira tenha sinalizado um vultoso crescimento nos últimos anos, e tenha praticamente atingido as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) no que se refere ao percentual de mestres e doutores na educação superior e ao número de títulos concedidos nos seus diferentes níveis, ainda persistem problemas críticos motivados pela demanda existente e pelas assimetrias entre as regiões do país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF : Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação. PNPG 2011 -2020.** Brasília, DF: 2010.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 207-236.

Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, financiado pelo CNPq/UFG/UFRN.

- XIV -

**PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
EXPERIÊNCIA BRASILEIRA E ARGENTINA**

**Augusto Cesar Rios Leiro**  
cesarleirocbce@gmail.com – UNEB /UFBA.

**Henderson Carvalho Torres**  
hctorres@uneb.br – UNEB

**INTRODUÇÃO**

Em uma perspectiva histórica inicial sobre internacionalização da educação superior em nossa região, recorreremos a Taborga *et al.* (2013) que pondera que as relações internacionais dos países da América Latina em matéria de ensino e pesquisa, historicamente se constituiu a partir do exílio involuntário de acadêmicos, além de outras iniciativas individuais, caracterizando-se pela cooperação do afastamento. Tais circunstâncias levaram a um distanciamento do assunto por parte dos governos nacionais. Entretanto, nas últimas décadas, essas posturas se modificaram, passando a haver um interesse crescente de governos nacionais no processo de internacionalização de suas universidades, incentivando o desenvolvimento e o fortalecimento de redes de pesquisa, o intercâmbio de estudantes, professores e pesquisadores, entre outros, o que pode ser corroborado por outros estudos, como Robl (2015), Laus (2012), quando tratam do processo de expansão e acreditação da educação superior em países da América Latina em suas respectivas teses de doutoramento, além de Morosini e Nascimento (2017), em artigo que trata da produção acadêmica brasileira, ainda insipiente, sobre a temática da internacionalização em trabalhos de conclusão de cursos, demonstrando que existe ainda, espaço e carência de novas pesquisas sobre esse tema em nosso país.

Em nosso entendimento, a internacionalização vem se tornando mais frequente nas relações entre as universidades, visto que, em função de sua natureza geradora de

conhecimento, a universidade sempre a buscou, sobretudo a partir da pesquisa, apoiando-se na autonomia dos seus pesquisadores. Esse entendimento ganha amparo na assertiva de Gatti (2005), quando esta pontua que o pesquisador não trabalha sozinho, e tampouco produz isoladamente, visto que a interação com seus pares, o trabalho em redes de pesquisa, o intercâmbio de ideias e o compartilhamento de novas descobertas, constituem condição essencial à realização de investigações científicas e ao próprio avanço dos conhecimentos.

### **INTERNACIONALIZAÇÃO, INTERAÇÃO E OUTRAS POSSIBILIDADES PARA BRASIL E ARGENTINA**

Com a intenção de compreender melhor o conceito de internacionalização, recorremos a Knight (2012), que assevera que internacionalização pode ser definida como um processo que busca a integração das dimensões internacional e intercultural com as funções da educação superior. A internacionalização da educação superior se configura em um processo de mudança, que necessita ser adaptado em função de atender às necessidades e interesses de cada instituição envolvida no processo.

Nesse sentido, adotamos a premissa de que em diferentes regiões e sociedades, os estágios de desenvolvimento econômico, científico cultural e social, apresentam diferenças significativas, e desta forma, também serão distintos os desafios e as responsabilidades das instituições educativas, visto que, problemas distintos, também demandam respostas distintas, especialmente em regiões com baixo nível de desenvolvimento educativo, econômico e tecnológico, deve-se então procurar identificar com precisão, as prioridades mais urgentes e que possam ter um alcance social efetivo.

Brasil e Argentina, ainda que possuam idiomas diferentes, se aproximam em vários aspectos, sendo as duas maiores economias da América do sul, as duas maiores populações e os dois maiores territórios da região. Também compartilham trajetórias políticas e sociais em vários momentos de suas respectivas histórias, como inclusive o momento atual. E ao mesmo tempo, ainda se esforçam para alcançar posições de vanguarda ou maior atratividade nos processos de internacionalização da educação superior, mesmo com os desafios relacionados com as questões geográficas, econômicas ou mesmo de relevância científica em cenários internacionais.

Em ambos os países, o processo de internacionalização da educação superior vem ganhando força e relevância desde as últimas três décadas, o que inclusive tem levado a uma nova situação de simetria em relação ao fluxo de estudantes em processos de mobilidade

acadêmica que Brasil e Argentina desenvolvem com outros países, como observa Silva, Neto e Schetinger (2018), que a guinada nesse fluxo, que até o final do século passado se constituiu de forma bastante desigual, no sentido da saída de estudantes em detrimento da entrada deste, ocorreu fundamentalmente a partir da última década.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos processos de globalização da educação superior, é comum, que as relações internacionais entre países mais desenvolvidos, em termos econômicos e científicos, com países menos desenvolvidos nesses mesmos aspectos, haja um processo de dominação hegemônica e imposição cultural de um modelo educacional sobre o outro. Mas é justamente contra esse modelo inadequado, que os novos conceitos de internacionalização se apresentam. Primando pelo respeito, diálogo e cooperação, na construção científica.

Enquanto fenômeno, a internacionalização da educação superior, está diretamente ligada ao movimento dos pesquisadores que lutam para conquistar espaço e reconhecimento científico internacional, como assevera Azevedo e Catani (2013), e mesmo que suas pesquisas e suas ações sejam espontâneas, desprendidas ou até mesmo aleatórias, elas são catalisadoras de políticas públicas indutoras de produção científica.

Seja pela via das relações bilaterais com outros países, ou mesmo no âmbito do MERCOSUL<sup>5</sup>, é perceptível que Brasil e Argentina vêm desenvolvendo esforços consistentes para o incremento dos seus respectivos processos de internacionalização da educação superior.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **Educação Superior, Internacionalização e Circulação de Ideias**: ajustando os termos e desfazendo mitos. *Inter-Ação*, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013.  
Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44527>

---

<sup>5</sup> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é uma iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80. Os membros fundadores do MERCOSUL foram Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, signatários do Tratado de Assunção de 1991.  
<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-o-mercosul>

GATTI, Bernardete A. **Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade.** Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 1-2, dez. 2005.

KNIGHT, Jane. **Cinco Verdades a Respeito da Internacionalização.** International Higher Education. Revista Ensino Superior Unicamp, 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>> Acesso em 01 de setembro de 2017.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2012. 331 f. Tese (doutorado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações.** Educação em Revista. Belo Horizonte, n.33, abr. 2017.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698155071>

ROBL, Fabiane. **Quo vadis Educação Superior da Colômbia? Expansão, Acreditação e Internacionalização.** 2015. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Stella Maris Wolff da; NETO, Ivan Rocha; SCHETTINGER, Maria Rosa Chitolina. **O Processo de Internacionalização da Pós-Graduação Stricto Sensu Brasileira.** Contexto & Educação - Editora Unijuí Ano 33 n° 105 Maio/Ago. 2018.

TABORGA, Ana; LÓPEZ, Paz; OREGIONI, María Soledad; ABBA, Julueta. **La Internacionalización de la Universidad en Argentina a Principios Del Siglo XXI: desde una ? orientación exógena? hacia una ? orientación endógena?** El Papel de la Universidad en el Desarrollo. CLACSO/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, 2013.  
Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad>

## ***RANKINGS* ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES A LUZ DA LITERATURA INTERNACIONAL**

Gonçalves, Armando – PUC Campinas

Calderón, Adolfo Ignacio – PUC Campinas

### **INTRODUÇÃO**

A emergência dos *rankings* acadêmicos nacionais na década de 1980 e dos globais nos anos iniciais do século XXI, também com expansão em diversos países do espaço ibero-americano (LOURENÇO; CALDERÓN, 2015), traz crescente importância para esse tema como objeto de pesquisa científica na Educação e nas Ciências Sociais (MARGINSON, 2014), ao mesmo tempo que gera implicações diversas sobre a Educação Superior e seus sujeitos (GONÇALVES; CALDERÓN, 2017).

Conforme aponta Gonçalves (2017), o surgimento dos *rankings* acadêmicos, na forma que conhecemos em nossos dias, ocorreu por iniciativa de empresas de mídia, que tinham como principal objetivo fornecer informações aos seus leitores e familiares sobre os cursos e as Instituições de Ensino Superior (IES), para que esses fizessem melhores escolhas e opções onde estudar, dentro dos seus respectivos países. No mundo, o ranking de IES mais conhecido foi o da revista americana U.S. News, criado em 1983, e no Brasil o ranking de faculdades da revista Playboy, que foi iniciado em 1982 e durou até o ano 2000.

O início do século XXI assistiu a uma ampliação deste fenômeno, com o aparecimento dos *rankings* acadêmicos globais, que comparam cursos e IES de diferentes países. Com destaque para o ranking ARWU da Universidade de Shanghai, lançado em 2003, por iniciativa do governo chinês, e para o ranking THE, do jornal inglês The Times, em 2004. Uma característica fundamental desses *rankings* globais é que a composição dos indicadores ali mensurados tem uma grande participação da publicação de artigos científicos em periódicos internacionais, fomentando uma cultura do *publish or perish* (LEE; LEE, 2013).

Com o decorrer de mais de 15 anos da emergência dos *rankings* acadêmicos globais, esse fenômeno vem crescendo como campo científico, explorado por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e regiões do mundo. Vários desses estudos estão nos campos da Educação e das Ciências Sociais, uma vez que os *rankings* globais têm gerado implicações nas IES em seus dois vetores principais, a ver, ensino e pesquisa, em âmbito internacional, institucional e dos agentes internos.

O intuito do presente trabalho, realizado a partir de dez artigos científicos internacionais selecionados por sua aderência com o objetivo de identificar potencialidades e fragilidades surgidas a partir dos *rankings* acadêmicos para a Educação Superior. Com isso esse recorte e respectiva análise, pretende-se contribuir para este campo a partir de um olhar vindo preponderantemente da Educação e das Ciências Sociais, buscando responder ao questionamento: ‘Dado a existência relacional dos *rankings* acadêmicos com as sociedades, quais possíveis potencialidades e fragilidades advindas de seus usos?’

## DESENVOLVIMENTO

Marginson (2014), autor consagrado sobre a discussão dos *rankings* acadêmicos no circuito internacional, atenta sobre a importância de se tratar o fato como Ciência Social. Para o autor, mesmo que grande parte dos usos e aprimoramentos dados aos *rankings* advirem deste campo de conhecimento, a literatura internacional ainda carece de uma análise a partir de sua referência. Autores como Igarashi e Saito (2014) se dedicaram a discutir usos e consequências de tal cultura sobre a Educação Superior a partir de um paradigma bourdieusiano, compreendendo indivíduos enquanto unidades de análise dos quais estão sujeitos a uma noção de influências na categoria de suas competências culturais, dimensão esta tangente a aspectos do cosmopolitismo contemporâneo fundado sobre a noção neoliberal do capitalismo.. Knight (2015) mostra que essa discussão se complica a medida que modelos de ação criados por IES são tipificados, sendo que o fator de ‘inovação’ em sido o mais valorizado nos novos modelos institucionais.

O fator prestígio das instituições que compõe as prateleiras mais altas das classificações é amplamente analisado e debatido pela literatura internacional, evidenciando que estes indicadores retornam a partir do reconhecimento de agências de fomento, sejam elas governamentais ou não governamentais, indicadores para aplicação de recursos. Hicks (2012) mostra o quanto da administração de recursos está orientada pelos indicativos trazidos por essas ferramentas e Tan e Goh (2014) apresenta um estudo de caso sobre uma instituição

que, quando se viu forçada a desenvolver práticas que escapavam de sua realidade, criou um modelo considerado ‘*anti-ranking*’ (*id*), dando à instituição uma propensão não direcionada aos *rankings* mas por eles orientados.

Como apontado por Chang (2015), a inclinação sobre a aplicações de recursos, especialmente em culturas não ocidentais parece se equilibrar entre peso e contrapeso das vantagens qualitativas e quantitativas do desenvolvimento da cultura do *publish or perish* a partir de uma realidade global. O uso de bases indexadas de grande prestígio se mostra em conformidade com uma cultura cosmopolita, tendo como principal barreira a escolha da língua internacionalmente acordada enquanto padrão de publicações. Lee e Lee (2013) mostram que essa cultura orienta práticas que aparentam estar em descompasso entre tradições regionais com os atuais padrões internacionais.

Artigo editorial na *Nature Magazine* afirma que os rankings vieram para ficar e que as IES devem estar atentas em administrar a pressão de fora que eles geram (ANONYMOUS, 2010). Enquanto isso, outros autores como Cantwell e Taylor (2013) são categóricos em afirmar que os *rankings* acadêmicos estimulam que tal competição se efetive, sendo os grandes indicadores estabelecidos e referenciados sobre um ‘modelo’ tirado de instituições que ocupam as primeiras posições nas tabelas classificatórias. O’Connell (2013) procura estabelecer relações que ligam o funcionamento dos *rankings* sobre o funcionamento de práticas de governança universitária e seus impactos, evidenciando correlações entre seus discursos.

## CONCLUSÕES

De um lado, a emergência dos *rankings* acadêmicos apresenta como potencialidades que as IES possam aprimorar suas práticas de gestão acadêmicas objetivando uma maior qualidade percebida pela sociedade, assim como de atrair recursos para pesquisa e dar prestígio público para aquelas melhores colocadas, além de abrir espaço de um campo de pesquisa relevante para a Educação e as Ciências Sociais. De outro, como principais fragilidades, aparecem a excessiva valorização da pesquisa em detrimento do ensino, tanto dos professores quando das IES, e um afastamento da governança de algumas IES de suas missões originais a fim de buscar melhores classificações nos ranqueamentos.

## REFERÊNCIAS

- ANONYMOUS. *The ratings game*. **Nature**, Mar 4, 2010, Vol.464(7285), pp.7-8.
- CANTWELL, B.; TAYLOR, B. *Global Status, Intra-Institutional Stratification and Organizational Segmentation: A Time-Dynamic Tobit Analysis of ARWU Position Among U.S. Universities*. **Minerva**, Vol.51(2), pp.195-223, 2013.
- CHANG, D. F. et al. *Balancing quality and quantity to build research universities in Taiwan*. **Higher Education**, Vol.70(2), pp.251-263, 2015.
- GONÇALVES, A; CALDERÓN, A. I. *Academic rankings in higher education: trends of international scientific literature*. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1125-1145, 2017.
- GONÇALVES, A. O *ranking* da revista Playboy "melhores faculdades do Brasil" na Educação Superior Brasileira (1981 - 2000). 2017. 194 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- HICKS. D. *Performance-based university research funding systems*. **Research Policy**, Vol. 41, pp. 251-261, 2012.
- IGARASHI, H.; SAITO, H. *Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring The Intersection of Globalization, Education and Stratification*. **Sociology**, Vol.8(3), pp.222-239, 2014.
- KNIGHT, J. *International Universities*. **Journal of Studies in International Education**, Vol.19(2), pp.107-121, 2015.
- LEE, H.; LEE, K. *Publish (in international indexed journals) or perish: neoliberal ideology in a Korean university*. **Language Policy**, Vol.12(3), pp.215-230, 2013.
- LOURENÇO, H. da S.; CALDERÓN, A. I. *Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano*. **Acta Scientiarum. Education (Print)**, v. 37, p. 187-197, 2015.
- MARGINSON, S. *University Rankings and Social Science*. **European Journal of Education**, Vol.49(1), p.45-59, 2014.
- O'CONNELL, C. *Research discourses surrounding global university rankings: exploring the relationship with policy and practice recommendations*. **Higher Education**, Vol.65(6), p.709(15), June 2013.
- TAN, Y.; GOH, S. *International students, academic publications and world university rankings: the impact of globalization and responses of a Malaysian public university*. **Higher Education**, Vol.68, no. 4, p. 489-502, 2014

**- XVI -****A UNIVERSIDADE PÚBLICA E A EMENDA  
CONSTITUCIONAL 95/2016:  
QUAL SERÁ O FUTURO DA PESQUISA?****Berenice Lurdes Borssoi**Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)  
bere\_borssoi@hotmail.com**Egeslaine de Nez**Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)  
e.denez@yahoo.com.br**INTRODUÇÃO**

Num contexto de crise do modo de produção capitalista, a reforma do Estado é tida como prioridade e, não deve intervir na economia. Todavia, o mercado é quem orienta as políticas públicas, inclusive as educacionais, tendo como estratégia o ajuste fiscal. Ao considerar esse cenário, o presente texto discute o papel da universidade pública frente a Emenda Constitucional 95 (EC 95) aprovada pelo governo Temer (2016), que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país com o congelamento de gastos. Essa medida inviabiliza as políticas públicas sociais, na Educação Básica e Superior, colocando em risco a universidade e a existência da pesquisa. Problematizamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica com abordagem crítica, as consequências dessa EC/95 e as mudanças no bojo das investigações brasileiras.

**UNIVERSIDADE, PESQUISA E EC 95**

Os marcos legais básicos do financiamento da educação brasileira se encontram na Constituição Federal de 1988, que determinou vinculação de recursos financeiros. Entretanto, para Amaral (2017) destacam-se que as políticas públicas e o financiamento da educação estão sujeitos à estrutura da sociedade em termos ideológicos e econômicos.

Nesse sentido, a aplicação dos recursos públicos está submissa a forte competição entre as vertentes: social e econômica. A disputa pelo fundo público mostra “que tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos” (PERONI, 2013, p. 9).

Portanto, o sentido de assegurar a universidade pública, perpassa pela redefinição do papel do Estado, que a partir de 1990 sofreu inúmeras reformas, implementadas pelos governos Collor e Fernando Henrique. A redução dos gastos era prioridade na época e a economia brasileira viveu um período de estagnação, em que a arrecadação de impostos pela União foram irrisórios (AMARAL, 2017).

De 2003 a 2016 com os governos Lula e Dilma, o projeto de desenvolvimento do país defendeu o incentivo do crescimento econômico em conjunto com as políticas de diminuição das desigualdades sociais, chamado de novo-desenvolvimentismo (FERREIRA, 2017). Este novo projeto implementou um programa de combate da pobreza sem confrontar com os interesses do grande capital, tendo como discurso a importância do estabelecimento de um novo pacto social.

A conjuntura econômica mundial entre 2003 e 2008 teve um ciclo de expansão capitalista favorável. Especificamente, para a educação superior as políticas se constituíram na expressão desse projeto, se destacando a estratégia de desenvolvimento econômico/social. A segunda metade do século XX permanecerá na histórica como o período do aumento quantitativo de vagas e instituições no Brasil. Contudo, os anos de 2014/2015 mostraram uma inflexão no crescimento e na arrecadação de impostos, ocorrendo um declínio na economia, que resultou no impeachment de Dilma. O grupo que assume a Presidência retoma as privatizações, a abertura do mercado às empresas estrangeiras, reforma educacional, trabalhista e em discussão a da previdência (AMARAL, 2017).

É nesse cenário que foi apresentado a Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Segundo Amaral (2017), essa mudança constitucional instituiu um NRF no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos (até 2036) com congelamento dos gastos públicos. Com o ajuste fiscal ficarão limitadas as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a desigualdade brasileira. A Educação Básica e a Educação Superior não poderão expandir o quantitativo de vagas, que inviabiliza a universalização da educação, nem qualificar o ensino/aprendizagem e seus professores.

Neste sentido, importa debater o futuro da universidade pública, sobretudo, da *pesquisa*, pois é no “embate sobre os gastos do fundo público que se estabelecem as prioridades para as ações dos poderes públicos”, a fim de que o financiamento da educação seja prioridade (AMARAL, 2017, p. 7-8).

Reconhece-se, assim, a importância que a universidade tem, sobretudo na perspectiva de produção e socialização de conhecimentos, por sua vez orientados na busca da seguridade e do bem-estar da população. A pesquisa, função primordial da universidade, gera conhecimentos que podem contribuir significativamente para a solução de problemas sociais (NEZ, SILVA E BORSSOI, 2017).

Paula (2009, p. 80) considera que muitas universidades brasileiras, alcançaram padrões de excelência. “Somos referência entre os países em desenvolvimento na área de pesquisa e pós-graduação no país e no exterior, graças a uma política de Estado executada com rigor via agências de fomento à pesquisa, [...], ao longo de várias décadas”.

Assim, ninguém pode ignorar que o Brasil representa no cenário latino-americano uma das raras experiências academicamente sólida, com respeitabilidade e reconhecimento. Para isso, todos sabem que a vitalidade das universidades e da pesquisa tem como uma de suas condições de existência o financiamento público. Porém, Baumgarten (2007) destaca a crescente ênfase na privatização do conhecimento, através de inúmeras medidas que incentivaram a intervenção direta nas universidades. Esse discurso privatista passou a interpor-se nas instituições de pesquisa e infiltrou-se no próprio discurso da academia que o incorporou.

A realidade da pesquisa nas universidades brasileiras tende a se agravar com a EC 95, pois o limite de gastos impossibilita sua efetivação com condições mínimas, expansão, valorização dos profissionais, o que afetará no seu desenvolvimento como um todo. Esse cenário precariza o trabalho docente e dá abertura para a privatização adentrar ainda mais na Educação Superior.

O descaso do Estado com a educação explicita sua relação com o capital, a educação e instituições públicas estão expostas ao “altar” do mercado e submetidas a um processo de aniquilamento. O seu papel coadjuvante é a desresponsabilização da educação pública, obedecendo aos parâmetros da lógica do sistema que compra e vende uma educação/pesquisa sob caráter pragmática e utilitarista, a fim de garantir retornos imediatos e valorização do capital. Há que se enfrentar/contrapor a superficialidade dessa educação/ensino/formação e da pesquisa mercadológica.

## CONCLUSÕES

A conjuntura social, política e econômica marcada pela valorização do mercado via expansão global capitalista, com políticas de privatização/mercadorização e a transformação da educação, do ensino e da pesquisa em produto/mercadoria e alunos em cliente/comprador, necessita ser enfrentada coletivamente.

Neste sentido e retornando ao objetivo dessa discussão teórica, a EC 95 inviabiliza as políticas públicas e a melhoria das atividades já exercidas pela universidade, em especial a pesquisa quando deixa de “sustentá-la” financeiramente, o que leva ao seu esmaecimento, pois impossibilita a expansão. Essa lógica impõe um processo gradativo de privatização do setor público e conseqüentemente a desvalorização da pesquisa numa perspectiva crítica e emancipatória da sociedade, e, da superação da desigualdade social no país.

Finalmente, a discussão da função social que a universidade pública exerce no âmbito da sociedade e as atividades desenvolvidas (ensino, pesquisa e extensão) remete a preocupação com relação ao financiamento da educação e o papel do Estado, a fim de que sejam promovidas políticas educacionais que atendam a necessidade do país.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber, 2012.

\_\_\_\_\_. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, 2017.

BAUMGARTEN, M. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em revista**. V. 3, n.1, mar. 2007. Rio de Janeiro.

FERREIRA, S. As Universidades do Novo-Desenvolvimentismo. In: **Simpósio Brasileiro de política e administração da educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa, 2017.

NEZ, E.; SILVA, R. T. P. S; BORSSOI, B. L. Diálogos sobre a(s) “crise(s)” da/na universidade. **Seminário de Educação SEMIEDU**. Cuiabá, UFMT, 2017.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. Campinas. v. 14, n. 1, mar. 2009.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013.

**- XVII -****AS (IM)POSSÍVEIS CONDIÇÕES DE ACESSO À  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: CENÁRIO VIGENTE E  
PROJEÇÕES**

**Bruna de Souza Souza** – UFRGS  
[brunadessouza92@gmail.com](mailto:brunadessouza92@gmail.com)

**Maria Beatriz Luce** – UFRGS  
[lucemb@ufrgs.br](mailto:lucemb@ufrgs.br)

**Sérgio Roberto Kieling Franco** – UFRGS  
[sergio.franco@ufrgs.br](mailto:sergio.franco@ufrgs.br)

O objetivo do estudo é analisar as metas 3, 8 e 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, que têm o sentido de reduzir as desigualdades no acesso à Educação Superior. Foi realizado por meio da análise e descrição de dados divulgados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (INEP, 2018a) e no Painel de Indicadores do PNE (INEP, 2018b), bem como na Síntese de Indicadores Sociais 2018 (IBGE, 2018a) e na Projeção da População do Brasil para o período 2010-2060 (IBGE, 2018b). Discutimos não apenas os dados computados sobre as metas como também aventuramos em aproximações sobre a possibilidade ou impossibilidade de redução das desigualdades até o último ano de vigência do Plano.

O que se entende como desigualdade tem mudado desde a década de 1990. Embora o acesso dos brasileiros à Educação Superior siga fortemente influenciado pela origem social, nas mudanças entre 1995 e 2015 destacam-se: as mulheres agora com maiores chances do que os homens - 107% quando antes eram 76%; pretos e pardos seguem com chances menores que os brancos, contudo, a desvantagem está reduzindo de 59% para 41%; indivíduos de famílias monoparentais com pouca variação, têm chances 30% menores e antes tinham 33%; residentes de áreas rurais seguem com menor chance - de 64% a 50%; filhos de Trabalhadores Manuais Não Qualificados melhoraram muito suas chances, pois agora os filhos de Profissionais tem "apenas" 10 vezes mais chances que eles - antes os mesmos tinham 35 vezes menos chances (SALATA, 2018).

## SÍNTESE DA ANÁLISE DAS METAS

### **META 3 - *eleva a taxa líquida de matrículas<sup>6</sup> no Ensino Médio para 85%***

Em 2017, 70,1% da população de 15 a 17 anos frequentava ou concluíra o Ensino Médio. Apesar do incremento percentual, comparado à taxa de 2012 (63,9%), esse crescimento vem sofrendo quedas: de 2004-2015 e 2012-2017, de 1,57% para 1,24% ao ano. Se mantido o nível de evasão e repetência, não se conseguirá atingir a Meta em 2024, pois a estimativa é de alcançar apenas 80% (INEP, 2018a).

No tocante às características desta população, 78,1% se declarava branca e 65,2% negra; 72,2% eram da zona urbana e 58,9% da rural. Segundo a renda domiciliar *per capita*, em 2015, frequentavam o Ensino Médio 88,4% entre os 25% mais ricos e apenas 53,3% entre os 25% mais pobres (INEP, 2018b). Entretanto, os 25% mais pobres progrediram de 2004 a 2015, em média 2,76% ao ano, enquanto no quartil mais rico, 0,53% ao ano. Esse crescimento, contudo, não anula a desigualdade entre os grupos; a projeção é de que nos 25% mais pobres apenas 78% estejam sem atraso escolar enquanto que nos 25% mais ricos a taxa é de 93% (INEP, 2018a).

### **META 8 - *eleva a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, no mínimo, 12 anos de estudo, para as populações do campo, da região de menor escolaridade e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros***

Em 2016, a escolaridade média dos jovens de 18 a 29 anos era de 10,2 anos de estudo - 10,5 na zona urbana e 8,5 na rural. Entre os 25% mais pobres, a média era de 8,4 anos de estudo e dos 25% mais ricos era 12,2 anos. Considerando que a população negra apresenta 9,6 anos de estudo e os não negros 11 anos, a meta de escolaridade média ainda está bem aquém - 87,4% de diferença entre estes grupos, em 2016 (INEP, 2018b).

Assim, houve uma diminuição das desigualdades educacionais entre os grupos visados pela Meta 8. O crescimento da escolaridade média pode viabilizar o alcance de alguns objetivos, mas segue difícil elevá-la entre os 25% mais pobres (INEP, 2018a).

### **META 12 - *eleva a taxa bruta de matrícula<sup>7</sup> na Educação Superior para 50% e a taxa***

---

<sup>6</sup> População de 15 a 17 anos que frequenta o Ensino Médio ou já concluiu a escola básica, em relação a população de 15 a 17 anos.

<sup>7</sup> População que frequenta a graduação, independentemente da idade, em relação a população de 18 a 24 anos.

*líquida<sup>8</sup> para 33% da população de 18 a 24 anos, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público*

Entre 2016 e 2017, a população de 18 a 24 anos apresentou taxa bruta de matrícula na graduação em queda; sendo 34,6%, será necessário importante crescimento para alcançar a Meta de 50%. Nesta taxa, 8,9% está no ensino público e 25,7% no privado. A taxa líquida de escolarização também teve retração, sendo de 23,2%, com 19,1% frequentando cursos de graduação e 4,1% concluintes (INEP, 2018b).

No que tange os 40% de novas matrículas no segmento público, entre 2012 e 2016, estas tiveram apenas 9,2% do crescimento total. A rede federal contribuiu com 16% de crescimento, mas as redes estaduais e municipais diminuíram, respectivamente, -0,2% e -6,7%; enquanto isso, o setor privado segue crescendo a uma taxa de 90,8% no mesmo período. Quanto à modalidade de ensino, a matrícula pública presencial tem participação de 15% e a EAD pública tem perda de -5,8%.

## **DISCUSSÃO DOS DADOS**

A projeção da população brasileira de 18 a 24 anos, em 2018, foi de 11,56% do total e para 2024 é de 10,15% (IBGE, 2018b). Esta queda poderá impactar positivamente a taxa bruta de matrícula na Educação Superior, visto a diminuição do número de pessoas na idade referência. Porém, para alcançar bons indicadores de redução da desigualdade é necessário articular políticas de equidade.

Para isso, temos grandes desafios. É necessário continuar elevando o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio, para que possam estar em igualdade de condições no acesso à Educação Superior. Esta população também se encontra em queda, totalizando 4,61% em 2018 e 4,06% em 2024 (IBGE, 2018b), mas ainda demanda uma política de combate à evasão e de reingresso à escola porque 48,9% dos jovens de 15 a 19 anos começaram a trabalhar em 2017 e destes 50,7% possuem Ensino Fundamental completo ou Médio incompleto (IBGE, 2018a). Para a população de 18 a 24 anos, a demanda é a mesma, pois dentre os que não frequentavam a escola e não concluíram o Ensino Médio os motivos alegados foram o trabalho (38,6%) ou a sua falta de interesse (30,2%) (IBGE, 2018a).

---

<sup>8</sup> População de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a graduação, em relação a população de 18 a 24 anos.

Outra questão diz respeito à natureza pública ou privada da Educação Superior. Oriundos do Ensino Médio público há que dar-lhes condições de superar o fosso das desigualdades socioeducacionais e promover o acesso, a permanência e a diversificação social na Educação Básica e na Superior pública. A discrepância na taxa de ingresso da população de 18 a 24 anos na Educação Superior – independentemente de ter concluído ou não esse nível –, segundo a rede do Ensino Médio concluído, em 2017, era mais que o dobro: oriundos da rede privada (80,1%) e da rede pública (33,8%). A rede privada exibiu também distribuição maior entre declarados brancos e pretos ou pardos, com contraste de 8,9%, enquanto a rede pública de 13%. O ingresso por rendimento domiciliar *per capita*, na rede privada, exibiu desigualdade de 8,9% entre aqueles com 1º e 5º quintil de rendimento, enquanto na rede pública, a diferença foi de 14,5% (IBGE, 2018a).

Números alarmantes, em seu todo, visto que a rede pública é a que mais oferta o Ensino Médio, inclusive com expressivo atendimento da população negra (IBGE, 2018a). Se por um lado reafirmamos o estudo de Salata (2018) sobre a mudança no perfil dos estudantes segundo sua classe de origem, por outro apontamos os gargalos históricos da negação à educação. Afinal, mesmo com o acesso ampliado para classes mais baixas, é possível supor a manutenção da desigualdade de acordo com a qualidade ofertada pela instituição (HONORATO; HERINGER, 2015). Se não forem mantidas as políticas afirmativas de acesso e permanência; e se não houver um investimento consistente no Ensino Médio e Superior público, dificilmente as metas do PNE e a redução das desigualdades de acesso serão atingidas até 2024.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2018**. IBGE, 2018a. Disponível em: <encurtador.com.br/doX13>. Acesso em: jan/2019.

\_\_\_\_\_. **Projeção da população do Brasil para o período 2010-2060**. IBGE, 2018b. Disponível em: <encurtador.com.br/amsQ1>. Acesso em: jan/2019.

BRASIL. INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018**. Inep, 2018a. Disponível em: <encurtador.com.br/aAK13>. Acesso em: jan/2019.

\_\_\_\_\_. **Painel de Indicadores do PNE.** Inep, 2018b. Disponível em: <[encurtador.com.br/kQS69](http://encurtador.com.br/kQS69)>. Acesso em: jan/2019.

HONORATO, G; HERINGER, R. **Acesso e sucesso no Ensino Superior:** uma sociologia dos estudantes. RJ: 7Letras: FAPERJ, 2015.

SALATA, A. R. Ensino Superior no Brasil das Últimas Décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, 2018.

**- XVIII -****POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS:  
CONQUISTAS E DESAFIOS**

**Bruna Mara Vargas**– UNICAMP  
brunamarawargas@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

Na última década, o acesso às universidades públicas e privadas no Brasil foi modificado por meio das políticas de inclusão no ensino superior. No âmbito do setor público, as ações afirmativas implementadas pelas instituições, tais como as cotas raciais e os programas de inclusão de estudantes de escolas públicas, impulsionaram a inclusão das camadas mais pobres da sociedade brasileira no ensino superior.

Neste contexto, o acesso à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) passou por modificações com a criação do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) em 2004, que incentiva o acesso dos estudantes da rede pública de ensino (EP) e de estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), com a adição de pontos as notas dos candidatos que se autodeclararam de EP ou PPI.

Em 2010, foi criado o Programa de Formação Interdisciplinar (PROFIS), que incentiva os estudantes das escolas públicas da cidade de Campinas, com as melhores notas no ENEM a participar de um curso de formação sequencial de dois anos e, ao final, podem optar por uma vaga nos cursos de graduação da instituição.

O presente trabalho tem como objetivo abordar as políticas de acesso e a estrutura do programa de permanência estudantil da UNICAMP, além de discutir seus desafios a partir da nova política de inclusão da universidade que entrou em vigor em 2019, com uma modificação do PAAIS, estabelecimento de cotas raciais, vagas para estudantes indígenas, vagas pelo edital do ENEM e vagas para os estudantes destacados nas olimpíadas de conhecimento.

O método consiste na análise documental primária de dados públicos da instituição de documentos, normas e regulamentos dos programas de acesso e permanência da instituição, bem como suas modificações no período de 2005 a 2018.

## **A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA**

A expansão das matrículas no ensino superior, nos anos 2000, foi acompanhada por políticas de ações afirmativas para a inclusão de grupos historicamente excluídos do ensino superior. Essas políticas, na visão de Almeida e Ernica (2015) “[...]representa um esforço, sem precedentes, para diminuir os efeitos de privilégios sociais nos processos de acesso ao ensino superior no país” (ALMEIDA; ERNICA, 2015, p.64).

Dentro deste movimento, ocorrido nos anos 2000, uma questão emerge e pauta a análise das políticas públicas: a inserção da camada da população mais pobre e que historicamente apresenta baixos percentuais de acesso ao ensino superior. No entanto, o decreto federal que instituiu como obrigatoriedade a reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e com baixa renda foi publicado apenas em 2012 (BRASIL, 2012).

No entanto, para indivíduos provenientes de camadas mais pobres da sociedade, o primeiro passo, “o acesso”, não é suficiente para que os mesmos consigam lograr a formação de nível superior. Várias são as agruras enfrentadas ao longo do curso, especialmente no que diz respeito às questões financeiras de sua permanência na universidade.

A partir desta temática foi despertada na política nacional de educação a perspectiva da inclusão social e da democratização do ensino com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que foi criado em 2010 e objetiva a diminuição da evasão nos estabelecimentos de ensino superior, a partir do oferecimento de auxílios moradia, alimentação, transporte, apoio à saúde e apoio psicológico, aos discentes com renda de até um salário mínimo e meio.

De acordo com Vasconcelos, houve uma mudança de panorama na área de assistência estudantil a partir do entendimento desta questão como um direito no Programa (2010, p. 608):

O PNAES representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Assim, dentro da política de assistência estudantil, as universidades públicas em geral, oferecem diversos auxílios ao seus discentes para o apoio a sua permanência na universidade.

No caso da Unicamp o programa de permanência da instituição, mostra-se diversificado, com um programa de moradia estudantil no campus de Campinas, bolsas de auxílio moradia, bolsas de auxílio social, auxílio transporte e isenções para acesso ao restaurante universitário. O programa também inclui apoio psicológico e psiquiátrico, educacional e serviços de saúde.

A Unicamp conta com um órgão de apoio Estudantil vinculado a Pró-Reitoria de Graduação. O Serviço Apoio ao Estudante (SAE) que realiza a gestão dos programas de permanência estudantil para os estudantes de Graduação e Pós-Graduação da Unicamp, Órgão conta com vários programas de assistência estudantil para viabilizar a permanência dos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

## **RESULTADOS**

Como resultado da política de inclusão observa-se que a instituição conseguiu alcançar o montante de 50% de ingressantes de escolas públicas, além de uma modificação no perfil destes estudantes, com relação à localidade de origem e à raça – 24% dos ingressantes se autodeclararam PPI em 2018. Em 2019, passam a vigorar as políticas de inclusão por cotas raciais, vestibular indígena entre outras modificações.

Com relação à permanência, os recursos aplicados passaram de 64 milhões por ano, em 2016, para 84 milhões em 2019. Nota-se que somente o programa de bolsas o montante de recursos em 2019, alocado no orçamento da universidade, foi de 35 milhões ante os 25 milhões em 2016. Um investimento substancial com recursos da própria universidade. A Unicamp por ser uma instituição estadual não recebe recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

## **CONSIDERAÇÕES**

A democratização do acesso à universidade cria novos desafios para a permanência estudantil, a Unicamp avançou em seu processo de inclusão social nos últimos anos e também nos recursos investidos na permanência estudantil. E partir de 2019, a perspectiva de um novo perfil de ingressantes gera novas demandas e desafios de atendimento aos estudantes.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Ana Maria F. e ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.130, pp.63-83. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015139672>.

BRASIL, Decreto 7.824/2012 de 11 de outubro de 2012. Brasília, DF, 2012.  
Regulamentação Cotas. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

UNICAMP. Comissão Permanente para o vestibular (COMVEST). 2018. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/inclusao-pais/>> Acesso em: 29 jun. de 2018.

\_\_\_\_\_. Deliberação CONSU nº 12/2004. Estabelece o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na UNICAMP. Disponível em: [https://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?consolidada=S&id\\_norma=2786](https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?consolidada=S&id_norma=2786) Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Deliberação CONSU nº 32/2017. Dispõe sobre os programas de ingresso nos cursos de graduação da UNICAMP. Disponível em: <[http://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=10240](http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=10240)>. Acesso em: 22 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Assessoria de Economia e Planejamento, Proposta de Distribuição Orçamentária. 2019. Disponível em: [https://www.aeplan.unicamp.br/proposta\\_orcamentaria/unicamp/pdo\\_unicamp\\_2019.pdf](https://www.aeplan.unicamp.br/proposta_orcamentaria/unicamp/pdo_unicamp_2019.pdf). Acesso em: fev. 2019.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez.2010.

**- XIX -****POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: SITUANDO  
INFLUÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA****Bruna Tarcília Ferraz**

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

btf1@hotmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O presente artigo sistematiza resultados de pesquisa PIBIC/PIC que buscou analisar a importância de cursos de formação continuada para a educação básica. Através dela, analisamos a importância de cursos de formação continuada ofertados na UFRPE, no ano de 2014, no âmbito da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (RENAFORM), para a configuração da docência.

A própria Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFORM), que foi instituída pelo MEC, por meio da Portaria n. 1.328/11, passou a ser vivenciada com o objetivo de promover formação. Assim, vemos que políticas voltadas para o aprimoramento desses saberes são conferidas à universidade.

**DESENVOLVIMENTO**

A questão da qualidade na educação sempre vem sendo tônica tanto no âmbito das políticas educacionais como das práticas educativas. Nesse contexto, a formação continuada apresenta-se como processo que visa oferecer ao profissional novas informações e reflexões. De acordo com Gatti (2008), a formação irá fornecer ao professor uma titulação adequada a seu cargo, visto que o profissional já está trabalhando na rede de ensino, e tanto a formação na atividade, como para a atividade, são indispensáveis. Nesse contexto, a partir da instituição por meio do decreto nº 6.755, da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais

do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM), uma série de iniciativas, passaram a ocorrer na universidade, com o objetivo de fomentar práticas de formação.

Observamos, então, que é inegável a preocupação com a qualidade dessa formação. Nesse contexto, Roldão (2005) destaca, que a profissionalidade docente passa a ser entendida como um processo de construção de saberes e competências indispensáveis para a atuação dos docentes nas escolas.

No tocante a pesquisa científica, realizamos, no presente trabalho um levantamento bibliográfico sobre a temática da profissionalidade docente e das políticas públicas de formação continuada. O trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com formadores (as) e coordenadores (as) dos cursos de extensão e aperfeiçoamento, ofertados na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pela matriz 2014, via Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFORM). Dentre as temáticas ofertadas nos cursos que pesquisamos, temos os cursos de extensão (EXT): Escola que Protege, Educação e Sexualidade na Escola e Prevenção de DSTs e AIDS e de aperfeiçoamento (APF) Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, Acessibilidade na Educação Física Escolar, Docência na Escola de Tempo Integral.

A entrevista em pesquisa científica, segundo Minayo (2010), atinge um sentido amplo de comunicação verbal, e um sentido restrito de coleta de dados. A mesma tem o objetivo de estruturar informações pertinentes dentro dos objetivos da pesquisa, abordadas pelo pesquisador, favorecendo a coleta de dados primários e secundários. Na proposta deste trabalho, os sujeitos entrevistados foram formadores (as) e coordenadores (as) que estavam com seus projetos oficialmente cadastrados no Ministério da Educação (MEC). Em seguida, realizamos a aplicação de questionários eletrônicos com os docentes das redes de ensino, de diversos municípios pernambucanos, que participaram dos cursos. Essa iniciativa, segundo Marconi e Lakatos (1999), possibilita ao pesquisador sistematizar respostas da pesquisa qualitativa, e em nosso caso, favoreceu o mapeamento dos dados com o intuito de conhecer a visão dos cursistas em relação à política de formação. Nesse contexto, através da metodologia da análise temática, descrita por Minayo (2010), analisamos os dados considerando numa primeira etapa a leitura de primeiro plano, numa segunda etapa a exploração do material, e numa terceira etapa uma síntese interpretativa.

No contexto da execução e planejamento dos cursos de formação continuada analisados, observamos a partir da análise que os docentes universitários reconhecem a existência das dimensões profissional, pessoal e administrativa para a constituição de sua atividade. Essa realidade corrobora com reflexões de Zabalza (2004) ao destacar que essas

dimensões fazem parte da atuação do docente universitário. No entanto, os docentes ressaltam a importância da contextualização da sua prática, na temática prevista nos cursos, que neste caso, são cursistas/professores da educação básica de diversos municípios pernambucanos, o que difere de uma formação inicial.

Nesse contexto, observamos que a aprendizagem também se faz para o docente do curso e não só para os cursistas, havendo assim um intercâmbio de saberes. Nesse contexto, o que está sendo trabalhado nas formações assume um papel significativo, pois guarda uma estreita relação com a prática do professor da educação básica. Além disso, busca considerar os saberes da experiência dos professores da educação básica, contribuindo, inclusive para a própria formação na atividade do docente universitário.

Já os docentes, sejam eles formadores ou coordenadores, relatam o fato dessa experiência influenciar sua docência, seja no âmbito administrativo ou pedagógico. Observamos inclusive que algumas temáticas que foram abordadas nos cursos passaram de assuntos periféricos, a temas centrais em suas disciplinas nos cursos de licenciatura. Assim, observamos que a formação assume um papel importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, renovando saberes e práticas.

Com relação à influência da política de formação continuada no planejamento, observamos que o docente universitário ao ser coordenador ou formador em uma formação continuada está comprometido em atender as demandas da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituída pela Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.

No que se refere aos cursos de extensão e aperfeiçoamento, observamos que os cursistas destacaram a importância da formação continuada para a prática docente na educação básica. Os dados dos questionários evidenciaram que os cursos contribuíram para a construção de conhecimentos, troca de ideias, melhoria da didática utilizada pelo educador, potencializando o desenvolvimento de saberes e competências para a atuação dos professores da educação básica. Já nas entrevistas, foi destacada a transformação no planejamento decorrente dos conhecimentos vivenciados nos cursos.

Por fim, no tocante aos desafios da formação continuada para a construção da profissionalidade, os cursistas destacaram: a dificuldade de cumprimento da carga horário dos cursos, a assiduidade, uma vez que o curso era realizado aos sábados, como também o cumprimento de todo o planejamento de aula e das atividades acadêmicas.

## **CONCLUSÕES**

A partir de nosso estudo, foi possível observar a importância do trabalho docente nessas práticas formativas, contribuindo para a configuração da profissionalidade docente na educação básica. O contato direto com as demandas do chão da escola por meio dos professores da educação básica que eram cursistas do programa de formação continuada contribuiu para repensarmos, tanto a universidade, como a escola pública.

Considerando a política estudada, acreditamos que tanto as instituições formativas como as escolas assumiram papel fundamental na instituição de práticas críticas. No entanto, a partir de sua extinção, novos rumos são colocados para as políticas de formação continuada, o que nos leva ao mesmo tempo, a reconhecer a importância das políticas de formação continuada para a construção da identidade da profissionalidade de cada professor, e problematizar ausências, situando efeitos para os processos de formação na universidade e na escola pública.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Portaria N° 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

GATTI, Bernardete A. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise. Especificidades de Profissionalidade docente em análise-especificidades do ensino superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação- ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

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

- XX -

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUA FUNÇÃO NOS CURSOS JURÍDICOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

**Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro.** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Professora do Cesmac e da Famacarlapriscilla.bsc@gmail.com.

**José Lucas de Omena Gusmão.** Doutorando em Educação, Professor do Instituto Federal de Alagoas professor\_lucas@hotmail.com

**Lana Lisiêr de Lima Palmeira.** Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Alagoas lanallpalmeira@outlook.com.

### INTRODUÇÃO

Conforme reflete o sociólogo Pierre Bourdieu (2017), o sistema de ensino é visto, ainda hoje, como sinônimo de mobilidade social. Ou seja, prevalece a ideia de que é por meio da escola e, depois, da continuação dos estudos em escolas técnicas e profissionalizantes e da formação em nível superior que os indivíduos podem ascender nas escalas hierárquicas que dividem a sociedade em classes. Mesmo quando os indivíduos conseguem acessar o ensino superior, existem mecanismos de eliminação que agem ao longo de todo o percurso acadêmico dos estudantes, como é o caso da avaliação, que pode ser utilizada com a finalidade de controle, coerção ou mesmo exclusão dos indivíduos do sistema escolar, do diploma universitário ou como barreira à própria mobilidade social desejada por muitos dos que acessam o sistema de ensino superior.

Diante destas questões, o problema desta pesquisa pode ser expresso da seguinte maneira: Qual o papel das práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem nos cursos jurídicos? Foi utilizada uma metodologia qualitativa para a análise dos materiais colhidos a partir da pesquisa bibliográfica e documental realizada a partir de obras históricas, e livros que abordam a temática, com o objetivo de identificar as características desses cursos

e seu percurso histórico. Para análise dos dados, partiu-se do método dialético, compreendendo-se a totalidade concreta dos fatos, as intenções dos sujeitos históricos e os seus efeitos para a esfera social.

## **A CRISE NO ENSINO JURÍDICO**

Como enuncia Muraro (2010), de um lado, a crise no ensino jurídico pode ser percebida por meio da análise dos métodos de ensino adotados por docentes, geralmente resumidos à mera reprodução dos conteúdos e vivências que tiveram enquanto discentes. As atividades de sala de aula se restringem à reprodução mecânica e fria do texto da lei ou mesmo a adoção de livros que serviriam para compreender a própria lei e que são tomados como base para o desenvolvimento do processo avaliativo. O problema repousa também sobre o fato de que não existe formação pedagógica e didática para os professores de Direito nem na graduação, nem nos cursos de pós-graduação (CORDEIRO, MONTE, LINS JÚNIOR, 2015).

Ademais, é preciso perceber que a própria ordem jurídica liberal, na qual os cursos jurídicos se inserem, é a causa primeira do modelo de ensino baseado na mera reprodução normativa. Isso porque a abordagem do Direito, enquanto objeto de estudo e análise, se dá, com raras exceções, por um único viés epistemológico: a ótica ideológica e conceitual liberal. Ou seja, para cumprir sua função na manutenção do *status quo*, a ciência e o ensino do Direito se afastaram e negaram as contradições sociais, em vez de problematizá-las. Nesse sentido, o positivismo jurídico e a reprodução de saberes cristalizados ainda hoje são a base dos cursos jurídicos no país (OLIVEIRA, 2004; DOMINGUES, 2004), o que leva a uma necessidade de mudança que vai muito além da matriz curricular e passa, sobretudo, por um processo de ressignificação epistemológica do próprio Direito, sua função social, sua relação com o Estado e a com a mudança no ambiente social.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO**

A avaliação da aprendizagem faz parte do processo de ensino e aprendizagem de maneira intrínseca. Não se trata de um momento estanque, cuja realização deva se dar ao final do cumprimento de um programa, mas de um processo contínuo que deve se desenvolver de maneira planejada, para que os fins do processo educacional possam ser alcançados. Mais que isto, a avaliação assume um papel dialógico e mediador, uma vez que

torna os alunos protagonistas do próprio conhecimento. Ela desvela realidades, desperta o olhar crítico e inquiridor do aluno sobre o objeto cognoscente, permite que a teoria discutida em sala de aula altere a realidade, transformando-a para melhor. Isto se for desenvolvida sob um viés construtivista, que reconheça a necessidade de formar mentes pensantes, que busquem alterar a realidade em que vivem. Isto porque, como explica Luckesi (2002, p. 42), um modelo de avaliação que tenha como objetivo dar autonomia aos educandos não pode se desvincular da transformação do modelo social atualmente vigente.

O modelo de educação que ainda prevalece no ensino superior brasileiro é autoritário e conservador, pois concebe no docente o protagonismo exclusivo da produção do conhecimento em sala de aula, para que se formem indivíduos que se encaixem nos padrões impostos dentro da ordem social capitalista. Se a sociedade é dividida em classes sociais, com estratificações e hierarquias que garantem aos indivíduos acesso diferenciado aos mais variados bens da vida, nascendo daí a competitividade que é inerente ao sistema, obviamente que o sistema de ensino superior vai refletir essa estrutura, dando à avaliação da aprendizagem o papel de perpetuar essa divisão dentro do sistema educativo.

Isso é bastante perceptível nos cursos jurídicos, que se tornam um ambiente por excelência voltado à manutenção desse sistema social. A avaliação, de forma bastante enfática, vai refletir os objetivos e necessidades do sistema capitalista, classificando e rotulando os indivíduos de acordo com a quantidade de normas jurídicas que conseguem reproduzir do sistema. Serão esses os indivíduos que ocuparão os cargos jurídicos mais cobiçados, uma vez que desenvolvem as competências e habilidades necessárias para aplicar o direito na realidade.

## **CONCLUSÃO**

Pode-se afirmar que a avaliação da aprendizagem tem se resumido, de forma geral, à aplicação de testes, provas, realização de trabalhos, seminários, pesquisas, dentro dos cursos de Direito. Todos os instrumentos mencionados podem ser utilizados como etapas da avaliação da aprendizagem, mas esta não pode se resumir neles. Caso contrário, não se realiza uma avaliação propriamente dita, mas apenas a medida, identificação de acertos e erros dos discentes em reproduzir os pontos de um programa educacional. A avaliação da aprendizagem é bem mais ampla, e, sem a consciência de que o processo educacional se desenvolve no âmbito pedagógico, docentes reproduzem um modelo tradicional de aferição da aprendizagem que se encontra ultrapassado há décadas. Somente com uma formação

adequada que docentes, nos cursos jurídicos, podem superar essa realidade. Para além da avaliação, precisam conhecer métodos e técnicas de ensino, pois só uma mudança na forma como o docente atua em sala de aula pode melhorar a qualidade do ensino jurídico como um todo.

Neste sentido, é preciso reconhecer que um dos maiores desafios do ensino superior no Século XXI, e não apenas dos cursos jurídicos, é a melhoria na formação do professor universitário, que atua, muitas vezes, desconectado de sólidas bases pedagógicas que precisaria ter previamente para lecionar no ensino superior. Com isto, a avaliação vai se resumir, basicamente, às experiências que esses docentes tiveram em sala de aula enquanto alunos, confirmando-se seu caráter classificatório e hierarquizador.

## REFERÊNCIAS

### 0

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CORDEIRO, C. P. B. S.; MONTE, H. M. C.; LINS JÚNIOR, G. S. A deficiência na formação pedagógica dos professores de Direito. *In*: IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 9.ed., 2015. **Anais da IX reunião**. Disponível em: <[http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao\\_eixos.asp](http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp)>. Acesso em 13/03/2017.

DOMINGUES, A. A. Observando, compreendendo e construindo a educação jurídica na sociedade contemporânea: notas conceituais. **Revista Jurídica Faculdades Integradas Curitiba**, PR, n. 17, v. 1, p. 213-243, 2004.

LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MURARO, C. C. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**. Rio Grande, RS, v. 13, n. 73, fev. 2010.

OLIVEIRA, A. M. **Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2004.

- XXI -

**CURRÍCULO E COTAS:  
REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE  
ALUNOS PARA A PLURALIDADE**

**Carolina Di Assis**

IF Goiano, carolina.assis@ifgoiano.edu.br

**Nilza da Silva Martins**

UNEB, nlima@uneb.br

**RESUMO:**

Esta comunicação se insere no Eixo 2: Política e Gestão da Educação Superior. O presente trabalho visa responder à seguinte inquietação: é possível que o currículo das universidades discuta criticamente as atuais condições da sociedade, especialmente no que concerne à hodierna configuração plural do ensino superior brasileiro? O texto em foco tem como objetivo discutir o entrelaçamento entre política de cotas e política curricular e suas implicações para o ensino superior brasileiro. Para atender a este objetivo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que fundamenta todas as reflexões presentes neste estudo, recorrendo aos autores Moreira e Tadeu (2011); Foucault (2005); Lopes e Macedo (2011); Apple (2011); Silva (1999) entre outros. A necessidade de valorizar os diversos tipos de identidades emergiu fortemente nos últimos anos, como resultado de vários movimentos sociais em todas as partes do mundo. Considerando que na sociedade hodierna há significativa desigualdade econômica, tem-se observado o aumento de ações em torno da necessidade de políticas voltadas para a promoção da equidade, inclusive no âmbito educacional. Parte-se do pressuposto de que as políticas públicas brasileiras, como as cotas, assumem um papel-chave na tentativa de satisfazer às necessidades reivindicadas pelos movimentos identitários, como o dos negros, indígenas e pessoas com deficiência. Sendo assim, enquanto crescia o número de universidades que se utilizavam das cotas, em conformidade com as diretrizes legais, a reação contra esse movimento ficou alheia à realidade concreta do ensino superior brasileiro.

Todavia, percebe-se que tal reação é, em parte, resultado da própria dificuldade dos docentes em lidar com turmas tão heterogêneas. É necessário (re)pensar a formação e preparo dos professores para atuar em unidades educacionais constituídas na pluralidade e nas diferenças. Nesse contexto, ganham relevância os questionamentos acerca de currículo, fator essencial na formação crítica do professorado. O senso comum trabalha com diversas concepções de currículo, mas todas parecem de alguma forma, incompletas: grade curricular; conjunto de disciplinas, programas e ementas; paradigma. A incompletude, no entanto, parece decorrer da tendência que o senso comum tem de tentar simplificar fenômenos naturalmente complexos. Pelo viés científico, percebe-se que o currículo, na verdade, perpassa todas as ideias anteriormente discutidas, entrelaçando-as à historicidade, à cultura, às ideologias de cada comunidade. Moreira e Tadeu (2011, p. 14) defendem que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...)”. Assim, os autores concordam com a ideia de que o currículo, ao estar intrinsecamente ligado a questões da própria sociedade, deixa de ser uma simples grade curricular. Ele se torna, então, um espaço de conflito, de reprodução de ideologias, disputas de poder e, simultaneamente, de construção/reconstrução, crítica e reflexão. Foucault (2005) foi um dos autores que mais discutiu o conceito de poder. Conforme defende, o poder é, na verdade, micro poder e se encontra em toda instituição social, sendo disseminado por dizeres, comportamentos, imagens, discursos, sendo este último vocábulo um dos conceitos mais relevantes de sua pesquisa. Em suas palavras, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2005, p. 10). Assim, quem controlar o discurso será responsável por controlar também o poder. Por esse viés, percebem-se as implicações no currículo: para controlar o poder, determinadas classes sociais lutam para impor seus discursos, inclusive no currículo. Por isso, pode-se afirmar que ele é, inevitavelmente, espaço de enfrentamentos e divergências. Lopes e Macedo (2011) também discutem as concepções de currículo, mas vão além, direcionando a reflexão para as diversas concepções de escola. As autoras nos conduzem a questionar: para que serve a escola? E, portanto, para que serve o currículo? O currículo, pensado como um projeto de formação, que sofre influências da comunidade, deve estar voltado para a composição e construção da turma como fator de heterogeneidade. No que diz respeito ao ensino superior, percebe-se ainda um movimento no sentido de aumentar a distância entre as realidades dos estudantes. Apple (2011) condena essa tendência e enfatiza que um dos objetivos da educação é lutar por um tratamento realmente igual. Portanto, o currículo deve estar fundamentado no

“reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes” (APPLE, 2001, p. 90). Isso significa que para que o currículo hoje atinja seu objetivo de pensar o como ensinar e sobre o que ensinar, diante das significativas mudanças em prol de beneficiar quem não teria tantas oportunidades na vida acadêmica, é necessário que ele abranja a realidade das novas turmas. Nesse sentido, pode-se pensar especificamente acerca dos cotistas, atualmente presentes em todas as universidades públicas do país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no art. 26 propõe que o currículo da educação básica seja integrado por duas partes, uma comum a todas as regiões do Brasil e outra específica de cada comunidade, o que possibilita, em nosso contexto, por exemplo, o estudo de história de Goiás ou ainda a leitura de autores locais, como a poetisa Cora Coralina. Seguindo o mesmo raciocínio, os desdobramentos da política de cotas também deveriam ser contemplados no currículo de cada região, buscando a análise de questões diversas, tais como: o que tem sido feito para recepcionar esses estudantes e acompanhá-los em suas atividades acadêmicas? Quais políticas estão sendo implementadas pelas instituições para os estudantes cotistas? Quais cursos eles mais procuram? O que não se pode negar é que a escola, tal como o currículo, legitima determinados conhecimentos e ideologias, já que, como o próprio Foucault (2005) enfatizava, o poder não é externo à significação, mas está intrincado em toda e qualquer relação social. Silva (1999, p. 10) chega a afirmar que o currículo seria concebido como “elemento discursivo da política educacional que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo”. Como elemento discursivo, então, o currículo expressaria relações sociais necessariamente assimétricas, marcadas pelo poder. Essa questão toca no cerne da política de cotas. Se as cotas facilitam a entrada de alunos de escolas públicas nas universidades, as classes dominantes aprovariam ter, nas instituições de ensino, um currículo que analisasse esse processo, mostrando os resultados positivos de tal política? É possível que um dos motivos de essa medida continuar sendo tão questionada é o fato de o atual currículo permanecer formando determinados alunos para serem dominantes e outros para serem dominados? Conforme Silva (1999), o currículo, nessa perspectiva, deve ser admitido como espaço de formação de identidades, sejam elas culturais, de gênero, sexuais etc, contrariando a ideia do senso comum de que o currículo é apenas uma grade curricular com o intuito de transmitir conhecimento. A estrutura curricular não pode ser simplista. Há uma diversidade histórica, cultural e ideológica de cada sociedade. O currículo deve ser estruturado e fundamentado no reconhecimento das diferenças, pois elas refletem o privilégio e marginalização de alunos no ambiente das instituições. Portanto, o currículo deve ser

repensado como um espaço de formação de identidade do indivíduo. Deve-se dar a ele a atenção necessária para transformá-lo no fator de produção que verdadeiramente representa e que muito excede a prosaica transmissão de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. T. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro, 1996.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: \_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 19-42.

MOREIRA, A. F. B. TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. (org.) 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47 .

SILVA, T. T. O currículo como prática de significação. In: \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-29.

**- XXII -****PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* COMO CAMPO DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES****Caroline Simon**

Universidade de Passo Fundo/RS carolsimon@hotmail.com

**Eliara Zavieruka Levinski**

Universidade de Passo Fundo/RS eliarazavieruka@upf.br

**INTRODUÇÃO**

Com esse estudo bibliográfico, recorte do trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação *lato sensu* especialização em Supervisão Educacional<sup>9</sup>, pretendemos refletir e discutir a pós-graduação como campo de formação continuada de professores, apresentando compreensões e pressupostos.

É inegável a crescente fragilidade presente no cenário brasileiro, especialmente, no campo educacional com a precarização de políticas públicas e, conseqüentemente, a crescente redução da democratização e acesso à educação de qualidade. Simultaneamente, compreendemos que há necessidade de fortalecer o processo formativo dos professores como uma das possibilidades de qualificar as práticas pedagógicas, de elevar os indicadores de qualidade da aprendizagem e de enfrentar os dilemas cotidianos da profissão.

A pós-graduação *lato sensu*, embora percebida como um processo emancipatório que contribui à prática dos educadores, foi por muito tempo secundária no cenário da pós-graduação. A estrutura *lato sensu* constituiu-se meio a incertezas e falta de objetivos claros, deixando o propósito da pós-graduação *lato sensu* por muito tempo indefinido e inconcluso. Isto fez com que diversas instituições implantassem os cursos de pós-graduação em uma esfera precária, tornando o objetivo de formação comprometido, visto que não existiam diretrizes específicas e precisas.

---

<sup>9</sup> O trabalho final de curso foi apresentado em 2018 na Universidade de Passo Fundo-RS.

A formação continuada, por intermédio da práxis, possui a finalidade de formar sujeitos, ressignificando concepções estagnadas no tempo, desenvolvendo a autonomia coletiva e individual dos educadores. Os momentos formativos desenvolvidos através da formação continuada reiteram a importância da base educacional e qualificação dos processos educativos como oportunidades significativas de humanização.

Assim, a pós-graduação *lato sensu* associada a concepção de formação continuada de professores, torna-se um campo representativo no processo formativo de docentes.

## DESENVOLVIMENTO

A formação continuada está ancorada no processo educativo. A educação como observa Libâneo (2002, p.26) é um “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades” que pretende sujeitos autônomos, críticos e sensatos, coerentes em sua fala e prática. Na dimensão da educação escolar há necessidade de garantir o ensino e aprendizagem de qualidade, o que é direito de todos, como consta no Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

Partindo do pressuposto que todo o professorado tenha a graduação cabível para atuar como professor, após a formação inicial, é de direito, e amparado por lei, a formação continuada dos docentes. A Lei que fundamenta isso é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, essa Lei, intitulada como LDB, estabelece as diretrizes e bases da Educação. A seção atribuída aos “profissionais da Educação”, Parágrafo Único, garante, aos profissionais, formação continuada aos educadores, “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (LDB, 1996)

O conceito de formação continuada deriva inicialmente, “do ato de formar”, “constituir”, tem ligação com o processo contínuo de aprendizado, que perdura durante a trajetória dos indivíduos. Benincá (2002) reconhece, por meio de seus estudos e reflexões nas obras de Paulo Freire, a formação continuada como um processo finito e inconcluso.

Benincá acrescenta, “saber é um processo permanente de construção” (2002, p. 100), ou seja, ao se perceber parte de um processo educativo, os professores devem entender o valor de sua ação, e reconhecer a transformação que podem operar no outro.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser um espaço expositivo, porém com muita reflexão englobada a teoria e prática, visto que ao obter conhecimento precisamos criar

relação sistemática com nossa prática. O diálogo entre teoria e prática mobiliza os educadores e reforça o trabalho em um processo legítimo que deve acontecer no coletivo.

O cotidiano escolar, por si só, se faz formativo, através dos processos que acontecem na escola. Os educadores mediante sua prática cotidiana possuem trocas de conhecimentos e experiências ímpares com seus alunos, porém a formação continuada entra em um paradigma de que em cada contexto existem diversas adversidades e em razão disso os profissionais necessitam compreender que é por meio da práxis, união da prática com a teoria, que a transformação dos sujeitos pode ocorrer.

A pós-graduação *lato sensu*, possui sua natureza a dimensão formativa e se manifesta através do ensino, desenvolve o senso crítico e inicia a formação do pesquisador tendo a prática como objeto da especialização. A formação por meio da *lato sensu* torna os sujeitos autônomos de sua própria prática e os tornam pertencentes do processo educativo em que buscam aprofundamento. É um nível de ensino que exige a conclusão da graduação, faz parte de um processo legítimo, desde que seja cursado em Instituições de ensino superior autorizadas e de qualidade.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), que trata da pós-graduação, mais pontualmente a meta 16, que pretende “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2014). Segundo dados do Censo Escolar (2018), apenas 31,4% dos professores da Educação Básica possuem pós-graduação.

Também no campo da formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, concebe os cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE.

A *lato sensu* deve contribuir, através de reflexões e discussões respaldadas nos estudos e legislações, para os processos de formação continuada, conforme sua natureza educacional. A busca pelo conhecimento é infindável e as instituições que ofertam especializações devem vir ao encontro disto, visando proporcionar cursos adequados em conformidade com a formação que os profissionais procuram e necessitam.

## CONCLUSÕES

A *lato sensu* contribuí, através de reflexões e discussões, alicerçadas em prática e incorporadas a teoria, com a intenção de aprofundar conteúdos que podem amparar os educadores, para os enfrentamentos cotidianos, além de qualificar os processos educativos. Os professores para se tornarem reflexivos necessitam, além de seu entusiasmo, de reflexão coletiva, substanciada através da práxis.

Como evidenciado anteriormente, o saber é inconcluso e deve ser construído e reconstruído através de formação continuada que possa servir de suporte para os enfrentamentos do cotidiano educacional dos educadores, e não somente isso, mas especialmente como base de sustentação para a qualificação do processo educacional, buscando a formação dos educadores e a transformação do panorama educacional.

Nessa perspectiva, as concepções evidenciadas denotam a pós-graduação *lato sensu* como um campo significativo para a legitimação e fundamentação da formação continuada dos professores. A formação continuada, através da *lato sensu* transcorre por meio de um processo educacional autêntico que procura o aprofundamento de estudos, buscando ampliar os conhecimentos adquiridos e compreendendo especificamente a área de interesse do profissional.

## REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Elli; CAIMI, E. FLÁVIA (Org.). Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática. In: BENINCÁ, Elli. A formação continuada. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002. p. 99 – 109.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. Sesu. *Especialização Lato Sensu*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=5&id=102&Itemid=296>> Acesso em: 14. jul.2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PNE. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso disponível em: 12. jul. 2018.

**- XXIII -****DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA  
CONTEMPORANEIDADE: VICISSITUDES DE UM  
PERCURSO DE APRENDIZAGEM**

**Cecilia Maria Mourão Carvalho**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
cmourao@uneb.br

**INTRODUÇÃO**

Este relato, de natureza teórica, prática, vivencial e metacognitiva, foi construído a partir das experiências formativas no Componente Docência Universitária na Contemporaneidade. A estrutura do trabalho contempla três seções: a primeira contextualiza o estudo ao problematizar o processo de ensino-aprendizagem na universidade e suas fragilidades, além dos desafios e inquietações contemporâneos para a docência universitária. A segunda relata analiticamente a experiência, a partir do elenco de algumas categorias, consideradas por mim como pilares do fazer docente comprometido com o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e profissional dos estudantes. Na última seção constam as considerações finais com a síntese da repercussão da experiência formativa vivida no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

**METODOLOGIA**

Para construção do texto foram utilizados os registros do portfólio digital (aplicativo “Evernote”) com a descrição detalhada do processo de ensino-aprendizagem, vivenciado em cada aula. Esse registro processual contemplou impressões pessoais sobre todo o processo de aprendizagem com vistas à transformação da minha prática docente na universidade. A análise contempla o vivido e o sentido, além dos aportes teóricos dos textos trabalhados na disciplina.

## **A BUSCA DE SUBSÍDIOS PARA A COERÊNCIA ENTRE O MEU DISCURSO E A MINHA PRÁTICA DOCENTE**

Ao iniciar a docência, como professora universitária, espelhava-me em meus professores e reproduzia muitas práticas vivenciadas em minha vida acadêmica. No entanto, sempre me inquietou a perspectiva de reproduzir certas práticas, o que me motivou a buscar subsídios no componente Docência Universitária na Contemporaneidade enquanto cursava o Mestrado.

Na próxima seção apresento alguns aprendizados da experiência formativa vivenciada no componente, pilares que considero hoje imprescindíveis na práxis docente universitária e que pretendo consolidar, tendo em vista o sentido impresso em cada um deles a partir dos diálogos tecidos nas aulas.

### **ALGUNS PILARES PARA O FAZER DOCENTE NA UNIVERSIDADE**

#### **Consciência de pertencimento a um grupo cujas interações professor-aluno e aluno-aluno são decisivas para construção de aprendizagens significativas**

As aulas de Docência Universitária propiciaram a vivência de uma prática pedagógica que considerava a turma como uma comunidade de aprendizagem, dessa forma, valorizava-se a integração, a colaboração e o bem-estar nesse espaço destinado ao compartilhamento de conhecimentos. Santos e Soares (2011) apontam a necessidade de alterar a qualidade da relação professor-aluno, tornando-a mais dialógica e afetiva, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Tal transição precisa ser liderada pelos professores, por meio de um processo de mediação de aprendizagens significativas, todos do ponto de vista cognitivo quanto atitudinal, portanto, implica a mudança de suas representações sobre a função social da escola, de suas concepções sobre o papel do professor, do aluno, de ensino e de aprendizagem. (SANTOS E SOARES, 2011, p. 356)

Hoje entendo que não é suficiente planejar o ensino, é necessário pensar situações que viabilizem aprendizagens significativas pelos estudantes de forma a situá-los na posição de protagonistas de sua própria aprendizagem.

### **Estrutura de aula que comporta a participação de todos os envolvidos, desde sua concepção, planejamento até a sua execução**

A variação das situações didáticas foi percebida durante todo o semestre. O componente já trazia a proposta de uma prática ancorada no diálogo, na colaboração, na avaliação numa perspectiva emancipadora. Santos e Soares (2011) consideram que a participação do estudante é primordial “para que se processe uma aprendizagem significativa, pois ela possibilita uma ressignificação por meio de uma associação de novas aprendizagens com elementos de sua vivência.” (p. 363).

Um contrato didático foi construído coletivamente no início do semestre visando organizar os compromissos e as regras. Soares e Oliveira (2014) consideram que a delimitação unilateral de regras disciplinares, fato comum na universidade, merece ser revista pelos professores, uma vez que tal prática cristaliza os papéis estabelecidos. “Confrontar essa lógica implica compreender que as regras do grupo e o saber se constroem simultaneamente na sala de aula”. (SOARES; OLIVEIRA, 2014, p. 161)

### **Avaliação permanente e não apenas no final do processo com acompanhamento das atividades e feedback**

A avaliação foi constante, em todas as aulas, tanto do grupo e seu desempenho, quanto da aula em si. O feedback das docentes, seja oralmente ou de forma escrita, demonstrou o compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ao mesmo tempo em que tirou o foco das notas e conceitos. De acordo com Santos e Soares (2011, p. 363) “o feedback representa um instrumento importante para a aprendizagem, pois coloca o sujeito como centro da sua própria formação”.

Experienciar práticas avaliativas que não são estanques e nem se dissociam dos momentos aprendizagem, foi extremamente significativo para que eu avance em minha atuação como docente no que tange a avaliação do processo e da aprendizagem dos estudantes.

### **Desenvolvimento de atitudes, valores e não apenas competências cognitivas**

No decorrer das aulas, vivenciamos a viabilidade de conceber a formação para muito além do aprendizado das técnicas, mas que tem como horizonte a humanização dos

sujeitos. A perspectiva defendida por Freire, de que jamais podemos dicotomizar o cognitivo do emocional, é pertinente já que “aprendemos, ensinamos, conhecemos com [...] com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.” (FREIRE, 1997, p. 35).

As dinâmicas de grupo muito contribuíram para romper com uma concepção que privilegia o intelectual em detrimento do emocional. As dinâmicas não estavam isoladas do contexto da aula, antes eram o fio condutor de todo o processo.

Os estudos de Trillo (2000) apontaram as atitudes dos estudantes como um indicador da qualidade universitária. O autor considera que as atitudes são aprendidas por experiência, colocando o docente na posição de corresponsável pelo seu desenvolvimento.

O compromisso com a formação de pessoas com a capacidade de transformar-se e de transformar a seu contexto de forma ética e solidária, constitui num enorme desafio na universidade. Soares e Oliveira (2014) defendem a inovação das práticas pedagógicas e abordam a conotação política e ideológica subjacente à ruptura com as práticas transmissivas. Cabe ao docente organizar a aprendizagem de atitudes e valores para que se desenvolva de forma intencional e reflexiva. Isso supera a maneira implícita, inconsciente e involuntária como se costuma produzir esse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA... EM BUSCA DO SENTIDO**

Se há uma questão que ouvimos em todas as aulas de docência foi: “faz sentido para vocês?”. Alinhada à perspectiva freireana de que “educar é impregnar de sentido o que fazemos, a cada instante”, a indagação das docentes expressa a preocupação com a aprendizagem significativa. Experimentei situações que confrontavam a minha prática pedagógica com a teorização e reflexão crítica sobre ela. Isso me permitiu aprendizados profícuos em relação à forma de planejar, definir estratégias de aprendizagem e recursos didáticos, relacionar-me com os estudantes e avaliar.

A discussão sobre a profissão do professor universitário e a construção de uma identidade profissional mais consistente, trouxe elementos que contribuíram para pensar a importância de políticas de formação para a profissionalização na área. Políticas que se contraponham ao modelo imposto pelo contexto socioeconômico atual, cada vez mais entregue à lógica mercantilista, que prescinde da qualidade necessária a uma formação mais integral dos profissionais, em nome da competitividade, da eficácia e da produtividade.

Hoje me encontro na busca incessante para transformar a sala de aula na universidade num espaço de saber, de debates e de aprendizagens significativas para que tenhamos profissionais humana, política, ética e tecnicamente formados. Essa é a marca e o legado que fica dessa experiência formativa.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

SANTOS, Cenilza Pereira dos; SOARES, Sandra Regina. **Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade**: duas faces da mesma moeda. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 22, n. 49, p. 353-370, maio/ago. 2011

SOARES, Sandra Regina e OLIVEIRA, Ana Lise. Relações de poder no exercício da docência universitária. In: SOARES, Sandra Regina e MARTINS, Ediva de Sousa. (Orgs.) **Qualidade do ensino**: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2014. P. 145-172.

TRILLO, Felipe. As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária. In: TRILLO, Felipe (Org.). **Atitudes e valores no ensino**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p.215-261.

**- XXIV -****SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR (SINAES): USO DE SEUS RESULTADOS E  
IMPACTOS NA GESTÃO ACADÊMICA****Profa. Dra. Celia Maria Haas**

Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

celiahaas1@gmail.com

Este texto aborda possíveis implicações, na gestão acadêmica das universidades da Grande São Paulo/SP, dos resultados produzidos pelo Sinaes, em seus processos de avaliação da educação superior, decorre da pesquisa intitulada “A avaliação da educação superior no Brasil: sistema adotado pelo governo federal e uso dos seus resultados na gestão institucional”. A pesquisa buscou conhecer os efeitos e iniciativas que o Sinaes vem induzindo na gestão acadêmica das instituições de educação superior na ótica dos dirigentes universitários, com o objetivo de analisar as implicações da implementação do sistema de avaliação da educação superior no Brasil, visando explicitar o uso dos resultados das avaliações institucionais (interna e externa) identificando iniciativas de gestão implementadas nas universidades públicas e privadas (BALL, 2005). O estudo é considerado uma investigação de natureza qualitativa e exploratória no campo das Ciências Humanas, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1991). Os procedimentos metodológicos para esta pesquisa valeram-se da coleta de dados, pesquisa documental, bibliográfica, levantamentos das informações nos sites institucionais, análise e sistematização dos dados das entrevistas baseadas na análise de conteúdo (BARDIN, 2009). O ponto de partida deu-se com o estudo da legislação que disciplina a educação superior nacional, considerando, entre outras, a Lei Federal n.º 10.861/2004, que instituiu o Sinaes e legislações complementares. Para a amostra, consideraram-se as dezoito Universidades da Grande São Paulo, deste total, participaram doze (12) instituições que atenderam ao convite e se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Entre estas doze universidades cinco são privadas, dentre as quais, três são instituições privadas com fins lucrativos e duas privadas, mas sem fins lucrativos. Quatro instituições públicas, participaram da pesquisa o que permitiu entender o impacto do SINAES nas

universidades federais, estaduais e municipais. A pesquisa foi complementada com a participação de mais três universidades confessionais, com características diferentes entre elas e todas privadas sem fins lucrativos. O conjunto permitiu compreensão mais ampla do que pensam e como encaminham os processos internos de avaliação institucional, bem como conhecer a utilização e os impactos dos resultados obtidos nos processos de avaliação, tanto internos como externos. Foram, portanto, vinte e dois (22) gestores entrevistados, destes dez (10) pró-reitores de graduação e onze (11) presidentes das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) e uma (1) resposta conjunta do pró-reitor de graduação e do presidente da CPA. Partiu-se da crença inicial de que, em resposta aos critérios estabelecidos pelos instrumentos avaliativos, as instituições de educação superior efetivam medidas de gestão acadêmica com vistas a atenderem tais exigências (VERHINE, 2015; MOROSINI *et al*, 2016). Os resultados apontaram que, no grupo das instituições privadas, há uma preocupação em qualificar os gestores para a utilização dos indicadores/resultados como metas administrativas, reconhecendo-se que a rotina interna tem buscado atender às exigências legais, mesmo apontando fragilidades no processo de avaliação, como a falta de uma avaliação qualitativa, o respeito da identidade institucional e a desconsideração da luta para as instituições cumprirem suas reponsabilidades sociais e de formação (NEAVE, 2012). Nas instituições públicas, o Sinaes tem pouco impacto, ou pelo fato de as instituições federais estarem comprometidas com a produção científica e obterem os melhores índices nas avaliações dos programas de pós-graduação, ou por conta de os alunos da graduação alcançarem os melhores resultados no ENADE. Nas estaduais e municipais, não há, tampouco, uma implicação direta, uma vez que não são obrigadas a participar do Sinaes e os critérios de avaliação aos quais estão submetidas são outros e dependem do Conselho Estadual de Educação. As instituições confessionais, embora admitindo que o Sinaes impacta na gestão acadêmica porque impõe cuidados e atenção nos diversos aspectos pelos quais são avaliados nestes processos, pontuam também a falta de consideração pelos projetos pedagógicos específicos que estas instituições implementam (DALE, 2011). Foi possível, ao final, reconhecer que as instituições privadas admitem implicações na definição da rotina interna, além de perceber que o Sinaes contribui com a melhoria da qualidade na medida em que leva a revisão dos projetos pedagógicos visando alcançar melhores resultados nos exames de larga escala e, ainda, na busca de maior qualificação e jornada do corpo docente. Quanto às instituições públicas, as implicações estão no compromisso da conscientização da comunidade acadêmica em relação à relevância dos processos avaliativos, uma vez que, tradicionalmente, a preocupação maior é com a qualificação da produção científica e, outro efeito, está na

proposta de qualificação docente, aceitando que excelentes pesquisadores não sejam, necessariamente, bons professores. Nas Universidades Estaduais e Municipais, desobrigadas de participarem do Sinaes, identifica-se baixo impacto da política de avaliação na gestão acadêmica. Nas instituições confessionais, há uma crítica ao imediatismo dos processos de avaliação, interna e externamente, mas admitem que o Sinaes contribua com a gestão e com o crescimento institucional, vez que propõe indicadores objetivos, permitindo o acompanhamento de seus resultados. Os gestores entrevistados reconhecem impactos do Sinaes na gestão institucional e admitem que as universidades buscam resultados positivos nas condições impostas pela política de avaliação à educação superior. Interessante observar que o Sinaes tem obrigado as instituições privadas e confessionais a reverem o corpo docente, tanto no que se refere à qualificação como nos regimes de trabalho. Ao impor a qualificação docente, o Sinaes reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mas implica uma alteração profunda nos critérios de contratação docente que se afasta das exigências confessionais e comerciais para se aproximar das exigências instituídas na legislação educacional, na qual a qualificação e a dedicação são os critérios centrais.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto/ Portugal: Porto, 1991.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.861, de 14 de abril de 2004**. 2004a. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>

DALE, Roger. Constructing risk management of the sector through reputational risk management of institutions. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas** [recurso eletrônico] / Dados

eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 461 p. v. 3. (Série Qualidade da Educação Superior). Disponível em:  
<<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior3>>

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>>

NEAVE, Guy. Quality Enhancement: A new step in a risky business? A few adumbrations on its prospect for higher education in Europe. **Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES**. 2012. Disponível em:  
<[https://www.a3es.pt/sites/default/files/Neave\\_0.pdf](https://www.a3es.pt/sites/default/files/Neave_0.pdf)>

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas/SP; Sorocaba,/SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00603.pdf>>

## **POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA DA SILVA (2003-2010): A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

**Christiane Fagundes Guimarães Pereira** – PPGE/FE/UFG

christianefgp@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

O objeto deste estudo é a influência dos organismos multilaterais nas políticas de acesso à educação superior no Brasil no período dos governos Lula da Silva (2003-2010). A hipótese é a de que o período em questão se caracteriza por antagonismos de forças e esses embates afetam a efetividade de medidas sociais, inclusive as medidas para ampliação do acesso à educação superior. Os governos Lula não rompem com os “dogmas” neoliberais, porém há em seus projetos e propostas um sistemático esforço na garantia de políticas sociais e da diminuição das desigualdades. Um dos aspectos desse esforço se materializa na criação de programas e estratégias para garantir a democratização do acesso e a expansão da educação superior. Não obstante, supõe-se que a criação de medidas que privilegiam e estimulam o ensino superior privado vai na contramão desse esforço e o objetivo deste estudo é compreender a tensão de forças que se estabelece no bojo dessas políticas e o papel dos organismos neoliberais nessa tensão.

### **DESENVOLVIMENTO**

O fenômeno do neoliberalismo surge após a 2ª Guerra Mundial, na Europa e América do Norte capitalistas, grosso modo como uma enérgica reação teórica e política ao Estado de Bem-Estar Social (Anderson, 1995). De acordo com Harvey (2008), pode-se interpretar a neoliberalização como “projeto utópico de realizar um plano teórico de

reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (p. 27).

Os organismos multilaterais, por sua vez, são entidades criadas na Conferência de Bretton Woods, em 1944, “para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial” (LIBÂNEO, 2016, p. 42). Dessa maneira inicia-se um processo de acentuação das desigualdades sociais e da restauração do poder econômico da elite.

Os programas políticos neoliberais tanto de Margareth Thatcher, eleita na Grã-Bretanha, em 1979, quanto de Reagan, que assume a liderança dos Estados Unidos em 1980, foram na época imitados por um número grande de governos pelo globo, e sua continuidade foi garantida por organizações multilaterais. Fabricou-se um consentimento se não da população em geral, das elites, que detinham o poder da manipulação do discurso público. Surge o Consenso de Washington, conjunto de medidas formuladas em 1989 por representantes do FMI e do BM, a serem adotadas por países da América Latina, em troca da concessão de empréstimos; uma espécie de receituário neoliberal recomendado aos países emergentes, para acelerar seu desenvolvimento econômico. Inicialmente foi aceito e adotado por diversos países sem muito questionamento, inclusive o Brasil.

Essas determinações influem diretamente na criação e condução de políticas educacionais no Brasil. Segundo Hofling (2001, p. 32), “é impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”. As políticas sociais, para o ideário neoliberal, são consideradas entraves ao desenvolvimento e ao projeto de acumulação de capital. Pochmann (2017), por sua vez, afirma que o Estado brasileiro tem atuado em concordância com “exigências da dinâmica capitalista que se apresenta como um sistema de dimensão global” (p. 312).

Assumindo-se a hipótese de que cada governo assume posições que interferem na criação e condução de políticas públicas educacionais; e ainda que essas posições trazem em seu bojo influências de determinações internacionais, podemos afirmar que o período dos governos Lula, cujo projeto se baseou em um enfoque social-democrático, foi marcado por embates de forças. Buscou-se *atenuar* a crescente desigualdade social existente no país, por meio de programas e políticas de cunho social, no entanto, a ideologia neoliberal afeta hoje a considerável maioria de países do mundo, não apenas no âmbito político e econômico, mas

também social e cultural. No Brasil, mesmo partidos considerados de esquerda adotaram medidas neoliberais, sob influência direta dos discursos vigentes mundialmente.

No período dos dois mandatos do governo Lula (2003 a 2010), ainda que em menor escala, permanece a execução das políticas determinadas por documentos internacionais. Medidas como o PROUNI, o FIES e a Lei de Inovação Tecnológica demonstram de forma clara o intuito de viabilizar parcerias entre o setor público e o setor privado no âmbito do acesso à educação superior.

No entanto, enquanto o governo FHC (1995-2002) caracterizou-se pela redução de instituições de educação superior da rede pública e por um exponencial aumento das privadas, no período dos governos Lula (2003-2010) observou-se crescimento maior no número de instituições públicas, o que se explica por determinadas políticas de expansão da educação superior do período, como a criação de novas universidades federais, a criação dos institutos federais e a interiorização dos *campi*. Os dados, porém, demonstram um exponencial aumento da oferta de vagas da rede privada e a visível discrepância entre vagas na rede pública e vagas na rede privada, o que pode levar à hipótese de que a expansão do acesso à Educação Superior no período do governo Lula – muito embora em níveis menores que o governo anterior – ainda se deu em grande parte no âmbito privado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste estudo foi o de compreender a tensão de forças que se estabelece no bojo das políticas de acesso à educação superior no Brasil, tendo em vista o contexto do ideário neoliberal global e as particularidades do Brasil. Para além da compreensão das políticas de acesso à educação superior nos governos Lula (2003-2010), buscou-se apreender o conjunto ideológico que perpassa essas medidas, com relação direta ao papel assumido pelo Estado e ao projeto de governo em voga. O estudo realizado evidencia indícios de que muitas das medidas de ampliação do acesso à educação superior, nos governos Lula, se consolidam como políticas de cunho neoliberal, à mercê das determinações de organismos multilaterais, promovendo o aprofundamento da mercantilização da educação superior e legitimando, dessa maneira, maior investimento na expansão da rede privada de ensino superior, em detrimento do investimento em vagas públicas e da busca pela garantia da democratização do acesso a um ensino superior público, gratuito e de qualidade. Não obstante, cabe ressaltar que o “pacote” de iniciativas de expansão do ensino superior possui o mérito de ter contribuído para a possibilidade do acesso à educação superior para a

população historicamente não contemplada, cujas condições objetivas não permitiriam o ingresso em uma instituição privada e, muitas vezes, não conseguindo acessar uma instituição pública, cuja concorrência acaba privilegiando aqueles que tem acesso à melhores condições de competição. A essas pessoas, o diploma significa ascensão social e melhoria das condições de vida.

Ainda assim, cabe aqui a crítica às sistemáticas iniciativas de governos tanto considerados de direita quanto de esquerda, ao adotarem medidas tidas como neoliberais, bem como a crítica atenta ao ideário neoliberal que influencia e até mesmo determina essas políticas, materializado principalmente em documentos de organismos internacionais. Organismos estes que encontraram e encontram no Brasil terreno fértil para a promoção de agendas que, em detrimento da democracia e da luta pelo fim das desigualdades, privilegiam e nos condicionam às imposições da perversa lógica do capital acima de tudo e de todos.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 249p.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 set. 2018.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. **Educação & Sociedade**, 2017, vol. 38, n. 139, p. 309-330. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200309&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200309&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 set. 2018.

**- XXVI -****AS CONDIÇÕES DA OFERTA E DO FINANCIAMENTO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A PARTIR DE 2016****Claudia Regina Baukat Silveira Moreira**

NuPE/UFPR

claudiamoreira@ufpr.br

**INTRODUÇÃO**

A entrevista com o Ministro da Educação publicada pelo jornal Valor Econômico em 28 de janeiro último, expôs a concepção de Educação Superior que direcionará os trabalhos do MEC a partir do governo Bolsonaro: reserva meritocrática de uma “elite intelectual” (PASSARELLI, 2019). Não se trata de algo novo. Debates dessa natureza remontam ao século XIX (MOREIRA, 2018a).

O movimento de retomada de uma Educação dual – uma voltada para as camadas populares, com garantia de ingresso rápido no mercado de trabalho; outra voltada para carreiras prestigiosas de nível superior – trata-se de um recuo histórico na compreensão da Educação enquanto direito de cidadania, dentro dos marcos da CF/88, ainda vigente.

Sendo assim, o objeto deste trabalho é observar os possíveis efeitos das diretrizes para a Educação Superior sobre as condições de oferta e financiamento, compreendendo a ruptura democrática ocorrida em 2016 enquanto momento chave desse processo.

**DESENVOLVIMENTO**

A vitória do PT em 2002 se construiu sobre uma mudança estratégica sintetizada na “Carta ao Povo Brasileiro”. O legado neoliberal, manifesto no gerencialismo, definiu as políticas educacionais transitando entre essa herança e iniciativas que visavam alargar os direitos de cidadania pactuados na CF/88. No que se refere à Educação Superior, as iniciativas visavam priorizar a democratização do acesso. No período compreendido entre

2004 e 2016, o número de matrículas cresceu 90,57%, destacando-se as matrículas nas redes privada (101,34%) e federal (110,78%). Trata-se de efeito de iniciativas como o ProUni, Fies, Reuni e a chamada Lei de Cotas (MESQUITA; OLIVEIRA; NERY, 2007; SINGER, 2010; BRESSER-PEREIRA, 2010; FERES JUNIOR; DAFLON, 2014; MOREIRA, 2018a; MOREIRA, 2018b).

Foram muitas as mudanças nas IES em pouco mais de uma década. Diferentes trajetórias de vida passaram a dividir o mesmo espaço, nem sempre de forma pacífica. A histórica denúncia do caráter restritivo do acesso à Educação Superior, que norteou em boa medida as políticas de democratização do acesso, ensejou reações tanto no seio das IES, quanto em setores da sociedade que viram seus privilégios expostos e contestados. Este é um dos elementos que conformam o apoio a discursos que pleiteiam retrocessos democráticos que se encontram na base da atual conjuntura política (MELLO NETO, 2015; MOREIRA, 2018a).

Se do ponto de vista simbólico a ampliação do acesso motivou reações de setores que julgaram perder status, do ponto de vista econômico houve um redesenho do mercado privado de Educação Superior. Segundo a análise de Mendes (2015), a despesa com Educação passou em valores corrigidos em 2014, de R\$24,5 bilhões em 2004 para R\$94,2 em 2014. Só na rede de Ifes foram investidos R\$8,8 bilhões em 2014 – mais que o triplo do registrado em 2004.

Contudo, é a despesa com o Fies que mais chama a atenção. Os gastos saltaram de R\$1,2 bilhão em 2010 para R\$13,8 bilhões em 2014. Ofertando crédito a juros reais negativos, o Fies representou 15% de toda a despesa federal em Educação, chegando a 0,25% do PIB. Um volume considerável (MENDES, 2015).

A fatura de crédito é um dos fatores que tem levado o Ensino Superior privado brasileiro a um processo de concentração de mercado concomitante a um processo de internacionalização do capital. Pequenas IES têm sido adquiridas por grupos financeiros interessados em retorno rápido e no mercado em expansão. Segundo dados da consultoria Hoper Educação (2014), em 2004 as vinte maiores empresas prestadoras de serviços educacionais de nível superior concentravam 14% das matrículas do setor privado. Em 2013, doze Grupos Consolidadores detiveram 40% das matrículas das IES privadas, sendo que os dois maiores (Kroton e Anhanguera) concentravam mais de um milhão de alunos.

Corbucci, Kubota e Meira (2016) destacam ainda que a disponibilidade de crédito do Fies permitiu que o setor privado tivesse nesse programa boa parte de suas receitas. Em

média 44% das matrículas em IES privadas eram custeadas com recursos do Fies em 2014. No grupo Kroton, 61,2% das matrículas daquele ano eram de estudantes beneficiados pelo financiamento.

A captura do governo reeleito de Dilma Rousseff pela pauta da austeridade de gastos a partir de 2015, embora tenha contentado parte do setor financeiro orientado pela retórica predominante da redução do papel do Estado – que vê neste um concorrente a ser abatido –, acabou por agravar a crise. A ação, pró-cíclica, levou à agudização da contração da arrecadação, inviabilizando a continuidade de muitas iniciativas, que passaram por cortes (FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT et al., 2016).

A crise política que culminou com o *impeachment* de Dilma Rousseff, com a consequente posse de Michel Temer, representou uma ruptura em definitivo com o modelo neodesenvolvimentista. A aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 introduziu um novo regime fiscal vigente para os próximos vinte anos, deslocando o financiamento da Educação da arrecadação líquida, limitando-o ao montante das despesas do exercício anterior, corrigidas pelo IPCA dos doze meses encerrados no mês de junho do exercício anterior (BASSI, 2018).

## CONCLUSÃO

A retomada de uma concepção dual de Educação trará consequências diretas às condições da oferta e do financiamento da Educação Superior. No que se refere à rede federal, o novo regime fiscal significará a contração dos recursos, inviabilizando a continuidade da curva de crescimento da oferta aferida nos últimos 15 anos. O perfil ideológico do governo se coloca contra conquistas importantes, como a inclusão efetivada a partir da implementação da Lei de Cotas, que possui previsão de revisão em 2022.

O mercado privado também está passando por redesenho. No centro desse processo encontra-se o Fies. O atual desenho do programa, bastante restritivo, tem deslocado a oferta de crédito educativo ao setor financeiro. As consequências possíveis são o progressivo endividamento da juventude, a redução da demanda e, como consequência, uma menor oferta de bolsas gratuitas ofertadas via ProUni.

## REFERÊNCIAS

BASSI, C. de M. Implicações dos novos regimes fiscais no financiamento da educação pública. **Texto para discussão 2407**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34091&Itemid=433](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34091&Itemid=433)> Acesso em: 29 jan. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O novo desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2010.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Reconfiguração estrutural ou concentração do mercado da educação privada no Brasil? **Radar**, n. 46, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=28508&Itemid=8](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28508&Itemid=8)> Acesso em: 29 jan. 2019.

HOPER EDUCAÇÃO. **Cenário mercadológico brasileiro da graduação privada – EaD**. [s.l.]: 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso2014/arquivos/APE50\\_cenario\\_mercadologico\\_brasileiro\\_graduacao\\_privada\\_ead.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2014/arquivos/APE50_cenario_mercadologico_brasileiro_graduacao_privada_ead.pdf)> Acesso em: 31 out. 2015.

FERES JUNIOR, J.; DAFLON, V. T. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, Rio de Janeiro, n.5, p. 31-44, jul. 2014.

FUNDAÇÃO FRIEDRICH EBERT et al. **Austeridade e retrocesso: finanças públicas e política fiscal no Brasil**. São Paulo, 2016.

MELLO NETO, R. de D. e. **Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2015.

MENDES, M. A despesa federal em educação: 2004-2014. **Boletim Legislativo**, Brasília, n. 26, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/bol26>> Acesso em: 23 maio 2018.

MESQUITA, R. G. M.; OLIVEIRA, G. G.; NERY, R. **Análise da Carta ao Povo Brasileiro de 2002**. Trabalho apresentado ao XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife, 2007.

MOREIRA, C. R. B. S. **O ProUni e os muros da educação superior**. Curitiba: Appris, 2018a.

MOREIRA, C. R. B. S. **Políticas de Ações Afirmativas na UFPR: impactos sobre a graduação (2013-2017)**. 50 f. Relatório de Estágio Pós-Doutoral em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação/Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018b.

PASSARELLI, H. 'Ideia de universidade para todos não existe', diz ministro da educação. **Valor Econômico**, 28 jan. 2019. Disponível em:  
<<https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>> Acesso em: 6 fev. 2019.

SINGER, A. A segunda alma do Partido dos Trabalhadores. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 88, p. 89-111, Dec. 2010 . Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 jun. 2018.

**- XXVII -****BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO SOBRE AS RECOMENDAÇÕES DO GRUPO PARA A PERIFERIA DO CAPITAL**

**Cyntia Danielle Pinto Gomes**  
UEM - cyntiavcg0503@gmail.com

**Ana Paula de Souza Santos**  
UEM – apssantos2@uem.br

**Cléber dos Santos Gonçalves**  
UEM – binho.clebergoncalves@gmail.com

**Taissa Vieira Lozano Burci**  
UEM- taissalozano@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

O Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos onde o principal é o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Na sua origem, o Banco exerceu um papel de reconstrutor das economias devastadas pela guerra e de credor para empresas do setor privado. Após a Guerra Fria, o banco reorientou suas políticas na direção dos países de Terceiro Mundo, ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes. Notoriamente o que se tentava fazer era o convencimento de um processo natural de globalização que melhoraria a economia e possibilitaria vantagens aos países. No Brasil podemos observar essa influência nitidamente nas políticas neoliberais do atual governo federal, pois os empréstimos realizados criam um laço de troca onde o Banco tem autonomia para influenciar nas tomadas de decisões visando a exploração e a concentração do capital (AZZI, BOCK; SILVA: 2008).

Não é de hoje que o Brasil, país periférico de muitas riquezas, é o foco das organizações internacionais para o investimento e consequentes orientações a respeito da

educação respeitando os interesses da classe dominante. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial que ocorre também na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) em relação ao Estado brasileiro. Esta instituição tem como característica principal o pensamento econômico para ampliar a sua influência e institucionalizar a sua pauta de políticas em âmbito internacional com uma função singular de prestador, formulador de políticas, ator social e veiculador de ideias, apresentando recomendações de sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem, em matéria de desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2010).

Salientamos que, segundo Scaff (2007), não existe uma imposição externa das agências internacionais sobre os estados atendidos; suas agendas foram aceitas por uma imposição interna das elites econômicas e políticas, em troca de financiamento.

Ao relacionarmos o Banco Mundial com a educação brasileira, o que se percebe é que todas as políticas voltadas para esse setor visa uma educação como mercadoria, para atender a demanda de forma geral e simplificada. É por meio da educação que os investimentos acontecem de forma planejada, com juros altíssimos, alinhando o Brasil aos interesses internacionais.

Diante desse contexto esta pesquisa tem como objetivo analisar quais são as recomendações do Banco Mundial para a educação e, de uma maneira mais crítica, captar seu caráter ideológico, explícito ou não em suas propostas.

## **O BANCO MUNDIAL E A EDUCAÇÃO**

Segundo Azzi, Bock e Silva (2008),

“o impacto do Banco Mundial sobre as políticas públicas é imenso. (...) O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”. (FARO *apud*, AZZI; BOCK; SILVA: 2008, p. 18)

Todas as ações do Banco são calculadas, organizadas, focadas no que a população aponta como as maiores dificuldades e clama por mudanças. E então o Banco usa a necessidade social como álibi na construção de suas políticas.

Nos primeiros documentos dos organismos internacionais, encontramos as recomendações aos governos para que implementem políticas que lhes permitam negociar as mudanças e resolver, de comum acordo, as diretrizes e as ações da reforma educacional com os diferentes setores da sociedade, tendo como principal alvo o compromisso do setor privado, como explica Krawczyk (2002):

“o destaque está nas políticas e nas leis que regulamentam a participação empresarial e das fundações privadas, estabelecendo-se assim mecanismos de aproximação entre o setor público e o setor privado no âmbito educacional. Neste sentido, o informe vai louvar as leis que, em vários países, estabelecem benefícios tributários pelos quais os contribuintes podem deduzir impostos das doações para o financiamento de projetos educativos” (pág. 45).

Neste contexto, a educação pública é sinônimo de despesa e não de investimento. Os Organismos Internacionais defendem veementemente a privatização da escola pública e justifica sua defesa exemplificando escolas de outros países que nada tem de relação com o Brasil, na estrutura, na formação e valorização de professores, no sistema que, no caso do Brasil, já nem funciona mais.

No entendimento de Fonseca (*apud* ALTMANN: 2002), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social, o que contempla a intenção do pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD, que coloca como primeiro elemento a prioridade depositada na educação básica. Nesse sentido, Torres (2002) destaca

“que a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são feitas, (...) basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se definem a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade” (TORRES *apud* ALTMANN: 2002, pág. 86).

Esse pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD contém: prioridade depositada sobre a educação básica, melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa, prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, a descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por

seus resultados, impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica, entre outros tópicos (TORRES *apud* ALTMANN: 2002).

Sendo assim, a educação básica se torna o foco das ações do banco na perspectiva da redução da pobreza, oferecendo novas estratégias para melhoria da qualidade dos serviços prestados na educação pública, definindo assim suas políticas. Nas avaliações, segundo o BIRD, a ênfase deve ser dada às habilidades cognitivas: linguagem, ciências, matemática e, adicionalmente, habilidades na área de comunicação. Tais habilidades são as mesmas com que trabalha o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo.

Com efeito, a política internacional que as organizações multilaterais disseminam pelo mundo, tem na sua organização os países mais poderosos do mundo, que não se submetem a tais orientações e recomendações, mas que, por meio de instituições, se apropriam dos países que ainda necessitam de suporte.

## CONCLUSÃO

Pudemos observar que a proposta de educação para promover a melhoria do acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas de ensino está direcionada, fundamentalmente para a formação básica e, se constitui em pacotes de medidas formulados para os países em vias de desenvolvimento, abrangendo um amplo conjunto de aspectos. Neste sentido, o Banco Mundial não leva em consideração as singularidades, especificidades ou realidades locais, ou seja, “tudo igual para todo mundo”.

Percebe-se também como o Brasil articula suas políticas influenciado pelas Organizações Internacionais, colocando todo seu foco na educação básica, apresentando caminhos diferentes para uma educação mercadológica, atendendo aos interesses do capital e dos países mais poderosos do mundo. Os documentos deixam claro suas reais intenções e tudo se planifica em um sistema sólido, atendendo os interesses do Banco e do setor privado consequentemente.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. e Pesq.**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AZZI, D.; BOCK, R.; SILVA, C. C. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-86.

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Rev. Bras. Educ.** n.º.19 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2002. P. 43 a 61.

PEREIRA, J. M. M. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”. **Topoi**, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 260-282.

SCAFF, E. A. S. Cooperação internacional para o planejamento de educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Rev. Bras. de Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, mai-ago. 2007.

**- XXVIII -****A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EaD NAS  
UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-  
OESTE<sup>10</sup>**

**Daniela da Costa Britto Pereira Lima**  
PPGE/FE/UFG  
professoradanielalima@gmail.com

**Kátia Morosov Alonso**  
PPGE/UFMT  
katia.ufmt@gmail.com

Este resumo expandido busca apresentar os resultados de pesquisa financiada pelo CNPq (2015-2018), que teve por objetivo caracterizar, analisar e comparar em que medida o processo de implementação e institucionalização da educação a distância (EaD) nas Universidades Federais da região Centro-Oeste ocorreu entre 2013 e 2016. Isto para identificar sua trajetória (rotina e permanência), ações, projetos, organização e procedimentos. Seus resultados desencadearam dois novos projetos aprovados, um pelo CNPq (2019-2022) e outro pela Capes/Fapeg (2018-2019).

A educação a distância (EaD) pode ser considerada como objeto recente na legislação brasileira. Foi em 1996, com a Lei n. 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que a EaD apareceu, pela primeira vez, em instrumento jurídico no Brasil como prática legalmente aceita, a ser utilizada na educação básica e superior, como integrante do sistema de educação formal brasileiro (BRASIL, 1996). Anterior à sua promulgação, o Ministério da Educação (MEC) cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>11</sup>, que, apesar do nome, desenvolveu de início

---

<sup>10</sup> Pesquisa realizada com apoio do CNPq e Capes/Fapeg.

<sup>11</sup> A SEED/MEC foi extinta no Governo Dilma, no dia 16 de maio de 2011 (por meio do Decreto nº 7.480), e seus planos, programas e ações foram distribuídos em diversas instâncias do MEC, dentre elas, de destaque a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que assume por meio da Diretoria de Educação a Distância (DEB), a gestão do Sistema Universidade aberta do Brasil (UAB).

atividades voltadas para o uso das tecnologias na escola e formação de professores para tal (Decreto n. 1.917, de 27 de maio de 1996).

A partir de sua introdução na LDB e da organização do MEC para fazer a sua gestão, uma série de ações, programas e regulamentações foram formulados e implementados com a finalidade de promover a sua institucionalização. Assim, a pesquisa foi voltada à análise do processo de institucionalização da educação a distância (EaD) nas instituições federais de educação superior (IFES) da região Centro-Oeste do Brasil (Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Brasília – UnB, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD).

Para tanto, o grupo de pesquisa (42 pesquisadores) constituiu, por meio do trabalho coletivo e com uso de recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC), uma rede de pesquisa teórica e de campo. Para início da pesquisa foi realizado levantamento bibliográfico sobre a temática “institucionalização da EaD no Brasil” com foco no ensino superior, possibilitando estudos teóricos sobre esse processo (o que resultou na publicação de dois livros), de modo a fundamentar a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. O levantamento e a análise de documentos relacionados à EaD permitiu a constituição de indicadores que subsidiaram a coleta de dados e a elaboração das entrevistas (realizadas com os gestores superiores das instituições), do questionário online dedicado aos coordenadores de cursos EaD e de roteiro para os relatórios parciais da investigação.

Para compreender o processo de institucionalização e como forma de subsidiar a elaboração dos indicadores, o grupo de pesquisa realizou estudos voltados à institucionalização. Lima (2014) a define como uma prática ou ação de um determinado objeto (nesse caso aqui a EaD nas IFES), caracterizada por rotina difundida, legitimada, esperada, apoiada, permanente e resiliente. Além da rotina institucional legitimada, a ação de institucionalização desse objeto deve ser comprometida com a criação de um ambiente engajado no processo de mudança para uma nova ação em sua cultura organizacional (KESAR, 2007 apud LIMA, 2014, p. 92), inserindo o objeto (EaD) na programação global da instituição, operando de maneira viável e esperada (PLATT, 2009 apud LIMA, 2014, p. 92).

Para Lima (2014), isso significa que, ao se institucionalizar, a EaD será difundida e incorporada na Instituição de Ensino Superior (IES) por meio dos processos formais de regulamentações internas, como prática permanente, incorporada à cultura organizacional, ou seja, com determinações explícitas de papéis e dinâmicas em seu trabalho acadêmico

interno, mais precisamente, por meio da articulação entre os documentos institucionais consoantes à sistematização das concepções, intenções, projeções, fazeres e posicionamento de toda a IES para a educação superior e a distância.

Para Wiseman (2007), é por meio da institucionalização que grupos de indivíduos desenvolvem ações rotineiras, sistematizadas e normatizadas e, dessa forma, contribuem para o processo de institucionalização, ao mesmo tempo em que incorporam preceitos, o que engloba toda a instituição e não apenas indivíduos ou pequenos grupos. O autor define, ainda, três etapas para que o processo de institucionalização se realize: a pré-institucionalização, institucionalização e pós-institucionalização:

- *Pré-institucionalização*: aceitação da comunidade de que um objeto precise ser institucionalizado; ainda é pouca a compreensão da importância de consciência sobre o objeto a ser institucionalizado; as ações acerca do objeto ainda são individualizadas.
- 
- *Institucionalização*: construção de mecanismos para que o objeto seja institucionalizado, ocorrem as definições do processo de rotinização e normatização, as características do processo são definidas, além da definição clara do papel de cada gestor e executor na área.
- 
- *Pós-Institucionalização*: o conhecimento sobre o objeto, a sua rotinização e sistematização são incorporados à cultura organizacional da IFES, controladas por sua promulgação institucional.

Conforme apresentado anteriormente, a partir desse referencial foram construídos, por meio da rede de pesquisa, indicadores específicos considerados por todas as IFES participantes, quer sejam: regulamentação e trajetória da EaD; gestão e organização da EaD; oferta de cursos, programas e serviços; infraestrutura e espaço físico para EaD e, por fim, forma de financiamento. Dentre os achados, Lima et al (2018) destacam:

(i) apesar da região possuir a Universidade de Brasília (UnB) como pioneira na utilização da EaD com cursos de extensão e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como pioneira na oferta da primeira licenciatura pública a distância, não podemos considerar as IFES da região Centro-Oeste tendo a EaD institucionalizada em suas instituições, visto que diversos dos elementos elencados no referencial teórico utilizado demonstrarem que ainda estão em processo de institucionalização.

(ii) ao observar a trajetória da oferta da EaD e seus projetos, as IFES, em geral, executam seus projetos e ações em razão de demandas externas (editais e políticas públicas implementadas) do que de iniciativas próprias, o que é prejudicial para sua institucionalização. Algumas ações isoladas são empreendidas a título de extensão e aperfeiçoamento, porém, visualizadas como ações individuais e não previstas como política institucional, demonstrando estarem ainda em processo de institucionalização.

(iii) considerando o período da pesquisa (2013-2015), quando analisados os documentos institucionais das instituições integrantes da amostra, ficou evidente a presença da EaD nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Planos Pedagógicos Institucionais (PPI), porém, apenas a UFMT a cita e a utiliza enquanto modalidade em seu Estatuto, apesar da UFMS a incluir em seu Estatuto a partir de 2016, referendando-a apenas no ensino de graduação (deixando de lado os aspectos que envolvem a extensão e pós-graduação, o que consideramos um limitador).

(iv) Com relação à organização, gestão e infra estrutura da EaD as cinco IFES da região CO apresentam diferenças e similitudes: A UFGD possui uma unidade acadêmica reconhecida como Faculdade de Educação a Distância; Nas outras quatro Ifes (UFG, UnB, UFMT e UFMS), apesar da existência de diretorias, coordenações e centros de apoio para gestão e produção de materiais, os cursos são ofertados por cada unidade, que se responsabiliza pela gestão dos cursos que ofertam.

(v) Em relação às IFES pesquisadas temos o seguinte retrato: dentre as IFES, a UFG foi a que ofertou o maior número de cursos a distância entre 2012 e 2016, seguida da UnB, UFMT, UFMS e UFGD; ao se considerar o número de matrículas observa-se queda nos anos de 2015 e 2016 dos cursos a distância; apesar da UnB, UFMS e UFMT apresentarem um número de cursos menor do que da UFG, se sobressaem no número de matrículas em relação à UFG; todas ofertaram cursos de graduação apenas pela UAB nesse período; ao observar a natureza da oferta, a maior oferta na frequência dos cursos se dão na especialização (principalmente na UFG e UFMT) e nas licenciaturas (na UnB, UFMS e UFGD); ao observar o quesito financiamento, ficou evidente a dependência total de todas as IFES da região Centro-Oeste ao financiamento externo e ao atendimento de editais para a oferta de cursos; dentre outros elementos.

Conclui-se que pesquisar em rede e coletivamente foi um grande desafio, no entanto, as experiências compartilhadas, os processos desenvolvidos e as trocas possibilitadas favoreceram sua conclusão, encerramento e continuidade. O aprendizado com a pesquisa em rede foi que a 'qualidade da EaD' é, ainda, elemento inexplorado, carecendo de construção

de sentidos. Daí que a intencionalidade, referencial teórico e possíveis indicadores sobre a temática ‘qualidade’ no contexto da EaD, é objeto da próxima pesquisa, também em rede, com período entre 2019-2022, tendo a região Centro-Oeste mais uma vez por foco, abrangendo além de suas IFES, Universidades Católicas e alguns de seus Institutos Federais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) >. Acesso em: 18 abr. 2011.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. **Produto 2**, Conselho Nacional de Educação/UNESCO, 2014.

LIMA, D. C. B. P.; SANTOS, C. A.; MACIEL, C. E.; REAL, G. C. M.; OLIVEIRA, J. F.; VELOSO, T. C. M. A. Considerações Finais. **Acta Qualidade, Tecnologias e Educação a Distância**, v. 1, n. 6, 2018, p. 112-122.

WISEMAN, E. **The institutionalization of organizational learning**: a neoinstitutional perspective, 2007. Disponível em: <<https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc2/papers/wiseman.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

**- XXIX -****PNE 2014-2024: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS  
METODOLOGIAS E INDICADORES UTILIZADOS PARA  
AFERIR A META 12****Daniela Fernandes Gomes**Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG  
daniela.fernandes@ifnmg.edu.br**Rosselini Diniz Barbosa Ribeiro**Instituto Federal de Goiás – IFG  
rosselini.ribeiro@ifg.edu.br**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 é um instrumento importante que pode resultar em políticas educacionais que garantam o direito dos brasileiros à educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Suas 20 metas e 254 estratégias são objeto de monitoramento e avaliações, sendo o Inep responsável por publicar estudos para verificar o seu cumprimento (BRASIL, 2014).

Dentre as metas, a de número 12 prevê a elevação da *Taxa Bruta de Matrícula (TBM)* da educação superior para 50% e da *Taxa Líquida de Matrículas (TLM)* para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Para o seu cumprimento foram definidos indicadores quantificáveis: TBM, TLM e o percentual da expansão de matrículas no segmento público, respectivamente, indicadores 12A, 12B e 12C. Neste trabalho, os dois primeiros serão objetos de estudo.

Quanto ao indicador 12B, deve-se considerar que o Inep substituiu a TLM pela Taxa Líquida de Escolarização ajustada (TLE), atribuindo esta mudança à necessidade de evitar prejuízo ao indicador devido ao fato de os jovens se titularem em idade adequada (BRASIL, 2015). Pondera-se que o texto da Lei não se refere a TLE e sim a TLM, fato que modifica e, em grande medida, descaracteriza o que foi estipulado como meta a ser alcançada.

Ainda, não somente para o indicador 12B mas, também, para o 12A, houve mudança importante no que se refere à base de dados utilizada, que passou da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual para a Pnad contínua (Pnad-c), devido à extinção da primeira. Fato que também influencia nos resultados dos indicadores.

Neste trabalho, por reconhecer a importância de possuir metas, estratégias e indicadores adequados para o acompanhamento das políticas educacionais e, ainda, por entender que a escolha da base de dados e da fórmula utilizadas pelo Inep não são exclusivas, comparamos os resultados de duas metodologias diferentes, a do Inep e a de um Projeto de Pesquisa<sup>12</sup> intitulado “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do PNE (2014-2024): tensões, limites e perspectivas”.

## DESENVOLVIMENTO

O comportamento dos indicadores 12A e 12B foi analisado entre 2012 e 2017, com base em 2 metodologias:

- 1 - Metodologia atual do Inep. Utiliza a TLE como indicador 12B e a Pnad-c para obter as informações educacionais e populacionais.
- 2 - Metodologia do Projeto. Utiliza a TLM como indicador 12B e o Censup para obter as informações educacionais e a Pnad-c para as informações populacionais.

Além disso, buscando averiguar o ritmo de crescimento dos indicadores, calculamos a sua Taxa de Crescimento Anual (TCA)<sup>13</sup>. Com ela, realizamos estimativas e projeções de atendimento da meta com base no comportamento futuro dos indicadores. É importante mencionar que o período coberto pela previsão é um horizonte da projeção e, mesmo sendo variável, na maioria das vezes, trabalha-se com projeção curta porque o risco de erro cresce na medida que o prazo aumenta (BRASIL, 2004).

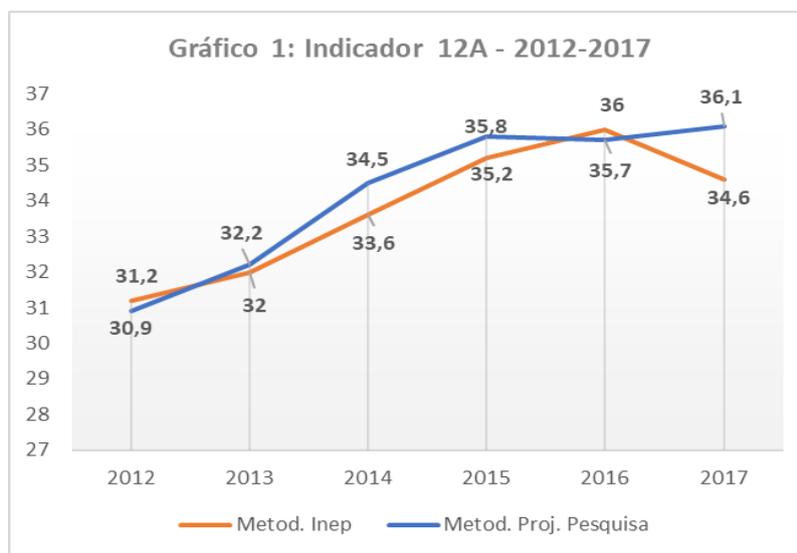
---

<sup>12</sup> Refere-se a um trabalho financiado pelo CNPq e realizado em parceria entre UFG e UFRN. Maiores informações sobre ele podem ser consultadas em Teixeira e Silva (2019, no prelo). Neste trabalho, será referido como “Projeto”.

<sup>13</sup> Baseamo-nos em uma fórmula da matemática financeira, utilizada na metodologia de cálculo de Brasil (2004), para calcular a TCA. Em termos técnicos, para obtê-la, subtraímos 1 da raiz “t” do quociente entre o valor final do indicador e o seu valor inicial, multiplicando-se o resultado por 100, sendo “t” igual ao número de anos no período.  $TCA = (((\text{Valor Final do indicador} / \text{Valor Inicial do indicador})^{1/t} - 1) * 100$ .

No Gráfico 1, observa-se que o resultado do indicador 12A é maior quando utilizada a metodologia do Projeto. Em pontos percentuais (p.p.), entre 2012 e 2017, houve uma evolução de 3,4 p.p. e 5,2 p.p. para a metodologia do Inep e do Projeto, respectivamente.

**Gráfico 1** – Comportamento do Indicador 12A, 2012-2017, Brasil



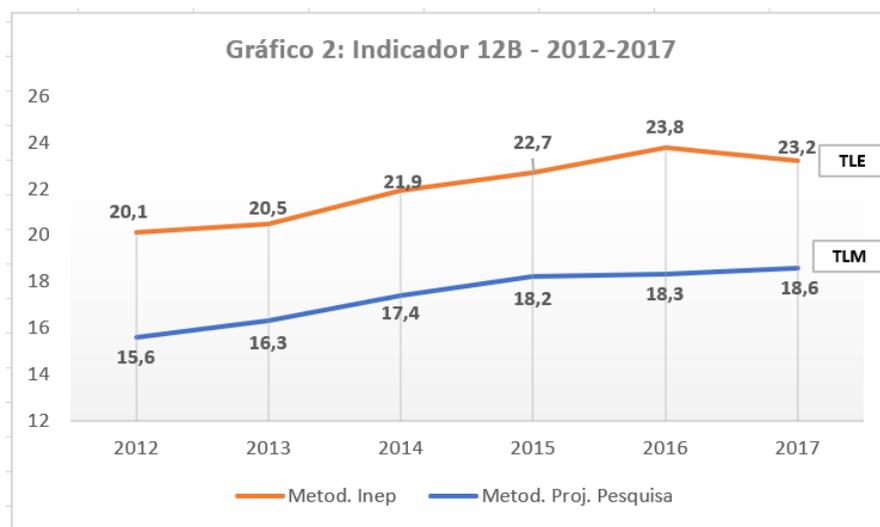
Fonte: construído pelas autoras, com informações de Brasil (2018) e do Projeto de Pesquisa Integrado – UFG/UFRN.

Quando se analisa a TCA, verifica-se que os valores obtidos são 3,2 e 2,1, respectivamente, para a metodologia do Projeto e do Inep. Essa projeção nos sugere que o alcance do indicador só seria possível nos anos de 2028 e 2035, respectivamente.

Para o indicador 12B, entre 2012 e 2017, ambas as metodologias apresentaram evolução, com 3,1 p.p. e 3,0 p.p., respectivamente, para a metodologia do Inep e a do Projeto.

No que se refere à TCA, a metodologia do Inep apresentou melhora de 2,9% ao ano e a do Projeto evoluiu 3,6% ao ano. Com esta projeção a meta seria alcançada em 2030 e 2034, respectivamente. Assim, observou-se que, apesar de a TCA baseada no Projeto ser maior, o cálculo promovido pelo Inep se mostrou mais otimista para o alcance da meta.

**Gráfico 2** – Comportamento do Indicador 12B, 2012-2017, Brasil



Fonte: construído pelas autoras, com informações de Brasil (2018) e do Projeto de Pesquisa Integrado – UFG/UFRN.

## CONCLUSÕES

Com a comparação de duas diferentes metodologias, do Projeto e do Inep, verificou-se que ocorreram disparidades nos resultados apresentados. Para o indicador 12A, a primeira metodologia se mostrou mais favorável para o alcance da meta. Já para o indicador 12B, a metodologia do Inep se mostrou mais otimista. Contudo, deve-se atentar para o fato de que a metodologia do Inep considera os egressos na idade de referência para o cálculo do indicador, o que pode ter repercutido na diferença observada.

Em ambas as metodologias, a despeito da TCA ser positiva para os indicadores 12A e 12B, estima-se que em nenhuma delas a meta será atingida até 2024.

Neste sentido, ao analisar a evolução de um indicador, a mudança no seu cálculo, seja decorrente de alteração na fórmula ou na base de dados, pode provocar variação nos resultados obtidos, incorrendo em diferenças que influenciam no processo de monitoramento e avaliação.

Portanto, é fundamental que os cálculos respeitem o previsto na Lei do PNE, bem como, que sejam amplamente discutidos com a comunidade científica atuante na área.

Esta comunidade se empenhou na elaboração e aprovação do Plano e luta pela sua implementação como referência para as políticas educacionais no país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade: 1980-2050: revisão 2004: metodologias e resultados; Estimativas anuais e mensais da população do Brasil e das Unidades da Federação: 1980-2020: metodologia; Estimativas das populações municipais: metodologia.** Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=298581&view=detalhes>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília/DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2018.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

TEIXEIRA, R. A. G.; SILVA, T. C. M. da S. **Pesquisa quantitativa em educação e seus caminhos: o caso da pesquisa sobre Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024).** 2019 (no prelo).

- XXX -

## **MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE 2015 E 2018: ESTADO DO CONHECIMENTO EM ACERVOS CIENTÍFICOS**

**Diego Palmeira Rodrigues**

UNOESC ([diegopalmeirarodrigues@gmail.com](mailto:diegopalmeirarodrigues@gmail.com))

**Maria de Lourdes Pinto de Almeida**

UNOESC ([malu04@gmail.com](mailto:malu04@gmail.com))

**Silmara Terezinha de Freitas**

UNOESC ([silmara.fisica@gmail.com](mailto:silmara.fisica@gmail.com))

### **INTRODUÇÃO**

O presente estudo objetiva apresentar o estado do conhecimento (estudo de levantamento de produções acadêmicas) referente ao que está sendo investigado pelas pesquisas sobre educação superior no Brasil entre os de 2015 e 2018.

No estudo aqui apresentado o estado do conhecimento, consistiu em um levantamento e análise da produção científica sobre educação superior presente na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO que passamos a detalhar a seguir.

### **LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES**

O levantamento foi realizado a partir da base de dados do SciELO onde, buscou-se por artigos utilizando-se o descritor “educação superior”. Neste levantamento foram encontrados 451 artigos dos quais selecionou-se 281 trabalhos. Foram descartados 170 artigos que não tinham como foco a Educação Superior.

Foi possível confirmar a partir do levantamento na base de dados do SciELO que demais temas investigados se apresentam vinculados às pesquisas sobre Educação Superior.

Dessa forma foi necessário atentar para o fato de que existem estudos que possuem foco na Educação Superior e estudos nos quais a Educação Superior é apenas um delimitador ou uma interface do estudo, sendo este foi o principal motivo de descarte dos trabalhos.

A partir da leitura dos 281 artigos selecionados foi possível constatar que os trabalhos tratavam mais especificamente dos seguintes sub-temas: Avaliação, Políticas de Educação Superior, Trabalho docente na Educação Superior, Docência na Educação Superior, Formação de Professores, Formação de profissionais e Internacionalização da Educação Superior. Assim adotou-se estes sub-temas com categorização dos trabalhos a fim de se possibilitar uma melhor análise dos artigos.

Dessa forma estes 7 sub-temas foram adotados para classificar os 281 artigos cuja distribuição quantitativa e descrição dos principais assuntos abordados são apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Quantidade e Principais assuntos abordados por sub-tema em artigos sobre Educação Superior publicados entre 2015 e 2018.

Sub-temas	Qtde	Principais assuntos abordados
Avaliação	75	Avaliação e auto-avaliação institucional e/ou de cursos de graduação e pós graduação, SINAES, ENADE, Avaliação de alunos e/ou bolsistas, Estudos sobre parâmetros e indicadores de avaliação, percepção de alunos/docentes sobre cursos e/ou IES, Avaliação de aprendizagem/ensino.
Políticas de Educação Superior	61	Políticas de acesso e inclusão, Ações afirmativas, Políticas de Expansão, Avaliação de políticas e análise de programas, Evasão/ Retenção/ Permanência, Políticas para a formação de Professores, Democratização, Gratuidade, Economia.
Docência na Educação Superior	87	Processos educativos, Didática e docência na educação. superior, Experiências de ensino na

		educação a distância, Estudos sobre Projetos Pedagógicos de Cursos/Currículos/Conteúdos, Formação de professores para a Ed Superior, Retenção/Evasão, Gestão Acadêmica, e Ensino em área/cursos específicos.
Formação de Professores	23	Formação inicial e continuada, estudos sobre determinados conteúdos na formação inicial.
Internacionalização da Educação Superior	17	World Class University, Mobilidade Acadêmica
Formação de Profissionais	10	Formação inicial (especialmente de cursos da área da saúde)
Trabalho docente na Educação Superior:	08	Trabalho e saúde, Qualidade de vida no trabalho, Trabalho docente e expansão da Ed Superior, Regimes de flexibilização do Trabalho Docente, Controle do Trabalho docente.
Total	281	

**Fonte:** organizado pelos autores a partir de levantamento no banco de dados do SciELO (2018)

Ao analisarmos os principais assuntos abordados nos trabalhos sobre Educação Superior por sub-tema é possível verificar a relação dos assuntos com as políticas adotadas para a Educação Superior. Conforme o quadro apresentado, a maioria das produções se encontram nos sub-temas avaliação, políticas de educação superior e Docência do Ensino Superior, reunindo mais de  $\frac{3}{4}$  do total de artigos analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Sousa (2017, p. 345) “a educação superior se constitui em um dos setores de grande importância no processo de adequação do projeto político nacional à nova ordem mundial e ao desenvolvimento do país, em seus mais variados setores e dimensões.” É neste sentido que a educação superior é alvo constante de políticas governamentais e

recomendações e induções de Organismos Multilaterais. E justamente dentro desta lógica que o processo de expansão da educação superior brasileira ocorreu, servindo aos interesses econômicos, “expandindo” de fato o mercado privado de graduações de ensino superior.

Diante deste cenário e dos resultados verificados no levantamento realizado foi possível perceber que os artigos analisados se organizam em sete recortes disciplinares (sub-temas) que parecem refletir as influências das políticas para a educação superior.

Os principais sub-temas foram avaliação, políticas de ensino superior e docência no ensino superior que juntos reuniram a grande maioria dos artigos selecionados para o estudo. E juntamente com os demais sub-temas (Formação de Professores, Internacionalização da Educação Superior, Formação de Profissionais e Trabalho docente na Educação Superior) apontam para a idéia de que as produções acadêmicas estão refletindo uma preocupação da pesquisa educacional em torno de assuntos relacionados às políticas adotadas para a Educação Superior.

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se fazer análises e comparações no cenário nacional sobre a produção científica à respeito da educação superior, sendo que neste estudo encontramos indícios de que o conjunto de artigos analisados reflete as determinações das políticas adotadas para a educação superior no Brasil. Estas políticas muitas vezes são consequências diretas de recomendações de Organismos Multilaterais, configurando o consentimento das elites decisórias nacionais à intervenção internacional destes organismos conforme descrito por SILVA (2002).

Por conseguinte, surgem indagações de futuras investigações possíveis, dentre elas: Será que as políticas educacionais e as induções dos organismos multilaterais não estão, de certa forma, influenciando os interesses de investigação dos pesquisadores da área? Ou ainda: Os pesquisadores utilizam de fato sua autonomia investigativa ou apenas reproduzem interesses de pesquisa da sociedade capitalista?

## REFERÊNCIAS

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SOUZA, José Vieira de. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando? . **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 343-354, set.-dez. 2017.

- XXXI -

## O PISA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DA AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

Edite Maria Sudbrack<sup>14</sup>

Dora Fonseca<sup>15</sup>

Este ensaio de natureza qualitativa reflete acerca da Avaliação Internacional, denominada PISA e seu potencial para induzir outras políticas educacionais, na esteira das regulações supranacionais. Sob o pretexto de monitorar a qualidade, o PISA é portador do signo da reestruturação produtiva do capitalismo e de suas transformações. E, ainda, entende-se que o exame acaba por produzir a hierarquização dos países pela via do conhecimento. A escolha do PISA como foco de análise, situa-se, portanto, em sua macro influência, determinando em tese, a formulação de políticas educacionais no Brasil e Portugal. O estudo se dá pela abordagem sociocrítica, nomeadamente a dos Estudos Comparados de natureza crítica.

Diversos estudos revelam que se regista uma propagação do ideário neoliberal no campo educativo traduzido na expansão das ideias de *mercado* ou *quase mercado educacional* uma *faceta gestonária* utilizada com uma *linguagem bélica* ao nível do discurso político na área da educação, como afirmou contundentemente Formosinho & Machado (2007). São vários os investigadores (SEIXAS, 2001; SÁ, 2002; BARROSO & VISEU, 2003; LIMA, 2011) que nos alertam para essa forte orientação nas políticas educativas em muitos países. É nosso pressuposto que as políticas educacionais estão profundamente marcadas pelas produções e pelas decisões de entidades supranacionais que hoje influenciam claramente as políticas em escala supranacional (CASTRO, 2011). São vários os organismos desse tipo que contribuem

---

<sup>14</sup> Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – URI – Campus de Frederico Westphalen. [sudbrack@uri.edu.br](mailto:sudbrack@uri.edu.br)

<sup>15</sup> – Doutora em Educação. Universidade de Aveiro – Portugal. [dorafonseca@ua.pt](mailto:dorafonseca@ua.pt)

formal ou informalmente para a regulação (transnacional) da educação nos diferentes países (AZEVEDO, 2000; SEIXAS, 2001; TEODORO, 2001; NETO-MENDES, 2004; DIAS, 2004; BARROSO, 2006, NÓVOA, 2009; CASTRO, 2011). Na esteira de António Teodoro (2001), dizemos que o *gerencialismo global* faz deslocar, progressivamente, o poder dos vários Estados-Nação para organizações supranacionais as quais aos poucos assumem o controlo das agendas políticas em educação.

Numa perspectiva comparada entre Portugal e Brasil, projeta-se a análise dos mecanismos de Avaliação em Larga Escala, nomeadamente o PISA, na indução de políticas públicas, com potencial, em tese, para induzir políticas educativas. Como aponta Nóvoa (2009, p.29), temos assistido a uma “série de classificações internacionais que não se limitaram a descrever uma situação, mas que constituíram categorias de pensamento, que definiram modalidades de ação”.

O poder atribuído aos resultados do Certame tem facultado aos governos, independente de corrente ideológica, realizar reformas educacionais assentadas nos escores produzidos. Vale dizer, governa-se por números, desconsiderando os processos democráticos de eleição de prioridades, tomada de decisões e de participação.

Esta narrativa ajusta-se ao desenvolvimento econômico e tecnológico para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o conhecimento. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática, de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Em estudo realizado por Afonso e Costa (2009), os mesmos apontam para a existência de uma regulação baseada no conhecimento, denominada de KRT (*Knowledge Based Regulation-Tools*), a qual define cada vez mais a posição dos países no cenário educacional e econômico.

O Inquérito constitui-se em dispositivo internacionalmente aceito, que compara desempenhos escolares entre países, revelando-se num importante mecanismo de ações da OCDE que se justifica, segundo seus argumentos, para medir a qualidade da educação. Além da dimensão técnica, o PISA amealha capital político, pela validação internacional que lhe é conferida, não só pelos países membros da OCDE, mas também pelos que participam do Certame como convidados.

Não por acaso, a definição de políticas públicas de educação tem interessado a estes organismos deixando de ser atributo exclusivo dos estados nacionais. Com efeito, os grandes destinos da educação são gestados em nível supranacional, além fronteiras. No momento em que o conhecimento é a grande moeda, passa a ocupar um lugar no coração da competição

econômica e- por extensão- a transmissão desses conhecimentos, designadamente, a educação (MOUTSIOS, 2009).

O PISA, não apenas aponta capacidades de aprendizagem dos países, mas, sobretudo, sinaliza para quais modos de aprender, os que possuem potencial competitivo mundial. Fabrica e circula, portanto, uma determinada tecnologia de conhecimento e políticas.

A OCDE tem consciência desta ingerência que causa e a monitora através de levantamentos, que apontam seus impactos nas políticas educativas dos países. No caso deste estudo que envolve o PISA, o exame é legitimado, pela adesão dos países membros, como Portugal, e também dos países convidados como o Brasil, os quais levam em conta seus resultados na formulação de medidas educacionais.

A OCDE apresenta grande credibilidade de seus métodos; a maleabilidade envolve a possibilidade que o instrumento possui de ser adaptado a diferentes contextos nacionais; a relevância simbólica reside no simbolismo dos processos de adesão dos países, dando-lhes visibilidade e integração às agendas internacionais; a pertinência dá ao PISA, grande relevância política, já que conscientiza, indica problemas e valoriza os bons indicadores dos sistemas avaliados.

Este estudo inscreve-se como um estudo de natureza qualitativa. A abordagem do problema “O PISA: um estudo comparativo entre Portugal e Brasil”, deu-se pela abordagem sociocrítica, nomeadamente a dos Estudos Comparados de natureza crítica.

Esta abordagem metodológica realiza uma ruptura com o comparatismo tradicional em educação, seja no plano político, seja opondo-se a formas consensualistas etnocentradas, que tomam os países colonialistas como superiores.

A categoria definida, a priori, como geral, a Regulação transnacional, justifica-se, na tese de que o PISA consubstancia-se como instrumento regulador das políticas em nível transnacional, estabelecendo-se como carro-chefe das políticas educativas da OCDE, com prestígio e credibilidade, bem como, pela capacidade de induzir reformas educativas em diferentes países. Nas palavras de Carvalho e Costa (2011, p. 73) “O PISA vive e sobrevive não para resolver problemas, mas porque cria nos seus utilizadores a percepção de que lhe é útil para resolverem problemas que imaginam serem os seus”.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. Globalização e sociedade civil: repensando o cooperativismo no contexto da cidadania activa. In: ARRUDA, M; BOOF, L. *Globalização: desafios*

CARVALHO, L.M.; COSTA, E. Fabricando o espelho do perito: a construção de conhecimento pericial no mundo do PISA. In: CARVALHO, L.M. [coord.]. *O espelho do perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação- o caso do PISA*. Fundação Manuel Leão, 2011.

CASTRO, D.P. *Auditoria, contabilidade e controle interno no setor público: integração das áreas do ciclo de gestão: contabilidade, orçamento e auditoria e organização dos controles internos como suporte à governança corporativa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. A Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. SOUSA & C. FINO (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA, 2007, pp. 97-119.

MOUTSIOS, S. *The transnationalization of. Educacion policy-making: dominant institutions and policies*. Saarbrucken, Germany, UDM, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S.R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J.A. (org.). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

**- XXXII -****NEOCOLONIALISMO E INOVAÇÃO: PARA QUÊ E A QUEM SERVE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL?****Elenira Lima Pompe Perrelli Teixeira<sup>16</sup>****INTRODUÇÃO**

Ao analisar a nossa sociedade, nos deparamos o quanto houve mudanças que transformaram significadamente a vida das pessoas, em sua forma individualizada e geral. Dentre estas mudanças está a colocação das pessoas no mercado de trabalho, que tem exigido requisitos para a inserção, ou até mesmo a preocupação em se manter nele.

A qualificação do profissional hoje é um requisito obrigatório praticamente em todos os seguimentos. Nos editais de concurso de Gari, por exemplo, já há a exigência de que o candidato tenha, ao menos, o segundo grau completo.

Há algumas décadas toda esta preocupação na qualificação não era estritamente necessária. A velocidade nas mudanças decorrentes da política, economia, mudanças sociais e culturais da sociedade moderna exige essa qualificação. A globalização, informatização e sociedade do conhecimento são alguns dos fatores na “Nova Era” que demonstram esta preocupação de se estar inserido, pois aquele que não se capacita, provavelmente não encontrará um bom trabalho.

---

<sup>16</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas (SOTEPP) da UNIT-AL - Coordenadora do Curso de Direito e Professora de Direito Processual Penal na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió - FAMA  
[elenirapompe@gmail.com](mailto:elenirapompe@gmail.com)

No que concerne à Educação do Ensino Superior, no que versa o MEC – Ministério da Educação e Cultura, a qualificação, junto à titulação, está entre os requisitos hoje mais exigidos aos profissionais deste segmento, principalmente em relação aos professores.

Apesar da necessidade desta qualificação por parte dos membros de nossa sociedade moderna, tem-se o obstáculo do tratamento dado a estas instituições, que muitas vezes visam basicamente o lucro em desconformidade com a excelência na oferta do ensino, daí formando profissionais que não estão aptos a exercer certas atividades após a sua formação.

Também resta salientar que a temática inovação é uma realidade no sistema educacional brasileiro. Ela foi colocada como a solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais.

Além disso, a temática inovação foi tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área.

Este artigo, elaborado a partir de referências bibliográficas e da experiência desta autora como coordenadora de curso de ensino superior, analisa os fenômenos relacionados ao neocolonialismo, a inovação, e a mercantilização da educação superior brasileira. Pretende demonstrar a necessidade de mudanças e inovações em nosso sistema educacional superior, além de que o processo de mercantilização é limitador nas possibilidades da política pública educacional, além de mostrar-se incompatível com os princípios que norteiam o processo educativo.

## **ENTENDENDO O NEOCOLONIALISMO E A INOVAÇÃO**

Entende-se por neocolonialismo o fenômeno que aconteceu no final do século XIX através da qual grande parte das nações européias saíram à conquista de novas terras que consideravam como ainda não civilizadas, especialmente a África e outras regiões do sul da Ásia.

Esse “novo colonialismo” é entendido como novas formas de colonização, podendo ser usado em diferentes momentos da história pós-encontro América e Europa, que seria então a época do primeiro colonialismo.

Atualmente falamos nos tipos: colonialismo político, colonialismo econômico e colonialismo cultural.

Falando em Inovação têm-se por inovar introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento (MONTEIRO, 2014).

A análise do conceito de inovação sob uma perspectiva pedagógica depende do conceito atribuído à educação que oriente o procedimento de inovação, que deve ser tomado como ser parâmetro.

Inovações quanto aos currículos escolares, métodos e técnicas de ensino, materiais e tecnologias empregadas em sala de aula, relação aluno-professor e avaliação educacional estão entre as mudanças surgidas no cenário educacional brasileiro.

Portanto, entende-se por inovação educacional como um dos processos de mudança social e analisaremos mais adiante estas perspectivas acima elencadas.

É possível, portanto, inovar, diante de fatores como a dominação política e econômica em nosso país? Discorreremos mais adiante.

## **A EDUCAÇÃO NO BRASIL – ASPECTOS GERAIS**

Falar em Educação no Brasil é abrir margem para que vários pontos críticos, praticamente inesgotáveis, sejam colocados sob os diversos aspectos.

A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior.

É notório em nossa sociedade que a educação, já no Ensino Básico, não condiz com o que preza a nossa Carta Magna: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

A escola pública, antigamente tão bem elogiada por ter um ensino de excelência, hoje desfruta de má qualidade. Diante deste fato, acaba por ocorrer o chamado “efeito dominó”, atingindo os demais níveis da escolaridade, não possibilitando àquele que ingressa neste ensino ter um papel consciente na sociedade para o devido exercício da cidadania, além de possibilitá-lo ao acesso nos postos de trabalho, principalmente neste momento em que vários destes empregos estão sendo substituídos por máquinas automatizadas.

Portanto, têm-se o Ensino Fundamental como condutor da formação integral da criança e a preocupação encontra-se na discussão das finalidades essenciais do ensino, para

que não seja ele somente uma excessiva e indiscriminada oferta de informações, muitas vezes disponibilizadas de maneira equivocada.

Nos últimos 70 anos, mudanças significativas ocorreram na educação brasileira, dos sistemas escolares até as salas de aula, sendo algumas destas ações surgidas de forma planejada, e outras através de modismos. (GARCIA, 19, pg. 64).

Em relação aos currículos escolares, observa-se que o Brasil tenta há vários anos mudanças na organização curricular. Exemplo mais recente esteve na Reforma do Ensino Médio, que trouxe um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas via Medida Provisória apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016.

Várias foram as mudanças, a exemplo de que os professores não vão mais precisar ter diploma na área em que dão aulas, a flexibilização de metade do currículo básico (os alunos poderão escolher algumas matérias), fim da obrigatoriedade de educação física, artes, sociologia e filosofia (o governo voltou atrás neste ponto) e incentivos para aumentar as escolas com ensino integral, entre outras.

Essa reforma foi bastante criticada, pois muitos afirmam que o governo impôs essas mudanças sem conversar com a sociedade - alunos, professores, diretores, educadores e familiares do alunado. O debate, de fato, era de suma importância para estas mudanças. Além disso, especialistas em educação criticaram as metas que foram adotadas pela Medida Provisória, que foram baseadas em um projeto de 1996, considerado muito atrasado para os dias de hoje (FARJADO, 2017).

Voltando às inovações, em relação aos métodos e técnicas de ensino, essa é a área que mais se encontra tentativas em fazer mudanças. Muitos professores, atualmente, tentam encontrar novos métodos para aplicar em sala de aula, visando uma melhor compreensão do alunado e de, também, se manter no mercado de trabalho, trazendo um diferencial entre os demais.

Quanto aos materiais e tecnologias empregadas, é notório como a tecnologia da informática está inserida em nosso cotidiano, portanto, não podendo estar longe dos estabelecimentos educacionais. Recursos de multimídia, computadores e tablets, internet são alguns dos muito utilizados em várias instituições de ensino.

Porém, estas tecnologias ficam a cargo do professor querer utilizá-las, podendo ele, inclusive, incorporar tecnologias criadas por ele próprio para fazer frente aos desafios apresentados aos alunos, procurando buscar um melhor rendimento deles.

Outra questão importante também de se analisar é a da relação aluno-professor. Atualmente não encontramos, de forma geral, uma relação autoritária como era antigamente. O professor está mais próximo de seu aluno na condução da aprendizagem, o que, por muitas vezes acabam por

confundir a figura do docente em sala de aula. Várias são as críticas a respeito desta nova postura do professor, que por muitas vezes não exige do aluno como deveria, pois, o mesmo muitas vezes confunde a figura do professor com a de um amigo, onde pode surgir certas permissividades e a não exigência em uma aprendizagem mais eficaz.

Aqui não se confunde a autoridade com a inflexibilidade por parte do docente. A autoridade está mais relacionada ao tratamento respeitoso do aluno ao professor, sabendo que este tem a autonomia dentro da sala de aula.

Portanto, assim como muito se discute em relação ao ensino fundamental, preocupações não deixam de existir quando falamos em Educação Superior. Apesar das exigências colocadas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996, das mudanças globais, nas transformações das percepções quanto à qualidade de ensino, ainda assim outros interesses acabam sendo evidenciados que acarretam no comprometimento da qualidade deste ensino e, conseqüentemente, de profissionais preparados para exercer suas atividades dentro do mercado de trabalho.

### **A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: INSTITUIÇÃO SOCIAL E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (NEOCOLONIALISMO)**

Como demonstrado ao longo desta exposição, a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho é uma realidade.

Simões (2007, pg. X) observa as dificuldades existentes já no início do século:

No início do século XXI, o Brasil enfrenta grandes dificuldades de atender à sua população e, em particular, aos jovens nos seus direitos básicos de uma educação de qualidade para todos e de trabalho não alienado. O trabalho informal e o subemprego predominam nas relações de produção e a expansão quantitativa da escolarização tem se caracterizado como uma oferta degradada para os setores populares. Um grande contingente de jovens tem abandonado a perspectiva do estudo e do trabalho. Nesta realidade social, aqui vista como uma tensão entre a estrutura de um sistema capitalista e a estratégia utilizada pelos atores sociais, as propostas educativas e, em particular, da educação profissional assumem diversas perspectivas entre seus motivos declarados e o público a quem alegam atender.

O ensino superior no Brasil inicia com a graduação ou cursos sequenciais, que podem oferecer opções de especialização em diferentes carreiras acadêmicas ou profissionais. É oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica.

O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBAs) e *strictu sensu* (mestrados e doutorados).

Por regra, para frequentar uma instituição de ensino superior, é obrigatório, pela Lei Nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), concluir todos os níveis de ensino adequados às necessidades de todos os estudantes dos ensinos infantil, fundamental e médio.

Para o ingresso em uma instituição de ensino superior, é necessário fazer um vestibular ou ter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma prova realizada pelo Ministério da Educação, utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio e cujo resultado serve de acesso a Universidades Públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e do Sisutec.

Vários programas de inclusão do Governo Federal foram elaborados, como o Programa Universidade para Todos – Prouni e o Financiamento Estudantil – Fies. Há também os de iniciativa privada como o Educa Mais Brasil.

A Educação Superior é uma Instituição Social, cujo seu papel fundamental está em formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve. Mas, afinal, as Instituições de Ensino Superior Brasileiras têm cumprido esta finalidade?

Infelizmente a quantidade de alunos nestas instituições de ensino não é sinônimo de profissionais aptos ao mercado de trabalho.

Atualmente nos deparamos com uma verdadeira mercantilização no que compete ao Ensino Superior. Critérios econômicos estão se sobrepondo às ações que privilegiem os aspectos sociais. A falta de uma verdadeira seleção para que as vagas dos cursos superiores sejam preenchidas têm sido uma constante, visando basicamente o lucro, sendo estes alunos praticamente quantidade e não a qualidade que é necessária para formar a elite intelectual e científica da sociedade citada acima.

Há que se fazer uma nova pergunta: para que e para quem serve a educação? Serve como meio para adaptar os educandos ao mundo de hoje ou para transformá-lo? Para formar mão de obra qualificada ao mercado de trabalho ou para ser um meio somente lucrativo?

Já preconizava PAIVA (2003) sobre a importância da educação:

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente. Tamanha importância atribuída ao setor educativo como instrumento de mudança social - associado, portanto, às lutas políticas - só pode ser encontrada em sociedades onde a instrução popular não se generalizou, onde o sistema educacional vigente não absorveu toda a demanda real e potencial por educação elementar. Em sociedades onde o sistema educativo elementar foi universalizado, as possibilidades de utilização ideológica da educação contra a ordem vigente são menores, exatamente na medida e, que - enquanto sistema institucionalizado - a educação serve predominantemente (de forma direta ou indireta) à conservação social, e a luta política se trata noutros níveis. Em tais casos, a educação muda depois que se recompõe o poder político, sem grande participação nessa recomposição.

Diante das sábias palavras de Paiva, fica demonstrado que a educação é um instrumento transformador, e que, justamente por ser tal instrumento, parte da sociedade que se encontra no poder não se interessa em realmente fazer com que exista a educação de qualidade, para que o *status quo* permaneça servindo aos interesses dessa “minoría”.

A educação superior no Brasil está cada vez mais nas mãos de empresas que visam fins lucrativos. Grandes grupos entraram no mercado e detêm quase que um monopólio de aquisições de instituições de ensino superior. O assédio às instituições menores é agressivo, para conseguir comprar e conseguir ainda mais números de vagas e cursos autorizados pelo país.

Fundos de investimentos privados norte-americanos e brasileiros estão por trás desse lucrativo mercado em crescimento, onde corporações e bancos de investimentos estão comprando e integrando instituições de ensino de forma acelerada.

Então se faz outra indagação: diante deste contexto, é possível ocorrer o desenvolvimento em nossa sociedade através da educação?

Sobre desenvolvimento, Amartya Sen (2000), em sua obra *Desenvolvimento como Liberdade*, o conceitua como um processo integrado de expansão das liberdades (substantivas interligadas) reais que as pessoas desfrutam.

Apesar de considerar a importância do crescimento do Produto Nacional Bruto – PNB, ou das rendas individuais, estes aspectos aparecem como meio de expansão das liberdades, que também dependem de determinantes como as disposições sociais e econômicas (a exemplo, serviços de saúde e educação) e os direitos civis (como a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas).

Sen dirige a atenção para fins que tornam o desenvolvimento importante em vez de se restringir a alguns dos meios que, inter-relacionados, desempenham um papel relevante no processo.

Desta forma, o desenvolvimento requer a remoção das principais formas de privação da liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessivo de Estados repressivos.

Infelizmente não é o caso em nosso sistema atual. A carência de oportunidades, mesmo com a formação exigida, é uma realidade em nosso país.

Dupas (2006, pg. 11), em sua obra *O Mito do Progresso* chega à conclusão que o desenvolvimento/progresso é um mito, inclusive realiza severas críticas ao mito do progresso:

No alvorecer do século XXI, o paradoxo está em toda parte. O saber científico conjuga-se à técnica e, combinados – a serviço de um sistema capitalista hegemônico –, não cessam de surpreender e revolucionar o estilo de vida humana. Mas esse modelo vencedor exhibe fissuras e fraturas; percebe-se, cada vez com mais clareza e perplexidade, que suas construções são revogáveis e que seus efeitos podem ser muito perversos. A capacidade de produzir mais e melhor não cessa de crescer e assume plenamente a assunção de progresso, mas esse progresso, ato de fé secular, traz também consigo exclusão, concentração de renda e subdesenvolvimento.

Para o autor, a ideia do desenvolvimento para a melhoria na qualidade de vida das pessoas nada mais é que falácia, pois na prática não é o que ocorre. Melhorias acontecem sim, a um determinado grupo que visa naquela situação a oportunidade de angariar ainda mais lucro, no caso em tela, a educação.

Portanto, fica clara a figura do neocolonialismo nesse processo de dominação, utilizando as instituições de ensino superior como o instrumento para uma grande obtenção de lucros e também para atender aos interesses da minoria que se encontra no poder em nossa sociedade.

### **AS MUDANÇAS NECESSÁRIAS: TRANSFORMAÇÕES NAS MODALIDADES DE ENSINO?**

Para que realmente mudanças e inovações ocorram dentro do cenário atual, primeiramente deve existir, sobretudo, a vontade real dos governantes e dos grupos educacionais, a fim de proporcionar um futuro de mais oportunidades em nosso país. A educação, certamente, é o viés para que ocorra esta mudança.

Havendo preocupações nesse sentido, deve-se tratar a Educação do Ensino Superior no Brasil de forma sensível e eficaz.

Para se discutir as perspectivas futuras do ensino superior brasileiro devem-se, portanto, analisar duas questões centrais: a possibilidade de transformar a desigualdade social existente e a de traduzir o corporativismo dos grandes grupos econômicos e políticos que hoje paralisa o sistema.

Estas questões estarão condicionadas à expansão do ensino superior em qualidade. As instituições superiores brasileiras são compostas por um alunado bastante eclético: temos aquele que sai da escola e, logo em seguida, vai estudar o 3º grau, e aquele que já possui uma graduação e/ou já está inserido no mercado de trabalho, que há muito tempo não estuda, e só podendo realizar o curso em horário alternativo, o noturno, que tem, portanto, natureza inclusiva.

Porém, ao tratá-lo como forma inclusiva, o curso noturno muitas vezes não é visto como de excelência, pois várias instituições tratam de forma diferenciada seu aluno em relação ao curso diurno, mesmo nas Universidades.

Além da inclusão como instrumento para a modificação, também aspectos curriculares deverão ser observados, pois o ensino superior no Brasil possui uma

característica bastante limitadora para os estudantes: não existe um sistema de ensino baseado em matrizes de uma área do conhecimento.

Atualmente, o cidadão, ao escolher uma graduação, precisa estudar, em média, 4 ou 5 anos de disciplinas, em sua maioria, específicas somente para aquele curso. Por exemplo: se alguém faz bacharelado em Direito (5 anos) e resolve estudar Pedagogia posteriormente, ele terá que estudar mais 4 anos para concluir a pedagogia, começando praticamente do zero. Embora as duas graduações pertençam às ciências sociais e humanas e possuam muitas disciplinas em comum, a matriz curricular dos cursos são elaboradas de forma particular e independente. Algumas disciplinas podem ser eliminadas, mas a maioria não.

Vivenciamos essa experiência na prática, quando recebemos alunos portadores de diploma na Instituição de Ensino Superior em que laboro. No curso de Direito, o aproveitamento geralmente se dá em algumas disciplinas do 1º período, tais como Metodologia do Trabalho Científico e Português. O aluno que já passou 4 anos estudando uma graduação, terá que passar mais 4 anos, no mínimo, estudando outra. Ainda há a preocupação de que só a graduação atualmente é pouco para se consolidar no mercado de trabalho, devendo ele ainda cursar alguma pós-graduação.

Se o ensino superior no Brasil fosse baseado em matrizes de uma área do conhecimento, os estudantes poderiam obter mais de uma graduação em menor tempo, sem prejudicar a qualidade do ensino. Por exemplo: o vestibulando entraria num curso de ciências humanas e sociais, como citado acima, e estudaria 2 ou 3 anos de uma matriz em comum. A partir do 3º ano, ele poderia escolher qualquer profissão na área de ciências humanas e sociais, a exemplo de Direito, Filosofia, História, Letras, Pedagogia, Relações Internacionais, Serviço Social entre outras.

Portanto, se acaso tivéssemos matrizes curriculares mais uniformes, pelo menos nos inícios dos cursos, poderia o indivíduo ter a possibilidade de uma forma mais amadurecida, escolher a profissão (ou profissões) que desejaria seguir.

A aquisição de vários diplomas seria possível de maneira que não dependesse de tanto tempo, pois bastaria estudar as disciplinas específicas daquela profissão.

Na IES que laboro, os cursos de Administração e Ciências Contábeis compartilham de mesma matriz curricular até o 4º período, o que possibilita o aluno de qualquer um desses cursos poder cursar o outro em menos tempo (2 anos), e assim, em 6 anos, obter dois diplomas de graduação (ambos os cursos possuem 4 anos de duração).

Portanto, há de se observar que várias são as possibilidades de integração entre os cursos superiores e melhoria do sistema.

Uniformizando as matrizes curriculares, diminuiria o abandono de cursos e possibilitaria aos jovens tomarem decisões profissionais mais consistentes, bem como, realinharem suas carreiras com as áreas que mais lhe interessam, até porque, diferentemente do que se exigia antes, as pessoas estão cada vez mais se aprimorando dentro da interdisciplinaridade e também da transdisciplinaridade, o que as diferencia dos demais dentro do mercado de trabalho.

Outra mudança, esta já implementada em várias IES em alguns cursos, é a Educação à Distância. Nessa modalidade, o aluno recebe livros, apostilas e conta com a ajuda da internet. A Educação à Distância no Brasil, conhecida como EAD, tem crescido cada vez mais nos últimos tempos, totalizando, segundo um levantamento de 2014 realizado pela ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância), 1.840 cursos regulamentados e oferecidos por 48% das instituições que adotaram o método (EXAME, 2016).

Estes cursos podem ser totalmente à distância, mas também semipresenciais, com aulas em sala e também a distância. A internet hoje é ferramenta essencial na sociedade e instrumento neste novo processo de inovação educacional.

Os defensores do uso da Internet afirmam que a vantagem dela em relação às demais mídias está na questão que aquela apresenta recursos de imagem e som melhor que qualquer livro, que pode ocorrer a interatividade e também diminuir distâncias a um baixo custo, além de proporcionar uma maior diversidade e quantidade de informações no mundo atual.

A crítica está na impossibilidade de uma interação real, onde o aluno e professor não tem contato pessoal, além de não vivenciarem a coletividade de sua turma, tornando o processo mais individualizado e egoísta.

Também a crítica está que nem todos os cursos podem ou devem disponibilizar desta inovação, a exemplo dos cursos na área de saúde, onde o exercício da prática é condição *sine qua non* para o seu aprendizado e formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Falar em inovação na educação não é das tarefas mais fáceis. O neocolonialismo se encontra presente, onde interesses são conflitados, como os de ferramenta transformadora de uma sociedade e ferramenta lucrativa por parte de grupos pontuados.

Sabemos que a educação detém o poder de destronar uma racionalidade dominante para introduzir outra, desde que não seja meramente teórica e se vincule a processos efetivos de produção material da existência.

A educação não deve ser tratada como mercadoria. Deve se ter uma conduta consciente de que somente através dela é possível mudar os rumos do nosso país. Uma sociedade mais igualitária, com melhores oportunidades para todos, pois um dos objetivos da educação em nossa sociedade é a construção do sujeito apto para agir de acordo com os preceitos estabelecidos como aceitáveis dentro um contexto social.

Diante de todas essas perspectivas de mudanças e inovações, infelizmente o que se tem observado é a presença de grandes grupos “engolindo” as instituições de ensinos superiores menores, que lutam em proporcionar um ensino de qualidade de encontro à pressão do mercado, com uma concorrência desleal e tratando os ingressantes destas instituições basicamente como números, e não como agentes transformadores na sociedade.

É indispensável que as instituições de ensino tenham clareza de seu projeto político pedagógico, em torno do qual deve prevalecer o consenso de seus educadores. Sem essa perspectiva, as instituições correm o risco de ficarem presas às suas matrizes curriculares, agindo como um mero aparelho burocrático de reprodução bancária do saber.

Reinventar o futuro é começar por revolucionar as instituições de ensino de uma forma geral, transformando-as em um espaço cooperativo no qual se intercalem a formação intelectual (consciência crítica), científica e artística dos alunos, professores, funcionários e suas respectivas famílias, comprometidos eticamente com os desafios de construir um mundo com menos desigualdade social e mais solidariedade humana, que, infelizmente, a lógica mercantilista tenta encobrir.

Definir para quê e para quem serve a Educação do Ensino Superior Brasileira atualmente é observar que, infelizmente, ela está ligada aos grupos econômicos como prática mercantilista.

## REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernidade reflexiva.** In: Ulrich Beck, Anthony Giddens e Scott Lash. **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna.** Primeira edição. São Paulo. UNESP: 2000.

BETTO, Frei. **Para que serve a educação?** Disponível em:

<<http://hojeemdia.com.br/opini%C3%A3o/colunas/frei-betto-1.334186/para-que-serve-a-educac%C3%A7%C3%A3o-1.363021>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF. 1996. Disponível em:

<[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso: ou o progresso como ideologia.** São Paulo:

UNESP, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a05n77.pdf>>. Acesso em de 08 de fevereiro de 2019

EDUCA MAIS BRASIL. Dica de leitura. Disponível em

<<http://blog.educamaisbrasil.com.br/2017/02/prouni-fies-e-educamais-oportunidades.html>> Acesso em 24 de janeiro de 2019.

EXAME.COM. **As vantagens e desvantagens da educação à distância.** Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/carreira/as-vantagens-e-desvantagens-da-educacao-a-distancia/>> Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

FARJADO, Vanessa. **Entenda a reforma do Ensino Médio.** Disponível em

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2019.

FIORI, José Luís. **História, estratégia e desenvolvimento: para uma geopolítica do capitalismo.** 1ª edição – São Paulo: Boitempo, 2014.

GARCIA, Walter E. **Inovação Educacional No Brasil.** Disponível em:

<[https://books.google.com.br/books?id=3U\\_oNKlp9OAC&pg=PA63&dq=a+quem+serve+e+a+educac%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil?&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjP9Nvi1tTUAhUDEpAKHZLdD-UQ6AEIVDAI#v=onepage&q=a%20quem%20serve%20e%20a%20educac%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%3F&f=false](https://books.google.com.br/books?id=3U_oNKlp9OAC&pg=PA63&dq=a+quem+serve+e+a+educac%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil?&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjP9Nvi1tTUAhUDEpAKHZLdD-UQ6AEIVDAI#v=onepage&q=a%20quem%20serve%20e%20a%20educac%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil%3F&f=false)>. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes sistema educacional brasileiro. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

MONTEIRO, Ana Maria... [et al.]. **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

OBSERVATÓRIO JOVEM. **A Educação técnica: Para que e para quem?** Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/educa%C3%A7%C3%A3o-t%C3%A9cnica-para-que-e-para-quem>>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** Edições Loyola, 2003. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=d4lize1JjAAC&printsec=copyright&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. **Teorias da Cultura.** 2ª edição. Lisboa. Universidade Católica Editora: 2006.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Objetivos da Educação em nossa sociedade.** *Brasil Escola.* Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/objetivos-educacao.htm>>. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ.** Orientador: Prof. Dr. Paulo César Rodrigues Carrano. Dissertação (Mestrado em Educação), 148 páginas. Campo de Confluência: Diversidade, desigualdade social e educação. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/educa%C3%A7%C3%A3o-t%C3%A9cnica-para-que-e-para-quem>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.  
SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

**Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionário.asp>> Acesso em 23 de janeiro de 2019  
SISUTEC. Dica de leitura. Disponível em <<http://sisutec.mec.gov.br>>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

WIKIPEDIA. **Educação no Brasil.** Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_no\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil)>. Acesso em 24 de janeiro de 2019.

TRIBUNA DA BAHIA. **Cada vez mais o ensino superior se torna um negócio lucrativo.** Disponível em: <<http://leiamais.ba/2014/07/07/cada-vez-mais-ensino-superior-se-torna-um-negocio-lucrativo>>. Acesso em 22 de janeiro de 2019.

**- XXXIII -****INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO: PESQUISAS E TENDÊNCIAS****Eliane Souza de Carvalho**

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

eliansouzadecarvalho@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

O planejamento e a elaboração de políticas públicas de educação trazem como elemento basilar a melhora ou a garantia da qualidade de ensino, estabelecendo padrões e medidas no intuito de induzir essa qualidade. Sob esta pretensão são motivados e reformulados sistematicamente os instrumentos avaliativos.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento de regulação: “ela sempre se produz num espaço social de valores e disputas de poder, que aliás constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 32).

No sistema de avaliação, à medida que os critérios vão sendo alcançados, novos vão sendo propostos e o campo vai se alterando de acordo com a nova conjuntura. No momento, há produções que sinalizam que a internacionalização está se configurando como um indicador de qualidade na pós-graduação (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017; MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; MOROSINI; DALLA CORTE, 2018) apresentando-se como um fator de legitimação do conhecimento.

A importância da internacionalização na educação superior, em especial na pós-graduação, tem se evidenciado por ser este o indicador por meio do qual os programas alcançam o conceito de excelência. Diante desta relevância, propõe-se neste trabalho realizar um levantamento do que foi produzido nas teses na área de educação sobre o tema internacionalização da educação superior para compreender como tem sido incorporada as políticas e as diretrizes da internacionalização nas práticas das instituições de nível superior.

## DESENVOLVIMENTO

A internacionalização tem emergido no âmbito acadêmico como um indicador de qualidade, constituindo-se como uma das principais metas das universidades, fazendo com que os cursos busquem uma produção internacionalizada e exigindo que os órgãos avaliadores fundamentem e definam políticas públicas voltadas para internacionalização do ensino superior (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017, p. 592). Por internacionalização, teremos como referência o conceito apresentado por Knight, que afirma

A internacionalização é um processo que leva à integração da dimensão internacional, intercultural e global às metas, funções e implementação do ensino superior. Assim sendo, trata-se de um processo de mudança – adaptado para atender necessidades e interesses individuais de cada instituição. [...] A internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas. (KNIGHT, 2012, p. 1).

A conceituação de internacionalização da educação superior não se apresenta como tarefa simples, é um conceito complexo que traz uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento.

O levantamento das pesquisas realizadas sobre a temática internacionalização nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangeu o período de 2015 a 2018, uma vez que havia registros abrangendo os períodos anteriores (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017; MOROSINI; DALLA CORTE, 2018).

Morosini e Nascimento (2017) analisaram a produção sobre internacionalização da educação a partir do banco de teses da Capes entre 2011 e 2014. Foram selecionadas 23 produções. As autoras apontam que a produção não está centrada em uma área exclusiva, incidindo em sua maioria nas Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.

Morosini e Dalla Corte (2018) analisaram a temática internacionalização da educação superior no Brasil, buscando delinear as principais tendências da internacionalização nas teses e dissertações. Foram coletados no site do BDTD, textos de 2012 a 2016 a partir dos descritores expansão e internacionalização da educação superior.

Especificamente sobre a temática da internacionalização na área de educação, na perspectiva da avaliação e qualidade da Educação Superior, o levantamento realizado nesta pesquisa registrou 20 teses, das quais sete abordavam questões diretamente relacionadas à avaliação e qualidade (Quadro 1):

**Quadro 1-** Relação das teses sobre internacionalização relacionadas à avaliação e qualidade da Educação Superior (2015 - 2018)

<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Orientador (a)</b>
2015	USP	Quo vadis educação superior da colômbia? Expansão, acreditação e internacionalização	Robl, Fabiane	Afrânio Mendes Catani
2016	UFRGS	Teias do pensar democrático presente nos discursos dos atores das redes de agências de acreditação e avaliação da qualidade da educação superior na América Latina: as vozes do lado de lá	Santos, Margareth Guerra dos	Denise Balarine Cavalheiro Leite
2017	UFMS	A internacionalização da pós-graduação em educação no Brasil: mobilidade e produtividade docente (2010-2016)	Paiva, Flavia Melville	Silvia Helena Andrade de Brito
2017	PUC/RS	Políticas de avaliação institucional da educação superior: criação e implementação do sistema de avaliação do ensino superior de cabo verde	Barbosa , Antônio Pedro Cardoso	Marília Costa Morosini
2017	UFRGS	Revelações do Sinaes: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos cursos de pedagogia no Brasil	Ferreira, Jeferson Saccol	Maria Beatriz Moreira Luce
2018	UFMG	Itinerários da internacionalização da	Souza, Juliana de Fatima	Maria do Carmo de

		educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe		Lacerda Peixoto
2018	UFSC	Universidades de Classe Mundial e o consenso pela excelência: tendências globais e locais	Thiengo, Lara Carlette	Lucidio Bianchetti

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nos repositórios da Capes e BDTD (2015-2018).

As pesquisas apresentam a temática internacionalização sob várias perspectivas: expansão da educação superior, relacionando as ações de acreditação e internacionalização; a qualidade através das Redes de Agências de Acreditação e Avaliação da Qualidade da Educação Superior, realizando uma análise interpretativa da democracia presente na dinâmica desses movimentos.

Foram analisadas, ainda, as estratégias empregadas pelos programas de excelência em Educação para a internacionalização, considerando os critérios de mobilidade docente e produção; a institucionalização do sistema de avaliação como instrumento de regulamentação, fiscalização e controle social; o lugar ocupado por América Latina e Caribe nos processos de internacionalização da educação superior; e, a excelência acadêmica e científica na universidade em busca de um modelo de Universidade de Classe Mundial.

## CONCLUSÃO

O conjunto das teses contribuem para o entendimento da necessidade de conceituação do termo internacionalização na pós-graduação, que em alguns momentos se apresenta como instrumento de regulação. Há uma emergência de experiências de cooperação no nível regional, mas a agenda brasileira ainda está focada na internacionalização com instituições do Norte.

Há o indicativo que a internacionalização se mantenha como critério para mensuração da excelência na pós-graduação e os itens referentes à internacionalização serão distintos para o processo de hierarquização dos conceitos.

## REFERÊNCIAS

- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DA PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 2, 11. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 30 out. 2018.
- KNIGHT, J. Cinco verdades sobre internacionalização. **International Higher Education**. Center for International Higher Education, n. 69, out. 2012. Edição brasileira (Revista Ensino Superior Unicamp) publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College.
- MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, n. 3, p. 589-613, 9 nov. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/3135>. Acesso em: 18 out. 2018.
- MOROSINI, M. C.; NASCIMENTOL, L. M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, n.33, e155071. 2017. Belo Horizonte. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-33-ano-2017>. Acesso em: 18 out. 2018.
- MOROSINI, M. C.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 56, n. 47, p. 97-120, 12 abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14000>. Acesso em: 18 out. 2018.

**- XXXIV -****EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO  
BRASIL: 2005-2017****Elielson Borges da Rocha**Universidade Federal do Amapá  
elielson.brocha@gmail.com**José Almir Brito dos Santos**Universidade Federal do Amapá  
prof.almir@ymail.com**André Rodrigues Guimarães**Universidade Federal do Amapá  
andre\_unifap@yahoo.com.br

O presente trabalho visa analisar o processo de expansão da Pós-Graduação no Brasil entre os anos 2005 e 2017. Consideramos especificamente a evolução desse movimento por Grande Área de conhecimento e Programas instituídos. Tal proposta de trabalho é desdobramento do projeto “Expansão e financiamento da educação superior pública nos estados do Amapá e Pará”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os dados foram extraídos do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GeoCapes). Conforme classificação utilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) temos como Grandes Áreas de Conhecimento: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes; e, Multidisciplinar. Já os Programas são classificados conforme os cursos que oferecem em: Mestrado Acadêmico; Mestrado Profissional; Mestrado e Doutorado (ambos acadêmicos); e, Doutorado.

O recorte temporal considera a vigências do IV e V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). A intenção é dar seguimento na pesquisa para verificar como a execução de tais Planos interfere na histórica desigualdade regional da Pós-Graduação no Brasil.

Desde os primeiros anos de institucionalização a Pós-Graduação brasileira seu foco está na formação de pesquisadores para atuarem, principalmente, nas instituições de educação superior. Em meados da década de 1970 os órgãos responsáveis pela Pós-Graduação resolveram programá-la segundo eixos prioritários. Isso se efetivou com a constituição do I Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1975).

Esse apontamento foi de fundamental importância para a garantia da pesquisa e da estruturação acadêmica das universidades brasileiras, conforme destacam Kuenzer e Moraes (2009). Passado o período inicial de institucionalização deste nível de ensino, e longa história de disputas e interesses aos quais os sucessivos governos se impunham a realizar, seja do ponto de vista econômico e social. Nesse processo também se coloca o desafio de enfrentar a desigualdade regional do país, particularmente no âmbito da educação superior. Essa questão ganha destaque nos últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

A análise da expansão quantitativa de Programas de Pós-Graduação, considerando o recorte temporal de vigência do IV e V PNPG, constitui-se em instrumento relevante para identificar se esse processo tem reduzido as assimetrias regionais. A partir dos dados disponibilizados pela CAPES percebemos expressivo crescimento em todas as Grandes Áreas.

**Tabela 1:** Número de Programas de Pós-Graduação no Brasil, por Grande Área de conhecimento (2005-2017)

GRANDE ÁREA	2005	2017	Δ%
<b>Ciências Agrárias</b>	216	434	100,9
<b>Ciências Biológicas</b>	196	315	60,7
<b>Ciências da Saúde</b>	389	681	75,1
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	211	327	55,0
<b>Ciências Humanas</b>	292	600	105,5
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	249	592	137,8
<b>Engenharias</b>	247	423	71,3
<b>Lingüística, Letras e Artes</b>	111	211	90,1
<b>Multidisciplinar</b>	146	713	388,4
<b>Total</b>	2.057	4.296	108,8

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir dos Dados do GeoCapes

Iniciamos a análise considerando o total de Programas. Conforme a Tabela 1, no ano de 2005 haviam 2.057 distribuídos nas 9 Grandes Áreas. Esse número salta para 4.296 no ano de 2017. Crescimento de 108,8%. Neste cenário, destacamos menor crescimento em Ciências Exatas e da Terra, 55,0% e Ciências Biológicas, 60,7%. Já o maior crescimento deu-se na área Multidisciplinar, 388,4%, seguida de Ciências Sociais Aplicadas, 137,8.

Também é importante considerarmos em quais tipos de Programas ocorreu maior expansão. A Tabela 2 apresenta os dados referentes aos Programas com Mestrado e Doutorado e àqueles que possuem apenas Doutorado. Os números evidenciam que houve crescimento total pouco abaixo do índice da Tabela 1, no caso de Programas com Mestrado e Doutorado – que passou de 1.063, em 2005, para 2.138, em 2017, crescimento de 101,1%. O menor crescimento deste tipo de programa ocorreu nas Grandes Áreas Ciências Exatas e da Terra, 53,2% e Ciências Biológicas, 55,2. Já o maior crescimento ocorreu novamente na Grande Área Multidisciplinar, 648,3%, seguido de Ciências Sociais Aplicadas, 161,6%.

**Tabela 2:** Número de Programas de Pós-Graduação no Brasil, com Curso de Doutorado, por Grande Área de conhecimento (2005-2017)

GRANDE ÁREA	Mestrado e Doutorado			Doutorado		
	2005	2017	$\Delta\%$	2005	2017	$\Delta\%$
Ciências Agrárias	133	260	95,5	3	3	0,0
Ciências Biológicas	145	225	55,2	2	3	50,0
Ciências da Saúde	228	389	70,6	14	20	42,9
Ciências Exatas e da Terra	124	190	53,2	1	9	800,0
Ciências Humanas	143	314	119,6	3	2	-33,3
Ciências Sociais Aplicadas	86	225	161,6	0	7	***
Engenharias	114	198	73,7	3	7	133,3
Linguística, Letras e Artes	61	120	96,7	0	1	***
Multidisciplinar	29	217	648,3	7	29	314,3
<b>Total</b>	<b>1.063</b>	<b>2.138</b>	<b>101,1</b>	<b>33</b>	<b>81</b>	<b>145,5</b>

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir dos Dados do GeoCapes

Ainda na Tabela 2, notamos que Programas com funcionamento de somente Cursos de Doutorado, saltaram de 33, em 2005, para 81, em 2017. Isso perfaz crescimento de 145,5%, percentualmente superior aos Programas que têm Mestrado e Doutorado. Os menores crescimentos nesta modalidade ficaram em Ciências da Saúde 42,9% e Ciências Biológicas 50,0%. Cabe destaque para decréscimo -33,3% na Grande Área de Engenharias e uma estagnação em Ciências Agrárias.

**Tabela 3:** Número de Programas de Pós-Graduação no Brasil, com Curso de Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional, por Grande Área de conhecimento (2005-2017)

GRANDE ÁREA	Mestrado Acadêmico			Mestrado Profissional		
	2005	2017	$\Delta\%$	2005	2017	$\Delta\%$
<b>Ciências Agrárias</b>	79	130	64,6	1	41	4.000,0
<b>Ciências Biológicas</b>	42	68	61,9	7	19	171,4
<b>Ciências da Saúde</b>	122	134	9,8	25	138	452,0
<b>Ciências Exatas e da Terra</b>	80	104	30,0	6	24	300,0
<b>Ciências Humanas</b>	141	201	42,6	5	83	1.560,0
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>	130	222	70,8	33	138	318,2
<b>Engenharias</b>	107	146	36,4	23	72	213,0
<b>Linguística, Letras e Artes</b>	50	77	54,0	0	13	***
<b>Multidisciplinar</b>	78	256	228,2	32	211	559,4
<b>Total</b>	829	1338	61,4	132	739	459,8

Fonte: Elaboração da Pesquisa a partir dos Dados do GeoCapes

Analisemos então a expansão dos Programas que possuem apenas cursos de Mestrado, seja acadêmico ou profissional. A Tabela 3 mostra que o crescimento dos Mestrados Acadêmicos ficou bem abaixo da média atingida pelo conjunto dos Programas (Tabela 1). Os números mostram que em 2005 havia 829 Programas com cursos desta natureza, já no ano de 2017 estes números é 1.338, crescimento percentual de 61,4%. O

maior crescimento por Grande Área foi Multidisciplinar, 228,2%, seguido de Ciências Sociais Aplicadas, 70,8%. A menor evolução registrou-se em Ciências da Saúde, com 9,8%.

Ainda na Tabela 3, destacamos o exponencial crescimento de Programas com Cursos de Mestrado Profissional. Isso evidencia tendência já analisada por Cirani, Campanario e Silva (2015). No total o número de tais Programas passou de 135, em 2005, para 739, em 2017, aumento de 459,8%. Em termos absolutos foi a Grande Área Multidisciplinar que apresentou maior crescimento, atingindo 211 Programas. Considerando o crescimento relativo, identificamos que foi em Ciências Agrárias o maior índice, com 4.000%, passando de 1 para 41 Programas.

Os dados evidenciam que o processo de expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, entre 2005-2007, ocorreu principalmente na Grande Área Multidisciplinar. Também evidencia que a maior evolução está em Programas com Mestrado Profissional. Tais movimentos apontam que há interesses em novos formatos acadêmicos de Programas e da formação pretendida. Em nossa avaliação, esse processo deve ser problematizado para que se possa garantir o papel social da pós-graduação na produção do conhecimento crítico e vinculado aos interesses coletivos da sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). Brasília, 1975. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso em: 1 março de 2018.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. *A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *In.*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar **Dilemas da Pós-Graduação, gestão e avaliação** (Org.). Campinas: Autores associados. 2009.

- XXXV -

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: EM FOCO A PRIVATIZAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO**

**Eweny Cristina Moraes Figueredo**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

e-mail: ewenycmf@hotmail.com

**Regiane Andrade dos Santos**

-Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

e-mail: regianeandrade10@gmail.com

**Maria José Pires Barros Cardozo**

-Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

e-mail: zezecardozo@ufma.br

### **INTRODUÇÃO**

Esse trabalho trata da Educação superior no Brasil, com enfoque para o processo de privatização e precarização do setor público, realidades que ganham forma e se intensificam a partir de um processo articulado às políticas internacionais e à lógica neoliberal.

Os estudos mostram que o Estado brasileiro, principalmente a partir de 1990, serviu de palco promissor para a expansão dos interesses do mercado. Os governos que se sucederam a partir dessa época, passaram a atender ainda mais as deliberações dos organismos internacionais, colocando em prática um projeto neoliberal cada vez mais rentável. Nesse contexto, “o ensino superior passa por modificações estruturais que transmudam sua própria estrutura e essência tendo o Banco Mundial o porta-voz de orientação que cada vez mais o tornam mercantilizado [...]” (DE PAULA et al, 2018, p. 60).

Diante da interferência do capital internacional, o cenário da Educação Superior brasileira passa por mudanças estruturais. “houve uma predominância das Instituições Privadas de Educação Superior (IPES) sobre as públicas (DE PAULA et al, 2018, p. 63).

Este estudo trata da Educação superior no Brasil. Tem como objetivo analisar o processo de privatização e precarização da Educação Superior Pública. Para o tratamento

metodológico, consideramos um estudo de cunho bibliográfico e documental. Na tecitura do texto valorizamos a abordagem qualitativa.

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Com base na Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação constitui um direito de todos e um dever que articula as forças do Estado e da família. Tem como finalidade primordial garantir o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e o seu preparo para inserção no mundo do trabalho.

Cabe destacar, no entanto, que a educação, em quaisquer que seja o nível, depende de alguns condicionantes estruturais/ objetivos. Para isso, a Constituição Federal prevê no Art. 206, parágrafo VII – “garantia de padrão de qualidade”( BRASIL, 1988). O ensino superior, tem como finalidade, indicada no art.43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN ( Lei nº 9394/96),

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua, etc ( BRASIL, 1988).

Como forma de ampliação do acesso, a Educação Superior contou com o Reuni - programa de Reestruturação de Planos e Expansão das Universidades Federais.

## **O REUNI EM FOCO**

O Reuni é um programa criado pelo Governo Federal de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Esse Programa foi instituído por meio do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Foi instituído com o “objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação” (BRASIL, 2007). Suas metas globais, ao logo de 5 anos de implementação foram: elevação gradual da Taxa de Conclusão média dos cursos de Graduação presenciais (TCG) para 90% e alcançar a relação de 18 alunos para cada professor.

Como diretrizes previstas: a redução das taxas de evasão; ocupação das vagas ociosas; aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite, no entanto, o Reuni além de ampliar as matrículas, expandiu também a precarização das Universidades Federais Públicas. Sobre esse aspecto Lisboa (2013, p. 9) destaca que,

Enquanto o governo passa para a sociedade a falsa ideia de que as demandas do ensino superior estão sendo atendidas, a comunidade universitária sofre com as consequências de uma expansão desordenada e com interrupção. Em todo o país, a constatação é a mesma: da forma como foi implantando o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais) não cumpriu com as metas que o próprio governo determinou e agravou as condições de funcionamento das instituições federais de ensino superior.

## **STATUS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO**

Conforme exposto no início deste artigo, é dever do Estado garantir o acesso a níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, porém o acesso não é garantido de todos, pois dar-se-á de acordo com a capacidade de cada um. Com base em Silva Junior e Sguissard citado por De Paula et al (2018, p. 62) “o ensino superior tornou-se uma relevante estratégia de reprodução e ampliação da classe média, importante mercado consumidor no modelo de desenvolvimento econômico associado ao capitalismo internacional[...].

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no art. 209, o ensino superior é “livre à iniciativa privada”. Tal prerrogativa, contribuiu com a expansão acelerada, nas últimas décadas de instituições de ensino superior com fins lucrativos e com a criação de estratégias financeiras, tais como, o Fundo de Financiamento Estudantil –Fies “destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2017) e o Programa Universidade Para Todos (Prouni).

O Brasil nas últimas décadas vem se apresentando como um palco promissor para o desenvolvimento das políticas do capital internacional. Reformas são deliberadas e gestadas ocasionando mudanças substanciais na realidade da Educação Superior.

**Tabela 01.** Expansão da quantidade de Instituições de Ensino Superior no Brasil 2013 – 2016

Ano	Instituições de Ensino Superior	
	Pública	Privada
2013	301	2.090
2014	298	2.070
2015	295	2.069
2016	296	2.111

Fonte: Mec/ Inep, 2016 - Tabela elaborada pelas autoras

Os dados da tabela acima mostram que as instituições privadas destacam-se em quantidade em relação às públicas. “Logo, é possível constatar a hegemonia privada-mercantil na ES brasileira [...] a quantidade de IPES representa 87, 71% do total de IES, enquanto que as IES públicas possuem 12, 29% do total de instituições” (DE PAULA et al, 2018, p. 64).

## CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Diante do que foi exposto, percebemos que a Educação Superior no Brasil é continuamente projetada para dois lados – o público e o privado. A categoria privada se sobrepõe à pública. As mudanças advindas das políticas deliberadas pelos organismos internacionais o ensino superior público são nefastos, excludentes e dificultam o processo de desenvolvimento da massa social. O estudo mostrou ainda, que as metas do Reuni não formam concretizadas, pelo contrário, inviabilizaram ainda mais as condições de trabalho e de aprendizagem. É preciso, no entanto, continuar colocando a Educação Superior Pública no centro das discussões, mobilizações e reflexões conscientes, mesmo que o capital internacional não esteja aberto para transformações importantes para a sociedade. Cabe ao governo, dá a atenção necessária, criando políticas públicas que atendam as demandas sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de fev.2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 de fev.2019.

\_\_\_\_\_. **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. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, DF, 2007. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 13 de fev.2019.

\_\_\_\_\_. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; MEC- Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior do Brasil 2016**: principais resultados. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/censo\\_superior\\_tabelas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf)> Acesso em: 10 fev. 2019.

DE PAULA et al. **A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial**. A barricada fecha a rua, mas abre o caminho. - Brasília-DF, Ano XXIII- nº 62, p. 60 -73, jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização- 10. ed. revista e ampliada- São Paulo: Cortez, 2012.

LISBOA, Carla. **Reuni expande a precarização nas universidades**. Precarização do trabalho docente II. Publicação Especial do Andes – SN .- Brasília- DF, p. 9 -18, nov. 2013.

## COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE BRASILEIRO

Fabiane Aparecida Santos Clemente<sup>17</sup>  
fabianeclemente@ufam.edu.br

Marilia Costa Morosini<sup>18</sup>  
marilia.morosini@pucrs.br

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

As universidades constituem-se de finalidades que tem como um dos objetivos a formação das pessoas. Aliado a isso, essa formação traz um repensar sobre como se desenvolver tais conhecimento, habilidades e atitudes que permitam a transformação e conservação de valores, técnicas, conceitos que permeiam a sociedade. Isso inclui perceber que as competências são desenvolvidas a partir de um arcabouço conceitual e prático, trazendo também em seu enredo aspectos interculturais.

Em um contexto o qual denomina-se aqui como “contextos emergentes” em que se insere a educação superior do século XXI, apoiando-se nas discussões de Morosini (2014), entende-se que as transformações estão latentes e já fazem parte dessa realidade. Nesse contexto, encontra-se, entre outros aspectos, a internacionalização, mobilidade estudantil, “expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal” (MOROSINI, 2014, p. 387).

Portanto, corrobora-se com a ideia de que competências interculturais podem ou não serem desenvolvidas de forma natural. Muitos fatores estão envolvidos nesse contexto, em

---

<sup>17</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, pós doutoranda da PUCRS.

<sup>18</sup> Professora da PUCRS –

especial da educação superior que traz temas emergentes do século XXI que ainda são desafios a serem superados.

O objetivo geral desse trabalho foi analisar os discursos sobre “competências interculturais” a partir de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de uma Universidade Federal da região norte do Brasil. Como objetivos específicos, tem-se uma análise do PDI quanto: a) aos discursos sobre competências; b) os discursos sobre interculturalidade e, por fim c) analisar os discursos quanto às competências interculturais.

O caminho percorrido, tratou-se de uma pesquisa aplicada, quali-quantitativa, com estudo de caso único de uma universidade federal da região norte brasileira. A pesquisa documental se apoiou na análise do conteúdo (BARDIN, 2009), de um Plano de Desenvolvimento Institucional publicado pela instituição vigente no período da análise (Agosto/2018 a Outubro/2018). Na análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, os documentos foram analisados a partir dos projetos publicados na página da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da UFAM). Havia dois documentos disponíveis para download em 01/08/2018: PDI 2006 a 2015 e PDI de 2016 a 2025. Utilizou-se o documento de 2016 a 2025 composto de 319 páginas, conforme registro de ISBN 978-85-7401-873-71.

## **COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Entender competências interculturais, em especial na educação e na educação superior, parte do pressuposto que se trata de um termo polissêmico. Se analisar os conceitos individualmente, não somente o termo “competências”, mas também a “interculturalidade” não são conceitos formatados globalmente de forma única.

O termo competências, traz duas discussões: defendido como *input* ou como *output*. Parry (1996) destaca que no primeiro, competência é um conjunto de características que venham afetar as ações dos sujeitos (defendida pela corrente norte americana) enquanto competência considerada *output*, o indivíduo demonstra competência a partir do momento que consegue assimilar e superar os resultados de suas ações (corrente Europeia).

Quanto à interculturalidade, também se tem a polissemia conceitual trazendo discussões sobre cultura, multiculturalidade, interculturalidade. Na literatura, portanto, muitos debates aproximam e diferenciam esses conceitos, conforme exposto por Candau e Koff (2006), que citam Jordan (1996), McLaren (1997 e 2000), Banks (1999), Forquin (2000), entre

outros. Na tentativa de um conceito mais generalizado, multiculturalismo pode ser entendido como um conjunto de culturas numa determinada sociedade. A interculturalidade, porém, além desse conjunto, exige uma interação, inter-relação e diálogo entre elas (KREUTZ, 1999).

Trabalhando com a tratativa de Bardin (2009), o primeiro passo foi a definição das palavras-chaves escolhidas para uma primeira busca. Optou-se por trabalhar com palavras-chave, definindo-as “a priori”, a partir de uma perspectiva semântica. A tabela 1 a seguir, traz a frequência absoluta das palavras-chave identificadas:

**Tabela 1** – Frequência absoluta citações no PDI

<b>Palavras-chave</b>	<b>Número de vezes em que é citado no documento</b>
Competências Interculturais	00
Competência Intercultural	00
<b>Competência</b>	<b>26</b>
<b>Internacionalização</b>	<b>11</b>
Intercultural/Interculturalidade	01
Culturalidade	00
<b>Cultura / Cultural / Culturais</b>	<b>104</b>
Sociocultural	01
Globalização	01
<b>Mobilidade</b>	<b>18</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Percebe-se que, a expressão “competência intercultural” não aparece no PDI. Ao analisar o uso do termo competências, percebeu-se que em apenas 12 citações pode-se considerar o uso do termo enquanto competências, seja no desenvolvimento de competências nos discentes por meio de instrumentos como estágio e atividades complementares (03 citações), 03 citações no item de mapeamento de competências dos profissionais (Gestão por Competências) a ser implementado pela instituição, 01 citação da competência da universidade dentro do contexto Amazônico, 04 citações da competência da organização, bem como definição de competência organizacional, 01 do objetivo geral da

universidade. As outras citações estão relacionadas às competências no sentido de responsabilidade de alguma área, de gestores, entre outros.

Quanto a análise do termo cultura e suas derivações, destaca-se o termo que aparece uma vez, na página 127 “intercultural”. Esse é o termo que traz em seu enredo a questão das discussões do termo interculturalidade na educação na América Latina, assim como no Brasil, quanto às perspectivas de descolonização do saber, trazendo a necessidade de práticas no ambiente escolar e universitário sobre a perspectiva crítica da interculturalidade (WALSH, 2009). O trecho encontra-se no item “Contribuições em relação à educação indígena”, o qual a universidade traz que “A riqueza e a diversidade étnica do Estado são exponenciais.

A narrativa da página 198 também merece destaque por estar vinculada diretamente às competências interculturais, objeto dessa pesquisa. Apesar de estar de maneira discreta, pode ser interpretada como a necessidade de desenvolvimento dessa competência nos discentes, face aos desafios da sociedade globalizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar o PDI, percebe-se que o termo “competências interculturais” não aparece no documento. Apesar disso, o documento traz o termo competências (26 vezes) e cultura e suas derivações (104 vezes) e o termo intercultural aparece uma vez. Ao fazer a análise com o olhar conceitual de competências interculturais, entende-se ser incipiente os discursos que remetem a esse construto, apesar da multiculturalidade latente ao contexto analisado (Amazônico) e também trazido em diversos trechos do documento.

Entende-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados e deixa-se como sugestão para pesquisas futuras:

- a) Pesquisas que busquem analisar a percepção dos atores sociais e projetos implementados desse contexto sobre as ações que busquem o desenvolvimento de competências interculturais e atendimento ao PDI.

Como limitação da pesquisa, o próprio método de pesquisa documental já traz alguns aspectos de limitação que devem ser considerados: a representatividade e a subjetividade do documento, conforme Silva et al (2009).

**REFERÊNCIAS**

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: LDA, 2009.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa, Campinas**, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

MOROSINI, M, C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014

PARRY, S. The quest for competencies. **Training**, NY, v. 33, n. 7, p. 48–56, July 1996.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala,: Quito, 2009. Disponível em <[http://www.derecho.uach.cl/documentos/Interculturalidad-estado-y-sociedad\\_Walsh.pdf](http://www.derecho.uach.cl/documentos/Interculturalidad-estado-y-sociedad_Walsh.pdf)> p.14-15 (nota de rodapé). Acesso em: 20 ago 2018.

## A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DOS FÓRUNS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Fernanda Mesquita Serva<sup>19</sup>  
fernanda@unimar.br

Carlos da Fonseca Brandão<sup>20</sup>  
carlos.brandao@unesp.br

### INTRODUÇÃO

A primeira concepção de universidade no Brasil sofreu grande influência europeia, em especial alemã, e as universidades brasileiras foram concebidas como instituições voltadas para a formação humanista, não possuindo, neste primeiro momento, qualquer atividade relacionada à pesquisa, o que somente veio a ocorrer no século XIX, quando a universidade se tornou “o local por excelência de realização de pesquisa científica” (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781).

Posteriormente, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968, a organização universitária brasileira passou a adotar, em certa medida, o modelo norte-americano e passou a ser concebida como uma agência prestadora de serviços, não apenas para o próprio Estado, mas também para o cidadão, surgindo formalmente a extensão universitária que, segundo Roberto Mauro Gurgel Rocha (1984), experimentou três fases distintas no Brasil: o período das experiências pioneiras (1912-1930); o período das experiências isoladas e da disseminação de ideias a partir de ações de movimentos sociais (1930-1968); e o período da institucionalização (1968-1976). A essas três fases podem ser incluídas outras duas: a da constitucionalização da extensão universitária (1988) e a da sua curricularização (2001).

Em sua trajetória até a sua constitucionalização e curricularização, a extensão universitária contou com grande impulso dos Fóruns de Extensão, tema que será

---

<sup>19</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

<sup>20</sup> Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

apresentado no presente trabalho, a partir de uma pesquisa documental, de cunho exploratório, analítico-descritiva, que adotou o método bibliográfico e descritivo.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo sistematizar a evolução da extensão universitária à luz das contribuições dos Fóruns de Extensão Universitária a essa trajetória, que culminou na aprovação da Resolução CNE nº 7/2018, a mesma que estabeleceu os parâmetros a partir dos quais deverá ocorrer a curricularização da extensão universitária. O método adotado é o bibliográfico, descritivo, a partir de uma pesquisa documental e de cunho exploratório.

## **A IMPORTÂNCIA DOS FÓRUNS DE EXTENSÃO**

Antes de ser incluída expressamente no texto constitucional, a extensão universitária ganhou grande impulso institucional com a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, nos dias 04 e 05 de novembro de 1987, na Universidade de Brasília (UNB), ocasião na qual se deliberou pela criação do FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987).

No Encontro foi aprovado o Regimento do FORPROEX, no qual constou expressamente quais seriam os seus objetivos, dentre os quais se destacam as medidas visando fortalecer as atividades das Pró-reitorias de Extensão, em especial com o objetivo de garantir-lhes um status equivalente ao das demais Pró-reitorias e uma atuação integrada entre elas, com destaque para as Pró-reitorias de Pesquisa e Pós-graduação.

Com o reconhecimento adquirido pela extensão universitária com a sua constitucionalização, foram criados outros dois Fóruns dedicados a seu estudo e expansão, um deles resultado da união das entidades comunitárias e outro criado para reunir as instituições privadas.

Em 1999 foi criado o FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituição de Ensino Superior Comunitárias (SANTOS, 2011, p. 231) que tem, dentre os seus objetivos, “propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão e ação comunitária desenvolvidas nestas instituições” e, também, permitir “a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de extensão universitária em âmbito nacional” (FOREXT, 1999, p. 2).

Na sequência, em 2003, foi criado o FOREXP – Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares, que adotou, dentre os seus objetivos, a articulação e o estímulo ao “desenvolvimento de programas, projetos conjuntos e redes de trabalho entre as Instituições associadas” (FOREXP, s.d.).

Assim, desde 2003, a extensão universitária brasileira conta com três Fóruns: o FORPROEX, das instituições públicas, o FOREXT, das instituições comunitárias, e o FOREXP, das instituições particulares.

Esses Fóruns participaram ativamente dos debates com o MEC (Ministério da Educação) e o CNE (Conselho Nacional de Educação) com o fim de estabelecer critérios para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária pelas instituições de ensino superior, cada Fórum sob uma perspectiva diferente, decorrente das suas características institucionais, apesar de, é claro, existirem pontos de convergência entre as suas pautas.

Dentre os documentos produzidos por tais Fóruns, merece destaque a Política Nacional de Extensão Universitária apresentada pelo FORPROEX em 1999, a qual previa, dentre as suas metas a “Institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos” (FORPROEX, 1999, p. 8), o que pode ser considerado a semente da curricularização da extensão universitária.

No âmbito do FOREXT, o documento por ele elaborado que merece destaque é o intitulado “Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES”, o qual dedica parte significativa para o capítulo “Monitoramento e avaliação da extensão” (FOREXT, 2013, p. 38).

Esses documentos foram de extrema importância para a elaboração da Meta 23 do Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu a necessidade de curricularização da extensão universitária, a qual, anteriormente, já tinha sido prevista como meta na proposta de Política Nacional de Extensão Universitária elaborada pelo FORPROEX em 1999 e deveria ter sido realizada, nas universidades públicas, no prazo de quatro anos, ou seja, até o ano de 2003, bem como desafio na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, também do FORPROEX.

Posteriormente, no PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, a estratégia 12.7, determinou que se assegurasse, “...no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária ...”

Visando dar concretude ao previsto no PNE 2014-2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) editou a Indicação CNE/CES nº 1/2017, que propôs a constituição de comissão, no âmbito da Câmara de Educação Superior, para estabelecer as diretrizes e

referenciais regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira. Nessa referida comissão, cuja atividade resultou na elaboração da Resolução CNE nº 7/2018, participaram representantes do FORPROEX, FOREXP e ForExt (BRASIL, 2018).

A análise de seus documentos, em comparação com os preceitos legais que tratam da extensão universitária, e a participação de seus representantes na mencionada Comissão, demonstram a importância e influência do Fóruns de Extensão na constitucionalização e curricularização da extensão universitária que, segundo a referida Resolução, deverá constar expressamente dos documentos oficiais da IES e dos seus cursos, como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pelo que foi apresentado é possível concluir que a constitucionalização e a curricularização da extensão universitária sofreram grande influência dos documentos elaborados pelos Fóruns de Extensão Universitária (FORPROEX, FOREXP e ForExt).

Além disso, além de contribuir com os seus documentos, tais Fóruns, por meio de seus representantes e de forma direta, participaram ativamente da Comissão estabelecida pelo CNE para a elaboração de Resolução dedicada a trazer todos os preceitos que devem nortear a curricularização da extensão universitária (Resolução CNE nº 7/2018).

O desafio, agora, é fazer com que as instituições de ensino superior (sejam elas filiadas ou não a determinados Fóruns) adotem expressamente em seus PDIs, PPIs e PPCs os preceitos de tal Resolução, promovendo efetivamente a curricularização da extensão universitária.

## **REFERÊNCIAS**

BARRETO, Arnaldo Lyrio. FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da universidade brasileira. *Quim. Nova*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 608/2018. Portaria nº 1.350, publicada no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 13/02/2019.

FOREXP. Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares. s.d. Disponível em: <http://www.funadesp.org.br/redes/extensao/24-forexp>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. Carta de Goiânia. Data: 1999. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/goianiaforext.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FOREXT. Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituição de Ensino Superior Comunitárias. EXTENSÃO NAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE ENSINO SUPERIOR: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES. Data: 2013. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2585.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. O Plano Nacional de Extensão Universitária. Data: 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FORPROEX (Fórum de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras). 1 ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Data: nov. 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? Educação em Debate, Fort. 6/7 : jul/dez. 1983 jan/jun. 1984, p. 53-60.

SANTOS, Pedro Floriano dos; SANTOS, Caio Floriano dos. A história da Extensão Universitária no Brasil e Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária e das Universidades e IES Comunitárias. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 206-237.

**- XXXVIII -****CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE: DILEMAS E  
(DES)MOTIVAÇÃO DAS “SAMAUMEIRAS” DO  
INC/UFAM****Gilvânia Plácido Braule**

gilvaniabc@gmail.com

Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**INTRODUÇÃO**

Uma universidade na Amazônia, sobretudo na fronteira Brasil, Peru e Colômbia, distante a 1.118 km (linha reta) do maior Centro Urbano do Estado do Amazonas, apresenta muitos desafios aos seus principais condutores do processo educacional e científico. Destacam-se as condições de trabalho docente e suas dificuldades no cumprimento da função social e científica da Universidade no Instituto de Natureza e Cultura - INC da Universidade Federal do Amazonas. - UFAM

Desde sua implantação em 2006, o INC oferece seis cursos regulares: Bacharelado em Administração e Antropologia, Licenciaturas em Ciências: Biologia e Química, Ciências Agrárias e Ambientais, Pedagogia e Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola. Desde então vem buscando crescimento e superações conquistadas a passos lentos, mas significativos.

Os resultados apresentados são oriundos de um estudo de caso que iniciou em 2011 com uma pesquisa de mestrado na qual se aplicou o método de história oral com a técnica de história de vida com nove docentes do INC-UFAM apresentados pelos nomes das etnias indígenas da região.

**CONDIÇÕES DE TRABALHO: OS DESAFIOS COTIDIANOS DAS  
SAMAUMEIRAS**

Ressalta-se que condição de trabalho não significa somente espaço, materiais de laboratório e bibliográficos, meios de comunicação e transporte, flexibilidade e celeridade

nos encaminhamentos das atividades, mas também formação para pesquisa com diversas metodologias e pedagógicas e currículos condizentes com seus saberes teóricos e experienciais.

Os docentes ressaltaram a falta de laboratórios para áreas específicas, sala para professores com equipamentos adequados, acervo bibliográfico para todas as áreas e diversificado, material para experimentos, transporte terrestre e fluvial para as práticas de campo e burocracias exageradas. Atualmente os laboratórios foram ampliados, sala dos professores tornou-se individual ou de dupla, equipamentos de projeção e som foram instalados em sala de aula, no entanto, faltam equipamentos eletrônicos na sala dos professores como computadores, impressora e scanner.

O Instituto que possuía apenas um prédio doado, atualmente possui mais três blocos, sendo dois de laboratórios e salas de aula e outro administrativo com Auditório e Restaurante Universitário e um espaço de convivência que neste se realizam várias ações de extensão e de lazer da comunidade universitária. Além do problema de espaço, a Biblioteca precisa se informatizar para disponibilizar informações sobre o acervo disponível.

**Kulina** resalta problemas institucionais que dificultam o trabalho docente. Para este, “[...] *toda instituição federal tem problemas, mas pelo que eu vi de outras universidades que conheci em algumas viagens, parece que a UFAM tem mais problemas que outras instituições [...]*”.

Na argumentação do docente notava-se que a universidade enfrentava muitos problemas burocráticos e de comunicação via internet. Outro ponto que implica no trabalho por afetar tanto a vida pessoal quanto profissional é a comunicação via telefonia móvel.

A internet com velocidade insuficiente para acesso às plataformas de pesquisa e falta de informatização da Biblioteca tem tornado algumas atividades desgastantes ao docente-pesquisador e extensionista. Quando existe uma videoconferência, o Instituto precisa direcionar toda a velocidade da internet somente para essa atividade, o que acarreta problemas para quem necessita da mesma para outras atividades, ocasionando desconfortos a quem não se sente valorizado ou suas atividades valorizadas.

Além disso, os problemas ocasionados pela *burocracia* dificultam o trabalho docente no campo da gestão, do ensino, da pesquisa e da extensão, influenciando diretamente na profissionalidade do professor. Nos conceitos sociológicos de Edgar e Sedgwick “burocracia é a forma de administração em que o poder de tomada de decisão é dado a gabinetes, em vez de ser dado a indivíduos identificáveis [...] a burocracia é um aspecto inevitável da sociedade avançada [...]” (2003, p. 46,47).

No olhar de **Matis**, alguns docentes solicitaram exoneração devido a desmotivação causada pelas precárias condições de trabalho acarretando desmotivação nos que ficam, pois, “[...] nós tivemos dois professores que alegam ter pedido exoneração por não encontrar uma estrutura mínima para desenvolver o seu trabalho, isso no mínimo deveria servir de reflexão e de avaliação para os demais setores da universidade”.

Uma das dificuldades sempre destacadas pelos docentes universitários é a sobrecarga de trabalho. Segundo **Cocama**, a carga horária excessiva, de certa forma, impede os estudos e um melhor desenvolvimento do trabalho docente, sendo que “a gente não consegue estudar por estar sobrecarregado; o horário que eu tenho para família é o horário que eu tenho para ler, para estudar, para me atualizar, fico um pouco nesse dilema”. Sabe-se que isso acontece quando os professores “se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana [...]” (TARDIF, LESSARD, 2009, p.113).

O INC é um Campus da UFAM que possui o modelo MultiCampi. Na visão de Lauxen (2006) apud Cavalho, Oliveira e Lima (2018, p. 227), este favorece “[...] a interiorização da educação superior, uma vez que cada câmpus se torna, a certo modo, sede da universidade. Assim, uma IES multicâmpus precisa adotar características administrativas próprias que se operam na autonomia de recursos e nas particularidades acadêmico-científicas [...]”

A gestão universitária deveria considerar este fato como algo sinalizador para as políticas de educação superior. “A administração dos meios materiais e tecnológicos da instituição acadêmica é parte importante da gestão universitária, porém sempre dependente do projeto político pedagógico institucional”. (LUCE, 2003, p. 323).

Um dos pontos a se pensar e planejar, são ações pelo incentivo a permanência e qualidade do trabalho docente que vai além do ensino buscando efetivar a função social e científica da Universidade, levando-os como intelectuais públicos a espalhar suas sementes como verdadeiras *samaumeiras*<sup>21</sup> amazônicas.

---

<sup>21</sup> A maior árvore da floresta amazônica, que espalha suas sementes pelo vento alcançando lugares distantes. O seu tronco ecoa um som que serve de comunicação na floresta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade não vem oferecendo as mais adequadas condições de trabalho como outras universidades do Brasil e do mundo, mas, não se pode deixar de considerar que nesta localidade há uma grande possibilidade de crescimento pessoal e profissional pelo conhecimento dos “segredos” e dos “benefícios” da Amazônia ainda pouco conhecido pelo mundo, além de resgatar a auto-estima profissional.

Desmotivados pelas precárias condições de trabalho as atividades docentes não se tornam suficientes para o cumprimento das funções de Universidade voltada ao crescimento científico, educacional e tecnológico da região amazônica, na qual se encontra o Instituto em investigação, e o docente universitário não consegue retroalimentar sua profissionalidade e espalhar suas sementes pela ventania amazônica.

Neste sentido, condiz estabelecer ações gestonárias que estimulem a articulação dos tripés da educação superior disponibilizando as condições necessárias de comunicação, transporte, materiais e formação científica e pedagógica aos docentes e técnicos que conduzem o processo educacional e científico na Universidade. É fazer educação superior diferente, para quem é diferente, e isso se faz ao estabelecer políticas educacionais diferenciadas no processo de gestão universitária considerando os segmentos de trabalho e estudo.

## REFERENCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CARVALHO, Hilda Alberton de; OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira; LIMA, Isaura Alberton de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicampus: processos e desafios na qualificação da gestão. *Revista Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 217-243, mar.

EDGAR, Andrew; SEDGWICH, Peter. *Teoria Cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.

LUCE, Maria Betriz. Gestão Universitária. In: MOROSINI, Maria Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

**- XXXIX -****O GOVERNO BOLSONARO E O ENSINO SUPERIOR:  
PRIMEIRAS IMPRESSÕES****Guaracy Silva, UNIS-MG**

gsilva@unis.edu.br

**INTRODUÇÃO**

Ainda sob os efeitos da aprovação do Novo Regime Fiscal, através da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que tramitou em apenas 186 dias pelas duas casas do Congresso Nacional e resultou na desresponsabilização do Estado para com o financiamento da Educação e da Seguridade Social (Oliveira; Silva, 2018), inviabilizando muitas das metas previstas na Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), teve início um dos mais singulares processos eleitorais para o cargo de presidente do Brasil.

Marcado pelo debate superficial de propostas e de planos de governo, o certame eleitoral transcorreu sem a necessária análise das intenções de cada candidatura, mesmo nos ambientes geralmente envolvidos em tal debate: imprensa, academia e organizações da sociedade civil. Até porque as candidaturas não apresentaram seus programas de governo tal como esperado.

Findos o processo eleitoral, o período de transição e os primeiros trinta dias do governo Bolsonaro, também não são notadas, de forma incontestada, as suas intenções para com a educação, em especial para com o ensino superior.

O presente trabalho visa compreender como o ensino superior está sendo considerado pelo novo governo, através da análise de documentos como: a) Plano de Governo do então candidato Jair Bolsonaro, devidamente protocolado na Justiça Eleitoral; b) o documento “Trinta e Cinco Metas para os Cem Primeiros Dias de Governo” e; c) a Mensagem Presidencial ao Congresso, encaminhada e lida em plenário. Para tal análise a Emenda Constitucional nº 95/2016 e a Lei nº 13.005/2014 também serão consideradas.

## DESENVOLVIMENTO

No Plano de Governo embora conste “Segurança, Saúde e Educação são nossas prioridades” (BOLSONARO, 2018, p. 10) e, figure no trecho destinado aos “desafios urgentes” que “educação e saúde [estão] à beira do colapso” (idem, p. 12), nas linhas de ação do governo a educação aparece associada à saúde, ao lado de outras duas linhas: segurança e combate à corrupção e, economia.

No plano, há ainda considerações sobre os investimentos em educação: “os valores, tanto em termos relativos como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso péssimo desempenho educacional” (idem, p. 41). Consta ainda, no tocante aos recursos: “É possível fazer muito mais com os atuais recursos! É o nosso compromisso”.

A tese de que a atenção maior deve-se concentrar da educação básica figura no mesmo texto: “precisamos inverter a pirâmide: o maior esforço tem que ocorrer cedo, com a educação infantil, fundamental e média” (p. 45). Como reforço, é possível destacar outro trecho: “dar um salto na educação com ênfase na infantil, básica e técnica, sem doutrinar” (idem, p. 22). Mesmo com o foco de atenção voltado para o outro nível de ensino, o texto também aborda a questão do ensino superior, apontando possíveis caminhos para as universidades:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. Devem desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada (idem, p. 46).

No segundo documento analisado, “Metas Nacionais Prioritárias” (BRASIL, 2019a) em que o governo descreve as 35 metas prioritárias e que foi apresentado ao país em 23 de janeiro, a única meta relacionada diretamente à educação é a de número Doze: “Alfabetização acima de Tudo” (2019, n.p). No teor da meta consta: “lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização” (idem, ibidem).

No terceiro documento, a Mensagem ao Congresso Nacional (BRASIL, 2019b), texto com 254 páginas, composto por cinco eixos, um dos quais “Social e Cidadania”, a Educação figura com outras três áreas: a) Cidadania, b) Saúde e c) Direitos Humanos. No item Educação, composto por pouco mais do que oito páginas há uma introdução diagnóstica. Tal introdução se divide nos subitens: a) Educação Básica, b) Educação

profissional e tecnológica, c) Educação especial, d) Pós-graduação, e) Avaliações e, f) Ensino superior. Tendo o primeiro subitem presença hegemônica no texto.

No texto de diagnóstico, que analisa o cenário educacional, uma das promessas de campanha, a priorização da educação básica, figura de forma incontestante:

Em 2017, o gasto primário da União em educação totalizou R\$ 117,2 bilhões, segundo dados do Tesouro Nacional – representando, aproximadamente, 64% com ensino superior e 30% com educação básica, entre outras despesas. É preciso inverter a pirâmide.

(...)

Cumprir destacar a importância de um modelo eficaz de alfabetização, alvo prioritário do Governo, com clara determinação de prioridade para a educação básica e o ensino médio técnico (Idem, p. 65).

Os quatro parágrafos que compõem o subitem Ensino superior também retomam fragmentos do plano de governo, abordando aspectos como o papel das universidades, em detrimento de todas as instituições de ensino superior, para a geração de riqueza e produtividade. Também são abordados aspectos como a formação empreendedora:

As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população. (...) É importante fomentar o empreendedorismo; para isso, serão incentivados programas que preparem os jovens para o desenvolvimento de ações relacionadas à inovação e ao empreendedorismo, com medidas adequadas a cada nível de ensino (Idem, p. 69).

Aspectos como a constituição de um sistema nacional de educação superior, tal como preconizado por Cury (2008) e tantos outros posteriormente, são negligenciados na mensagem presidencial. Algo próximo é o regime de colaboração entre os entes federados que foi assim abordado:

Ao reforçar o regime de colaboração, a União assume o papel indutor de políticas, com a missão de coordenar esforços dos entes federados para o atingimento de metas claras. As ações a serem desenvolvidas intentam corrigir os rumos do presente para

assegurar, em um futuro próximo, resultados sólidos em termos quantitativos e qualitativos para a educação brasileira. (Idem, p. 73).

Nota-se um alinhamento entre as diretrizes de governo apresentadas quando do período eleitoral, ainda que incipientes, uma vez que não foram evidenciados dados objetivos ou metas, com o teor da mensagem presidencial. O documento que consolida as metas para os primeiros 100 dias de governo, por outro lado, silenciou sobre o ensino superior.

## CONCLUSÕES

Com base nos documentos citados e, considerando também o que os pesquisadores da área de Políticas Educacionais vem debatendo ao longo dos últimos anos, pode-se inferir que, até o presente momento, o governo Bolsonaro não considerou a Educação e, em especial o ensino superior, como um tema central para o país.

Ao considerar a questão da saúde e da educação no mesmo eixo para a definição de propostas, os técnicos responsáveis pelo Plano de Governo e demais documentos analisados diminuem o relevo de cada uma das áreas que, se consideradas de forma isolada, poderiam receber a atenção necessária, uma vez que possuem especificidades e desafios.

A mesma relativização de importância pode ser encontrada quando da afirmação, em dois dos documentos analisados, de que os recursos disponibilizados para a área não são compatíveis com os resultados obtidos nas avaliações oficiais nacionais e internacionais. Temas como a dívida histórica com os excluídos do sistema de educação oficial e as metas do PNE são desconsiderados quando de tal afirmação.

A Emenda Constitucional nº 95 e, as cada vez mais ameaçadoras sanções previstas em seu texto podem prenunciar contingenciamentos ainda significativos para com o preconizado na Lei nº 13.005/2014. Temas como o “Pacote Anticorrupção” e a Reforma da Previdência, já em discussão, embora necessários, também poderão secundarizar ainda mais a questão da educação ao longo, pelo menos, do ano de 2019.

## REFERÊNCIAS

BOLSONARO, Jair. **O Caminho da Prosperidade – Proposta de Plano de Governo**. Disponível em: <<https://www.bolsonaro.com.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**. Brasília, DF: 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**. Brasília, DF: 2014.

\_\_\_\_\_. Presidente. **Metas Nacionais Prioritárias – Agenda de 100 Dias de Governo**. 2019a. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/noticias/2019/01/governo-lanca-plano-com-35-metas-para-os-primeiros-100-dias>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidente. **Mensagem ao Congresso Nacional**. 2019b. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2019/02/04/mensagem-presidencial>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e Federativa. **Educ. Soc.** Vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

OLIVEIRA, Cleiton de; SILVA, Guaracy. O Novo Regime Fiscal: Tramitação e Impactos para a Educação. **RBP AE**. Vol. 34, n. 1, p. 253-269. jan./abr. 2018.

## LIMITES E CONTRIBUIÇÕES NA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O CASO DA UFSCAR

**Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos**

Universidade Federal de São Carlos

hellencrismattos@gmail.com

### INTRODUÇÃO

A permanência universitária é um conjunto de ações institucionais que visam garantir “[...] a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso” (NUNES; VELOSO, 2015, p. 817). Nas instituições federais de educação superior (Ifes) essas ações são previstas a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2010.

Este plano busca ampliar as condições de permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais das Ifes e ressalta que as ações de assistência estudantil devem viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir a retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

É esclarecido no PNAES (BRASIL, 2010) que é responsabilidade de cada instituição executar essas ações, como também definir os critérios e o método de seleção dos estudantes beneficiados. Além disso, o plano também estabelece que as ações para a permanência devem se voltar para moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Gimenez e Maciel (2016) defendem que a permanência universitária pode ser compreendida para além de políticas sociais com ações relacionadas à assistência estudantil, mas também em um sentido mais amplo que se refere as dificuldades dos estudantes. Tais

dificuldades podem ser oriundas de diferentes causas (econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas), o que implica considerar o olhar dos estudantes para elaborar uma proposta de permanência mais condizente com a realidade de cada universidade.

Diante desse cenário, o objetivo deste trabalho consiste em apresentar dados parciais de pesquisa sobre o desenvolvimento de ações para a permanência universitária de uma Ifes, mais especificamente, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando compreender quais são as suas contribuições e limites na percepção de estudantes graduandos.

Este trabalho é, portanto, um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a permanência universitária e a articulação dos apoios econômico e pedagógico. Os dados trazidos foram coletados a partir da análise documental do Programa de Assistência Estudantil (PAE) da UFSCar, de questionário online e entrevistas grupais realizadas com estudantes graduandos<sup>22</sup> que frequentam o Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação (PAAEG). Os dados são apresentados a seguir e o trabalho é finalizado com uma reflexão sobre os desdobramentos da permanência universitária.

## **A PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA UFSCAR E A PERSPECTIVA ESTUDANTIL**

A permanência universitária da UFSCar foi regulamentada pelo Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis (CoACE), em 02 de abril de 2012, com a Resolução nº 3. Essa resolução dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil (PAE) e a finalidade do programa é “[...] apoiar a permanência e a diplomação de alunos matriculados em cursos presenciais, para obtenção do primeiro diploma de graduação, que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica devidamente comprovada” (UFSCAR, 2012). A proposta do PAE é propiciar condições de permanência a partir do apoio financeiro aos estudantes.

Esse respaldo financeiro é ofertado em cinco modalidades: bolsa-atividade (dedicação de oito horas semanais em que o estudante se insere em atividades acadêmicas e administrativas); bolsa-moradia (vaga em moradias interna, externa ou a bolsa em dinheiro); bolsa-alimentação (refeições gratuitas no restaurante universitário); auxílio transporte (vinculado às moradias externas e distantes do *campus*) e apoio emergencial (para estudantes

---

<sup>22</sup> Foram atribuídos nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

de outros estados e durante o período da matrícula até o resultado final do processo de solicitação das bolsas).

Exceto a Bolsa-atividade, que é custeada com os recursos da universidade, as ações do PAE (UFSCAR, 2012) são financiadas pelo PNAES (BRASIL, 2010). Assim, os valores recebidos pelo PNAES são destinados exclusivamente ao suporte para os bolsistas, ou seja, estudantes matriculados em primeira graduação e que foram deferidos no processo de avaliação socioeconômica realizado para verificação da vulnerabilidade socioeconômica. Na UFSCar, quem se responsabiliza pelo planejamento, elaboração, execução e avaliação dessas ações é a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE), a qual afirma que com os recursos do PNAES são “ [...] pagos os auxílios financeiros aos alunos (alimentação, moradia e transporte), além de manter o custeio de serviços (morádias estudantis) destinados exclusivamente a esse público” (UFSCAR, 2017).

Além dessas ações, a ProACE também é responsável pelos “assuntos comunitários”, ou seja, que dão suporte à qualidade de vida de todos os membros da comunidade UFSCar. Nesse âmbito, são oferecidas ações nas áreas de Alimentação e Nutrição, Esportes, Educação Infantil e Saúde (UFSCAR, 2017). Contudo, essas áreas também são amparadas pelo PNAES como necessárias para criar as condições de permanência dos estudantes, assim como o apoio pedagógico.

Em pesquisa anterior realizada na UFSCar foi identificado que o apoio pedagógico se faz tão necessário quando o auxílio financeiro para a permanência universitária. O apoio pedagógico dessa instituição tinha pouca visibilidade e acredita-se que isso ocorre por essa ação estar vinculada a um outro setor da universidade (SILVA; FERNANDES, 2017).

As ações de cunho pedagógico são realizadas pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes, vinculada à Pro-Reitoria de Graduação. Dentro dessa proposta, há o Grupo de Tutoria PAAEG na qual o acompanhamento é realizado por estudantes tutores (que estão mais avançados nos cursos e detém bons rendimentos acadêmicos) aos estudantes ingressantes e aos que demonstrarem maiores dificuldades em acompanhar as disciplinas dos cursos de graduação. Foi dentro desse Programa de Tutoria PAAEG que se investigou o impacto das ações de permanência que a universidade oferece aos estudantes que recebem o acompanhamento pedagógico, ou seja, com os estudantes tutorados.

A partir de dados de um questionário online enviado a 400 graduandos, com 10% de retorno, foi identificado que 53,7% dos estudantes acreditam que a instituição contribui para permanecerem na universidade. 26,8% se opõem a esta informação e 19,5% não souberam

responder. Também foi verificado que 53,7% dos participantes possuem alguma modalidade de bolsa assistência, sendo que a bolsa alimentação é a mais usufruída com um índice de 88,2%, seguida pela bolsa-moradia em dinheiro com 52,9% e em vagas nas moradias com 35,3%.

Da mesma forma, nas entrevistas realizadas com 8 participantes, os estudantes destacaram o apoio financeiro como a principal contribuição da instituição para a permanência universitária. Ainda assim, os estudantes também apontaram muitos limites existentes nas ações de permanência, como instabilidade no auxílio financeiro; falta de acessibilidade às pessoas com deficiências, falta de comunicação entre os setores da universidade, insuficiência de psicólogos, pouco apoio da coordenação dos cursos e, o mais citado, a ausência de apoio dos professores, como esclarece uma participante: “Acho que a UFSCar oferece bastante bolsas, acho que eles têm bastante incentivo, tanto em questão de alimentação, como aquela bolsa atividade. Acho que tem bastante coisas assim, mas é algo que a universidade oferece, os professores nela não ajudam muito” (Diana).

Diante desse relato, percebe-se que o auxílio financeiro tem a sua importância para a permanência universitária, é amparado pela UFSCar e os estudantes o reconhecem como a principal contribuição institucional para se manterem na graduação. Contudo, outras questões estão presentes na permanência e há uma ausência de engajamento também do corpo docente em buscar apoiar os estudantes a se manterem na universidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho indica que propiciar condições de permanência universitária vai além do oferecimento de apoio financeiro, mas é preciso pensar em outras questões que permeiam as vivências dos estudantes na universidade. Para buscar um ambiente propício à permanência, ressalta-se a importância do engajamento de todos os membros da comunidade universitária, incluindo-se, particularmente, os docentes, visando o alcance de práticas pedagógicas em consonância com a política de permanência da instituição.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 30 de jan. de 2019.

GIMENEZ, Felipe Vieira; MACIEL, Carina Elisabeth. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXIV, 18 a 20 de maio de 2016, UEM Maringá/PR. **Anais...** 2016. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos\\_5.htm](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos_5.htm) Acesso em: 30 jan. 2019.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, XXIII, 20 a 23 de maio de 2015, Instituto de Ciências da Educação, UFPA, Belém/PA. **Anais...** 2015. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf> Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Permanência universitária: para além da assistência econômica. In: EDUCERE – XIII CONGRESSO. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas, 28 a 31 de agosto de 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC, Curitiba/PR. **Anais...** 2017.

UFSCAR. Universidade Federal de São Carlos. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Relatório de atividades 2017**. 2018. Disponível em: <http://www.proace.ufscar.br/arquivos/outros/relatorio-de-atividades-proace-2017-final> Acesso em: 30 jan. 2019.

UFSCAR, Universidade Federal de São Carlos. Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis. Resolução nº 3, de 02 de abril de 2012. **Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil da UFSCar**. Disponível em: <http://www.proace.ufscar.br/arquivos/normas/resolucao-coace-ufscar-no-03-programa-de-assistencia-estudantil.pdf> Acesso em: 30 jan. 2019.

- XLI -

## **CURSO DE PEDAGOGIA: DE ONDE VEM E PARA ONDE VAI**

**Izanir Zandona**

UNOESC (educacaoadm@yahoo.com.br)

**Maria de Lourdes Pinto de Almeida**

UNOESC (malu04@gmail.com)

### **INTRODUÇÃO**

A universidade hoje se pergunta e reflete sobre o seu papel na formação educacional de seus alunos. Seria ela preparar para o mercado de trabalho, capacitando-os para desempenhar atividades profissionais ou prepara-los para exercerem um papel social de cidadãos profissionais que contribuam para o desenvolvimento da sociedade como um todo e prover sua existência humana consciente. Abordar a formação dos pedagogos, dos professores nos cursos de Pedagogia, suas ênfases ao longo de sua história que definiram o papel do educador e sua atuação depois de concluído o curso, conduz nosso trabalho.

### **DESENVOLVIMENTO**

Historicamente, desde a criação dos primeiros cursos de Licenciatura no Brasil, pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 30 do século XX, mais especificamente através do Decreto Lei nº 1190 de 1939, que deu início ao modelo 3+1, foi constatado uma fragmentação na forma como estes cursos estão organizados, que gera um descompasso entre as propostas formadoras e a realidade do trabalho dos professores. A dimensão pedagógica é minimizada. Nesse período também foi um momento de grande entusiasmo e otimismo em relação à educação a ponto de se supervalorizar o processo educacional.

A partir de 1937, com o “Estado Novo” esse debate é interrompido e passa a predominar os educadores que aceitavam subsidiar tecnicamente a Ditadura, em nome de

uma neutralidade pedagógica. Nesse período autoritário o controle sobre o ensino superior foi sempre maior e o próprio pensamento educacional acabou por subordinar-se em grande parte à ideologia dominante.

Em 1961, a Lei 4024 de diretrizes de bases da educação nacional (LDB) entrou em vigor, e permaneceu como orientação básica até as Leis 5.540/68 e 5.692/71 a substituírem, respectivamente normatizando o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Scheibe (1983), buscava-se também, com estas leis e outros pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), disciplinar e dinamizar a formação dos professores em nível superior e superar a dicotomia conteúdo-método.

A lei 5.540/68 tratou da Reforma Universitária e não trouxe mudanças significativas. Essa Reforma chegou num momento de séria crise política, diferente da LDB (1961), caracterizada como um documento mais permissivo que afirmativo, que fora elaborada um momento de abertura política que buscava superar os problemas da Universidade elitista.

Tratando especificamente sobre o Curso de Pedagogia e sua trajetória histórica buscamos no trabalho de Carmem Silvia Bissolli da Silva, no livro *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*, organizado por Selma Garrido Pimenta.

Silva (2002) identifica o período que vai de 1939 a 1971 como um período de regulamentações fundamentais para o curso de Pedagogia. Cita o Decreto 1.190/39, o Parecer CFE nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69. Percebe-se neste período as transformações ocorridas na concepção e finalidades.

No período seguinte, demarcado por Silva, de 1973 a 1977, há dois movimentos em relação ao curso de Pedagogia, um de substituí-lo por outros cursos e habilitações, outro projetando ao curso e ao pedagogo a característica de estudioso da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação (SILVA, 2002).

O terceiro período (1978 – 1999) é caracterizado como um momento de muitas propostas organizadas por grupos engajados no processo de revisão da formação do educador. Neste período, em 1988, foi promulgada a nova Constituição do país, que trouxe esperança de encontrar novas alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores. E, segundo Saviani (2005) a nova Constituição abria caminho para contemplar reivindicações do movimento docente e a elaboração das nova LDB para a educação nacional, que se concretizou em 1996 pela Lei nº 9.394.

Em relação ao curso de Pedagogia iniciou-se um processo de construção das Diretrizes para o curso de Pedagogia com discordâncias de posições sobre a identidade e função do

curso, marcado pela tendência dicotômica de acentuação maior ou na teoria e especialização, ou na docência como prática e saber fazer.

Em 17 de março 2005, após seis anos de relativo silêncio, o Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgou uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. “O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior.” (SCHEIBE, 2007, p. 11). Foi elaborado um novo parecer, aprovado em reunião do Conselho Pleno Nacional de Educação, com a presença de importantes organizações dos educadores.

No período subsequente entramos num processo de grande demanda educacional, com investimentos públicos e políticas de acesso à educação. A demanda por educadores aumentou, contudo a procura pelos cursos não era grande. O que demandou reestruturação em muitas instituições de Ensino Superior. A Educação a Distância se estrutura e expande sua atuação, as iniciativas privadas aumentam sua atuação apoiadas pelo Estado para absorver o número de estudantes financiados pelo Estado através de programas. Empresas veem na educação uma fonte significativa de lucro. Politicamente é um período em que as forças neoliberais se acentuam e atuam com grande impacto na sociedade e nas forças políticas. Em 2016, acontece o golpe que acabou por destituir a Presidenta Dilma Rousseff e assumiu o vice Michel Temer. A partir deste período foram implementadas medidas políticas e econômicas que afetaram diretamente a educação. O congelamento por 20 anos em gastos públicos (Emenda Constitucional nº 95) compromete o cumprimento do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Parcerias Público-privadas na educação comprometendo a educação pública. A ampliação exponencial dos cursos à distância, comprometendo a solidez de ensino proporcionando um preparo mínimo. Neste roll de cursos à distância, ganha destaque o curso de Pedagogia. A Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 com a preocupação em construir um currículo único e uniforme, colocando em risco as diversidades regionais e culturais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo historiado sucintamente o processo da organização da formação dos professores e o curso de Pedagogia fica evidente a indagação e a incerteza para onde caminha o Curso de Pedagogia, qual seu propósito na formação dos professores, qual sua identidade. Para quê e para quem estão sendo preparado os novos pedagogos. A trajetória do curso tem-

se revelado turbulenta e objeto dos interesses hegemônicos da sociedade. Contudo, percebe-se também que esse domínio não é absoluto, pois enfrenta a organização e a mobilização dos educadores. Enfim, o Curso passa por um período de redefinição e de esvaziamento da reflexão em torno dos fundamentos educacionais e caminha para o abreviamento e uma acentuação aguda na prática docente baseada em modelos e ‘cartilhas’ prontas, prática extremamente alinhada com uma educação neoliberal que enfatiza a mercantilização da educação.

## REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30 – n. 02, p. 11-26, 2005.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. In: PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n.130, p. 43-62, jan. 2007.

SCHEIBE, Leda. **A formação pedagógica do professor licenciado**. *Perspectiva*; CED, Florianópolis, p. 31-45. Ago/Dez. 1983

**- XLII -****INSERÇÃO PROFISSIONAL E A ESTRATÉGIA  
INTERNACIONAL DE EXPANSÃO DO ENSINO  
SUPERIOR FEDERAL****Jair Jeremias Junior<sup>23</sup>****Arthur Gehrke Martins Andrade<sup>24</sup>****INTRODUÇÃO**

O presente ensaio tem o objetivo de discutir o conceito de inserção profissional buscando relacioná-lo com a estratégia internacional de expansão do ensino superior federal no Brasil do século 21 e evidenciar possibilidades de pesquisa. Para atingir os objetivos, pretende-se abordar a expansão do ensino superior e mais especificamente de sua estratégia internacional consolidada através da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, passando posteriormente para estudos relacionados à inserção profissional, buscando estabelecer uma relação de conceitos de inserção com tal estratégia e evidenciar a possibilidade de pesquisas.

**ESTRATÉGIA INTERNACIONAL DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR  
FEDERAL**

O processo de expansão do ensino superior público e privado passou por uma intensificação durante o século 21, que culminou em alteração significativa dos perfis dos discentes, incorporando jovens e também adultos, homens e mulheres, oriundos de classes

---

<sup>23</sup> Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>24</sup> Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

sociais, raça/etnia e regiões de moradia tradicionalmente excluídas desse nível de ensino (CORROCHANO, 2013). A estratégia para expansão, teve em sua fase denominada Expansão 1, entre 2003 e 2007 como principal meta a interiorização do Ensino Superior Público Federal.

Concomitantemente ao período de interiorização, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades, das quais no contexto internacional, cita-se a UNILA e UNILAB, sendo ambas criadas no ano de 2010, tendo como objetivo em suas leis de criação, ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas de conhecimento, promover a extensão universitária e intercâmbio cultural, científico e educacional, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos que contribuirão com a integração latino-americana, em especial para os países do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL no caso da UNILA e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, especialmente africanos, no caso da UNILAB (BRASIL, 2010). Ambas as instituições possuem como característica a recepção de estudantes oriundos de outros países, em um caso da América Latina e Caribe e no outro de países de língua portuguesa.

## **INSERÇÃO PROFISSIONAL**

Rocha-de-Oliveira (2012) define inserção profissional como um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Nesta linha, Dubar (2001) considera o conceito de inserção profissional como algo inserido em um contexto sócio-histórico, assumindo contornos diferenciados em cada país, assumindo que somente as comparações internacionais podem, assim, possibilitar entender como a integração profissional dos jovens não é somente um “construto histórico”, mas também um efeito social, onde cada sociedade teria seu próprio modo de construir políticas e dispositivos, regras e atores neste vasto campo que inclui o treinamento, o uso e o reconhecimento das forças de trabalho, em resumo, toda a relação entre educação e trabalho.

Neste mesmo sentido Rocha-de-Oliveira (2012), traz o pensamento de Galland (2007), de que não se trata de um processo único vivenciado por uma multidão de indivíduos jovens, pois são múltiplas as juventudes construídas no mundo contemporâneo, seja pelas diferenças sociais e econômicas das diferentes classes, bem como particularidades regionais que tornam ainda mais complexa a compreensão de como se dá esta inserção. No entanto, compreendê-la é fundamental para entender como ocorre o primeiro momento de

construção da força de trabalho, o desenvolvimento profissional dos jovens e, ainda, lançar pistas para futuras políticas públicas e ações governamentais para o setor.

Tartuce (2007), por meio dos estudos de Galland (1996) e Lagree (1998), entende a ideia de transição, existente no conceito de inserção profissional, como algo multidimensional, uma vez que não diz respeito somente à transição profissional, mas também a aspectos sociais e culturais, relacionados à aquisição de autonomia, à formação de identidades, à formação de uma nova família, entre outros aspectos. Por sua vez, a noção de inserção profissional surge em resposta à crise socioeconômica que se abateu sobre os países centrais desde os anos 1970, valorizando, assim, muito mais a questão do mercado de trabalho.

Rocha-de-Oliveira (2012) ao abordar o tema da inserção no contexto de jovens brasileiros entende que as reflexões permitem entender e aceitar que os jovens brasileiros constituem um grupo não homogêneo, apresentando diferenças étnicas, culturais, sociais e econômicas, além de graus diferenciados de aspirações e ambições no campo profissional e do trabalho. Tais diferenças formam diferentes juventudes influenciadas pelas estruturas demográficas e ocupacionais, pela conjuntura da economia do país-região, com diferentes níveis de formação e estágios de desenvolvimento tecnológico e industrial. Ainda, levando em conta que cada um deles apresenta diferentes origens familiares e valores, suas expectativas e desejos de inserção apontam as representações que têm sobre a futura relação com o trabalho. Sabendo-se ainda que no país-região são definidas políticas públicas mais ou menos eficientes, que o papel das instituições de ensino pode ser mais pró-ativo, que as organizações profissionais se estruturam para atuar e pressionar na proteção de uma determinada categoria de profissionais, sendo assim, é possível incorporar a discussão apresentada acima na compreensão das diferentes facetas que se apresentam quando se quer discutir mercado de trabalho e inserção profissional de jovens (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

No caso brasileiro, as trajetórias não-lineares, ou seja, aquelas marcadas pela incerteza durante transição escola-trabalho, sempre foram a marca dos percursos profissionais no país, e não apenas dos jovens. Duas características importantes que marcam a relação escola e trabalho no país: o ingresso precoce no mercado de trabalho e a conciliação ou superposição de estudo-trabalho, com exceção das camadas privilegiadas. Importantes variações na relação escola-trabalho podem ser encontradas considerando os modos como se organizam os sistemas educacionais e os mercados de trabalho em diferentes contextos sociais, que

evidenciam a complexidade de se estabelecer os nexos nesta relação (CORROCHANO, 2013).

## CONCLUSÕES

Por fim, no intuito de relacionar a estratégia de expansão internacional do ensino superior federal brasileiro, por se tratar de estudo proposto para um contexto internacional, utiliza-se o conceito de inserção profissional como inserida em um contexto sócio-histórico, de múltiplas juventudes que afetam as representações sobre trabalho (DUBAR, 2001; GALLAND, 2007; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012).

Como possibilidade de pesquisa, verifica-se que o acompanhamento da inserção profissional dos discentes estrangeiros subsidia a avaliação de uma política de estado brasileiro e ampliando-se a proposta de Rocha-de-Oliveira (2012), para um contexto internacional, seria possível uma avaliação comparativa entre países, seja pelo estudo relativo às origens de cada discente, contexto familiar, educacional, ou com relação a aspectos sociais e culturais de cada país que tendem a influenciar significativamente na trajetória pessoal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 06 jul. 2018.

BRASIL. Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112189.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112189.html)>. Acesso em: 07 jul. 2018

BRASIL. Lei 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112289.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112289.html)>. Acesso em: 07 jul. 2018

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 1, 2013.  
DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Education et sociétés**, n. 1, p. 23-36, 2001.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, 2012.

**- XLIII -****EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PROUNI E A ASCENSÃO  
DOS MEIOS POPULARES****Jane Kelly de Freitas Santos**Universidade de Passo Fundo - UPF  
janyckelly@hotmail.com<sup>25</sup>**Sandra Maria Zardo Morescho**Universidade de Passo Fundo – UPF  
samaza@unochapeco.edu.br<sup>26</sup>**INTRODUÇÃO**

O direito à educação é garantido pelo texto Constitucional de 1988, que, em seu artigo 205, define “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família [...]”. No entanto, esse direito não se efetivou na história do Brasil de maneira fácil e rápida. Muita luta e embates políticos foram e continuam sendo necessários para que essa prerrogativa se efetive enquanto um bem social.

A exclusão de grupos populares faz parte do contexto histórico brasileiro e de muitos outros países. As políticas, marcadas pela voz da população, foram e continuam sendo construídas ao longo dos anos para que essas diferenças e exclusões sejam eliminadas.

A não efetividade da universalização do direito à educação faz com que ainda ocorra, no Brasil, a necessidade de políticas públicas que viabilizem o acesso e, conseqüentemente, a permanência de sujeitos em situações de vulnerabilidade. É nesse contexto de reconhecimento da educação enquanto direito de todos, de acesso à Educação Básica e, por conseguinte, à Educação Superior – vista como essencial ao desenvolvimento e economia dos países –, que surgem políticas de cotas, reservas de vagas, ações afirmativas direcionadas à expansão e ao acesso às instituições de ensino superior, objetivando, de maneira ampla,

---

<sup>25</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES.

<sup>26</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista CAPES.

melhores condições de desenvolvimento aos sujeitos envolvidos nesse processo e, por conseguinte, à nação.

## **PROUNI: CONTEXTO E PARTICULARIDADES**

A base estruturante para se chegar às políticas de cotas, como, por exemplo, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), é o contexto das Políticas de Ações Afirmativas (AAs). Trata-se de medidas que têm por finalidade a proteção e o amparo legal, temporário, a grupos que, em determinadas épocas, foram discriminados, em virtude de raça, condições financeiras, etc.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa entende que ações afirmativas “São políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado e no presente” (GEMAA, 2011).

A origem do termo ação afirmativa não é brasileira. Segundo Moehlecke (2002), a expressão teve origem nos EUA, referência no assunto até os dias atuais. É fruto, nos anos 60, de reivindicações democráticas internas no contexto do movimento pelos direitos civis, em que a bandeira central era a igualdade de oportunidade a todos. A exigência de que o Estado venha a assumir uma postura ativa para as melhorias das condições da população negra é impulsionadora. A autora aponta também que as primeiras experiências na Europa foram elaboradas por volta de 1976, utilizando-se a expressão *ação* ou *discriminação positiva*. Assim, as AAs foram assumindo outras formas e abrangendo diversos países. Surge, muitas vezes, como forma de ações voluntárias, programas do governo ou até mesmo de espaços privados. Essas políticas, associadas ao contexto educacional, são sustentadas e fundamentadas na compreensão de que a educação é um instrumento primordial para a transformação social, assim, tornar o acesso cada vez mais justo e com equidade.

No Brasil, as AAs, em específico as relativas às cotas no âmbito da Educação Superior Pública, são amparadas pela Lei 12.711/2012, a qual dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico. Já no âmbito das instituições privadas, o destaque é o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Ele representa, no cenário brasileiro, o maior avanço na questão do acesso das classes populares às instituições privadas. É uma política que surgiu com o intuito de ascensão na questão da democratização do acesso à Educação Superior, mesmo que por meio da iniciativa privada.

O ProUni tem demonstrado avanços significativos no que diz respeito ao acesso de alunos oriundos de meios populares. Tem se efetivado com altos índices de ofertas de bolsas. Traz em sua trajetória e concepção, aspectos considerados por muitos como positivos e, por outros, negativos. Neste último caso, as críticas se efetivam pela compreensão de que o programa é fruto de uma lógica mercantil, de apoio e financiamento privado, que serve para fortalecer os laços particulares, enfraquecendo e deixando de lado os investimentos nas IES públicas.

Essas afirmações têm sido muito discutidas nos últimos anos e demonstram que o ProUni tem também suas fragilidades, sendo, por muitas vezes, controverso. Não há dúvidas de que situar-se “fronteira entre o público e privado” o faz ser um programa a ser repensado periodicamente (PEREIRA, 2016).

No entanto, o acesso às IES públicas e estatais, no Brasil, também tem sido historicamente marcado pela seletividade desde sua criação. O acesso e a permanência também é fruto de pesquisas, contradições e grandes indagações. Geralmente, em cursos de alta concorrência, conquistam vagas em universidades estaduais e federais aqueles alunos que estudaram em escolas particulares e, assim, possuem subsídios – capital cultural – para participarem dos vestibulares e garantirem sua vaga (BERTOLIN, 2013).

A preocupação está em considerar que a educação pode estar sendo convertida em mercadoria e que não se tenha nenhum controle sobre a qualidade que se oferece nessas instituições.

## CONSIDERAÇÕES

Trabalhos mais recentes buscam, para além da contradição existente no ProUni, a compreensão da condição dos estudantes bolsistas (BROCCO, 2015): como esses alunos têm se mantido, como avaliam o programa, quais as melhorias sugerem etc. Autores como Faceira, 2006; Anhaia e Neves, 2016; Marques e Silva, 2016 vêem no ProUni uma forma de democratização do acesso, em virtude de seus alcances, mas têm, também, consciência dos seus limites.

É dentro dessa perspectiva que se estrutura estas reflexões, compreendendo que o ProUni possui seus limites e que, por vezes, é controverso, no entanto, tem se constituído numa política com avanços significativos ao contexto da Educação Superior brasileira: tem transformado a trajetória de alunos de classes populares, que veem no programa a

oportunidade de estabelecer relações concretas com o saber e de oferecer melhores condições de vida a si e aos seus familiares.

## REFERÊNCIAS

ANHAIA, B.C; NEVES, C.E.B. Os caminhos da inclusão: uma análise do Programa Universidade para Todos. In: MARQUES, E. P. S; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. – São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p. 13-26.

BERTOLIN, J. C. G. O (des) governo na expansão da educação superior brasileira: da inoperância do Estado à supremacia da lógica do mercado. *Perspectiva*, v. 31, n. 3, p. 1043-1063, 2013.

BRASIL. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BROCCO, A. K. A condição de estudante bolsista no ensino superior: análise no contexto de uma universidade comunitária. 2015. 240F. Dissertação de Mestrado. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/educacao/publicacoes-cientificas/detalhes/202750>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

FACEIRA, L.S. ProUni: política de inclusão acadêmica e social? Estudo dos impactos institucionais do ProUni na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e na Universidade do Grande Rio (Unigranrio). *Anais do Educere*, [S.l.], 2006. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-152-TC.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-152-TC.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

GRUPO de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA. (2011) “Ações afirmativas”. Disponível em: <[http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217](http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2017.

PEREIRA, T. I; SILVA, L.F.S.C. ProUni: na fronteira entre o público e o privado. In: MARQUES, E. P. S; SILVA, E.H.O. (Orgs.) *A Educação Superior no Brasil e a democratização do acesso: alcances e limites do ProUni*. 1.ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016. p. 163-182.

**- XLIV -****A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO  
DA POLÍTICA EDUCACIONAL: DELINEANDO ALGUNS  
ELEMENTOS ESSENCIAIS****Jefferson Mainardes**Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/Brasil  
jefferson.m@uol.com.br**Andréa de Paula Pires**Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/Brasil  
andreappires@hotmail.com**Silvana Stremel**Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR/Brasil  
silvanastremel@gmail.com**INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é indicar alguns elementos essenciais a serem considerados na formação de pesquisadores para o campo da Política (PE), especialmente em nível de Doutorado. Trata-se de uma temática ainda pouco explorada na literatura, cuja relevância justifica-se pela compreensão de que a formação de pesquisadores tem implicações para o campo acadêmico, bem como para o seu contínuo fortalecimento.

**REFERENCIAL TEÓRICO**

Deem e Brehony (2000), ao teorizarem sobre o conceito de cultura de formação para a pesquisa, consideram que os Programas de Pós-Graduação (PPG) têm o papel de oferecer uma formação extensiva para a pesquisa. A existência de uma cultura de pesquisa forte e estruturada é valorizada tanto por agências de fomento e patrocinadores de pesquisas quanto por estudiosos da formação de pesquisadores. Os autores destacam também que as culturas

de pesquisa e formação de pesquisadores diferem de uma área para outra (e de um contexto para outro).

Para Fernández Fastuca (2013) há uma larga tradição na Sociologia em conceber a pesquisa como um ofício. Autores como Bourdieu e Wacquant, Sennet e Wright Mills assinalam que a formação no ofício de pesquisador é uma prática reflexiva, onde um mais experiente (*expert*) “orienta e transmite as competências necessárias ao fazer” (FERNÁNDEZ FASTUCA, 2013, p. 1).

Para Bourdieu e Wacquant (2012), o ofício de pesquisador é um *modus operandi* e um *habitus*. O *habitus* científico é uma “regra encarnada” (p. 277), ou melhor, um *modus operandi* científico que funciona em um estado prático de acordo com normas que não são necessariamente explicitadas (conhecimentos codificados e conhecimentos tácitos). A formação do *habitus científico* é complexa, pois envolve “traduzir problemas altamente abstratos a operações científicas totalmente práticas” (p. 274), o que pressupõe uma relação muito peculiar com o que ordinariamente se chama de “teoria” e “empíria”. Assim, não há outra maneira de dominar os princípios fundamentais de uma prática (e a prática da pesquisa científica não é uma exceção) que a de praticá-los junto com um guia ou “treinador” que dê segurança e tranquilidade (BOURDIEU; WACQUANT, 2012).

## REVISÃO DE LITERATURA

Foram localizados apenas quatro artigos sobre o tema (TELLO, 2015; DALPIAZ, 2017; GOROSTIAGA, 2017; MAINARDES; STREMEL, 2019).

Tello (2015) considera que o processo formativo não deve ocorrer de forma distanciada das matrizes históricas, da *episteme* da época e da realidade atual e suas conjunturas. Para ele, tanto o ensino de PE quanto a formação de pesquisadores deve ser sólida, para entender a realidade e nela agir. Assim, a formação deve permitir aos pesquisadores iniciantes a geração de novos esquemas analíticos para compreender uma realidade política cada vez mais complexa e difusa. Ainda para o autor, o vazio teórico do momento atual, implica maior aprofundamento teórico, conceitual e epistemológico porque na formação de pesquisadores não se trata de “inovações radicais que surgem do simplismo atóxico, mas sim de uma formação que permita desenvolver novos modelos que surjam dos processos históricos de conhecimento” (TELLO, 2015, p. 145).

Gorostiaga (2017) apresenta algumas considerações sobre a PE como campo teórico, a situação atual da pesquisa em PE na América Latina e apresenta algumas indicações sobre a conveniência de avançar em direção a um possível modelo de formação.

Dalpiaç (2017) apresenta uma pesquisa sobre a formação do trabalhador/operador local de políticas públicas educativas que procura a Pós-Graduação em educação para se tornar pesquisador do referido campo de referência. A autora apresenta aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos do método de orientação com o qual trabalha, indicando questões que despontam da sua prática singular acerca da formação do pesquisador que problematiza políticas públicas educativas por meio de práticas profissionais singulares. O texto discorre também sobre as dificuldades que atravessam a formação e a produção de conhecimentos do trabalhador/pesquisador.

Mainardes e Stremel (2019) avançam nessa discussão quando apresentam um estudo exploratório sobre a temática nesse campo. Os autores apresentam resultados de um estudo exploratório sobre a formação de pesquisadores para o campo da PE. A pesquisa foi realizada por meio de questionário *online* respondido por 108 egressos de doutorado, de linhas de pesquisa (LP) relacionadas à PE, de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE). A análise dos dados fundamenta-se em aspectos da teoria de Basil Bernstein. O texto discorre ainda sobre implicações e desafios para o processo de formação de pesquisadores de PE. Os autores apresentam elementos importantes para a compreensão da formação e também algumas implicações para o processo de formação de pesquisadores neste campo.

## **ELEMENTOS ESSENCIAIS A SEREM CONSIDERADOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA O CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

### 1 – A centralidade do currículo da Pós-Graduação:

Inclui as disciplinas obrigatórias e optativas, seminários, participação em grupos de pesquisa. Envolve o estudo de questões gerais da formação do pesquisador em educação (metodologia, análise de dados, uso de softwares análise de dados, escrita acadêmica, estudo da Epistemologia geral) e o estudo de questões específicas da PE. Em outras palavras, envolve o necessário equilíbrio entre a formação generalista e a formação específica para o campo.

### Áreas-chave da formação específica:

- a) O estudo de abordagens, metodologias, estudo das epistemologias da PE;
- b) O estudo sobre as concepções de Estado e suas relações com a PE;
- c) A formação para o gerenciamento e análise de dados (*big data*, abordagens macro e micro na pesquisa de Políticas Educacionais).

2 – Importância do domínio teórico-epistemológico que subsidie a historicidade das Políticas Educacionais, bem como a sua análise crítica e relacional.

3 – Oportunidades para o engajamento no debate acadêmico (seminários, eventos, apresentação de trabalhos).

4 – A formação para o enfrentamento das questões éticas da pesquisa em Educação e em Política Educacional.

## CONCLUSÕES

A pesquisa sobre a formação do pesquisador para o campo da PE emerge como uma área ainda a ser explorada. Entre as questões que podem ser contempladas, destacamos:

- a) a seleção de referenciais teóricos consistentes para a pesquisa sobre a temática;
- b) o estudo dos currículos dos PPGEs, em especial daqueles que possuem Linhas de Pesquisa relacionadas à PE;
- c) a importância de obter dados junto aos estudantes e egressos da Pós-Graduação em Educação, bem como docentes que atuam nas Linhas de Pesquisa relacionadas à PE;
- d) o entrecruzamento dos resultados de pesquisas sobre a formação do pesquisador em Educação e pesquisas sobre a formação do pesquisador para o campo da PE.

Finalmente, em um contexto (nacional e internacional) de mercantilização da Educação Superior e da Pós-Graduação e crescente tendência de aligeiramento da formação de pesquisadores (Educação a Distância ou semipresencial), é fundamental a garantia da qualidade da formação e o contínuo aperfeiçoamento da formação do pesquisador para o campo da PE.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Uma invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

DALPIAZ, L. H. Formação do pesquisador: singularidade do sujeito e problematização de políticas públicas educativas. In: ALMEIDA, M de L. P. de. (Org.). **Produção do conhecimento científico e formação do pesquisador na América Latina**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 247-270.

DEEM, R.; BREHONY, K. J. Doctoral students' access to research cultures-are some more unequal than others? **Studies in Higher Education**, v. 25, n 2, p. 149-165, 2000.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. **La formación de investigadores en la relación director – tesista**. 2013. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/261879066\\_La\\_formacion\\_de\\_investigadores\\_en\\_la\\_relacion\\_director-tesista](https://www.researchgate.net/publication/261879066_La_formacion_de_investigadores_en_la_relacion_director-tesista). Acesso em: 02/02/2019.

GOROSTIAGA, J. M. La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. **Revista de la Educación Superior**, v. 46, n. 183, p. 37-45, 2017.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da Política Educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2019.

TELLO, C. G. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, jan./abr. 2015.

- XLV -

**PROJETO ALFA *TUNING* AMÉRICA LATINA:  
REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PELA  
PERFORMATIVIDADE NEOLIBERAL**

**Jeinni Kelly Pereira Puziol<sup>27</sup>**  
jeinnikelly@hotmail.com

O Projeto Alfa *Tuning* América Latina (PATAL<sup>28</sup>) é uma proposta de afinação da educação superior latino-americana a partir de referenciais curriculares europeus. Trata-se de uma metodologia baseada na noção de competências e na formação de redes de comunidades de aprendizagem (BENEITONE ET AL., 2007). Financiado pela Comissão Europeia e coordenado pelas Universidades de Deusto (Espanha) e Groningen (Países Baixos), o projeto foi desenvolvido em duas fases (2004 e 2007; 2011 e 2014) e envolveu 19 países da América Latina.

No Brasil, após a análise dos documentos oficiais do projeto e da realização de entrevistas semiestruturadas com participantes (PUZIOL, 2017), verificou-se que o PATAL faz parte das ações de desterritorialização de políticas de educação superior da União Europeia para outros continentes; busca-se convergência a partir finalidades econômicas, políticas e sociais, que visam, sobretudo, suprir demandas da Europa e não necessariamente as necessidades de outras regiões. A tramitação do PATAL no Brasil deslocou-se da burocracia dos Estados para a constituição de redes entre sujeitos (docentes), se esquivando dos marcos legais das políticas governamentais.

O PATAL pode ter tido relevância para a carreira individual dos docentes, mas apresentou pouca transferência no contexto da prática. Considerando o recorte da pesquisa empírica e a análise dos PPCs, a implementação das diretrizes do PATAL no contexto da prática das universidades brasileiras ocorreu de maneira pontual e discursiva, revelando uma reprodução do discurso vazio do projeto apoiado na ideologia das competências<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Pós-Doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<sup>28</sup> Abreviação utilizada na pesquisa e neste artigo para se referir ao projeto em questão.

<sup>29</sup> Ver tese de doutorado: Puziol (2017).

Todavia, compreende-se que não é apenas na implementação das diretrizes do PATAL que são encontrados os efeitos das políticas, mas também nos diagnósticos, conceitos, metodologias e modelos que podem servir de referência e legitimação para outras políticas nacionais em longo prazo. É nesse ponto que se situa a regulação da educação superior por meio do ideário neoliberal presente na performatividade, que no caso do PATAL está calcado na ideologia das competências.

As universidades são espaços multirregulados, caracterizados por redes políticas que expressam uma nova forma de governança. A regulação da educação superior é um conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos espaços políticos de consulta e decisão internacionais (BARROSO, 2014). O PATAL está vinculado ao Processo de Bolonha, exemplo de regulação transnacional que visa a harmonização e a convergência da educação a partir da economia do conhecimento, profundamente vinculada ao capitalismo cognitivo, atual fase de acumulação do capital marcada pela produção cognitiva imaterial (conhecimento e espaço) (FUMAGALLI, 2007).

No cenário do capitalismo cognitivo e da economia do conhecimento, há, para Ball (2012), um currículo neoliberal de reforma, em que a performatividade, conjunto de tecnologias morais, é um aspecto prático fundamental. A performatividade “[...] é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante” (BALL, 2012, p. 66). Enquanto tecnologia moral de produção de docilidade ativa e produtividade sem profundidade, a performatividade “[...] convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2012, p. 66).

A performatividade está vinculada a produção de subjetividades. Ao nosso ver, a subjetividade não deve ser vista de maneira dicotômica, ou seja, indivíduo e sociedade, pois compreende-se que ela é histórica, social e coletiva; mesmo relacionada ao modo de produção e, portanto, sofrendo contínuas transformações, a subjetividade é plural e polifônica, logo, ela também está em constante movimento (MÉNDEZ, 2011). A performatividade neoliberal mostra-se como uma eficiente forma de subjetivação, pois hoje, “[...] cada um é um trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma em uma luta interior consigo mesmo” (HAN, 2018, p. 14).

No âmbito da educação superior podemos pensar no funcionamento da performatividade vinculada a ampliação da produtividade acadêmica, “[...] quando

assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim ‘melhoramos’ nossa ‘produção’ como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros” (BALL, 2012, p. 66). Há a internalização da competitividade no contexto da universidade e na própria mente, de modo a responder aos anseios do mercado, colocando em curso o modelo econômico – produção, distribuição e consumo – como se a educação fosse mercadoria a ser ranqueada e comparada.

O que a produção da subjetividade requer de cada um, no âmbito da performatividade neoliberal, “[...] é sua força de invenção, e a força-invenção dos cérebros em rede se torna tendencialmente, na economia atual, a principal fonte de valor” (PELBART, 2002, p. 38).

Todavia, é interessante pensar que a performatividade não funciona como uma tecnologia de opressão característica da sociedade disciplinar de Foucault (1987), que atingiu seu apogeu no século XX, mas pela ideia da sociedade de controle de Deleuze (2013), em que o controle ao ar livre tem substituído as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado. Para com Deleuze (2013, p. 229), “no regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade”.

Os novos modos de regulação da educação superior, além de envolver o processo de privatização, individualização e desgaste do Estado, parcerias público-privadas, empreendedorismo de organizações públicas, trabalho de instituições de caridade e voluntariado, envolve também os processos de subjetivação que não são menos fundamentais. Neste cenário de produção da subjetividade do capitalismo em redes, “os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira” DELEUZE, 2013, p. 230).

No capitalismo cognitivo, sob a política neoliberal, a regulação da educação superior é também uma regulação da vida, dentro e fora da universidade. O PATAL é uma forma de exportação de políticas globais em que técnicas de poder são desterritorializadas, material e imaterialmente, por diferentes territórios, inclusive os subjetivos, de modo a nos emaranhar em uma “liberdade individual”, que como apontou Marx e Engels (2007), é uma astúcia do capital; a “[...] liberdade individual concede ao capital uma subjetividade automática, que o incita à reprodução ativa. Assim, o capital pare continuamente filhotes” (HAN, 2018, p. 13).

## REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2012.

BARROSO, J. A regulação do ensino superior: transformações em curso. In: PIRES, A. L. O; VASCONCELOS, A. A; FIGUEIREDO, C. C; ALVES, M. G. (Orgs.). **Trabalhar (s)em rede em educação**: dinâmicas de cooperação. Lisboa: UIED, 2014.

BENEITONE, P., ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MALETÁ, M. M., SIUFI, G., & WAGENAAR, R. **Reflexões e perspectivas da educação superior na América Latina**: informe final do projeto tuning – 2004-2007. Bilbao, ES: Universidade de Deusto, 2007.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Perbart. São Paulo: Editora 34, 2013. FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FUMAGALLI, A. **Bioeconomía y capitalismo cognitivo**: Hacia un nuevo paradigma de acumulación. Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

PELBART, P. P. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, n. 17, p. 33-43, 2003.

PUZIOL, J. K. P. **Educação superior e políticas inter-regionais**: um estudo sobre o Projeto Alfa Tuning América Latina nas universidades brasileiras. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 186p, 2017.

PUZIOL, J. K. P; BARREYRO, G. B. Projeto alfa tuning América Latina: entre a elaboração e a implementação nas universidades brasileiras participantes. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, e37338, 2018, p. 1-12.

- XLVI-

**ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO  
POSSIBILIDADE DE JUSTIÇA SOCIAL:  
POTENCIALIDADES DO CURSO NOTURNO DE  
ODONTOLOGIA**

**Juliana Maciel de Souza Lamers<sup>30</sup>**

juli.desouza@ufrgs.br

**Ramona Fernanda Ceriotti Toassi.<sup>31</sup>**

ramona.fernanda@ufrgs.br

Desde o início dos anos 2000 é possível observar, no Brasil, um importante processo de expansão e democratização da Educação Superior por meio do aumento do número vagas, concessão de bolsas de estudo e financiamento para o estudante, além de políticas de ações afirmativas e de assistência estudantil (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016). Esse crescimento das matrículas, entretanto, ainda busca a superação da característica elitista deste nível educacional, visto que somente 17,7% dos estudantes matriculados estariam na faixa etária estimada à realização do Ensino Superior (18 a 24 anos) no ano de 2014 (RISTOFF, 2016). Dados mais recentes indicam que este percentual aumentou para 19,1% em 2017 (BRASIL, 2018).

Dias Sobrinho (2010) salienta que os jovens de classe mais alta, com disponibilidade de dedicação integral aos estudos possuem maior possibilidade de escolha do curso de graduação e carreira que irão seguir do que os jovens que, desde cedo, conciliam educação com trabalho. Ser egresso de escola pública ou privada também importa, pois representa para esse estudante uma bagagem cultural e escolar que será definidora das possibilidades de escolha do curso.

Visando a ampliação do acesso à Educação Superior pública, o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007)

---

<sup>30</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>31</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

oportunizou que as universidades federais dobrassem o número total de vagas por meio do aumento no número de matrículas em cursos já existentes e criação de novos cursos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012a).

No sul do país, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aderiu ao REUNI e implementou, a partir de 2010, um curso noturno de Odontologia, o primeiro em universidades federais, oferecendo mais 30 vagas anuais, além das 44 semestrais já ofertadas no curso diurno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014). Ambos os cursos possuem a mesma carga horária, distribuída em 10 semestres de período integral (curso diurno) e 16 semestres (curso noturno), com atividades de ensino obrigatórias desenvolvidas em turno único.

A criação de vagas noturnas no curso de Odontologia possibilitou o ingresso de trabalhadores que desejam realizar sua formação em nível superior nesta profissão. A importância da expansão está em ofertar vaga para candidatos que não teriam condições de realizar o curso diurno com dedicação de tempo integral, em virtude da necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Trata-se de uma política pública de Educação que pode ser analisada sob a perspectiva de justiça social proposta por Nancy Fraser, uma expressiva representante da Teoria Crítica contemporânea. Para a autora, uma forma de se chegar à justiça social é por meio de políticas de redistribuição, as quais combatem as injustiças socioeconômicas para que todos tenham direitos iguais e o mesmo acesso aos benefícios sociais, aos recursos e riquezas produzidas por uma sociedade (FRASER, 2008).

Este trabalho propõe uma análise da ampliação de vagas noturnas no curso de Odontologia como uma política de redistribuição, que promove justiça social, ao ampliar a possibilidade de acesso ao curso de Odontologia em uma universidade pública para um grupo social específico, os trabalhadores.

Para tanto, foram comparados dados do perfil dos ingressantes de 2018 do curso diurno e noturno de Odontologia. Os estudantes foram convidados a preencherem um questionário semiestruturado no dia de sua matrícula na Universidade. Participaram da pesquisa 95 estudantes (taxa de resposta de 80%). Os dados foram digitados no software *IBM SPSS Statistics - Statistical Package for the Social Sciences* e analisados pela estatística descritiva (distribuição de frequências). As variáveis estudadas foram: idade, escolarização básica, primeiro da família a cursar Educação Superior e situação de trabalho.

A idade dos ingressantes do curso diurno variou de 17 a 28 anos e, do noturno, de 18 a 34 anos. Estudantes mais jovens, entre 17 e 18 anos, são predominantes no curso diurno

(69,1%), enquanto que estudantes a partir dos 20 anos são mais frequentes no noturno – 60,2% possuem entre 20 e 32 anos. Ingressantes com mais de 30 anos estão presentes somente no curso noturno. É possível considerar que este turno abre espaço para quem desejava cursar Odontologia e não teve oportunidade na idade esperada. Cabe considerar também que o curso noturno tem a duração de 16 semestres, o que impactará na idade dos estudantes formandos, que passarão oito anos, pelo menos, na Universidade até sua diplomação. São estudantes que ingressarão no mercado de trabalho como cirurgiões-dentistas com idade mais avançada em relação aos estudantes do diurno.

Com relação à escolaridade básica foi possível verificar um percentual maior de estudantes do curso noturno que realizaram todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública (63%), enquanto que 54,4% dos estudantes do diurno realizaram o Ensino Médio em escola pública. Cabe considerar a existência de uma legislação para as universidades federais que garante a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham realizado o Ensino Médio em escola pública (BRASIL, 2012b).

O curso noturno também apresentou um percentual maior de estudantes que são os primeiros da sua família a cursar a Educação Superior – 33,3% no noturno e 19,1% no diurno, mostrando a abertura de espaço para estudantes filhos de pais sem essa escolaridade (RISTOFF, 2016).

A presença de estudantes trabalhadores pode ser observada com destaque no curso noturno. Enquanto que nesse turno 55,6% dos estudantes desenvolvem atividade remunerada, somente 4,4% dos estudantes do diurno encontram-se nessa situação. Dos estudantes do curso noturno que trabalham, 6,7% declararam serem responsáveis pelo seu próprio sustento e 26,6% contribuem para o sustento de sua família.

Esta análise demonstra que, em comparação ao curso diurno, o curso noturno possui menos ingressantes na faixa etária entre 17 e 18 anos, mais estudantes egressos de escola pública e que são os primeiros da sua família a cursar a Educação Superior, além de trabalhadores, o que indica que o curso noturno acolhe um grupo social com perfil diferente do diurno.

Diante disso, observa-se que a presença de estudantes trabalhadores no noturno é marcante se comparado com o curso diurno. A ampliação de vagas noturnas para o curso de Odontologia pode, assim, ser compreendida como uma política de redistribuição que promove justiça social, conforme defende Nancy Fraser, por abrir espaço para que estudantes trabalhadores tenham acesso a esta formação em uma universidade federal, anteriormente direcionada àqueles que dispunham de turno integral para os estudos. Torna-

se importante verificar se estes estudantes conseguem concluir sua formação na Odontologia, completando o ciclo de acesso, permanência e conclusão da Educação Superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 7, 25 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30 de agosto de 2012b.

\_\_\_\_\_. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018**. Brasília: Inep, 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimentismo. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 17-56.

FRASER, N. **Escalas de justicia**. Barcelona: Herder, 2008.

RISTOFF, D. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: n. 9 jan./jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Odontologia. **Projeto Pedagógico Curso de Odontologia Noturno**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/odontologia/ensino/odonto/graduacao/projeto-pedagogico-do-curso-noturno/view>> Acesso em: 14 nov. 2018.

**- XLVII -****MESTRADO PROFISSIONAL: LIMITES E  
POSSIBILIDADES PARA AÇÕES DE AUTOAVALIAÇÃO****Júlio César Pereira<sup>32</sup>**julio\_pereira@live.com**Sandra Lúcia Ferreira<sup>33</sup>**

07sandraferreira@gmail.com

Com o avanço recente da procura pelos mestrados profissionais na Educação e a liberação da modalidade a distância para programas de Mestrados conforme a portaria nº 275/18 do Ministério da Educação (MEC), amplia-se a importância da autoavaliação de cursos para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu*. Nesta pesquisa, iniciamos estudos a partir da implantação de uma proposta de autoavaliação de um programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais de uma IES em São Paulo. Tal proposta teve início em 2015, data do reconhecimento do programa, e atualmente encontra-se em desenvolvimento. Os trabalhos são orientados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - Lei nº 10.861/2004 - aliados às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A autoavaliação do Mestrado Profissional (MP) objetiva-se pelo apontamento de melhorias, subsidiada por informações e dados coletados para encaminhamento de tomada de decisões pelos envolvidos. Para o desenvolvimento do trabalho foi aprimorado o instrumento anteriormente aplicado, analisado e publicado por Camarço de Souza (2017), possibilitando assim a adequação às novas demandas do referido Programa de MP nos anos subsequentes. Isso permitiu, e ainda está permitindo, uma vez que o trabalho encontra-se em desenvolvimento, a exploração de novas fontes de informação visando fomentar o aperfeiçoamento das ações. Acreditamos que avaliar e encaminhar a tomada de decisões baseada em dados cientificamente coletados e analisados é uma forma democrática de explorar as expectativas dos diferentes envolvidos no processo, uma vez que todos estão

---

<sup>32</sup> Universidade Cidade de São Paulo

<sup>33</sup> Universidade Cidade de São Paulo

sendo convidados a participar ativamente de seus encaminhamentos. Igualmente, o intuito é investir na superação de imagens negativas associadas à ação avaliativa transformando-as em algo positivo por meio da ampliação de participação de todos e minimizando o receio de seus resultados. Este novo projeto em desenvolvimento por um pós-graduando do mestrado acadêmico, partiu de uma análise sobre as questões avaliativas e de impacto de seus produtos para o Mestrado Profissional. A pesquisa para um novo encaminhamento dos produtos visou coibir aspectos controvertidos com que se deparam professores e estudantes durante o processo educacional. Nessa intenção, acreditamos que os cinco eixos (planejamento institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, gestão e infraestrutura) apresentados pelo SINAES impactam essa nova fase do processo e estão sendo trabalhados levando-se em consideração: os indicadores apresentados na Plataforma Sucupira; os resultados da avaliação do processo em relação a condições de funcionamento, da avaliação de produto e da avaliação de impacto gerados pela comunidade do MP. Em sua primeira aplicação, o trabalho pontuou entre os principais achados (dentre muitos resultados colhidos) que houve uma congruência entre as expectativas docentes e discentes do programa na primeira fase (diagnóstica). Na continuidade, também diagnóstica, encontrou-se alinhamento entre o Programa e as normativas e legislação para Pós-Graduação, exceto na explicitação do objetivo previsto na normativa para transferência de conhecimento à sociedade. Houve ainda a indicação, na perspectiva apontada, da necessidade de conduzir o processo de forma mais coletiva, ou seja, colegiada com a participação de docentes e discentes, promovendo o amadurecimento do pós-graduando em prol de seu processo formativo, da qualidade de suas produções acadêmicas e da continuidade do relacionamento com a Universidade. Neste novo momento, temos por princípio ampliar as possibilidades deste trabalho de pesquisa, comparando os resultados já obtidos com os que serão colhidos nesta nova tratativa.

## REFERÊNCIAS

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. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CAMARÇO DE SOUZA, Fernanda Evelin. **Autoavaliação do Mestrado Profissional: uma análise das expectativas dos pós-graduados.** 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, 2017.

CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2018. Seção 1. p. 126. Disponível em:<  
<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/20122018-Portaria-CAPES-n-275-PPG-a-Distancia.pdf>> Acesso em 11 fev. 2019.

**- XLVIII -****LUTAR E (R)EXISTIR: EXPERIÊNCIAS DA REPRESENTAÇÃO DISCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO**

**Karina Falavinha** – UFPR  
karina\_dolphin@yahoo.com.br

**Mariana Peleje Viana** – UFPR  
marianapviana@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

O trabalho relata a experiência de duas estudantes de doutorado, da linha de políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), sobre atuação como representantes discentes do programa durante a gestão da chapa *Lutar e (R)Existir* (2017-2018), com o objetivo de trazer as principais pautas apresentadas durante a gestão e incitar a relevância da Representação Discente (RD) como elemento de participação política e de resistência estudantil, mediante os diferentes interesses embatidos no ambiente acadêmico, pelos agentes que o compõem.

Fortunato e Neto (2018) enunciam que “o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias” (p. 41), compreendendo que a pesquisa em educação deve ser pensada sem deixar de considerar sua história e seu cotidiano vivido. Sendo assim, as impressões trazidas neste trabalho pretendem colaborar com o debate e a produção do conhecimento sobre o tema, demonstrando que há uma estreita relação entre a manutenção da universidade e o trabalho de pesquisa de estudantes de pós-graduação, especialmente considerando o contexto político atual, de ataque aos interesses de acesso e permanência na universidade pública, gratuita e de qualidade, tendo em vista, por exemplo, os recentes cortes de bolsas de agências financiadoras de pesquisa e a ameaça de privatização e mercantilização do ensino público.

## **A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA PÓS GRADUAÇÃO**

Miriam Warde (1990) traz apontamentos quanto à melhoria das condições de trabalho docente e especialmente ao estímulo para os projetos de pesquisa, sendo esta a única atividade de trabalho de pesquisadores, discorrendo sobre a efetivação de uma política para a produção de conhecimentos em educação. Contudo, Warde aponta que a participação dos discentes em projetos de pesquisa ainda não foi vislumbrada como um dos motes principais para a melhoria da pós-graduação.

Kuenzer e Moraes (2005) apontam que o conhecimento científico produzido sobre a pós-graduação revela um distanciamento entre teoria e prática, além de um descaso metodológico para com as produções acadêmicas em detrimento de uma ideologia da eficiência racionalizada e do conhecimento profissionalizado. Todavia, a participação discente continua não sendo um tema relevante sobre a melhoria da pós-graduação, de modo que podemos hipotetizar a existência de rupturas profícuas no campo científico referentes a esta temática.

## **AS PAUTAS ESTUDANTIS POR MEIO DO RELATO DE EXPERIÊNCIAS**

As propostas da chapa foram criadas com base em levantamento de sugestões no grupo de *whatsapp*, *facebook* e lista de emails do conjunto de discentes, envolvendo, principalmente: plano de comunicação entre estudantes de todas as linhas de pesquisa do programa, compromisso com uma gestão democrática, transparente e inclusiva, com respeito e valorização às diferenças e diversidades, fortalecimento da participação discente nos espaços de tomada de decisão do programa (reuniões e comissões do colegiado), assim como estreitamento com a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), dentre outras.

Houve apenas uma chapa inscrita, mas a eleição teve número considerável de votos e de discentes envolvidos na comissão eleitoral, o que demonstrou interesse dos discentes pelo processo.

Conforme análise das atas e dos registros da RD, os principais assuntos tratados ao longo do ano foram: carta ao colegiado sobre caso anônimo de assédio moral e cobrança de ações; solicitação por uma disciplina sobre dificuldades do trabalho do/a pesquisador/a de pós-graduação, tratando de processos subjetivos ligados a estresse emocional, bloqueio de escrita, qualidade de vida etc.; solicitações de transporte para congressos; revisão dos critérios

que envolvem concessão de bolsas de estudos; mudança do programa para um outro campus (mudança do PPGE/UFPR do Campus Reitoria para o Campus Rebouças) e conseqüentemente, as providências necessárias para a realização da mudança, como transporte inter-campi e a falta de Restaurante Universitário (RU) no novo campus; o encaminhamento para a gestão seguinte quanto à elaboração de estatuto da RD e à criação de arquivo histórico de atas e documentos da RD, para acesso público e digital, que possa contribuir com gestões futuras e possíveis estudos.

Foram contabilizados durante a gestão, sete registros referentes às reuniões do colegiado e três atas de assembleias estudantis, dentre diversos e-mails com comunicados, demandas e sugestões. A vivência nestes espaços demonstra a suma importância de haver respeito e acolhimento da participação de discentes no diálogo entre si e com docentes e funcionários, de maneira receptiva e horizontal, já que, em muitos casos, estudantes desconhecem os parâmetros burocráticos da rotina do programa e podem sentir dificuldades em tratar dos problemas discutidos – assim como pode haver resistência quanto às sugestões provindas da participação estudantil.

Destaca-se, por exemplo, a pauta mais discutida durante a gestão: a mudança para um campus sem RU. Em uma das reuniões sobre este tema, alguns agentes presentes não consideravam que os estudantes da pós-graduação utilizassem o RU com frequência – sendo que pela presença de estudantes na reunião, pode ser proferido o contrário, assim como pela alta adesão à listagem feita com nomes de discentes que afirmaram necessitar do RU (devido ao valor baixo das refeições). Especialmente quando uma docente comentou que seria “vergonhoso enviar esse pedido ao reitor da universidade”, pois “utilizar o RU já seria um grande pedido”, demonstrando desconhecimento quanto à importância das condições de permanência estudantil para a manutenção da universidade (alimentação sendo uma delas), como se esta demanda não fosse de fato necessária à sustentação dos discentes no curso. A RD insistiu na menção de que uma demanda é gerada a partir da necessidade do grupo e que, portanto, continuaria reiterando a preservação e seriedade da pauta trazida pelo conjunto de estudantes.

Em assembleia de conclusão da gestão, com relatório das ações concretizadas e encaminhamentos, a RD foi elogiada e as propostas tidas como bem desenvolvidas, contudo, houve dificuldade em contar com o envolvimento de todos os membros eleitos, já que alguns integrantes se mantiveram ausentes ao longo do ano, o que causou acúmulo de trabalho à cargo de quatro pessoas, em detrimento das oito eleitas.

## CONCLUSÕES

O nome escolhido para a chapa da RD (Lutar e [R]existir) envolvia a chamada de estudantes para lutar pelos seus direitos, ao mesmo tempo que não apenas resistem às dificuldades do campo acadêmico e social, mas também existem neste espaço, como sujeitos com trajetórias subjetivas, as quais influenciam em seu trabalho, na vivência da pós-graduação e em sua produção científica.

Compreende-se que ao adentrar no campo acadêmico, estudantes transitam no âmbito das relações de dominação (BOURDIEU, 2003) que, por vezes, acalentam dessabores e resistências na trajetória da formação *strictu sensu*, pois o campo é um espaço de disputa e de embates de interesses entre seus agentes, se caracterizando, portanto, como um espaço político.

O trabalho aponta para a importância da participação estudantil por meio da representação na pós-graduação, pois é um elemento indispensável para a efetivação dos direitos sociais de estudantes em espaços de decisão política na universidade. Também, a parceria entre os pares, auxiliando nos debates e definição de ações bem como a carência de estudos sobre a temática nas pesquisas acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Algumas propriedades dos campos**. In: **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

FORTUNATO, Ivan. NETO, Alexandre Shigunov (orgs). **Método(s) de Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

KUENZER E MORAES. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005.

WARDE, Miriam. O papel da pesquisa na pós graduação. **Cad. Pesquisa**, São Paulo 1990.

**- XLIX -****É EFETIVA? É DEMOCRÁTICA? ANÁLISE DE UMA  
POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DE UMA ANÁLISE  
DE TESES EM EDUCAÇÃO**

**Laélia Portela Moreira**  
PPGE-UNESA  
moreira.laelia@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

No contexto da Educação Superior brasileira, cujos movimentos na direção da privatização e mercantilização tornam-se a cada dia mais intensos, as análises sobre o Programa Universidade para Todos suscitam uma série de indagações. Se, por um lado, o Prouni possibilita o acesso à educação superior a atores sociais antes alijados desse nível de educação, provoca também uma série de críticas, em razão de seu caráter focalizado, por colocar em questão a qualidade das instituições que aderem a essa política, e, principalmente, por favorecer o setor privado ao mesmo tempo em que avança o abandono do setor público, o qual abriga as instituições que englobam ensino, pesquisa, e extensão oferecendo, assim, uma formação mais ampla, que ultrapassa a vazia promessa de qualificação para o mundo do trabalho.

A complexidade de qualquer discussão que envolva políticas de acesso à Educação Superior (ES) traz implícita a ideia de democratização e de inclusão. Possibilitar o acesso para selecionar no percurso ou dificultar a entrada? Abrir o sistema para todos ou apenas para os que, com base em critérios meritocráticos, teriam condições de levar os estudos até o fim? Pensar que mais diplomas e mais educação para mais pessoas favorece a sociedade de um modo geral ou mudar o sistema para possibilitar educação universitária de qualidade para todos?

A reflexão sobre essas, entre outras questões, motivaram o exame da literatura acadêmica sobre o Prouni, mais particularmente a análise de teses de doutorado produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no período de 2007 a 2017, em busca de

empíria sobre o assunto, visto que a exploração inicial desses trabalhos revelou que parte dessas pesquisas procurou conhecer de perto sua implementação em uma ou mais Instituições de Educação Superior (IES), ouvindo os bolsistas, professores e gestores envolvidos no contexto da prática. Trata-se de uma metapesquisa, modalidade de estudo que consiste na análise de um conjunto de textos resultantes de pesquisas teóricas ou empíricas, com foco nas principais características epistemológicas desses trabalhos. São estudos de segunda ordem cujo objetivo é “[...] contribuir para a compreensão da pesquisa de determinado campo, em um contexto espaço-temporal específico.” (MAINARDES, 2018, p. 4). Do ponto de vista teórico, ampara-se em parte da literatura do campo da política educacional e em uma adaptação do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), um esquema analítico-conceitual proposto por Tello e Mainardes (2015), que tem o duplo objetivo de servir de instrumento de vigilância epistemológica da pesquisa desse campo e fornecer critérios e orientações metodológicas aos pesquisadores que pretendem fazer meta-investigações

## **METODOLOGIA**

Em termos simplificados, a metodologia incluiu as seguintes etapas: (a) busca das teses, a partir do descritor “Prouni”, no catálogo de teses da Capes e na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD). Foram encontrados 36 resultados, reduzidos para 26, após a leitura dos resumos e a constatação de que muitas delas não tinham o Prouni como seu objeto principal. (b) Organização de arquivos, planilhas e mapas (elaborados com o software *Simple Mind*) contendo, além das características epistemológicas das teses, os meta-dados, os quais nos possibilitaram identificar sua distribuição segundo a organização administrativa das IES, regiões e estados, entre outras. (c) Leitura completa dos trabalhos, com o objetivo de identificar suas principais características, organizando-as segundo os objetivos, hipóteses e/ou questões de pesquisa enunciados e as perspectivas teóricas identificadas, a partir dos conceitos e autores informados, assim como os resultados encontrados. (d) Formulação de categorias e análise das teses segundo os enfoques adotados e questões que emergiram da investigação até esta etapa.

## RESULTADOS PARCIAIS

Quanto à distribuição das teses por categoria administrativa das IES, região e estado, 13 das 26 teses encontradas foram defendidas em IES privadas (das quais destacam-se as universidades católicas— do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul), seguidas imediatamente pelas públicas: 10 federais, distribuídas pelos estados do Pará, São Paulo, Ceará, Pernambuco, Paraná, Bahia e Rio Grande do Sul, e três estaduais, todas no Estado de São Paulo. A análise, porém, incidirá apenas sobre 23, pois três das 26 não estavam disponíveis para download.

O Quadro 1 apresenta a categorização das teses segundo os enfoques, as fontes e as temáticas tratadas. As informações que constam neste quadro foram organizadas a partir de três categorias principais elaboradas no processo da pesquisa, conforme as abordagens privilegiadas pelos autores das teses: **Análise da Política**, **Avaliação da Política** e **Análise Política e de Alguns Aspectos da Política**, esta última criada a partir de uma exigência surgida no percurso. A leitura dos objetivos, hipóteses e questões de pesquisa presentes nos resumos, nas introduções e nos capítulos específicos destinados à apresentação da metodologia, quando presentes, possibilitaram a formulação das subcategorias e também a organização da quantidade de teses alocadas em cada uma.

**Quadro 1-** Enfoques, Fontes e Temáticas das Teses

Análise da Política			Avaliação da Política			Análise Política e de alguns aspectos da política		
Aspectos da Implementação	Fontes	N. de Teses	Efetividade	Fontes	N. de Teses	Potencial Crítico e democratização	Fontes	No. de Teses
Impacto na qualidade	IES	1	Inclusão social e acadêmica	IES	2	Contribuição para a formação da classe trabalhadora	Documentos	2
Acolhimento e prevenção da evasão	IES	2	Crítica ao caráter focalizado	NSA	1	Mobilidade e ascensão social	Bolsistas	2

Comprometimen to com a aprendizagem	Bolsistas	1				Relação público vs. privado	Documentos	1
Estratégias de adaptação	Bolsistas	1				Inclusão de negros	Bolsistas	1
Relação com o saber acadêmico	Bolsistas	1				- Financiamento	Documentos	1
Atribuição de sentidos ao Programa	Bolsistas	5						
Trajetórias e Redes de socialização	Bolsistas	1						
Atendimento das expectativas	Bolsistas	1						

Notas: Elaborado pela autora com base nos objetivos/hipóteses/teses e/ou questões de pesquisa formulados pelos autores.

As perspectivas teórico-epistemológicas, foram assim organizadas: (a) Ausência de teorização, caso em que os autores não operaram com teorias, limitando-se à revisão de literatura. (b) Teorização combinada, que consiste, segundo Mainardes (2016) no esforço de articular várias teorias ou conceitos, para compor um quadro teórico consistente. (c) Estudos teorias sociológicas. (d) Estudos sobre qualidade e sobre teorias da aprendizagem. (e) Teoria da complexidade. (f) Teoria do ordenamento jurídico, de Bobbio e Teoria da igualdade de Aristóteles. (g) Estudos marxistas e neomarxistas e, finalmente, (h) Estudos baseados em autores e modelos do campo das políticas públicas e educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, cabe retomar as questões presentes no título e na introdução deste trabalho, apresentando uma síntese, ainda provisória, das questões que perpassam o conjunto dos trabalhos e dos resultados obtidos nas teses, a respeito do Prouni como política educacional.

*É efetiva?* Do ponto de vista dos bolsistas e dos pesquisadores que fizeram estudos de implementação, sim, pois oferece oportunidades, alguma mobilidade, confere prestígio na comunidade e perante a família e serve de estímulo para os que almejam ter acesso à

Educação Superior. Possibilita acesso a novos conhecimentos e às qualificações necessárias ao ingresso no mundo do trabalho, mas é também “uma escada ensaboada”.

Para os autores dos estudos de perspectiva epistemológica marxista e neomarxista: é pseudodemocrática e efetiva apenas para favorecer o setor empresarial da Educação Superior.

*É democrática?* Não. Por se tratar de política focalizada, porque não favorece a educação da classe trabalhadora e o acesso aos cursos mais valorizados não é amplo.

## REFERÊNCIAS

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, e230034. P. 1-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>. Acesso em jan. 2019.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em jun.2018.

- L -

## **PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA MODALIDADE EaD DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE**

**Leila Cristina Borges**  
borges.leilacris@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Apesar dos vários desafios enfrentados, a educação brasileira vem buscando melhorar suas condições no que diz respeito a infraestrutura, inovação das tecnologias e formação docente, fatores necessários, entre outros, para que haja uma educação de qualidade. Grande parte das instituições de educação utiliza o ensino presencial, aquele em que professor e aluno encontram-se presentes no mesmo ambiente para o processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a EaD se mostra em constante crescimento e com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação esse processo foi facilitado. Surgem então, em meados dos anos 1990, os programas oficiais e formais de EaD, apoiados pelas secretarias de educação municipais e estaduais (MUGNOL, 2009).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 08/06/2006, por meio do Decreto 5.800, foi um marco para a Educação a Distância, pois, a partir desse programa do Ministério da Educação houve uma expansão e democratização do ensino superior no Brasil, através da ampliação do número das vagas oferecidas para um ensino público de qualidade (COSTA, 2009).

Muito já foi estudado sobre a Educação a Distância no Brasil, colaborando assim, de forma expressiva, para a consolidação desta modalidade no Brasil. Contudo, ainda há a necessidade de se avançar nas pesquisas relacionadas a EaD, uma vez que ela se apresenta como uma possibilidade de redução do déficit educacional (MORAN, 2014).

Nesse sentido, se faz necessário um maior aprofundamento sobre a evolução da EaD, buscando compreender seu desenvolvimento e importância no Brasil, uma vez que esses

dados podem aprimorar as metodologias e políticas pensadas para a educação EaD, sobretudo para o aluno desta modalidade. Desta forma, este estudo pretende apresentar o perfil do estudante de graduação, na modalidade EaD nas universidades federais da região Centro-Oeste.

A fim de compreender qual é o perfil desse aluno que busca, na modalidade de educação a distância, uma possibilidade formativa, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de se construir um panorama das publicações científicas sobre o perfil do aluno EaD, no período de 2011 a 2015. Encontrou-se 24 trabalhos (66,7% artigos e 33,3% dissertações). A maioria dos trabalhos se refere à região Sudeste e apenas um da região Centro-Oeste, porém sem relação direta com o foco desta pesquisa, demonstrando, portanto, a sua relevância e contribuição.

O interesse em pesquisar esta temática surgiu a partir da participação da autora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Além disso, a autora integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (Gead), participando da pesquisa maior denominada “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”.

Pretende-se, a partir desse diálogo com as universidades federais, ampliar a reflexão a respeito do perfil do aluno dos cursos de graduação na modalidade a distância e analisá-lo no contexto da região centro-oeste.

Para este estudo, foi definido o recorte temporal do período compreendido entre os anos de 2011 a 2018. Trata-se do início do governo de Dilma Rousseff, incluindo o primeiro e segundo mandatos, até o fim do governo de Michel Temer.

A intenção, na escolha deste período, é a de se realizar uma comparação a fim de verificar quais foram as mudanças ocorridas entre os dois governos, no que diz respeito às legislações referentes à EaD.

Importante ressaltar que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) desenvolveram uma trajetória democrática de expansão da EaD, baseada na qualidade da regulação e da regulamentação. O governo de Michel Temer, ao contrário, alterou todas as legislações da educação a distância para o ensino superior (LIMA e ASSIS, 2018).

É possível perceber que há contrastes entre as legislações para a EaD no ensino superior nos governos de Dilma Rousseff e Michel Temer. Sendo assim, ao analisar essas diferenças, no período definido, pretende-se verificar também, se houve mudança no perfil do aluno desta modalidade.

É fundamental compreender como se deu o processo de consolidação das políticas públicas educacionais desenvolvidas para esta modalidade de ensino.

No que diz respeito às políticas públicas voltadas para a expansão da Educação a Distância no Brasil, podemos dizer, conforme Lima (2017), que aconteceu nos dois mandatos (1995-2002) do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), as ações básicas de implementação da Educação a Distância (EaD) e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

No entanto, a elaboração de políticas públicas direcionadas para a Educação a Distância e para o uso das Tecnologias da Informação e comunicação se deu antes, na Constituição de 1988. Sobre esse marco, Lima (2017) afirma que “a elaboração de políticas públicas voltadas para EaD e uso das TICs tem sua origem na Constituição de 1988 que em seu Art. 1º, Inciso IV - dispõe sobre os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, abrindo-se oportunidades para implementações de outras modalidades de ensino...”.

A EaD surge, oficialmente, no Brasil, no ano de 1996, cujas bases legais são estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, constituindo, desta maneira, um marco legal da Educação a Distância no Brasil, que a partir de então, poderia ser utilizada, na educação básica e superior.

O estudo sobre o perfil do aluno da Educação a Distância nas universidades federais da região Centro-Oeste, será realizado por meio da abordagem qualitativa, apesar de utilizar dados quantitativos para compreensão da realidade (MINAYO, 2009).

Pretende-se, nesta pesquisa, descrever e analisar o perfil dos estudantes de graduação, na modalidade a distância, das 8(oito) universidades federais da região Centro-Oeste. São elas: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Jataí (UFJ); Universidade Federal de Catalão (UFCAT); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

Destaca-se que as universidades federais de Jataí-GO (UFJ - Lei N°13.635), de Catalão-GO (UFCAT – Lei N° 13.634) e de Rondonópolis-MT (UFR – Lei N°13.637), foram criadas no mês de março do ano de 2018, a partir do desmembramento da UFG e da UFMT, respectivamente.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, serão analisados e descritos os dados referentes aos estudantes dos cursos de graduação da modalidade EaD das universidades federais da região Centro-Oeste, no período de 2011 a 2018.

O período em questão contempla os governos de Dilma Rousseff (2011–2016) e o atual, Michel Temer (2016–2018). Pretende-se analisar e comparar quais foram as mudanças ocorridas entre os dois governos, no que diz respeito às legislações referentes a educação a distância. Ao analisar essas diferenças, pretende-se verificar também, se houve mudança no perfil do aluno do ensino superior de graduação, nos cursos da modalidade a distância.

Assim, a pesquisa tem caráter reflexivo, podendo, no decorrer apresentar outras questões. É importante ressaltar que a mesma não terá o objetivo de generalizar os resultados.

Esta pesquisa será do tipo bibliográfica e documental, com levantamento bibliográfico sobre a EaD, tendo como base a regulamentação atual que rege a EaD no Brasil, os Censos referentes a esta modalidade além dos documentos norteadores.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 158), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

O levantamento bibliográfico permite uma compreensão a respeito do que tem sido estudado e publicado a respeito do tema proposto. Para este estudo, será realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de selecionar os trabalhos relacionados ao perfil do estudante da educação a distância publicados a partir do ano de 2006, ano de criação da UAB.

Para a coleta de dados deste trabalho, utilizaremos documentos institucionais, do período 2011 a 2018, gerados pelas universidades federais da região Centro-Oeste, além de informações geradas a partir do banco de dados das próprias. Os dados coletados serão, posteriormente, organizados, categorizados e analisados tomando como base as teorias estudadas sobre o tema.

É importante destacar que este trabalho está em andamento e está sujeito a alterações a depender das orientações e intervenções do professor orientador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, INEP. **Censo da educação superior** - notas estatísticas: 2014. Brasília, INEP.

Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)> Acesso em 06/01/2017

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.º 5.800, de 9 de junho de 2006.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)

[2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 02 jun 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category\\_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192)>.

Acesso em: 02/6/2017.

COORDENAÇÃO, DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA CAPES. **O que é a UAB?**

Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-](http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e)

[frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e](http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e)>. Acesso em: 02/06/2017

COSTA, Maria Luisa Furlan (org). **Introdução à educação a distância**. Maringá: Eduem, 2009. (Formação de Professores - EAD; v. 34).

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ASSIS, Lúcia Maria de. Dossiê: Arena Constitutiva da Educação Superior a Distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 9 - 16, abr. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/82461>>. Acesso em: 13 set. 2018. doi:<https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82461>.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas.

Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior, 2014b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192). Acesso: 21 de maio 2017.

MORAN, José Manuel. **Educação a Distância no Brasil**- situação e perspectivas. Curitiba, Escola Gestão, 03 abril 2014. Entrevista a Denise Guimarães / Helena Salgado

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev.**

**Diálogo Educ., Curitiba**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível

em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117298008>>. Acesso em 24 mar. 2017

PORTAL, M. E. C. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/2855-sp-1800774935/>>. Acesso em: 02 jun. 2017

- LI -

## OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

**Luana Estefani Vicensotto.** UFMS/CPTL.<sup>34</sup>  
luanavicensotto@gmail.com

**Tarcísio Luiz Pereira.** UFMS/CPTL.<sup>35</sup>  
tarcisio.pereira@ufms.br

### INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A educação superior brasileira nas últimas décadas, vem sendo arrolada por políticas de governo e de Estado, que vão desde a mercantilização da educação, por meio de incentivos governamentais ao processo de expansão e consolidação de grupos de ensino superior privados, aos mecanismos de terceirizações de setores essenciais das instituições de educação superior públicas.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo principal discutir, a partir do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas-MS – UFMS/CPTL, acerca do papel da universidade na formação de professores frente aos novos desafios para a Educação Superior.

Cabe destacar que a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, teve sua origem em 1962. Em 1970, foi criado o Centro Pedagógico de Três Lagoas (CPTL). Com a divisão do Estado de Mato Grosso, a antes Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT)

---

<sup>34</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da UFMS/CPTL. Bolsista do Programa – Residência Pedagógica e Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em formação de professores (GFORP). Mato Grosso do Sul – MS

<sup>35</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-FAED). Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPTL). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em formação de professores (GFORP). Mato Grosso do Sul – MS

foi federalizada passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). (UFMS/CPTL, 2015, p. 6).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (UFMS, 2015), a Pedagogia do CPTL foi instituída em 1970. Inicialmente, foram oferecidas as habilitações de Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau e Orientação Educacional. A partir de 1976, a habilitação em Orientação Educacional foi substituída pela de Supervisão Escolar.

Em 1983, em decorrência da política de implantação das licenciaturas homônimas na UFMS, o currículo do curso foi revisto e sofreu uma adequação, de comum acordo com as propostas emanadas dos demais Campi Universitários.

Em 1985 o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia teve devidamente reconhecidas as habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau (Ensino médio); Habilitação em Orientação Educacional e Habilitação em Supervisão Escolar. No ano de 1992 o curso incorpora a formação de professores de séries iniciais e pré-escola deixando-se de oferecer, então, a habilitação em Supervisão Escolar.

Com as mudanças políticas ensejadas pela LDB (Lei nº 9394/1996), o Curso de Pedagogia adequou-se à nova estrutura didática da educação brasileira e as orientações do Conselho Nacional de Educação para formação de professores para o magistério. Passou a denominar-se: Pedagogia - Magistério da Educação infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de 2004, o CPTL passou a contar com dois Cursos de Pedagogia – Pedagogia: “Educação Infantil” e Pedagogia “Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Em 2009, estes cursos encerraram suas turmas e, sendo assim, em 2010, todas as turmas ficaram vinculadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Outra mudança importante na estrutura organizacional dos cursos da UFMS e do curso de Pedagogia do CPTL, é que a partir de 2010, os cursos de graduação foram semestralizados, extinguindo o regime anual o que vigora até o momento.

Neste contexto, apresenta-se, neste trabalho, um recorte de pesquisa maior, em desenvolvimento na UFMS/CPTL, na modalidade descritiva com análise documental, a partir do curso de pedagogia desta instituição - percorrendo sobre os elementos históricos de sua constituição e suas implicações na formação docente. No bojo dos levantamentos e questionamentos apresentados, busca-se provocar reflexões no sentido de contribuir com as discussões acerca do papel da Universidade Pública no contexto das mudanças atuais.

Pode-se dizer que no cenário atual é conferida à educação e aos cursos de formação de professores uma relevância indiscutível, na busca da igualdade social, desenvolvimento

humano, científico, econômico, político, tecnológico e cultural, e a universidade não foge a esta lógica.

## DESENVOLVIMENTO

A implantação do ensino superior brasileiro, como se sabe, se deu somente, quando a Corte portuguesa, ameaçada pela invasão napoleônica da Metrópole, se trasladou, em 1808, para o Brasil. “Com a transferência da Corte real para o Rio de Janeiro, em 1808 gerou um forte influxo educacional e cultural, demandando o reforço da formação da elite administrativa local”. (SILVA, 2013, p. 21).

Ao longo do século XIX, a Coroa manteve o monopólio do ensino superior e não permitiu que ele se expandisse de forma significativa. “Até 1900 não havia mais de 24 dessas escolas de formação profissional no país”. (TEIXEIRA, 1969, p. 59).

Com a proclamação da República, e como resultado dessas novas concepções, a nova Constituição descentralizou o ensino superior e permitiu a criação de instituições privadas. Entre 1889 e 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, foram criadas no país. (TEIXEIRA, 1969, p. 60).

Com a reforma educacional de Francisco Campos que marca o fim da Primeira República e o início do Estado Novo, “essa reforma atingiu a todos os níveis de ensino e definiu, pela primeira vez, o formato legal ao qual deveriam obedecer as universidades a serem organizadas no Brasil”. (DURHAM e SAMPAIO, 1994, p. 5).

Durante o período da República Velha surgiram escolas superiores livres, instituídas por empresários, com um crescimento bastante grande. Para Silva (2013, p. 21), esse fenômeno foi produto da necessidade de aumentar a força de trabalho com alta escolaridade e também da influência ideológica do positivismo.

No entanto, tomando como referência a origem e constituição das Universidades nos centros culturais do ocidente, em especial a Europa Ocidental e parte do continente sul americano; a Universidade brasileira é tardia e retardaria, já que os cursos superiores (não a Universidade) vão surgir no país na segunda década do século XIX (1824-1825) destacando-se os cursos de direito em São Paulo-SP e em Olinda-PE, e na sequência o curso de medicina no Rio de Janeiro-RJ (1850).

“Universidade no sentido *lato sensu*, congregando disciplinas científicas num espaço de pesquisa, transmissão de conhecimentos e extensão, só surge em 1934 com a criação da Universidade do Estado de São Paulo – USP” - (NETTO, 2015) que é resultado de

articulações políticas, militares e da oligarquia paulista que pretendem, após derrota na chamada Revolução de 1930, o domínio hegemônico sobre as classes sociais menos favorecidas, agora não mais, por meio das armas, mas por meio do conhecimento.

Dito isto, “é inegável que a USP foi a ponta de lança de um esquema de poder elitista que resultou na elaboração da ideologia hegemônica do liberalismo brasileiro”. (SOUZA, 2018, p. 111).

Com o governo militar, nas décadas de 1960 e 1970, buscou-se reorganizar a economia e a política, reforçando a orientação de ação associada aos interesses do capital privado. A emergência vigorosa da ideia de um ensino superior privado como alternativa, na década de 1970, capaz de amenizar as reivindicações sociais por educação superior propiciou a implementação de um segmento de “instituições” de ensino superior privadas ou de organizações, como prefere caracterizar Chauí (2001), com um perfil empresarial, marcadamente privatista e com fins lucrativos.

A partir disso, a universidade pública brasileira herda, nas décadas posteriores, uma marca histórica da expressão do elitismo cultural brasileiro que já vinha dos cursos superiores de antes e que vai reverberar nas instituições de educação superior no século XXI.

E neste cenário, as universidades públicas enfrentam, atualmente, vários desafios, sejam de ordem social, as quais têm se deparado, com novas demandas do mundo globalizado e do mercado produtivo; em que cada vez mais sofrem com pressões de poderes políticos e empresariais que lhes impõem mecanismos de controle com um constante e crescente movimento de escassez de recursos e de terceirização de serviços (privatização por dentro).

## CONCLUSÕES

Conforme revisão de literatura e breve análise documental, é possível dizer que o Estado brasileiro vem seguindo os ditames do capital financeiro nacional e internacional, já que nos últimos anos mais investimento foram destinados ao setor de ensino superior privado em detrimento da educação superior pública.

Comparando-se o número de instituições a partir do critério dependência administrativa, entre 2005 e 2015, tínhamos 231 IES públicas em 2005, contra 1.934 IES privadas, ou seja, 10,7% das instituições eram públicas, enquanto 89,3% eram privadas. Já em 2015, 295 instituições de educação superior eram públicas (12,5% do total), e 2.069 eram privadas (87,5% do

total). Houve um aumento significativo também na quantidade de estudantes matriculados nas instituições de educação superior privadas: nas IES públicas havia, em 2005, 1.192.189 estudantes matriculados e em 2015 este número subiu para 1.952.145; já nas IES privadas havia, em 2005, 3.260.967 estudantes matriculados e em 2015 houve um aumento para 6.075.152 matrículas. (PEREIRA, 2017, p. 97).

Deste modo, ao problematizar tal temática é possível inferir que, os investimentos públicos e as melhorias das condições de formação nas IES públicas, vem, cada vez mais, perdendo sua efetividade, principalmente na garantia do acesso e permanência de sujeitos historicamente marginalizados; no direito a uma educação de qualidade, pública e socialmente referendada.

Com isso, é evidenciado que o papel da universidade pública na formação docente na sociedade contemporânea, deve encaminhar-se para intensas transformações, o que a direciona para uma atitude de vigilância e luta permanentes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Paraná: editora UNIOESTE, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Unesp, 2001.

DURHAM, E. e SAMPAIO, H. **O ensino superior em São Paulo - Diagnóstico.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (Nupps/USP), 1994.

NETTO, José Paulo. **Universidade e Lutas Sociais, Palestra Pública.** 2015. (68m34s). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1WTpapTu3Kw&t=217s>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PEREIRA, Tarcísio Luiz. **Monopolização do Ensino Superior Privado no Brasil por meio de processos de fusões e aquisições: O Grupo Uniesp em questão.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017. Disponível em: < <http://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhos/index/76>>. Acesso em 12/12/2017.

SILVA, Mauri Antonio da. (Org.) **Crítica à privatização do ensino superior no Brasil.** ED. Editora em Debate. Florianópolis, 2013.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018. 288 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. CENTRO PEDAGOGICO DE TRÊS LAGOAS. Biblioteca Central. **Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia Licenciatura.** Três Lagoas-MS. 2015.

**- LII -****PROCESSO DE SELEÇÃO DE ESTUDANTES DO  
PRONERA PARA O CURSO DE AGRONOMIA PELA  
UFTM - CAMPUS ITURAMA: UMA POLÍTICA DE  
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR****Luci Aparecida Souza Borges de Faria**<sup>36</sup>

UFU - luci.uftm@gmail.com

**Maria Célia Borges**<sup>37</sup>

UFU - marcelbor@gmail.com

O relato apresenta o processo de seleção de estudantes do Pronera para o Curso de Agronomia pela UFTM – *Campus* Iturama, como uma política de gestão da educação superior, complementando também, a proposta de projeto de tese de doutorado, apresentado à linha de pesquisa "Estado, Políticas e Gestão da Educação- LEPGE", do Programa de Pós Graduação em Educação- PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cujo foco está voltado às políticas de formação continuada (e pedagógica) de professores educadores e orientadores, no âmbito do Curso de graduação em Agronomia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Para atingir ao maior número de municípios no processo de seleção de estudantes do Pronera para o Curso de Agronomia, foi enviada por meio de mala direta (via Correios), ofício às prefeituras do Triângulo Mineiro com os dados do referido curso. Para divulgação imediata foram criados pelos Movimentos Sociais, grupos de WhatsApp, utilizando-se também do Facebook.

---

<sup>36</sup> Pedagoga da UFTM - *Campus* Iturama e Coordenadora Pedagógica do Curso de Graduação em Agronomia pelo Pronera. Doutoranda PPGED/UFU

<sup>37</sup> Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU

Alguns locais solicitaram a nossa presença e foram realizadas reuniões pré-agendadas nos Assentamentos e Escolas que ofertam ensino médio, conforme cronograma e comprovação em fotos realizadas neste período.

A seleção dos estudantes foi realizada conforme o Edital nº 06/2017/DPSD/UFTM de 31 de maio de 2017, por meio de processo seletivo para preenchimento de vagas no Curso de Bacharelado em Agronomia - PRONERA e o candidato deveria comprovar por meio de documentação o vínculo com a Reforma Agrária, tendo que entregar diretamente no *Campus* Iturama, na Secretaria Acadêmica ou enviar por meio dos Correios. Para análise da documentação dos candidatos, foi criado um Grupo de Trabalho Interinstitucional de Validação de Inscrições para o Curso de Agronomia – UFTM, pelo PRONERA, *Campus* Iturama – CIT, instituído pela Portaria nº 25, de 01 de agosto de 2017, do Diretor Geral do *Campus* Universitário de Iturama. Para início da validação de inscrições, fez-se a discussão com as representações dos órgãos e movimentos sociais do referido grupo, delimitando-se que o critério adotado na análise documental e deferimento de matrícula seria o grau de parentesco em linha reta consanguínea.

Participaram do processo seletivo 211 candidatos de vários estados do Brasil, sendo convocados para matrícula, 50 candidatos dos estados de: Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Piauí. Dentre os selecionados estão candidatos de assentamentos do PNRA ou em projetos de assentamentos realizados por outros órgãos, reconhecidos pelo Incra, Quilombolas, Extrativistas, assentados do Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNFC), de movimentos sociais e sindicais diversos.

O curso de Graduação em Agronomia, iniciou-se no dia seis de janeiro de 2018, estando na conclusão da Terceira Etapa. A metodologia adotada é a *Pedagogia da Alternância* e se realiza por meio da alternância de Tempos Universidade e de Tempos Comunidade, permeando todas as Etapas de Aprendizagem. Estas se far-se-ão na forma de alternância e com o uso de diferentes ações pedagógicas, como seminários, oficinas, dias de campo, assembleias, reuniões, estudo dirigido e individual, etc.

Ao final de cada etapa acontece a avaliação metodológica e de aprendizagem, além de visita a campo. Em cada etapa o coordenador pedagógico desenvolve o papel de integrar os professores responsáveis pelos componentes curriculares, de discutir e articular conteúdos, metodologias e as ações pedagógicas, na busca da inter/transdisciplinaridade.

O maior desafio pedagógico tem sido o de romper com a fragmentação do conhecimento, pois educandos e educadores trazem consigo os resquícios de uma educação escolar bancária.

A gestão do Pronera no *campus* Iturama, após o processo de seleção, vem superando os desafios de implementação do curso no que se refere à promoção de aprendizagem e formação do egresso que se comprometa na transformação de sua realidade local, levando assistência técnica e recursos diversificados para a produção e empoderamento das comunidades em que vivem.

Vale destacar que o processo de seleção dos estudantes contemplou uma diversidade de estados e também atendeu a anseios do público-alvo nos mais diversos níveis de idade e movimentos sociais.

A política para gestão do Pronera encontra-se em fase de reestruturação e, segundo a proposta de organograma do atual governo federal, o Programa não estará na pasta do Incra, passando a integrar o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, mais especificamente na Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo SAF/MAPA.

O Pronera completou em 2018, 20 anos de existência. A política atual para o Pronera não aponta para um cenário promissor e neste sentido, os atores envolvidos estarão se mobilizando para a construção de lutas coletivas e resistência ao desmonte do programa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)**: manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: < [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_de\\_operacoes\\_pronera\\_4.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_de_operacoes_pronera_4.pdf)>. Acesso em 11 fev de 2019

**- LIII -****RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO: UM ESTUDO DOS  
EGRESSOS DE AGRONOMIA DO IF GOIANO – CAMPUS  
MORRINHOS**

**Luciana dos Santos Machado Balduino-PUC/GO<sup>38</sup>**

luciana.balduino@ifgoiano.edu.br

**Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita -PUC/GO<sup>39</sup>**

mcristinadm@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO**

No Brasil, a educação superior é ofertada tanto pelo setor público quanto pelo privado, sua organização acadêmica é representada por faculdades, centros universitários e universidades. A educação superior é um processo de formação que conduz o indivíduo ao mundo do trabalho, visto que, normalmente, há uma relação entre a vaga de trabalho pleiteada e a área de formação em nível de graduação.

Diante dessas circunstâncias, estudar a relação trabalho e educação requer esforços teóricos e empíricos que desvelem dados e informações capazes de retratar esse fenômeno. O presente artigo compreende um estudo bibliográfico, documental e empírico, por meio, do qual vamos trazer uma reflexão sobre a situação profissional, formação inicial e continuada dos egressos do curso de Agronomia. O problema de pesquisa o qual nos propusemos investigar foi: A formação superior em Agronomia interferiu na vida econômica, social e profissional dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus Morrinhos? *O estudo teve como objetivo conhecer e interpretar as relações entre a formação no curso de Agronomia e o trabalho dos egressos das turmas de 2010 e 2011 do IF Goiano – Campus*

---

<sup>38</sup>Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Chefe da Unidade de Estágio, Emprego e Egressos do IF Goiano – Campus Morrinhos.

<sup>39</sup>Doutora em Educação pela PUC Goiás, professora no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da PUC Goiás.

*Morrinhos, com vistas a uma análise das políticas públicas de educação superior no Brasil.* Para o desenvolvimento dessa pesquisa alguns autores foram utilizados contribuindo para as reflexões e discussões como: Ianni (1980); Marx; Engels (1986); Oliveira (2007) entre outros.

## **METODOLOGIA**

*Nossa proposta inicial consistiu em conhecer a reflexão a ser desenvolvida em torno da relação educação-trabalho para os egressos do curso superior de bacharelado em Agronomia. Inicia-se com uma visão que vem sendo discutida historicamente a partir da institucionalização da escola até a atualidade. Para isto, o método utilizado foi o materialismo histórico dialético, o qual nos diz que é preciso pensar a própria realidade, o que implica o reconhecimento da necessidade de sua apreensão como um todo estruturado que se desenvolve e se recria. Ianni (1980, p. 13) entende que “[...] a análise dialética ao mesmo tempo constitui e transforma o objeto. Adere destrutivamente ao objeto na medida em que desvenda e desmascara os seus fetichismos, as suas contradições e os seus movimentos”.*

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

*O materialismo diz respeito à compreensão da condição material da existência humana; o histórico consiste em entender a condição histórica da existência humana; e, por fim, a dialética apresenta a contradição como movimento da própria história.*

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

*O procedimento metodológico escolhido para esse estudo foi a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Fonseca (2002, p. 32) afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizado em bibliotecas”. Portanto, ela é delimitada pelo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, em meios escritos*

ou eletrônicos. Sendo assim, Oliveira (2007, p. 70) alerta para o fato de que, “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Na pesquisa empírica, aplicou-se um questionário com 34 perguntas semi-estruturadas, disponibilizadas por meio da ferramenta Survey Monkey. Do universo de 43 egressos das duas turmas investigadas, 40 participaram da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os diferentes cursos oferecidos pela instituição, o que chamou a atenção foi o curso superior de bacharelado em Agronomia, por atender a demanda de grande parte do Brasil, uma vez que a economia do país, em especial da região Centro-Oeste, sustenta-se nas atividades agrícolas e pecuárias.

Em relação as discussões sobre trabalho e educação percebemos que a educação superior no Brasil é tratada como mercadoria e sua maior expansão ocorreu na rede privada. Em 1971, havia 112 instituições públicas e 527 privadas. Após 45 anos, em 2016, o número de instituições públicas passou para 256, um aumento de 129%, e o número de instituições privadas chegou a 2.111, um crescimento de 300%. Fica evidenciado, pois, o crescimento da oferta de vagas na educação superior, sobretudo no sistema privado. Assim, pode-se inferir que muitos estudantes pagam mensalidades por uma mercadoria, no caso, a educação, que é comprada por eles. O estudo mostrou algumas políticas públicas de expansão e democratização da educação superior concretizadas por meio de diversos programas implantados pelo governo, como: ProUni, Fies, Reuni, UAB, aumento da oferta de cursos superiores a distância e política de cotas. Porém, essas políticas foram limitadas na redistribuição de oportunidades, uma vez que não atingem o interior. Ainda se percebe no processo de formação que o curso de Agronomia é oferecido em tempo integral, e por isso, ele não é acessível ao estudante trabalhador. Geralmente, o estudante em tempo integral, que vive exclusivamente para os estudos, é mantido pela família, e não auxilia na renda familiar.

Os resultados mostraram que 80% dos egressos que participaram da pesquisa são do sexo masculino e 20% do sexo feminino, reforçando a presença masculina na profissão agrônomo. As expectativas dos egressos em relação à formação inicial e o trabalho se confirmaram para a maioria dos egressos, pois 60% dos entrevistados revelaram que estão inseridos no mercado de trabalho e atuando na área de sua formação. A pesquisa indicou que, antes da conclusão do curso superior, 65% dos egressos não tinham rendimentos, e

30% informaram que recebiam de 1 a 2 salários mínimos. O aspecto econômico sofreu alteração após a conclusão do curso superior para 18% dos entrevistados. Considerando que no início do curso 65% dos entrevistados informaram não receber nenhum rendimento, o diferencial para grande parte desses sujeitos foi a conclusão do curso superior. Por fim, em relação à formação continuada, este estudo mostrou que 64% dos respondentes declararam ter feito investimento na formação continuada após a conclusão do curso de graduação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

IANNI, O. **Karl Marx**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1980.

MARX K.; ENGELS F. **A ideologia alemã (Feurabch)**. 5 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

- LIV -

## **A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA FEDERAL**

**Carina Elisabeth Maciel**

UFMS – carina22em@gmail.com

**Débora Rogéria Neres de Souza Garcia**

UFMS – debynery1@yahoo.com.br

**Luciana Lopes Ferreira Correa**

UFMS – luciana.correa@ufms.br

### **INTRODUÇÃO**

Nesse artigo analisamos as políticas sociais e educacionais que buscam promover a democratização do acesso na educação superior pública federal. Para os estudos estabelecemos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e documental.

Para a compreensão e avaliação das políticas públicas implementadas por um governo, é fundamental apreender a concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção.

Assim, compreendemos que a política educacional brasileira está inserida no conjunto das políticas de caráter social. Pois, de acordo com Saviani (2008, p.1)

[...] essa denominação decorre das características da sociedade capitalista cuja forma econômica se centra na propriedade privada dos meios de produção, o que implica a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Com isso, a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses privados da classe que detém o controle de produção.

Nesse sentido, entendemos como política pública "o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade

[...] visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social" (HÖFLING, 2001, p. 31).

## **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NAS GESTÕES LULA E DILMA HOUSSEF**

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, compreendida entre os anos 2003 a 2010, as políticas de governo voltadas para a educação superior pública foram reguladas “com propostas de políticas para a educação superior pautadas pelo debate da democratização do acesso, com maior participação do Estado no financiamento da expansão” (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 231).

Em 2007, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), importantes programas foram materializados, a citar: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que possibilitou a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em todo o país; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa contribuir na permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES; as mudanças no Programa Universidade para Todos (Prouni) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Em relação à educação profissional e tecnológica, nas ações para a educação, o PDE destaca a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Na gestão do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, as políticas voltadas para a educação superior da era Lula foram mantidas e expandidas. Nesse período foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), política voltada ao ingresso na educação superior; o Programa Ciência Sem Fronteiras (CSF), com objetivo de estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras e, em 2012, publica-se a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que dispõe sobre a reserva de 50% das vagas das IFES para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Nesse contexto, na tabela 1 apresentamos a quantidade de vagas ofertadas e reservadas, por meio da Lei de cotas, que mensuram esse acesso no período de 2013 a 2016:

**Tabela 1** – Vagas ofertadas x vagas reservadas (Lei nº 12.711/2012)

Ano	Vagas ofertadas			Vagas reservadas			%
	UF	IF	Total	UF	IF	Total	
2016	202.320	40.811	243.131	103.371	20.618	123.989	51%
2015	196.592	32.936	229.528	91.264	15.211	106.475	46%
2014	170.198	31.747	201.945	71.024	14.350	85.374	42%
2013	122.023	28.157	150.180	38.085	12.061	50.146	33%

Fonte: MEC. Organização: Correa; Garcia, 2019.

Partimos do princípio de que a garantia do acesso e a permanência da classe trabalhadora na educação superior deve ser imperativo por parte do Estado como forma de enfrentamento e minimização das desigualdades econômicas e sociais presentes na nossa sociedade. Portanto, devem ser materializados por meio de políticas públicas inclusivas que criem mecanismos que visem reduzir essas fraturas históricas.

Nesse ponto Veloso e Maciel (2015, p. 236) destacam que

As ações afirmativas consistem em estratégia desenvolvida nos últimos anos para favorecer o acesso e a permanência na educação superior. A condição que gera tal dificuldade de acesso (ingresso) e permanência continua na sociedade, mas alguns representantes desses grupos são favorecidos por meio de tais políticas e programas. A justificativa é de que tais sujeitos possam alterar suas condições concretas, contribuindo para a melhoria de vida dos grupos a que pertencem. Essa contradição permanece e intensifica a discussão entre a priorização de políticas focais e universais. (VELOSO; MACIEL, 2015, p. 236)

Na contramão da ampliação das políticas educacionais e sociais que promoveram a democratização do acesso na educação superior, após o golpe de estado sofrido pela presidenta Dilma em 2016, Michel Temer assume o governo e apresenta uma série de mudanças que atingiram significativamente as políticas sociais. Como exemplo, trazemos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016, que institui um novo regime fiscal para os próximos 20 anos comprometendo os recursos financeiros investidos nas políticas públicas sociais.

De acordo com Amaral (2016) a aprovação dessa Emenda Constitucional interfere nas metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005, de 25 de

junho de 2014, pois com o aumento das demandas e a diminuição dos recursos ficam comprometidas as ações estabelecidas no PNE. Nessa perspectiva, Amaral (2016, p. 671) ressalta as consequências negativas da E. C. 95/2016 para as áreas da educação, saúde, previdência social e assistência social, pois poderá

[...] provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial. (AMARAL, 2016, p. 671)

O contexto apresentado, neste breve estudo, evidencia as políticas que promoveram a democratização do acesso na educação superior, em específico as que foram implantadas na gestão do governo Lula e Dilma, pois entendemos que estes governos ampliaram o acesso de estudantes pertencentes a grupos considerados historicamente excluídos. No entanto, medidas como a aprovação da E. C. 95/2016 contribuem para aumentar as disparidades sociais, dentre elas o acesso e a permanência de determinados grupos sociais na educação superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização do acesso na educação superior ampliou a diversidade no ambiente acadêmico, exigindo das instituições ações que atendam as demandas pedagógicas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, dentre outras. Portanto, enfatizamos a importância das instituições de educação superior contemplar, em suas políticas, ações que considerem as especificidades de seus estudantes, visando promover a permanência estudantil. Destacamos que o direito a educação não se materializa apenas no acesso, mas também nas condições para permanência e conclusão do curso.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. **A morte do PNE.PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais.** Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/70262/>

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) .Acesso em 8 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p.30-41.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea)

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar, MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. Revista Educação em Questão, Natal, vol 51, n. 37, p. 224-250, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178> . Acesso em: 10 mai.2018.

- LV -

## **GRUPO DE ESTUDOS SOBRE UNIVERSIDADE (GEU) COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA**

**Luciane Spanhol Bordignon**

Universidade de Passo Fundo (UPF)

lu.sbordignon@gmail.com

**Egeslaine de Nez**

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

[e.denez@yahoo.com.br](mailto:e.denez@yahoo.com.br)

### **INTRODUÇÃO**

As reflexões que constituem esse trabalho emergiram de experiências vividas na condição de participante do Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadoras locais nos respectivos espaços do GEU da Universidade de Passo Fundo (GEU/UPF) e do grupo na Universidade do Estado de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso (GEU/Unemat/UFMT).

A partir desse relato, pretende-se discutir a participação no GEU como experiência formativa, tendo como base os pressupostos de Tardif (2007) e Larossa (2002).

A justificativa para a discussão pretendida se ampara na importância que os grupos de pesquisa possuem no processo de construção e socialização do conhecimento, entendendo o grupo e a rede como um desses espaços. Isto porque a existência de espaços coletivos, produtores de ciência, são impulsionadores das investigações no espaço acadêmico. Franco e Morosini (2001) esclarecem que os grupos de pesquisa são uma realidade materializada em algumas universidades brasileiras, visto que possibilitam a construção do conhecimento institucionalizado.

### **A EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO GRUPO DE ESTUDOS**

O GEU/UFRGS tem sua origem na pesquisa "Rediscutindo a questão de articulação entre graduação e pós-graduação". As Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Graduação, preocupadas com o distanciamento existente entre esses níveis decidiram realizar um estudo sobre o tema.

Um grupo de professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) foi convidado para realizar uma pesquisa para identificar as modalidades de articulação entre os cursos, as mediações existentes entre a ação docente e a administrativa e apresentar subsídios para a implementação de novas ações institucionais. No decorrer da pesquisa, a equipe ampliou-se com a incorporação de outras professoras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma instituição.

Neste ínterim, o GEU foi criado em 1988, em 1995, desdobrou-se no GEU (PPG Sociologia) e GEU/Edu/Ipesq (Inovação e Pesquisa/PPG Educação), ambos na UFRGS. Posteriormente, foram também implementados dois grupos em IES no interior do RS: GEU/UPF e GEU/Universidade Federal de Pelotas (FRANCO, LONGHI e RAMOS, 2009). No ano de 2012, foi instituído o GEU/Unemat/UFMT, um grupo multicampi interinstitucional, alargando o espaço de atuação da rede, alçando vôos em estados diferentes (NEZ, 2014).

Muitas outras instituições possuem GEU, que estão presentes no Estado do Paraná e Santa Catarina. O GEU é vinculado à Rede Universitas-BR e à Rede de Investigadores de Educação Superior (RIES). É imprescindível, ressaltar que atualmente, o grupo está articulado ao PPGEdu/ UFRGS, que tem uma de suas linhas de estudos intitulada: "Universidade: Teoria e Prática". O objeto de estudo da linha são as funções da universidade na perspectiva sócio-histórico-política e suas dimensões e inter-relações macro e micro-institucionais, que caracterizam e sustentam seus processos de formação educativa e decisão pedagógica (NEZ, 2014).

Assim, o GEU/UFRGS tem como objetivo a análise dos sistemas de Educação Superior e suas transformações, bem como suas políticas de ciência e tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento institucional. Deste modo, traça o perfil dos grupos de pesquisa em relação à origem, identidade, continuidade, configuração e compreende o seu processo de institucionalização na articulação política e sua corporificação na universidade. Além disso, se preocupa em captar e compreender suas especificidades desdobradas na complexidade da universidade incluída a diversidade de natureza, desvelando articulações entre a institucionalização de grupos e as mediações para a pesquisa (GEU, 2019).

Hoje, é uma rede consolidada de estudos e de pesquisa, registrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa (CNPq). A sua missão exitosa tem sido a de criar oportunidades para formação, reflexão, produção do saber, inovação, divulgação do conhecimento e para o aprimoramento das políticas voltadas a Educação Superior.

Exatamente por isso, seu trabalho envolve a orientação de alunos de iniciação científica, de graduandos, mestrandos e doutorandos. Também desenvolve pesquisas em parceria com pesquisadores nacionais e internacionais e seus membros têm participação ativa em associações e eventos nacionais e internacionais. As investigações desenvolvidas pelo grupo, ao longo dos anos, têm contado com o apoio institucional da Pró-reitoria de Pesquisa (PROPESQ/UFRGS) e de agências de fomento CNPq, CAPES, FULBRIGHT, e Fundações de amparo a pesquisa estaduais.

A produção científica do grupo está amplamente divulgada em livros, periódicos, eventos nacionais e internacionais. Sua trajetória acompanha a dinâmica do campo da Educação Superior com toda sua complexidade e com todos os seus paradoxos, no Brasil, tanto quanto, no cenário internacional. Se destaca pela expertise adquirida ao tratar deste campo de pesquisa, explorando e incorporando, constantemente, novos temas e objetos de estudo e pela sua capacidade de estimular o esforço de produção de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, interinstitucional e comparativa.

A participação no GEU representa experiências, que segundo Larrosa (2011) constitui-se como *isso que me passa*. O autor evidencia o saber para a experiência, que dê lugar a sensibilidade e que, esteja atravessado de alteridade, alterado e alterável. Corroborar Tardif ao evidenciar que “a riqueza e a pluralidade do saber da experiência residem no fato de que a experiência envolve vários conhecimentos e um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional. (2007, p. 109).

A participação implica em tomar parte, ser parte. Participar, segundo Demo “significa redistribuir bens e poder, desta forma, a necessidade de um poder central é reconhecida, e há a necessidade de democratizar o poder, não de eliminá-lo”. O autor salienta a participação conquistada, no sentido de um processo histórico infundável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo” (1993, p. 137). A experiência de participação efetiva nesse espaço do GEU tangencia a possibilidade de “re”produção nas coordenações locais, tanto de oportunidades profissionais (contatos), quanto de crescimento pessoal (conhecimentos), que se transformam em *locus* de desenvolvimento profissional, visto que habilita os membros dos

grupos locais para uma série de situações que exigem qualificação e disposição para a pesquisa.

## CONCLUSÕES

A reflexão sobre a participação na Rede GEU e como coordenadores locais como experiência, abordada neste estudo, exprime a constituição do pesquisador. Reitera-se neste sentido, a interação dialógica estabelecida por meio do grupo e da rede que analisa, discute e equaciona as diferentes questões, possibilidades e desafios da Educação Superior, promovendo a contextualização da realidade e a transformação da universidade e dos pesquisadores em seu processo formativo.

A trajetória da Rede GEU se consolida na produção de saberes, agregando pesquisadores com percursos mais longos na pesquisa e iniciantes constituindo, desta forma, experiências nos processos de formação e na constituição de pesquisadores. Nesta perspectiva, a Rede GEU revigora os compromissos das universidades que segundo Bordignon (2014) estão associados ao compromisso acadêmico, com a formação de novas gerações; ao compromisso profissional, no que tange à formação de novos profissionais, e ao compromisso institucional, com a comunidade no seu entorno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, L.B. *A Pós-Graduação como Interlocutora das Relações Universidade e Comunidade*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

DEMO, P. *Pobreza política*. São Paulo: Autores associados, 1993.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. (orgs.). *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

\_\_\_\_\_.; MOROSINI, M. C. (orgs.) *Redes acadêmicas e produção do conhecimento em educação superior*. Brasília: Inep, 2001.

GEU. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/home.php>. Acesso em: 04 fev. 2019.

LARROSA, J. *Experiência e Alteridade em Educação*. Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. Disponível em: <

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

NEZ, E. *Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- LVI -

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE  
GESTORES PÚBLICOS NO ÂMBITO DO SISTEMA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB)  
GESTÃO COMPARTILHADA EM**

**Lira, L.A.R**<sup>40</sup>

luiz.lira@capes.gov.br

**Lenuzza, C.C.M.**<sup>41</sup>

carlos.lenuzza@capes.gov.br

As Políticas Públicas são consideradas instrumentos de gestão em que o governo define e opera as suas ações para o cumprimento dos programas de sua administração. Neste sentido, os agentes públicos, organizações e pessoas, investidas de função administrativa concedida por atos governamentais são os responsáveis pela condução da Gestão Pública do Estado.

O estudo proposto neste artigo, se apoia fundamentalmente no modelo de gestão compartilhada estabelecido entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na implementação de cursos e programas de formação de professores e gestores públicos. Portanto, estabeleceremos a partir do conceito de cogestão, as bases dessa investigação.

O estudo vai demonstrar ainda, por meio de uma pesquisa de campo, dados atualizados de fatores acadêmicos e de gestão, que podem contribuir no entendimento de possíveis entraves ao êxito nos cursos de formação básica e continuada de professores, bem como, de gestores públicos no âmbito do sistema UAB.

---

<sup>40</sup> Doutor em Educação (UNIMEP). Coordenador CGPC/CAPES

<sup>41</sup> Mestrando em Educação em Ciências (UFSM/ FURG/UFRGS). Diretor de Educação a Distância da CAPES.

Os resultados obtidos vão indicar fatores acadêmicos para um diagnóstico, a partir da visão dos estudantes, sobre a qualificação dos cursos de formação docente e de gestão pública, considerando suas percepções internas ou mesmo externas, que podem causar ou estar causando desistências, ou mesmo, evasões. Tais fatores, vinculados às condições de infraestrutura, processos pedagógicos, participação dos atores, entre outros, permeiam o processo educacional do ensino a distância no Brasil.

De modo geral, pretende-se com esse estudo preliminar, apresentar fatores percebidos pelos estudantes sobre os recursos instrucionais utilizados na modalidade educacional a distância pelas Instituições e, ainda, identificar pontos positivos ou mesmo negativos que influenciam no sucesso ou insucesso dos estudantes em seus processos formativos.

## **A METODOLOGIA E O REFERENCIAL TEÓRICO DO ESTUDO**

A Metodologia se intensifica na sua forma descritiva e pesquisa aplicada utilizando-se um questionário no sentido de identificar as principais características da gestão compartilhada entre a CAPES e o Sistema UAB, portanto, a pesquisa concentra-se num estudo de caso que aborda o modelo de gestão compartilhada, para executar uma política pública na área de Educação.

O questionário foi aplicado por meio do LimeSurvey composto de questões estruturadas, sendo o primeiro envio do questionário realizado ainda no ano de 2016 e posteriormente reenviado em janeiro de 2017 para 377.543 estudantes com e-mails válidos cadastrados no Sistema de Gestão Acadêmica da UAB (SISUAB). A ferramenta utilizada possibilitou a elaboração de perguntas padronizadas, cujas respostas foram registradas de acordo com um esquema de código preestabelecido tendo sido tratadas e analisadas estatisticamente.

A base teórica se constituiu de autores e pesquisadores (PEREIRA, 1998; FRACALANZA, 1994; VELOSO, 2011; MERCADO, 1999; SANTOS, 2004; SCHON, 1983) dentre outros, que lidam com a temática da política e da gestão pública, bem como, a sua aplicação e execução em programas na área de educação, com o objetivo de formar professores e gestores públicos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizou-se, inicialmente, uma análise quantitativa do espaço geográfico de atendimento discente dos cursos da UAB nas áreas de formação de professores e gestão pública no Brasil (SISUAB,2018), em seguida passou-se à análise das respostas dos discentes, onde foi possível avaliar os dados qualitativos acerca dos principais fatores acadêmicos identificados nos cursos de formação dos professores e gestores públicos por meio da metodologia a distância, no âmbito Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Após a consolidação da pesquisa de campo, identificou-se a partir dos relatos dos discentes respondentes que a maior frequência de respostas foi direcionada à infraestrutura do polo como fator a ser melhorado (23,3%) seguido de dificuldades com a biblioteca, que precisa ser melhorada (23,3%) e o terceiro fator diretamente ligado ao discente, foi a dificuldade em administrar a família com os estudos, no sentido de organizar o tempo para realizar as atividades (22,6%) e, como fator de menor frequência (2,0%) a dificuldade em terminar no tempo certo, as atividades no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O fator relativo a conexão da internet também ainda é relevante (21,1%). Pode-se ainda, evidenciar que os discentes ainda carecem de ida ao polo, pois esse indicador de distância da residência ao polo (21,6%) ainda é bastante considerável. Tal fator, merece reflexão especial, haja vista as carências formativas remanescentes do nível médio, ainda fortemente presentes nos discentes ingressantes no ensino superior, quer seja na condição presencial ou à distância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, proposto para ampliar a discussão sobre a Gestão Compartilhada estabelecida no âmbito do sistema UAB, onde analisou-se aspectos da política pública de EaD para a formação de professores e gestores públicos, se amparou, nos fatores acadêmicos a partir da visão dos discentes, considerando que a partir das respostas ao questionário, tais fatores acadêmicos identificados permitirão, reorganizar e estabelecer mecanismos inovadores nas relações entre a CAPES e as Instituições, induzindo avanços no desenvolvimento de um sistema de *accountability*<sup>42</sup>, buscando resultados de eficiência na execução da política pública de Educação à Distância.

---

<sup>42</sup> O princípio de *accountability* é, portanto, utilizado como meio não apenas de controlar a utilização dos recursos públicos, segundo critérios e processo de apresentação de contas e resultados, mas também como maneira de estimular ganhos econômicos e eficiência com respeito aos recursos públicos.

O Programa Universidade Aberta do Brasil se responsabiliza pelo estabelecimento institucional e desenvolvimento da modalidade Educação a Distância no Ensino Superior Público com a participação de 135 instituições, atuando de forma indutora por meio de editais públicos integrando órgãos estaduais e municipais de forma a garantir a expansão e interiorização do ensino superior no País. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que os programas de formação básica e continuada de recursos humanos, quer seja em educação ou gestão pública, dependem da permanência e da continuidade do fluxo de financiamento e, ainda, do mandato de quem governa. Em uma democracia representativa na maioria das vezes a descontinuidade desses programas sociais acaba por impedir a concretização de uma política efetiva.

## REFERÊNCIAS

ALECIAN, S.; FOUCHER. Guia de Gerenciamento no Setor Público. Brasília: Enap, 2001.392p.

BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões,.In: Cadernos Linhas Críticas,p.14-19.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Desenvolvimento da Educação no Brasil.1996:64

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 5.800/2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 31 jan. 2017.

CAPES. UAB – Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acessado em: 31 jan 2011.

CAPES. Portaria 318/2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acessado em: 31 de janeiro de 2017

DINIZ, Eli. Crise, Reforma do Estado e Governabilidade.Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.p.200

LENZI, G. K. S. Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a distância. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), UFSC, Florianópolis, 2010.

---

LIRA, Luiz Alberto Rocha. *Gestão Compartilhada: O Caso do Programa de Melhoria do Ensino de Ciências-Prociencias*, Rio de Janeiro, 2003.111 Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial), Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas.

L. P. Mercado. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió, EDUFAL/INEP, 1999 (b).

PEREIRA, L.C.B. *Reforma do Estado e Administração Pública*. Rio de Janeiro: Ed.FGV,1998

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. *Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos* . In: Nóvoa, António, “Os Professores e sua Formação”. Portugal (Lisboa): Publicações Dom Quixote, 1995 (2.a edição).

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1983.

- LVII -

**GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E RANKINGS  
ACADÊMICOS: ASPECTOS CONCEITUAIS E  
TENDÊNCIAS NA LITERATURA CIENTÍFICA  
BRASILEIRA**

**Marco Wandercil**, PUC-Campinas  
marco.wandercil@gmail.com

**Adolfo Ignacio Calderón**, PUC-Campinas  
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

**INTRODUÇÃO**

Conforme apontado e identificado na literatura internacional, as universidades, cada vez mais, vêm sendo desafiadas diante da emergência dos *rankings* internacionais, principalmente a partir do *ranking* Shangai início da década de 2000, contexto em que se proliferaram no âmbito global, nacional e regional, comparando e classificando as Instituições de Ensino Superior (IES) lhes atribuindo valores. Assim como os *rankings*, a governança universitária não representa uma nova realidade ou uma nova compreensão da realidade e nem implica em uma nova teoria, mas sim um envolvimento sistemático de todos os autores envolvidos na dinâmica da gestão universitária. Partindo do pressuposto que a Governança Universitária é um tema pouco discutido no Brasil e sua interface com os *rankings* acadêmicos, também é incipiente, o presente estudo tem como objetivo traçar e analisar o estado da questão na literatura acadêmica brasileira sobre a Governança Universitária, sua inter-relação com os *rankings* acadêmicos e tendências predominantes, tendo como referencial analítico: conceito, metodologia e bases epistemológicas.

## METODOLOGIA

Com o intuito de avançar no entendimento sobre Governança Universitária, esta pesquisa visa identificar e analisar tendências na literatura brasileira sobre: aspectos conceituais e metodológicos e sua inter-relação com *rankings* acadêmicos, a partir de estrutura analítica que emerge do levantamento bibliográfico realizado sobre governança universitária, sua construção foi elaborada a partir da adoção de três elementos analíticos que nortearam o estudo, 1) aspectos conceituais; 2) aspectos metodológicos da governança e; 3) sua inter-relação com *rankings* acadêmicos. Após análise dos estudos produzidos sobre a temática em questão, tivemos como referencial 3 artigos, 1 dissertação e 2 teses, sobre Governança Universitária obtidos a partir de minuciosa pesquisa nas principais bases de dados, bem como, 6 dissertações, 4 teses sobre *rankings* acadêmicos, levantados junto a Biblioteca da Rede Rankintacs.

## GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E INTERFACE COM OS RANKINGS ACADÊMICOS

Dada a análise das produções em nível *stricto sensu*, bem como os esforços utilizados pelos autores para ampliar o entendimento, respeitando algumas ressalvas, poucas foram as assertivas identificadas nas produções discorrendo a respeito do conceito de governança universitária (PARNOFF, 2007; BARROS, 2014; SASSAKI, 2016). Da mesma forma, a contribuição em periódicos científicos, os autores conceituaram de maneira tímida e indireta a governança universitária (FÉLIX; FURTADO, 2016; BALBACHEVSKY, 2017; KLEIN; PIZZIO; RODRIGUES, 2018). Considerando o referencial teórico disponível no Acervo Digital da Biblioteca da Rede Rankintacs, apesar de não estar explícito em todas as obras analisadas (VIEIRA, 2004; BEUREN, 2014; LOURENÇO, 2014; FRANÇA, 2015; AXELBERG, 2015; SANTOS, 2015; RIGHETTI, 2016; SILVA, 2016; 2017; THIENGO, 2018), é possível estabelecer uma inter-relação da governança com os *rankings*, pois em todas as situações apresentadas pelos autores, há ações focadas a um determinado problema ou decisão externa (regulação) que interferem nos processos de tomada de decisão (governança) das IES impactando seus *stakeholders*.

A partir da análise e articulação, entre esses fenômenos, verificou-se, na literatura sobre *rankings*, o termo governança é abordado pelos autores de maneira direta e/ou indiretamente, podendo ser identificados pontos de convergência que sinalizam para

interfaces, pois estabelecendo o diálogo entre os pesquisadores verifica-se que ambos estão concatenados no entendimento desses dois fenômenos, trazendo, a partir de suas experiências pontos de vistas distintos, mas que convergem, pois no contexto atual não dá para falar de *ranking* sem analisar sua influência na governança, a passo em que é impossível discutir os aspectos que permeiam a governança sem aceitar o alcance dos *rankings*.

## CONCLUSÕES

Com os resultados da pesquisa no que se refere as tendências sobre governança universitária e sua inter-relação com os *rankings* acadêmicos de forma global, foi possível identificar que:

1) A literatura é consensual no que diz respeito a importância da Governança Universitária ao estímulo da produção científica, à redução de conflitos e aprimoramento de processos de gestão de maneira transparente, gerando confiabilidade junto a comunidade; 2) constatou-se, também, a especificidades nas formas de abordar a questão da governança, envolvendo governança e produção do conhecimento (gestão da atividade-fim e das pesquisas científicas) e da ética acadêmica, governança e gestão financeira, governança e seus *stakeholders*; 3) identificada a incipiência de estudos sobre governança na literatura, com a primeira produção acadêmica envolvendo o tema, somente no ano de 2007, aumentando paulatinamente as pesquisas a partir de 2014, totalizando até 2018, apenas 6 obras, entre dissertação, teses e artigos; 4) verificou-se, também, a incipiente inter-relação da governança universitária e *rankings* acadêmicos na literatura brasileira pois o termo governança, ainda, não é suficientemente trabalhado no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, na educação.

## REFERÊNCIAS

AXEL-BERG, J. H. **Competing on the world stage: the Universidade de São Paulo and global universities rankings**. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) USP.

BALBACHEVSKY, E. Governança na pesquisa científica: reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v.19, n.46, p. 76-101, Dec. 2017. ISSN 1517-4522. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-019004603>.

BARROS, M. A. **O Modelo Brasileiro de Governança Acadêmica e seus Efeitos na Produtividade Científica.** 2014. Tese (doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) UFRJ.

BEUREN, G. M. **Avaliação da qualidade institucional através de rankings nacionais e internacionais.** 2014. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) UFRGS.

FÉLIX, G. T.; FURTADO, D. B.V. Autoavaliação Institucional e (In)Cultura de Participação na Universidade. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 69-80, fev. 2016. ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.2151>.

FRANÇA, C. M. **Rankings universitários promovidos por jornais no espaço ibero-americano: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de São Paulo (Brasil).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-Campinas.

KLEIN, K.; PIZZIO, A.; RODRIGUES, W. Governança Universitária e Custos de Transação nas Universidades da Amazônia Legal Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, 2018. ISSN 0101-7330. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018176926>.

LOURENÇO, H. F. **Os rankings do Guia do Estudante na educação superior brasileira: um estudo sobre as estratégias de divulgação adotadas pelas instituições que obtiveram o prêmio melhores universidades.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-Campinas.

PARNOFF, L. **O Processo Decisório em uma Burocracia Profissional - Implicações Políticas e Racionalidade Administrativa – O Caso da UNIJUÍ.** 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) UNIJUÍ.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários.** 2016. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) UNICAMP.

SANTOS, S. M. **O desempenho das universidades brasileiras nos rankings internacionais: áreas de destaque da produção científica brasileira.** 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) USP.

SASSAKI, A. H. **Governança e Conformidade na Gestão Universitária.** 2016. Tese (doutorado) USP.

SILVA, M. C. C. **A Governança nas Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco.** 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) UFP.

THIENGO, L. C. **Universidades de classe mundial e o consenso pela excelência: tendências e manifestações globais e locais.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) UFSC.

VIEIRA, R. C. **A internacionalização da pós-graduação no Brasil: a relação entre os rankings acadêmicos globais e avaliação dos programas de pós-graduação em Administração.** 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) ESPM.

- LVIII -

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR  
A DISTÂNCIA E O PNE 2014/2024: INTERESSES E  
PROCESSOS EM DISPUTAS<sup>43</sup>**

**Maria Aparecida Rodrigues Fonseca**  
SEMED/Anápolis e UFG/GO  
cidafonseca.rodrigues@gmail.com

**Tatiane Custódio da Silva Batista**  
SEMED/Anápolis  
tatiane\_custodio\_silva@hotmail.com

## **INTRODUÇÃO**

A preocupação com a qualidade da educação não é questão recente. Gentili (1995) afirma que a partir de 1980, essa discussão ampliou-se no meio científico, proporcionando debates e embates no campo educacional, despertando questionamentos como, “qual a importância do termo qualidade para a educação superior no Brasil? Quais suas características e que ambiguidades e divergências esse termo encerra?” (SANTANA, 2007, p.67).

Neste texto discutimos as concepções de qualidade presentes no Plano Nacional de Educação (2014/2024) para a educação superior e a distância no Brasil, com análise no documento final da CONAE (2010) e o PL nº 8.035/ 2010.

Dourado, Moraes e Santos (2017), Costa (2016) e Lima (2013) referenciam a concepção de qualidade abordada neste trabalho. A relevância desta discussão se dá pela continuidade, descontinuidade e disputa de interesses imbricados na concepção de qualidade da educação superior a distância no PNE (2014/2024), desafios postos dos quais não podemos nos furtar em refletir.

---

<sup>43</sup> Resultado de parte da pesquisa com apoio do CNPq intitulada "Políticas de Expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: Regulação, Qualidade e Inovação em Questão" (2018-2022).

## QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

A qualidade envolve análise sobre aspectos abrangentes e antagônicos que permeiam as relações sociais capitalistas, os embates políticos, “como o jogo é jogado” Lima (2013, p.50) e direciona pensar “questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras”. (DOURADO e OLIVEIRA, 2009 p. 202).

Dessa forma, pensar a qualidade da educação superior a distância, implica dizer de que, educação, EaD e qualidade falamos. Dourado, Oliveira e Santos (2007), ao contribuírem com essa discussão indicam que, a qualidade é um fenômeno social e polissêmico, desenvolve-se em categorias, extra e a intra-instituições. Corroborando com estes autores, Silva (2009) apresenta a qualidade socialmente referenciada que, se contrapõe “a concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos” (SILVA, 2009, p. 222),

Santos (2018) demonstra que, nos últimos dez anos houve um aumento de 570% no número de matrículas na educação a distância, um movimento expansionista que modificou o cenário educacional brasileiro, provocando questionamentos a respeito da qualidade e estabelecendo outros desafios. Na intenção de amenizar esta situação, foram desenvolvidos dois referenciais de qualidade buscando orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas nas análises dos projetos de cursos a distância. O primeiro, em 2003 e o segundo, em 2007. Atualmente, esses referenciais passam por revisão realizada por um grupo instituído pelo MEC<sup>44</sup>. Lima (2014) colabora com o estudo observando a necessidade de novos indicadores, principalmente na vertente das concepções de educação a distância vivenciadas no currículo, e a todo o aparato da educação a distância.

### A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EM MARCOS LEGAIS NACIONAIS

O PNE (2014/2024) materializou-se na lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, constituindo-se em 20 metas e 254 estratégias, após um longo processo de embates representados por duas facetas, a sociedade civil e a sociedade política. A primeira ao tratar

---

<sup>44</sup> Ministério da Educação Gabinete do Ministro Portaria nº 173, de 4 de abril de 2016 Institui Grupo de Trabalho para a revisão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância.

da EaD, apresenta por meio do documento final da CONAE (2010), a concepção de qualidade: social, com ênfase na formação continuada. A segunda, com representatividade do Estado, suas forças hegemônicas e conflituosas pautando-se em previsões e indicadores financeiros. Para Dourado, Santos e Moraes (2017, p.181) “tais indicadores revelam o entendimento de que a EaD [...] se efetivaria a partir de um baixo valor do custo aluno. Várias análises e pesquisas se contrapõem a esse entendimento”.

Cotejando-se o documento final da CONAE 2010, o PL nº 8.035/ 2010 e o PNE (2014), visualizamos a ausência de metas específicas para EaD e, algumas alterações nas estratégias que abordam a educação superior a distância, “o resultado final do Plano Nacional de Educação, em alguns pontos ficou aquém do que os defensores da escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade, desejava”. (DOURADO, SANTOS E MORAIS 2017, p.181)

As estratégias 12.2; 12.20 e 14.4 do PNE referem-se à EaD. Analisando-as, vemos que, a primeira não sofreu alteração, a segunda, inserida apenas no documento final provocou grandes embates e êxito do setor privado sobre o financiamento público. Já a terceira, suprime a parte referente à Universidade Aberta do Brasil, contribuindo também com o setor privado.

## **PARA NÃO FINALIZAR**

Os embates na formulação do PNE 2014/2024 e as ideologias dos grupos ativos nessa disputa contribuíram para a constituição das concepções de qualidade da educação superior a distância, presentes no documento. Assim, Costa (2016, p.93) reitera que, “o PNE 2014 incorporou boa parte das concepções de qualidade produzidas no âmbito acadêmico e da sociedade civil e que tipicamente se articulam à defesa da qualidade da educação como um direito social”. Contudo, no que diz respeito à qualidade da educação superior a distância, no PNE (2014/2024), não podemos desconsiderar a vertente da secundarização e da mercadorização, evidenciando, a qualidade racional e economicista (SILVA, 2009) em que a qualidade da educação pode ser negociada em prol da alta lucratividade agregada, a favor do mercado da educação superior a distância, em detrimento da qualidade socialmente referenciada.

## REFERENCIAS

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan, seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_.Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Brasília: Diário Oficial da União, 26 jun, seção 1, p. 1 edição extra.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010a

Conferencia nacional da educação – CONAE (2010). Documento final. Brasília: MEC. Disponível em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf) acesso em 10 de jan. de 2019.

COSTA, Cinthia. **O Tema da Qualidade no Plano Nacional de Educação (2014/2024)** 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios.* **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “Qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação (Visões Críticas)**. 2. Ed, Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

LIMA, D. C. B. P. (2013). Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do estado. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

LIMA, D. da C. B. P. *Produto 01* - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação à distância na educação superior, 2014<sup>a</sup>.

SANTANA, Flavia Feitosa. **A Dinâmica da Aplicação do Termo Qualidade na educação Superior Brasileira**. Senac, São Paulo 2007.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 167 - 188, abr. 2018. ISSN 2447-4193. Disponível em:  
<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82470>>. Acesso em: 06 fev. 2019.  
doi:<https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82470>.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 29, n. 78, p. 216-226, Aug. 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Feb. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>.

**- LIX -****CURSO DE PEDAGOGIA: PARA QUÊ E PARA QUEM  
ESTAMOS FORMANDO OS PROFESSORES NO  
EXTREMO OESTE CATARINENSE?**

**Maria de Lourdes Pinto de Almeida** – UNOESC  
malu04@gmail.com

**Izanir Zandona** – UNOESC  
educacaoadm@yahoo.com.br

Ao longo de sua história o Curso de Pedagogia teve identidades variadas e instáveis, ora acentuando mais elementos da Teoria da Educação, ora focando na docência, na atuação do educador. Nos últimos tempos este curso, encarregado da formação dos professores da educação básica, tem suscitado muitos pontos de reflexão e estudo. Entender o processo histórico que permeou as políticas educacionais, em especial, relativo à Pedagogia, entender a razão de ser deste curso, sua identidade e sua função na e para sociedade atual e os elementos direcionadores de sua formação nos leva a investigar os egressos desse Curso, como fonte ativa e reveladora da identidade profissional construída pelo Curso. Perguntamos pela destinação dos egressos do curso de Pedagogia da Unoesc/São Miguel do Oeste (SMO)/Maravilha(MHA), no período de 2010 a 2017, será que ela corresponde às expectativas de formação profissional prismadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)? Este recorte temporal se justifica por ser neste período que concluíram o curso de Pedagogia, norteados pelo PPC formulado em 2006, ano de significativas mudanças no curso de Pedagogia, e aplicado a partir de 2007, com algumas modificações ao longo desse tempo.

Nesse processo, pretendemos como objetivo geral analisar as expectativas de formação profissional prismadas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unoesc, campi de São Miguel do Oeste/Maravilha, situado na região extremo oeste de Santa Catarina, identificando possíveis (in)consistências com a destinação dos egressos do referido curso do

período de 2010 a 2017. Para aprofundar essa questão, buscaremos, historiar as políticas de formação do pedagogo em cursos de Pedagogia no Brasil e no Estado de Santa Catarina a partir de 1990; identificar e descrever as políticas de formação nas versões do PPC do curso de Pedagogia da Unoesc/SMO/MHA, do período 2006 a 2017; verificar, por meio de mapeamento dos egressos, espaços de atuação profissional dos pedagogos formados pela instituição pesquisada, no período 2006 – 2017, buscando responder a indagação de “para que e para quem” a Unoesc/SMO/MHA está formando seus pedagogos; por fim, efetuar estudo comparativo entre as perspectivas formativas do PPC do curso de pedagogia e os espaços de atuação profissional dos pedagogos do curso, verificando as (des)conexões entre as perspectivas de formação citadas no PPC e a atuação do egresso da pedagogia no período de 2010 a 2017 formado pelo campi de SMO e Maravilha da UNOESC.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc – é uma Universidade multicampi que abrange as regiões oeste e meio oeste catarinense. Essa região, distante da capital, povoada primeiramente por indígenas e caboclos acabou por desenvolver-se geoeconomicamente a partir da imigração predominante das etnias alemã e italiana originárias do Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX. Essas características, ainda marcantes, permeiam o padrão educacional e cultural da região. Esta região, a mais distante da capital, sempre careceu de meios educacionais, ficando restrito a atendimentos mínimos até o final do século XX.

Estudar o curso de Pedagogia da Unoesc, campi de São Miguel do Oeste/Maravilha, tem sua relevância na medida em que protagonizou a formação dos pedagogos da região fronteira de Santa Catarina nos últimos 30 anos.

Como metodologia, entendemos que, para nossos propósitos, a metodologia histórico-critica é a que poderá nos conduzir nas trilhas desse entendimento. Entendemos esta metodologia a partir de alguns autores que o explicitam em seus textos, como Berenice Corsetti, e Demerval Saviani.

Procuramos com esta pesquisa contribuir com a reflexão atual sobre o Curso de Pedagogia, pois é um curso que caminha para uma definição de sua identidade e função na formação de professores em nosso país. Esperamos que os dados fornecidos pelos egressos, quer explícitos, quer implícitos, tragam luzes na definição da identidade do curso e permita relacionar a proposta explicitada no Projeto Pedagógico do Curso e a prática pedagógica dos egressos.

- LX -

## **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA ESTEIRA DO MERCADO. É ISSO A DEMOCRATIZAÇÃO?**

**Maria Luisa Furlan Costa** – UEM  
luisafurlancosta@gmail.com

**Silvia Eliane de Oliveira Basso** – IFPR / UEM  
silvia.basso@ifpr.edu.br

**Dayane Horwat Imbriani de Oliveira** – UEM  
oliveira.dayanehorwat@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Criado antes que a educação fundamental no Brasil, o ensino superior é contraditoriamente classificado como condição de ascensão socioeconômica, vilão das cotas do fundo público para a educação, elitista e alheio à sociedade e condição de democratização como direito social.

Marcado historicamente por uma organização social cindida em classes com uma distância descomunal entre si e, portanto, eivada de injustiças sociais, o ensino superior brasileiro bem definido para a elite dentro da monarquia e da república aristocrática, tornou-se objeto de debate e de anseio de outras classes quando a democracia foi considerada possível na Constituição Cidadã de 1988. É inclemente dizer que a democracia transformou o ensino superior em um problema, mas para que se estabeleça a democracia, contraditoriamente se agradece o problema.

Ao mesmo tempo em que se retomava o caminho para o estabelecimento de uma república democrática, ao final da década de 1980, depois de mais de vinte anos de ditadura militar, o cenário internacional já se encontrava fortemente transformado pelo movimento político econômico do neoliberalismo. Seguindo uma orientação de participação mínima do Estado, diante de uma propaganda da fragilidade da forma de ensino básico, o Brasil fez

emergir programas governamentais, como FIES e PROUNI, que tornam as faculdades/universidades privadas um lugar para aqueles que não conseguem uma vaga nas universidades públicas brasileiras (FILIPAK; PACHECO, 2017).

Neste texto, resultado dos estudos realizados no Grupo de Pesquisas em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), objetiva-se discutir a expansão de vagas no ensino superior brasileiro nos últimos anos como democratização ou massificação. Para tanto recorre-se às hipóteses levantadas por autores como Valdemar Sguissard, Luiz Fernandes Dourado, Dias Sobrinho, entre outros.

## **DESENVOLVIMENTO**

Na definição de qualquer política pública existe um campo de disputa envolvendo inúmeras instâncias, instituições e atores. Segundo Dourado (2011) o que tem ocorrido é que entre estudantes, gestores, professores e agências/organismos multilaterais, tem prevalecido e até se naturalizado as prescrições destes últimos.

Ao longo das duas últimas décadas a legislação vem atuando de forma a corroborar com a existência de instituições educacionais com fins lucrativos e nessa esteira o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 (BRASIL, 2014), orientador dos planejamentos e ações das instâncias governamentais em todo país, sofre críticas por possibilitar mais um privatismo da educação brasileira do que uma ação que promoveria a educação pública.

De acordo com Sguissard (2015, p 873), chegar ao ensino superior dentro dessas instituições não significa uma democratização do ensino quando é possível notar o avanço do número de IES privadas criadas nos últimos anos, numa associação de liberação do campo da educação superior para o mercado com o ajuste neoliberal, a partir de 1997, como efeito do esfacelamento da ordem social-pública e fortalecimento da privado-mercantil. Convertidas em empresas de capital aberto (IPO) as empresas educacionais transformaram-se em verdadeiros fenômenos financeiros.

Assim a princípio, o aumento de pessoas entrando no ensino superior, demonstrado pelos números, faz crer em democratização, mas a hipótese do autor é de que isso tem representado mais uma substituição de um direito ou serviço público pela oferta de um serviço mercantil.

O último censo da Educação Superior de 2017 divulgado pelo INEP (BRASIL, 2017), demonstra como os números são desiguais no que se remete à educação superior privada e pública. Ao todo o Brasil conta com 2.448 instituições de ensino superior, sendo 2.152 privadas, distribuídas em 776 nos grandes centros e 1.376 nas cidades do interior. No caso da educação pública temos 296 ao todo, sendo 109 federais, 124 estaduais e 63 municipais, assim como, com as IES privadas, a maior concentração está no interior do país.

Para Minto (2018), as alterações para a implementação de políticas educacionais abriram caminho para que o setor privado pudesse repensar os seus interesses. No caso da educação superior nota-se uma preocupação com formação para o mercado, além de compreender que a educação privada poderia suprir a necessidades do Estado. Nesse sentido, o PNE reforça a parceria público-privado. Ao invés de priorizar os recursos públicos para as IES públicas, esses recursos acabam por validar os números apresentados acima, em uma maior taxa de matrículas e crescimento institucional das IES privadas.

Ao incentivar apenas o crescimento o PNE e suas metas não fomentam um ensino que venha contribuir, não apenas para o mercado, mas para o ensino aprendido que remete a pesquisa (MINTO, 2018), acarretando assim um subdesenvolvimento de pesquisas científicas.

Dias Sobrinho (2005, p. 170) alerta que muito mais que formar técnica e profissionalmente, “a educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético”, função essa que é pública e não pode ficar, portanto à mercê das variações e investimentos de mercado. Isto posto, não se trata de desacreditar o trabalho dos profissionais das instituições privadas mas de atentar para o fato de que empresas como essas trabalham na lógica do mercado e portanto, do lucro, o que pode gerar, como se verifica, expansão de acesso e oportunidades para o Ensino Superior, mas não quer dizer que ele esteja cumprindo sua função social.

## CONCLUSÃO

A democratização do ensino superior precisa ser entendida não apenas como acesso às universidades e faculdades de todo país, ela deve ocorrer de maneira que possa beneficiar a todos nos mais diferentes cursos e modalidades de ensino. Entretanto, da forma como está sendo desenvolvido é possível perceber o crescimento de uma educação cada vez mais massificadora e com pretensões de mercado.

Refletir sobre as diferenças entre democratizar e massificar, leva também à ponderações sobre as necessidades não só de acesso como também de permanência e êxito. Ter sucesso no ensino superior, todos concordarão, significa iniciar e concluir um curso de qualidade. Porém, mais uma vez não haverá consenso no que seja qualidade. Para a ótica de mercado qualidade estará expressa na capacitação para o trabalho, inovação e condições de competitividade, mas para além do mercado há a formação cultural e política para o desenvolvimento da democracia (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1228).

De que lugar e sob que preocupação se fala, dependerá o que se chama qualidade. Compreensível que vivendo numa economia capitalista se pense em ganhos ou minimamente manutenção da vida. Considera-se também que há das mais variadas condições de países capitalistas, como o nosso em que para uma grande parcela da população, o básico sequer aconteceu. E ainda assim, somos e existimos para quem e para além do sistema e é nessa mais ampla perspectiva que se deve falar em democratização do ensino superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, abr. 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p-53-65, jan./abr. 2011.

FILIPAK, Shirley Terezinha; HENNERICH PACHECO, Eduardo Felipe. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, [S.I.], v. 17, n. 5, set, 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil: Democratização ou Massificação Mercantil? **Educ. Soc. Campinas**, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

- LXI -

## **FINANCEIRIZAÇÃO E EXPANSÃO PRIVADO MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

**Maria Rosimary Soares dos Santos**  
Universidade Federal de Minas Gerais  
m.rosimary@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a expansão da educação superior privada no período recente. O estudo investiga as políticas de financiamento da expansão privada e as transformações ocorridas nesse nível de ensino. Neste aspecto, problematiza as dinâmicas do crescimento do setor privado, crescimento esse, associado a um amplo processo de financeirização e de concentração das empresas educacionais. Trata-se, portanto, de um estudo quanti/qualitativo sustentado na pesquisa e revisão de fontes documentais e de referências acadêmico-científicas com a finalidade de levantar os indicadores referentes ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e estabelecer os possíveis nexos com a mercantilização e financeirização da educação superior.

### **FINANCIAMENTO DA EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Nos últimos 10 anos, mais especificamente no período de 2006 a 2016, as matrículas no setor privado praticamente dobraram, revelando o domínio incontestável desse setor na educação superior brasileira. Leher (2018, p. 59) considera a pouca participação pública no fornecimento do ensino superior como uma das “três grandes induções do Estado” brasileiro às organizações privadas favoráveis à financeirização do setor privado. Os dois outros grandes incentivos à financeirização foram o Programa Universidade para Todos (ProUni) criado em 2004 e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 2001.

Além de concentrar a maioria dos ingressantes nos cursos de graduação, o setor privado também detém o maior número de IES no País. Fortalecido pelo mercado de capitais

e pelo fundo público o setor tem se reorganizado com a formação de grandes conglomerados educacionais (OLIVEIRA, 2009; LEHER, 2018). É importante destacar que nos anos de 2009 a 2013 o setor público registrou um crescimento do número de IES maior que o setor privado, certamente, reflexo da criação de novas universidades federais e de Institutos Federais de Educação (IFT), assim como, um aumento no número de matrículas, decorrente da implantação dos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Contudo, o predomínio das IES privadas é avassalador em relação à presença de instituições públicas, concentrando 75,4% das matrículas (INEP, 2018).

O exponencial crescimento do setor educacional privado teve o apoio fundamental do Estado. Além do Fies e do ProUni, o setor se beneficiou de outros instrumentos legais em seu processo de expansão mercantilizada, como por exemplo, o Decreto n. 5.622/2005 que regulamentou a educação a distância (EaD). Essa modalidade de ensino é fundamentalmente privada, das 1.756.982 matrículas em EaD, 1.591.410 (90,6%) estão em IES privadas.

A transformação da educação superior brasileira em um grandioso empreendimento mercantil ocorre com a abertura de capital das IES privada na bolsa de valores a partir de 2007. O setor se reorganizou formando grandes conglomerados educacionais, como por exemplo, a Kroton Educacional, a Estácio Participações S.A., a Ser Educacional e a Ânima Educacional. Essa reorganização foi fortalecida pela presença dos *private equity*, mas, sobretudo lastreada pelo investimento público, principalmente, por meio do Fies e do ProUni, principais programas governamentais de acesso à educação superior, sendo que o Fies recebeu grande aporte de recursos a partir de 2010.

Desde sua criação o Fundo passou por reformulações importantes, até 2006 a taxa de juros para o financiamento era de 9%, a partir deste ano até 2009, a taxa passa a ser de 6,5% ao ano, com uma tarifa diferenciada para os cursos de licenciatura (3,5% ao ano). Mudanças profundas vão ocorrer, sobretudo, com a Lei nº 12.202/2010. Com essa lei, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume o papel de agente operador e administrador dos ativos e passivos do Fies no lugar da Caixa Econômica Federal que até então atuava como agente operador e agente financeiro do Fundo; o prazo de quitação passa a ser de até três vezes o período financiado do curso; permite, ainda, o abatimento do saldo devedor do Fies na razão de 1% ao mês, incluído os juros devidos no período e independentemente da data de contratação do financiamento, para profissionais do magistério público e para médicos atuantes no Programa Saúde da Família (PSF). A lei também permitiu às IES utilizar débitos do INSS como créditos do Fies. A Resolução do

Banco Central nº 3.842/2010 fixa a taxa efetiva de juros para todos os cursos em 3,4% ao ano, que passa a valer para os novos contratos e para o saldo devedor dos contratos antigos. Mas, segundo Gilioli (2017), a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) consistiu na inovação mais importante feita no Fies ao retirar a exigência de fiador para a concessão do financiamento e garantir às mantenedoras até 90% do risco de inadimplência das operações de crédito educativo. Os efeitos dessas medidas foram imediatos: o aumento significativo no número de novos contratos em decorrência da não exigência de fiador; e, a diminuição da inadimplência do Fies. De 2010 a 2014 o Fundo vivencia um enorme crescimento do número de novos contratos e do montante de recursos financeiros destinados ao Fundo. Em 2010 esses recursos foram na ordem de 1,7 bilhões de reais, em apenas quatro anos os recursos para o Fies chegaram a mais de 12 bilhões de reais (GILIOLI, 2017).

A partir de 2015 se observa uma queda brusca no número de contratos, reflexo da crise econômica e política acirrada após as eleições de 2014 e início do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2015-2016) interrompido por um processo de impeachment (2016). Com a crise e mudanças nas regras de concessão do financiamento, o número de contratos despencou para menos da metade, mas o número de estudantes que aderiu ao programa foi elevado – apenas 8,4% das 313.947 vagas oferecidas não foram contratadas. Em 2016, o número de contratos não preenchidos salta para 39%. Contudo, em 2017, a ociosidade cai para 21,8%, quando foram disponibilizadas 225 mil vagas para o Fies. Apesar da redução das contratações o gasto público com o Fies seguiu crescente, a soma de recursos destinados ao Fundo totalizou: R\$ 21,9 bilhões, em 2015; R\$ 32,3 bilhões, em 2016; e R\$ 30.2 bilhões em 2017.

### **Considerações finais**

Este trabalho corrobora a hipótese de que a concentração e a formação de grandes conglomerados educacionais mantidos por fundos ligados ao mercado de capitais têm reconfigurado a expansão da educação superior no Brasil e introduzido lógicas sintonizadas com a produção e reprodução do capital rentista. Corrobora, também, com a constatação de que o exponencial crescimento do setor privado-mercantil só foi possível com generosos aportes de recursos diretos e indiretos do fundo público. Diante desse “fenômeno”, Leher (2018) indaga sobre a urgência de se buscar compreender qual o significado da presença do capital monetário para a educação. No seu entendimento, o controle do capital monetário na educação difere das formas anteriores, fazendo emergir “uma mercantilização de novo tipo” com o capital financeiro se apropriando de forma avassaladora da educação brasileira.

Neste sentido é muito importante compreender as dinâmicas do crescimento do setor privado e como esse crescimento se associa a um amplo processo de financeirização e de concentração das empresas educacionais. E, principalmente, a relação desse movimento de financeirização com a política social, com o fundo público, ou seja, como a política social vem sendo capturada pelo setor financeiro em âmbito nacional e transnacional. O atual e amplo processo de financeirização da educação decorre, portanto, da complementariedade entre a política social, a política econômica e a alteração no papel do Estado, “responsável por promover os mercados financeiros e incentivar a mercantilização da vida em conformidade com a lógica neoliberal” (LAVINAS; ARAÚJO; BRUNO, 2017, P. 8).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, INEP, 2018.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Um balanço do Fies: desafios, perspectivas e metas do PNE. In: GOMES, Ana Valeska Amaral (Org.) Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

LAVINAS, Lena; ARAÚJO, Eliane; BRUNO, Miguel. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? Uma análise exploratória. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao>>. Acesso outubro de 2018.

LEHER, Roberto. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**. Um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2018, 215 p.

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

- LXII -

## CONCEPÇÕES DE QUALIDADE DA EAD: UMA ANÁLISE DA LITERATURA RECENTE

**Marianne Pereira de Souza**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
mariannesouza@uems.br

**Giselle Cristina Martins Real**

Universidade Federal da Grande Dourados  
gisellereal@ufgd.edu.br

A qualidade tem ocupado o centro das discussões sobre educação e está na pauta dos gestores, da mídia e dos pesquisadores da área, que se referem a todos os níveis e modalidades educativas, sem distinção.

A busca por qualidade fez emergir a avaliação como sua principal estratégia, alavancando os modelos sistêmicos ou em larga escala como parâmetro para a sua medida. Portanto, as concepções de qualidade que levavam em conta os percentuais de investimento, as taxas de atendimento ou mesmo a presença de insumos, foram sendo substituídas por essa que tem como referência os resultados obtidos pelos estudantes em testes estandardizados (ENGUITA, 1994).

A construção da concepção de qualidade vai interferir, por sua vez, nos padrões de expansão do acesso à educação, particularmente, de países como o Brasil, em que os níveis de atendimento, apenas recentemente e, particularmente após a Constituição Federal de 1988, estão assumindo contornos de vertentes mais democratizantes.

Nesse contexto, a educação a distância (EaD) é apontada, inclusive nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, como instrumento de ampliação de acesso, especialmente, para a educação superior, em que o setor público passa a investir na oferta da modalidade. A EaD pública é expandida para atender a massa (TROW, 2005), tendo como cenário indutor, entre outros fatores, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a difusão das tecnologias da informação e da comunicação, ancoradas em experiências de países estrangeiros.

Esses fatos, em virtude de anacronismos e/ou assimetrias entre o tempo de criação dos cursos na modalidade de EaD, com a recente inserção de estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados na educação superior, e a adoção dos modelos de monitoramento avaliativo, têm provocado resistências, ainda que menores, no processo de institucionalização da EaD nos *loci* públicos (REAL, MACIEL, RIBAS, 2018). O discurso da resistência se ancora na (não) qualidade e, nesse contexto, a EaD tem sido, de fato, acolhida pelas instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2018).

Assim, diante desses aspectos contraditórios que permeiam a construção da educação a distância pública de qualidade, o presente trabalho busca explicitar a concepção de qualidade presente na literatura que trata da EaD, com vistas a mapear os indicadores que pautam o campo universitário. Para tanto, utiliza estratégias de pesquisa do tipo estado do conhecimento, com abordagem sistemática (RAMOS, FARIA, FARIA, 2014).

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA PRODUÇÃO LATINO-AMERICANA: OS INDICADORES DE QUALIDADE**

A pesquisa foi realizada nos artigos científicos publicados nas coleções de periódicos dos países latino-americanos disponíveis no Scientific Electronic Library Online (SciELO<sup>45</sup>). Nas buscas, efetivadas em janeiro de 2019, foram utilizados como parâmetro os termos “educação a distância” and “qualidade”, na língua portuguesa, e “educación a distancia” and “calidad”, na língua espanhola.

O levantamento possibilitou o acesso a 13 artigos da área da educação, publicados entre os anos de 2006 e 2018, que tratam especificamente de cursos de graduação a distância. A maior parte dos trabalhos encontrados foi publicada nas coleções de periódicos do Brasil, um total de nove artigos. Das coleções mexicanas, foram analisados três trabalhos e das coleções cubanas, apenas um.

O quadro 1 apresenta a síntese dos indicadores de qualidade da educação a distância encontrados nos trabalhos analisados. Os indicadores estão organizados em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura.

---

<sup>45</sup> Optou-se por essa delimitação porque a referida base de dados é considerada a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (DOAJ) e contempla periódicos dos seguintes países latino-americanos: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, México, Peru, Uruguai e Venezuela.

**Quadro 1.** Síntese dos indicadores de qualidade da EaD (2006-2018)

DIMENSÕES	INDICADORES
<b>Organização Didático-Pedagógica</b>	Desenho do Curso/ Uso de metas instrucionais / Organizar instrução e atividades para facilitar processos cognitivos e metacognitivos/ Conteúdo do Curso
	Processos de interatividade / Qualidade das mediações/ Combinação de diferentes tipos de mídia/ Qualidade das intervenções/ <i>Feed back</i> ao estudante / Tempo de resposta de professores e alunos/ Formador e tutor presentes a todo momento
	Flexibilidade/ Aprendizado gerenciável/ Cumprimento de cronogramas
	Quantidade de alunos atendidos/ Atenção aos estudantes/ Sistema de apoio para estudantes e docentes em âmbito acadêmico, administrativo e técnico
	Relação entre os alunos/ Afetividade
	Habilidades de aprendizagem/ Conhecimento prévio
	Efetividade pedagógica (melhor aprendizado)/ Eficiência econômica/ Impacto social
	Avaliações constantes/ Análise dos instrumentos de avaliação/ Oportunidades constantes de autoavaliação
	Registro contínuo do desempenho dos alunos
	Divulgação e tratamento dos dados sobre a EaD
<b>Corpo Docente e Tutorial</b>	Recursos Humanos/ Tutoria/ Função do tutor/ Docentes do Curso
<b>Infraestrutura</b>	Logística/ Infraestrutura/ Infraestrutura dos pólos presenciais / Modelo de pólos presenciais/ Quantidade de pólos presenciais/ Ambiente efetivo para estudo
	Acessibilidade/ Educação inclusiva

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir das publicações constantes no Scielo (2019).

## CONSIDERAÇÕES

Pode-se observar que a literatura analisada aponta indicadores próprios para a EaD, assinalando especificidades para o processo de construção de medidas para avaliação de sua qualidade. Algumas das proposições mantêm indicadores usualmente empregados nos instrumentos de avaliação utilizados pelos órgãos gestores e agências avaliadoras, mas em essência os estudiosos do campo da EaD propõem indicadores específicos, a partir de uma concepção de qualidade de cunho político-social, aprofundando as particularidades do processo de aprendizagem, como: efetividade pedagógica, habilidades de aprendizagem e conhecimento prévio, qualidade das mediações e afetividade nas relações, cumprimento de

cronograma, registros contínuos dos desempenhos dos estudantes, desenho do curso, entre outras.

Esses indicadores trazem novos elementos para os tradicionais itens que permeiam os atuais instrumentos de avaliação utilizados pelas agências públicas de avaliação, que se fundamentam na concepção técnico-formal de qualidade.

Pode-se inferir, pelos indicadores constantes na literatura da área, que a EaD tem especificidades que demandam instrumentos próprios de avaliação. O fato de um único instrumento avaliar cursos presenciais e a distância reforça concepções meritocráticas, que utilizam as avaliações padronizadas em larga escala como referência para o conceito de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2017. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 93-110.

RAMOS, A.; FARIA, P.M.; FARIA, A. Revisão Sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17 – 33, Jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em 15 jan. 2019.

REAL, G.C.M.; MACIEL, C.E.; RIBAS, A.M. Institucionalização da educação superior a distância em Mato Grosso do Sul: mobilização em universidades federais. **Revelli**, Inhumas- GO, v. 10, n. 3, p. 133 – 150, set. 2018. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7915>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TROW, Martin. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access**: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>. Acesso em 15 jan. 2019.

**- LXIII -****UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A DISTÂNCIA NOS  
CURSOS PRESENCIAIS: A ORIENTAÇÃO DOS  
INSTRUMENTOS REGULATÓRIOS.**

**Marina Campos Nori Rodrigues**

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

marina.rodrigues@ifgoiano.edu.br

Este artigo apresenta uma análise sobre a legislação que ampara a utilização de carga horária a distância no ensino presencial de graduação. Para tanto, foi realizado levantamento documental das portarias que regulamentam tal prática, bem como realizado um estudo comparativo entre essas legislações e as regulamentações que amparam a Educação a Distância no Brasil. Nesse sentido, o objetivo deste texto é analisar em que medida as alterações de conceitos e terminologias apresentados no decorrer do processo de regulamentação desta prática curricular acompanham as concepções que norteiam a modalidade a distância na educação brasileira, bem como compreender de que forma a concepção tecnicista de metodologia EaD foi inserida na legislação atual do objeto do presente estudo.

**OS INSTRUMENTOS LEGAIS DA UTILIZAÇÃO DE CARGA HORÁRIA A  
DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**

A promulgação da Lei nº 9394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e é a partir da publicação desta Lei, em seu Art. 80, que a EaD passa a ser entendida como uma prática educacional instituída legalmente. Dois anos depois, com a publicação do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 define-se o que é Educação a Distância, e estabelece as regulamentações desta “forma de ensino” (BRASIL, 1998). Nem a LDB, nem o Decreto nº 2494/98 previam a possibilidade de utilização de carga horária a distância em cursos presenciais. Contudo, algumas instituições de ensino superior (MORAN, 2005) passaram a realizar alguns projetos experimentais nessa direção.

Em 2001, foi publicado a Portaria nº 1.134/2001, que dispunha sobre a normatização para aplicação de método não presencial nos cursos de graduação presenciais. Segenreich (2014) nos apresenta um panorama muito preciso sobre a publicação desta Portaria com a intencionalidade de flexibilizar os processos de credenciamento de EaD, atendendo ainda às indicações contidas no PNE 2001/2010, que já previa a EaD como uma estratégia de expansão da Educação Superior no país.

Em seguida a esta portaria, três outros instrumentos foram publicadas a fim de regulamentar a utilização de carga horária a distância nos cursos presenciais. Elencamos abaixo os instrumentos que regulam o objeto de estudo do presente artigo, bem como as nomenclaturas utilizadas em cada um dos instrumentos.

<b>Instrumento</b>	<b>Terminologia</b>
Portaria nº 1.134/ 2001	Método não presencial
Portaria nº 4.059/2004	Modalidade semipresencial
Portaria nº 1.134/2016	Modalidade a distância
Portaria nº 1.428/ 2018	Metodologia a distância

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base nos textos das Portarias.

Como podemos observar na tabela acima não há permanência, sequer, sobre a terminologia aplicada a esta concepção curricular. Ao analisar mais profundamente os textos das portarias, evidencia-se que essas alterações de nomenclatura não significam, necessariamente, uma confusão de termos das legislação da modalidade. Já que, somado a essas alterações de termos, também encontramos diferentes concepções conceituais de como esta organização curricular é explicitada pelos instrumentos normativos, e amparam alterações de ordem mais profunda, como por exemplo a retirada da especificidade pedagógica do tutor que media as atividades a distância.

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir bem como a mediação de **tutores e profissionais da educação** com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line. (BRASIL, 2018 - Grifos da autora).

## CONCLUSÕES

Desde que a LDB nº 9.394/96 inseriu a EaD como uma prática de ensino legalmente instituída, três decretos e dois referenciais de qualidade para a educação superior a distância foram normatizados para regulamentar a EaD e subsidiar práticas que visem a qualidade na modalidade. Nenhum desses documentos faz referência a utilização de carga horária a distância em cursos presenciais.

Outra questão que chama atenção ao analisar o texto das portarias é de que, ao longo destes dezoito anos, todos esses instrumentos que normatizam a adoção de carga horária a distância em cursos presenciais, apontam como embasamento legal o artigo nº 81 da LDB, que trata sobre “a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais” (BRASIL, 1996). Ou seja, esta prática que já encontra-se consolidada em muitas IES ainda é encarada pela legislação, ou ao menos na materialidade da redação destes instrumentos, como uma prática experimental. E instituída como experimental pode preceder de um processo de regulação mais claro e descritivo.

Nas legislações que regulamentam a Educação a Distância no Brasil não há qualquer referência à utilização de carga horária a distância em cursos presenciais. E nas portarias que regulamentam esta prática curricular, também não há indicações das legislações de EaD em vigor a época da publicação das portarias. Ainda assim, o entendimento da educação a distância como modalidade ou metodologia acompanham as concepções dispostas nestes instrumentos, como podemos observar na adoção do termo modalidade nas portarias de 2004 e 2016, e na alteração de nomenclatura da portaria de 2018 em consonância da perspectiva tecnicista do Decreto nº 9057/2017.

Diante desses apontamentos cabe a questão: Qual o lugar das “disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial” (BRASIL, 2018) nas discussões sobre Educação a Distância? Quem deve voltar o olhar as particularidades dessa organização curricular? É uma metodologia de EaD na modalidade presencial? Ou configura-se como uma modalidade distinta, que recebe tantos termos para descrevê-la: bimodal, semipresencial, híbrida.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei 9.394/96). Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004.../decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004.../decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 01 maio 2017.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm)> . Acesso em: 12 fev. 2017.
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 2.253 de 18 de outubro de 2001. Institui que os Institutos de Ensino Superior (IES) do Brasil poderão a partir de agora oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais. D.O.U. de 19 de outubro de 2001, seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. D.O.U. de 31 de dezembro de 2018, seção: 1, página: 59. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251)>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M; SIDERICOUDES, O. A ampliação dos vinte por cento a distância. **Anais XII Congresso Internacional da ABED**. São Paulo: ABED, maio de 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-15, 2014.

# ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO SINAES

Marina Piason B. Pontes – PUC-Campinas  
mpbpontes@yahoo.com.br

Mônica Piccione Gomes Rios – PUC-Campinas  
acinompiccione@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

No que se refere à educação superior brasileira, desde 2004 vigora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que opera com três instrumentos: avaliação institucional (AI), avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE).

À época da concepção do SINAES, havia uma busca por quebrar os paradigmas impostos por uma avaliação vigente positivista, ancorada em uma prova realizada por alunos concluintes: o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente chamado de Provão.

Para efeito desse estudo, buscou-se realizar levantamento bibliográfico relacionado à produção de artigos científicos registrados na base *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), com foco na AI. Assim, tem-se um mapeamento das pesquisas sobre a AI, no âmbito do SINAES, no período 2004-2018, que possibilita análises e categorizações, além da verificação das concepções de avaliação presentes nos textos.

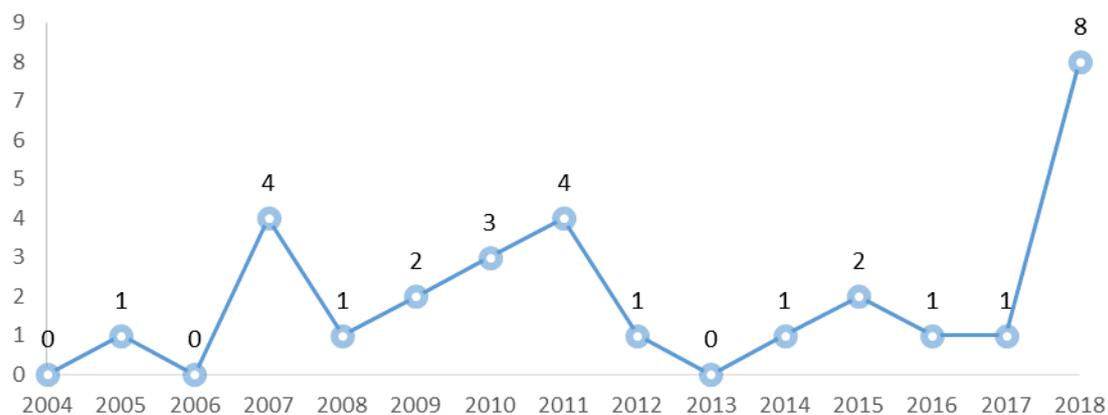
Na base de dados da Scielo, um indexador internacionalmente reconhecido, foi realizada pesquisa de artigos somente pela expressão “avaliação institucional”, sem outros filtros. Foram encontrados desta maneira 73 artigos. Um segundo filtro buscou verificar se existiam trabalhos fora do período de tempo selecionado (2004 a 2018). Por fim, foram excluídos da pesquisa aqueles artigos em que a AI não era a temática central, mas somente assunto tratado tangencialmente, ou aqueles que tratavam da AI no ensino básico. Restaram assim 29 trabalhos.

### **Mapeamento da Produção Sobre Avaliação Institucional Publicada na Base Scielo**

Ao analisar os artigos identificados, nota-se que a distribuição na linha do tempo (Gráfico 1) é bastante oscilante, sendo visível um crescente volume de publicações entre os

anos de 2008 e 2011, com queda acentuada a partir deste ano, voltando a ser assunto relevante no ano de 2018. Em contraste, não foram encontrados artigos publicados nos anos de 2004, 2006 e 2013.

**Gráfico 1 – Distribuição dos artigos por ano de publicação**



Fonte: a autora (2019)

No que se refere ao periódico em que os artigos foram publicados, destaca-se a Revista Avaliação, com 20 artigos, o equivalente a 69% do total (Tabela 1), colocando-a em local de destaque no que se refere a publicações relacionadas a AI.

**Tabela 1 – Distribuição dos artigos por periódico**

Periódico	Publicações
Avaliação, Campinas; Sorocaba	20
Educação & Realidade	3
Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação	2
Cad. Cedes, Campinas	1
Cadernos De Pesquisa	1
Educar Em Revista	1
RAP - Revista De Administração Pública	1

Fonte: a autora (2019)

O nível no extrato Qualis na área da educação (Quadriênio 2013-2016) revela alta qualificação destes periódicos, com 92% das publicações feitas em Revistas extrato A1, restando somente outros dois artigos, com Qualis A2 e B2.

É extensa a lista de autores que publicaram os artigos pesquisados. Totalizou-se 71 diferentes autores, e somente sete artigos foram elaborados por um único autor. Os autores com mais publicação estão na tabela 2, abaixo. Todos são pesquisadores da área de avaliação da educação superior, apesar de possuírem diferentes formações.

**Tabela 2 – Autores com mais publicações**

<b>Autor</b>	<b>Artigos</b>
Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro	3
Eula Maria De Melo Barcelos Costa	2
José Carlos Rothen	2
Pedro Antônio De Melo	2
Regilson Maciel Borges	2
Wagner Bandeira Andriola	2

Fonte: a autora (2019)

No que se refere à temática, a maioria dos artigos, 21, enfoca a AI Interna, enquanto somente um trata a AI Externa. Cinco artigos discutem os dois âmbitos. É possível perceber ainda que a autoavaliação e a atuação das CPA têm papel de destaque nestas pesquisas.

Quando à natureza da pesquisa, houve equilíbrio entre aquelas de caráter prático (52%) e teórico (48%). Reitera-se ser fundamental analisar a AI sob a ótica da pesquisa prática, visto que estas privilegiam questões culturais, sociais e locais, envolvendo diversos atores, como egressos, professores, corpo técnico-administrativo, alunos e gestores.

A articulação entre os processos avaliativos internos e externos ainda é uma discussão pouco realizada, visto que apareceu de maneira consistente em somente três artigos. Para Castro et. al. (2018, p. 60), porém, é possível perceber um movimento governamental de resgate à AI como centro do processo avaliativo, além de uma integração entre as dimensões interna e externa, apesar das dificuldades. “Tal expectativa consiste num grande desafio a ser superado. Como aproximar os componentes avaliativos de forma a ultrapassar o aspecto regulatório e de supervisão e potencializar ações em prol da qualidade?”.

## PARADIGMAS AVALIATIVOS

Todos os 29 artigos trabalham na perspectiva emergente, discutindo os sentidos da avaliação, destacando sua importância como instrumento de desenvolvimento, de aprendizagem e mudanças. É frequente a discussão de sua realização coletiva e participativa.

Há também diversas críticas ao modelo atual do SINAES, após a criação dos índices, que trouxeram, segundo os autores, efeitos ao currículo e às práticas pedagógicas, entre outros. Os resultados da avaliação, utilizados para gerar competição e comparação entre as IES, oferecem regulação pelo mercado, prejudicando a qualidade da educação oferecida. Para Rothen (2018, p.20), a educação “deixa de ser considerada um bem público e passa a ser tratada como um bem de consumo, que pode ser adquirido de forma desigual; as pessoas, por sua vez, deixam de ser cidadãs e se tornam clientes”.

Destacam-se, em alguns dos artigos analisados, as tensões entre avaliação e regulação. O SINAES é ao mesmo tempo regulatório e formativo, o que é um desafio para todos os sujeitos envolvidos. “No decorrer do tempo, a concepção inicial do SINAES centrada na instituição como um todo se deslocou para um processo marcadamente regulatório” (CASTRO et al, 2018, p. 59).

Ribeiro (2011) aponta que a esta articulação é uma das maiores dificuldades do SINAES, sendo ferramentas mais fortes no que tange a regulação, que é a AI externa, depende do treinamento e do entendimento dos avaliadores escolhidos, que devem ser capazes de compreender e respeitar as diferenças institucionais, “exercer bem o seu papel de agente transformador, próprio das avaliações de caráter formativa e, ao mesmo tempo, exercer o papel de agente fiscalizador, próprio das avaliações de caráter regulatório” (RIBEIRO, 2011, p. 64-65).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos tratam, ao longo das discussões, do forte controle, criando hierarquias de excelência e exclusão, com uma competição em que a lógica seletiva é presente, enfraquecendo as avaliações no que se refere ao desenvolvimento e o sucesso escolar.

A avaliação institucional é o processo central do SINAES, consistindo em um amplo diagnóstico de cada IES. Reflete suas responsabilidades, problemas e potencialidades, possibilitando a determinação de metas de melhoria que envolvam toda a sociedade.

Em acordo com o levantamento realizado, foi possível perceber que as pesquisas realizadas, nesta área, são de caráter formativo e emancipatório, e apontam para um processo avaliativo do SINAES caminhando para o paradigma dominante.

Há, conforme apontado, a necessidade de “se promover cultura avaliativa capaz de envolver os sujeitos no processo e romper com o conservadorismo” (ANDRIOLA, SOUZA, 2010, p. 68), sempre lembrando que processos de mudança, em especial de cultura, são realizados a longo prazo, demandando tempo, continuidade, informação e reflexão.

## REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, Wagner Bandeira and SOUZA, Laura Alves de. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará(UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação (Campinas)**, Jul 2010, vol.15, no.2, p.45-72.

CASTRO, Rosângela Nunes Almeida de et al. Integração de processos avaliativos em uma instituição de ensino superior brasileira. **Avaliação (Campinas)**, Mar 2018, vol.23, no.1, p.58-74.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação (Campinas)**, Mar 2011, vol.16, no.1, p.57-71.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. José Carlos Rothen e Andréia da Cunha Malheiros Santana (orgs). São Carlos: EdUFSCar, 2018. 207 p.

- LXV -

## PROJETO ACADÊMICO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: O CASO DA UNIFESP - CAMPUS GUARULHOS

**Profa Dra. Marineide de Oliveira Gomes**

Universidade Católica de Santos/SP  
(neide.ogomes@gmail.com)

**Prof Dr. Daniel A. Vazquez**

Universidade Federal de São Paulo - campus Guarulhos  
(profdanizelvazquez@gmail.com)

O relato de experiência de gestão acadêmica em um campus universitário de Ciências Humanas (o campus Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo/Unifesp), no período de 2013 a 2017 - aqui relatado - refere-se aos desafios da gestão democrática, envolvendo as relações de pertencimento com o território local e a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do campus e dos cursos.

O campus Guarulhos da Unifesp nasce no contexto de ampliação das universidades públicas federais, em 2006 e é reforçado com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo governo federal, em 2007, com o objetivo de ampliar a oferta, o acesso e a permanência ao ensino superior público no Brasil, por meio da criação e a expansão de novas universidades e novos *campi*, em locais onde não havia oferta de ensino superior público (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010).

A Unifesp, no conjunto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi a que mais ampliou a oferta de ensino de graduação após o Reuni, com aumento em torno de 700% no número de matrículas e novos *campi* organizados de forma temática. No campus Guarulhos, foram criados cursos na área de Filosofia e Ciências Humanas de graduação e de pós-graduação.

A localização do campus na periferia de um grande município de São Paulo e o perfil socioeconômico dos estudantes também são especificidades que devem ser consideradas na análise do processo de sua consolidação. Tal perfil, composto, em sua maioria, por

estudantes egressos da escola pública e com renda familiar de até três salários mínimos, também reforça uma das principais metas desse Programa. Os estudantes, em sua maioria, apresentavam expectativas próprias em relação ao ensino superior público, o que por vezes confrontou-se com a expectativa de parte de docentes do campus que considerava a possibilidade de um campus universitário instalado na periferia se transformar em um ensino superior de segunda categoria, pelas condições objetivas de sua instalação (LUGLI, 2014).

Esses temas significaram o exercício permanente de amplificar as vozes da comunidade acadêmica interna e externa e concretizar as possibilidades de gestão democrática pela escuta ativa dos diferentes grupos representativos dessa comunidade aliado à revisão do projeto acadêmico do campus e dos cursos.

Entendemos, como Santos (1978) que o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma variedade de atores sociais que territorializam suas ações e que apresentam a possibilidade de diversificação das relações sociais numa trama de relações complementares e por vezes, conflitantes.

Sousa-Santos (2018) apresenta a ecologia de saberes ou ecologia de prática de saberes como uma forma de diálogo e de articulação de diferentes conhecimentos, sendo o conhecimento científico um conhecimento, não o único.

De um lado, as disputas e as tensões internas serviram como obstáculos às tentativas de formas descentralizadas de tomada de decisões e de formação de unidade (mesmo que mínima) necessária para o encaminhamento de temas de real interesse do campus como a construção do novo prédio acadêmico e a revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) do campus e a gestão democrática foi a forma utilizada para garantir o alcance destes objetivos, os quais foram concretizados plenamente, no caso da construção do prédio. O debate acadêmico andou a passos lentos, mas ainda assim foi possível obter avanços importantes e explicitar os dissensos, mesmo sem resultar em um novo PPP para o campus.

Reafirmou-se a intenção por parte da gestão acadêmica, à época, de iniciar pela construção coletiva do Projeto do campus, com bases que sustentassem os projetos dos cursos e se estender aos mesmos, mas a realidade se mostrou contrária a essa forma de condução, com baixa adesão às mudanças coletivas, por parte sobretudo de parte dos docentes.

Os pontos convergentes identificados nesse debate reforçaram mudanças já realizadas no âmbito dos cursos, o desenvolvimento de ações acadêmicas específicas e a

realização de estudos sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com resultados importantes no período analisado.

Como principais resultados acadêmicos alcançados, ressaltamos:

Em **relação ao ensino**, foi possível avançar na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), mesmo mantendo uma estrutura disciplinar e, por meio de reformas curriculares que ocorreram nos cursos, garantiu-se uma identidade para os cursos de Licenciatura que estavam, até então, amalgamados aos cursos de Bacharelado. No **âmbito da pesquisa**, observou-se uma importante produção bibliográfica nos programas de pós-graduação da EFLCH. Em contraposição, o compromisso e a colaboração inter e intra institucional parecem indicar o futuro das universidades, em um exercício permanente de autorreflexão sobre o conceito de qualidade universitária, como espaços de compartilhamento dos desejos e interesses da universidade e da comunidade interna e externa a ela. No **âmbito da extensão**, houve uma atuação intensa e mais direta da direção acadêmica do campus, seja na formulação e implementação de ações institucionais, seja na articulação com o poder público local, ou ainda por meio da articulação horizontal com docentes, técnicos e discentes para a execução de projetos ou programas de extensão, por meio de chamadas públicas, evidenciando a dimensão colaborativa de atuação junto aos diferentes segmentos sociais comprometidos com ações de pertencimento local, na forma de diálogo e de ecologia de saberes, visando creditar e fortalecer práticas de saberes diversos, locais e globais e seus impactos em outras práticas (SOUSA-SANTOS, 2006).

Muitas dessas ações resultaram, posteriormente, na elaboração de políticas públicas locais pelo governo municipal, tendo, da parte dos agentes sociais externos ao campus, o reconhecimento do trabalho realizado no campus Guarulhos da Unifesp como referência social para ações setoriais ou intersetoriais locais, sobretudo aquelas que dizem respeito às relações entre universidade e escolas de educação básica, no que se refere a unidade entre teoria e prática na formação contínua de professores e nos estágios curriculares (GIGLIO et al, 2011; GOMES, 2012). Buscou-se, dentro dos limites institucionais possíveis, proceder a reinvenção de lógicas predominantes na relação entre universidade e sociedade, sobretudo entre universidade e escola básica.

Pela experiência crítica aqui relatada, concluímos que a instalação de um campus de Ciências Humanas na periferia de um grande município da região metropolitana de São Paulo como Guarulhos não se confundiu, ao nosso ver, com o lugar da periferia do conhecimento ou da educação superior de segunda categoria.

Reafirmamos o papel estratégico das universidades públicas para o desenvolvimento local, regional e nacional de um país, como bem público, na formação de cidadãos críticos e de quadros profissionais de qualidade, ao mesmo tempo em que enfatizamos a pertinência do ensino superior para a minimização das desigualdades sociais e a construção de sociedades mais justas e abertas para o diálogo e o novo, em um país que não conseguiu ainda dar respostas às condições básicas de cidadania e dignidade de vida para a maioria da população.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out. /dez. 2010.

GIGLIO, C.M.B. et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua. In GOMES, M.O. *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*, São Paulo: Loyola, 2011, p.15-46.

GOMES, M.O. Universidades e escolas de educação infantil: identidades e formação contextualizada. In REIS, M.; XAVIER, M.C.; SANTOS, L. (orgs.). *Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade*. São Paulo: Annablume, 2012, p. 151-164.

LUGLI, R. S. G. O novo público do ensino superior brasileiro e a tradição acadêmica: o caso das humanidades na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 297-316, jul./dez. 2014.

SANTOS, M. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SOUSA-SANTOS, B. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

- LXVI -

## POLÍTICAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS<sup>46</sup>

**Mirna Ribeiro L. da Silva**

Doutoranda em Educação (USP), Professora (IF Baiano)  
mirna.ribeiro@ifbaiano.edu.br

### INTRODUÇÃO

No bojo de políticas de (re)organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e de expansão e diferenciação institucional da educação superior, em 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), cuja oferta educativa pode abarcar desde cursos de educação básica profissionalizantes até de graduação e pós-graduação.

Tais instituições não são equivalentes nem passíveis de comparação às Universidades, posto que possuem perfil educacional, ainda que incomum, próprio. Pela legislação, a oferta das vagas nos IFs deve ser de no mínimo 50% para cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) - regulares ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - e 20% para a formação de professores da educação básica. As demais vagas podem contemplar cursos de qualificação, bacharelados, tecnológicos e/ou de pós-graduação (BRASIL, 2008b). Pouco mais de dez anos desde a sua criação, os IFs estão presentes em diversas partes do país e tiveram um crescimento expressivo.

A questão que se coloca nesse contexto é: se os IFs ofertam desde a educação básica profissional à superior, como se organiza o trabalho docente nessas instituições?

Assim, objetiva-se discutir políticas de organização do trabalho docente nos IFs, considerando que alguns/algumas profissionais podem ter que lecionar em cursos de níveis e modalidades de ensino variados. São analisados a legislação e alguns dispositivos da gestão da docência e da carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), que abriga a maioria dos/das profissionais dessas instituições.

---

<sup>46</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS IFS

A docência nos IFs possui uma peculiaridade em relação às demais carreiras de magistério público brasileiras: a depender da oferta educacional da instituição e do *campus* de lotação, os/as profissionais podem ter que lecionar em cursos de níveis e modalidades de ensino variados.

No contexto social, não é incomum haver docentes que por uma condição individual atuem em cursos de níveis de ensino diferentes, em instituições diferentes; por exemplo, que lecionem em escolas de educação básica e em faculdades ou Universidades.

Tampouco, a oferta de cursos dos dois níveis de ensino em uma mesma instituição não é em si uma novidade, nem mesmo na Rede Federal de educação. Conforme Ciavatta (2006), desde 2004 os Cefets já poderiam fazê-lo, porém, neste caso, os/as docentes eram vinculados a carreiras distintas – os/as da carreira de Magistério de 1º e 2º graus lecionavam na educação básica profissionalizante e os/as da carreira de Magistério Superior atendiam aos cursos desse nível.

A diferença, no caso dos IFs, é que lecionar em cursos dos dois níveis de ensino é condição inerente à atividade de seus/suas professores e professoras.

Essa condição não se deu ao acaso, nem sem resistências. De acordo com Lima (2010), os/as docentes da antiga carreira de Magistério de 1º e 2º graus dos Cefets colocaram resistências à atuação em diferentes níveis de ensino, pois não era tido como sua competência. Por isso, esse aspecto foi ponto de negociações coletivas entre sindicatos da categoria, gestores das Instituições e Governo Federal, quando da constituição da carreira de Magistério do EBT<sup>1</sup>T.

A carreira de Magistério do EBT<sup>1</sup>T foi estruturada em 2008, três meses antes de serem oficialmente criados os IFs, através da Lei nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008a), integrando os/as profissionais que antes pertenciam à carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Serviço Público Federal. Desde então já passou por reformulações, que, especialmente a partir de 2012 e sob intensas mobilizações e greves da categoria, significaram melhorias de remuneração, desenvolvimento profissional e condições de trabalho, em relação à anterior carreira.

Mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) promoveu reformas no Ensino Médio que implicaram sobre a docência na educação profissional, mais notadamente ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para reconhecer que profissionais

com “notório saber” vinculados à educação profissional possam ser considerados profissionais da educação.

Também houveram mudanças no sentido da organização e controle sobre a atividade docente nos IFs. Com diretrizes gerais para serem adaptadas por cada Instituto, a Portaria nº 17, do Ministério da Educação (2016) definiu as atribuições, estabeleceu a necessidade de serem implantados sistemas de controle, avaliação e divulgação das atividades desenvolvidas; e fixou limites referenciais de carga horária de aulas. Definiu-se que as atividades devem atender prioritariamente ao ensino e, complementarmente, à pesquisa aplicada, extensão, administração e representação.

Em entrevistas com docentes de um IF, foram apontados aspectos de intensificação do trabalho, conforme definido por Dal Rosso (2008), muito mais do que de precarização ou perda de controle, o que afirma a importância de pensar essa atividade docente com uma configuração própria.

Duas referências têm contribuído para refletir sobre essas questões.

Norbert Elias (2006) propôs uma análise das profissões *em relação* aos movimentos que as constituem, o que leva a pensar os processos que envolvem o trabalho docente nos IFs como um movimento interdependente, de negociações e redefinições do seu estatuto profissional, até se alcançar o desenho atual da docência em níveis e modalidades de ensino diversos, em uma mesma instituição.

Bueno (2014) discutiu novas configurações do trabalho docente no Brasil, forjadas no bojo das políticas neoliberais de expansão da educação superior, as quais expressam uma nova profissionalidade, que combina, ao mesmo tempo, profissionalização e desprofissionalização.

Esses e outros estudos têm fundamentado uma interpretação da problemática aqui tratada, conforme se aponta a seguir.

## CONCLUSÕES

Retomando a questão que move esse debate, tem-se arriscado interpretar que as políticas de organização do trabalho docente nos IFs expressam um movimento complexo e contraditório de constituição da profissionalidade, entre aspectos de profissionalização – pelas condições de trabalho e de remuneração – e de desprofissionalização – com sentidos de intensificação do trabalho e de realização da atividade docente em níveis de ensino diversos e variados.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação [...] do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico [...] e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 184, p. 1-38, 23 de setembro de 2008a.

\_\_\_\_\_. 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 de dezembro de 2008b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 de fevereiro de 2017.

BUENO, Belmira O. Entre o virtual e o presencial: a formação e a profissionalização dos professores. IN: MELO, Benedita P. e; *et al* (Org.). *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: U. Porto, 2014, p.237-260.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

ELIAS, Norbert. *Escritos e ensaios 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIMA, João M. B. de. *Criação dos Institutos Federais: os impactos da negociação coletiva sobre o plano de carreira e cargos de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº17, de 11 de maio de 2016. Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Seção 1, nº 91, p.50-51, 13 de maio de 2016.

**- LXVII -****AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA NOS ANOS DE 1990 E A INFLUÊNCIA DOS  
ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO  
DO IDEÁRIO DE ENSINO SUPERIOR**

**Nádia da Silva Tessaro** – UEM  
nahtessaro@gmail.com

**Hellen Jéssica Lima dos Santos** – UEM  
hellenprof\_santos@hotmail.com

**Anderson Cristian Barreto** – UEM  
anderc@hotmail.com

**Vania de Fátima Matias de Souza** – UEM  
vfmattias@gmail.com

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Durante a década de 90, a educação na América Latina foi estruturada e gestada a partir de uma série de políticas reformistas, as quais foram possivelmente impulsionadas pelos “organismos internacionais, sobretudo organismos de financiamento como o Grupo Banco Mundial (GBM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (SILVEIRA, 1999, p.441).

Neste sentido, esta pesquisa caracterizada como bibliográfica com análise documental, sustenta-se nas bases teóricas vinculadas ao materialismo histórico dialético (MINAYO, 2009). Buscando encaminhar as incursões no campo de investigação proposto, e possibilitar a compreensão acerca de como as ações desencadeadas no setor educacional influenciaram as reformas educacionais gestadas, em especial, pelo GBM e os organismos internacionais vinculados as suas propositivas. As observâncias iniciais apontam indícios de que esses organismos tem , exercido influências de forma direta e indireta na elaboração das políticas públicas focalizadas com foco na Educação Básica e no Ensino Superior. Sendo

assim, surge a inquietude: como o GBM e tem influenciado nas reformas do Ensino Superior e quais as possíveis consequências para o cenário educacional brasileiro ?

## DESENVOLVIMENTO

O GBM situa-se de forma estratégica no contexto mundial por meio de várias agências, parcerias e iniciativas multilaterais, “capazes de comprometer interesses nacionais e minar a riqueza de culturas locais” (SANDER, 2008, p. 160). Dentre estas parcerias, está a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), responsável pela realização em 1990 da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde se estabeleceu a “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*” (UNESCO, 1990). A partir daí o GBM

assume, de forma decisiva, o comando da educação mundial, que, sob sua tutela, [...] passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital (JIMENEZ E MENDES SEGUNDO, 2007, p. 123).

Nesta mesma década, a UNESCO em parceria com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), realizaram a publicação de um livro chamado “*Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade (1992)*”, representando um marco na reformulação da “agenda política e ideológica da educação” nos países latino-americanos, criando a

necessidade de promover reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado. Esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje (SANDER, 2008, p. 162).

Corroborando com estas afirmações, no ano de 2000 foi publicada a “Declaração do Milênio”, objetivando principalmente a “erradicação da pobreza extrema”, bem como, a “universalização da educação básica” até 2015 (JIMENEZ E MENDES SEGUNDO, 2007, p. 120). No Brasil, este panorama reformista teve início com a publicação do “*Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”, que por base defendia uma administração gerencial

(BRASIL, 1995), representando um verdadeiro ataque aos direitos sociais estabelecidos pela CF de 88, pois considera tais direitos como sendo “privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico” (SILVA, 2001, p. 4).

Em 1996 criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº, 9394/96), que se configurou um documento norteador para educação nacional, estando em “sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996, art. 87). No mesmo período, o GBM publicou documento “*Prioridades y estrategias para La educación*”, estabelecendo a “educação básica como prioridade”, enquanto que a educação profissional e em nível superior, fosse ofertada pela iniciativa privada, desresponsabilizando o Estado (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 11). Em síntese, as diretrizes reformistas do GBM para o Ensino Superior, priorizam “os sinais do mercado e o saber como bem privado” (SGUISSARDI, 2000, p. 7).

Nesta lógica, os alunos do Ensino Superior passam a ser entendidos a partir da concepção mercadológica, isto é, a partir da perspectiva de clientes, evidenciando o entendimento de que a educação é um produto a ser comercializado entre aqueles que possuem condições econômicas para adquiri-lo (SGUISSARDI, 2000). Como reflexo dessas conjecturas e proposituras as políticas públicas voltadas ao acesso dos níveis superiores de ensino passam a ser focalizadas, um exemplo claro são os programas: a) Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096 em 13 de janeiro de 2005 visando a oferta de bolsas de estudos parciais e integrais em universidades privadas, em contrapartida, há uma isenção de tributos para estas instituições que aderem ao Programa; b) Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) criado pela Lei 10.260/2001 com o objetivo de financiar os estudos em instituições particulares para que o estudante possa pagar posteriormente mensalmente (SGUISSARDI, 2015). Em contrapartida, o GBM trás em suas diretrizes a priorização dos gastos públicos na “Educação Básica” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 123, tradução nossa).

## CONCLUSÕES

O cenário educacional latino-americano foi permeado por intensas transformações estruturais que foram implementadas a partir de políticas públicas reformistas advindas das diretrizes do GBM e de seus organismos internacionais. A partir da década de 90 com a Conferência de Jontiem, o GBM passou a gerir documentos direcionados à educação, prioritariamente à educação básica, sugerindo que o Ensino Superior ficasse a cargo de

entidades privadas, mercantilizando assim, esta modalidade de ensino. Observa-se nos documentos dos anos de 1990, que há uma forte evidencia de que a intenção do GBM centra-se no desencadear de ações que busquem uma educação mercadológica, cuja formação esteja centrada na manutenção da força de trabalho e da demanda gerada pelo mercado, resultando em um ensino fragilizado, sustentado na equidade, no qual espera-se que o indivíduo seja minimamente preparado para se inserir e atender a esse modelo de mercado de trabalho. Logo, a Educação Superior passa a apresentar indicadores de um produto mercantilizado, para atender as demandas deste modelo econômico. Contudo, seguindo as palavras de Meszáros (2008, p.27), para que a realidade educacional seja modificada, assim como as leis que a regulamentam de forma restritiva, faz-se necessário desmistificar as parcerias entre o Estado e estes órgãos internacionais e ao mesmo tempo “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” do cenário ao qual estamos inseridos.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Prioridade y estrategias para la educación.** 1996.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital:** Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. Pelotas, Editora da UFPEL, Ano 16, N. 28, p. 119 – 138, Jan-Jun 2007.

MESZÁROS, Istvan. **Educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, n. 28, 2009.

SANDER, Brenno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? **Universidade e Sociedade,** Brasília, DF, v. 10, n.22, p. 66-77, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 867-889, out.-dez, 2015.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas sociais**. n. 7, p. 1-9. 2001.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvelo da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

**- LXVIII -****ANÁLISE DA DIMENSÃO SOCIOESPACIAL NO ACESSO  
A UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**Nicolle de Paula Pereira** – Universidade de São Paulo  
pereiranicolle@usp.br

**Débora Cristina Piotto** – Universidade de São Paulo  
dcpiotto@usp.br

Historicamente, o acesso ao ensino superior no Brasil apresenta-se de forma restrita, sendo esta restrição ainda maior para os estudantes de camadas populares (AMARAL, 2016; PINTO, 2004). Ilustração disso é o percentual de estudantes de escolas públicas em uma das maiores universidades do país: em 2017, apenas 27,3% dos ingressantes na Universidade de São Paulo (USP) possuíam esta origem escolar.

O Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) foi criado com o objetivo de ampliar o acesso de egressos da rede pública de ensino na Universidade de São Paulo e, segundo Matos et al. (2012), ele tem contribuído para esse fim. Os autores afirmam que o programa colaborou também para aumentar o número de estudantes negros e de baixa renda na USP.

Em que pese tal contribuição, pesquisa realizada por Piotto e Nogueira (2016) indica que esse efeito de inclusão pode ter diferenças a depender dos cursos considerados e de sua localização geográfica. Entre outros resultados, as autoras apontam que a proporção de estudantes oriundos de escolas públicas é maior nos cursos mais concorridos localizados em São Paulo comparativamente aos situados em Ribeirão Preto (PIOTTO; NOGUEIRA, 2016).

A sociologia urbana, aliada à sociologia da educação, tem contribuído para a compreensão dos motivos geradores das desigualdades educacionais. Pesquisas neste campo passaram a incorporar a segregação residencial ou a organização social do território como esferas capazes de exercer influência sobre as desigualdades escolares (KOSLINSKI; ALVES, 2012), ao lado de outros fatores como recursos econômicos, culturais e sociais (DE PAULA, 2015; ALMEIDA; ERNICA, 2015). Assim, partindo desses trabalhos, a presente

pesquisa tem por objetivo analisar as dimensões socioespaciais do acesso a uma universidade pública. Mais especificamente, a pesquisa pretende comparar o ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas (EPs) em carreiras da USP localizadas nos municípios de São Paulo e Ribeirão Preto.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada análise quantitativa a partir de dados presentes nos questionários de avaliação socioeconômica, disponíveis no sítio eletrônico da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Foram analisadas informações de egressos de EPs em oito carreiras mais seletivas e oito menos seletivas existentes na USP de São Paulo (SP) e de Ribeirão Preto (RP), num total de dezesseis carreiras, no período de 2008 a 2017.

O critério utilizado para selecionar as carreiras baseou-se na relação candidato/vaga (número total de inscritos dividido pelo número total de vagas em cada curso) e na nota de corte (nota do último candidato convocado para a 2ª fase do exame vestibular).

Dessa forma, as carreiras selecionadas que obtiveram os maiores valores na relação candidato/vaga e na nota de corte, caracterizando-se como as mais seletivas, foram: publicidade e propaganda, relações internacionais, jornalismo e psicologia, na USP de São Paulo, e psicologia, fisioterapia, biologia e nutrição e metabolismo, na USP de Ribeirão Preto. E as carreiras que apresentaram a menor seletividade foram: ciências da natureza, geociências e educação ambiental (licenciatura), música e gerontologia, na USP de São Paulo, e química (licenciatura), música, informática biomédica e matemática aplicada, na USP de Ribeirão Preto.

Para efeito de comparação entre as duas cidades, calculamos a média percentual de matrículas de egressos de EPs nas carreiras mais e menos seletivas entre 2008 e 2017.

**Tabela 1** - Percentual médio de matrículas de estudantes egressos de escolas públicas, no período de 2008 a 2017, nas carreiras mais seletivas da USP de SP e de RP e do total de carreiras USP<sup>47</sup>

Cidade	Carreira	Média percentual
São Paulo	Publicidade e Propaganda	26,7%
	Relações Internacionais	29,7%
	Jornalismo	23,4%
	Psicologia	19,6%
Ribeirão Preto	Psicologia	16,75%
	Fisioterapia	27,3%
	Biologia	24,0%
	Nutrição e Metabolismo	13,7%
Geral USP	Total carreiras USP	30,9%

**Tabela 2** - Percentual médio de matrículas de estudantes egressos de escolas públicas, no período de 2008 a 2017, das carreiras menos seletivas da USP de SP e de RP e do total de carreiras USP

Cidade	Carreira	Média Percentual
São Paulo	Ciências da Natureza	76,15%
	Geociências e Educação Ambiental (Licenciatura)	63,9%
	Música	48,0%
	Gerontologia	45,0%
Ribeirão Preto	Química (Licenciatura)	60,9%
	Música	52,2%
	Informática Biomédica	36,8%
	Matemática Aplicada	40,4%
Geral USP	Total carreiras USP	30,9%

<sup>47</sup> A fonte dos dados de todas as tabelas apresentadas é Fuvest.

Em relação às carreiras mais seletivas, percebe-se que, de modo geral, o percentual de estudantes egressos de EPs é ligeiramente superior em São Paulo do que em Ribeirão Preto.

Já no tocante às carreiras menos seletivas, observamos que a diferença entre os municípios aumenta. Todas as carreiras da USP de São Paulo analisadas, quando comparadas às da USP de Ribeirão Preto, apresentam percentuais maiores de ingressantes oriundos de EPs.

Os percentuais médios conjuntos do número de ingressantes oriundos de EPs nas quatro carreiras mais e menos seletivas da USP de SP e de RP, entre 2008 e 2017 estão dispostos nas duas tabelas que seguem.

**Tabela 3** - Média percentual do número de ingressantes de escolas públicas simultaneamente das quatro carreiras mais seletivas da USP de SP e RP, período de 2008 a 2017 e do total de carreiras USP

Cidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>São Paulo</b>	23,6%	28,0%	17,7%	18,8%	18,8%	22,6%	28,3%	31,8%	26,8%	19,35%
<b>Ribeirão Preto</b>	9,15%	16,1%	19,0%	13,6%	20,8%	20,1%	21,5%	39,4%	22,6%	26,3%
<b>Geral USP</b>	26,4%	30,2%	25,7%	26,1%	28,4%	27,8%	32,2%	34,8%	30,6%	27,3%

**Tabela 4** - Média percentual do número de ingressantes de escolas públicas simultaneamente das quatro carreiras menos seletivas da USP de SP e de RP, período de 2008 a 2017 e do total de carreiras USP

Cidade	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>São Paulo</b>	64,7%	44,5%	62,35%	58,1%	51,8%	58,9%	68,7%	70,1%	63,7%	58,0%
<b>Ribeirão Preto</b>	43,5%	36,95%	41,0%	42,2%	41,5%	53,1%	58,1%	44,7%	49,6%	58,8%
<b>Geral USP</b>	26,4%	30,2%	25,7%	26,1%	28,4%	27,8%	32,2%	34,8%	30,6%	27,3%

Nas carreiras de maior seletividade, observamos que a USP de SP apresentou um percentual médio de egressos de EPs maior do que RP em seis dos dez anos analisados. Considerando-se todo o período, as carreiras mais seletivas de SP matricularam mais alunos oriundos de EPs do que as de RP.

Com relação às carreiras menos seletivas, percebemos que 2017 foi o único ano em que as quatro carreiras menos seletivas da USP de RP matricularam um percentual maior de estudantes egressos de EPs, em relação à USP de SP. Ainda assim, esse percentual foi de apenas 0,8% a mais.

Dessa forma, os resultados obtidos apontam para uma diferença entre os municípios de SP e RP no que diz respeito ao ingresso de estudantes de escolas públicas em cursos da USP localizados nessas cidades. A análise realizada indicou que as carreiras da USP de SP, notadamente as de menor seletividade, são mais permeáveis a estudantes oriundos de EPs do que as carreiras localizadas na USP de RP. Essa diferença parece indicar o efeito de uma dimensão socioespacial no acesso à universidade. Os motivos para esse fenômeno ainda estão sendo investigados. Uma possibilidade explicativa poderia estar relacionada à quantidade, diversidade e acesso a equipamentos sociais, culturais e educacionais, existentes nas duas cidades, entre outros fatores associados à vida em metrópoles e no interior.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de São Paulo (1990-2012). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, jan./mar. 2015.
- AMARAL, N. C. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.
- DE PAULA, G. B. *A influência do território sobre as escolhas escolares das famílias: um estudo em uma região da periferia de Belo Horizonte*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela asfalto no contexto carioca. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

MATOS, M. dos S. *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 625-649, jul./set. 2016.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

**- LXIX -****PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL DA CAPES:  
CARACTERÍSTICAS E REPRESENTATIVIDADE**

**Patrícia Reis Paiva<sup>48</sup>**  
patriciarpaiva@yahoo.com.br

**INTRODUÇÃO DO PROBLEMA**

Este resumo ampliado tem por objetivo apresentar as principais características do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DS/ Capes). Por meio da ciência sobre a representatividade desse programa em relação às bolsas concedidas pela Capes e ao número de discentes do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), revela-se uma política de grande alcance e influência na pós-graduação brasileira.

**DESENVOLVIMENTO**

O programa DS tem por objetivo principal a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao Brasil, por meio da concessão de bolsas de estudo a programas de pós-graduação (PPG) *stricto sensu* acadêmicos aprovados e avaliados pela Capes com notas entre 3 e 5. A formalização do apoio é feita entre essa agência de fomento e instituições de ensino superior (IES) de personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito.

A descentralização do programa DS é o que o torna possível, pois seria praticamente inviável, com a mesma estrutura física e humana, acompanhar individualmente os mais de 53.000 bolsistas ativos, além dos ex-bolsistas e demais interessados espalhados em todo Brasil. Desse modo, essa agência compartilha atribuições de gerenciamento desse programa

---

<sup>48</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes)

com as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e com as Comissões de Bolsas em cada IES.

Enquanto a Capes define a concessão de cotas de bolsas anual, em observância à disponibilidade orçamentária, e providencia todo o suporte para pagamento dessas bolsas, cabe às Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação intermediar os contatos entre interessados e bolsistas com a Capes, bem como repassar informações importantes dessa agência, como orientações, regras adicionais e prazos, à comunidade acadêmica.

Além disso, as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação têm o papel fundamental de cadastrar, alterar dados e cancelar bolsistas nos sistemas da Capes, em consonância com as orientações das Comissões de Bolsa Capes/ DS, instâncias formadas no âmbito de cada PPG. São elas que realizam as seleções e avaliam as solicitações de candidatos a bolsa, bem como acompanham o desempenho acadêmico dos bolsistas. As Comissões de Bolsa Capes/ DS devem ter representantes do corpo docente e discente, mas podem ser o próprio colegiado do PPG.

Em contrapartida ao investimento proporcionado por meio da concessão de bolsas de estudo, exige-se que o pós-graduando se dedique integralmente às atividades do PPG, realize estágio de docência e titule.

Normalmente, as cotas de bolsas do programa DS são renovadas uma vez por ano, quando há a celebração do Termo de Cooperação Técnica com as IES. Contudo, existe um limite máximo de mensalidades de que cada pós-graduando pode se beneficiar, correspondendo a 24 (vinte e quatro) no mestrado e a 48 (quarenta e oito) meses no doutorado.

Dentro desse período, permite-se a manutenção da bolsa em casos coleta de dados ou de estágio em instituição nacional, desde que sem a percepção de outra bolsa ou auxílio concomitante e com reconhecimento da necessidade pela Comissão de Bolsa Capes/ DS. A exceção para a extrapolação desse período máximo ocorre em situações de afastamento por motivo de parto e adoção, nas quais os bolsistas, além de não terem o benefício suspenso, podem recebê-lo por mais 4 (quatro) meses.

Bolsistas de mestrado com desempenho acadêmico excepcional até o 18º (décimo oitavo) mês de início do curso podem ser contemplados com uma bolsa de doutorado, por meio de mudança de nível. Esse procedimento ocorre por solicitação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, de forma a mudar a concessão das cotas de bolsas para exercícios posteriores, ou pode ser implementado com cotas livres, sem notificação à Capes.

Outros assuntos relativos ao programa DS estão em fase de discussão e mudança, com a finalidade de atender demandas e novas realidades construídas desde a publicação do regulamento anexo à Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Essas alterações demonstram a disposição em continuar aprimorando esse programa, que, em dezembro de 2018, contava com a concessão de 53.170 cotas de bolsas, sendo 30.051 de mestrado e 23.119 de doutorado. Desse número, 51.414 bolsas haviam sido implementadas, correspondendo a utilização de 96,91% no mestrado e de 96,41% no doutorado.

O programa DS encerrou o exercício de 2018 atendendo 2.569 PPG, sendo 1.147 só de mestrado, 1.358 de mestrado e doutorado e 64 apenas de doutorado, no total de 142 IES. Quando são comparados dados dos anos de 2010 a 2017, consolidados no Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (Geocapes), percebe-se que esse é o maior programa de bolsas de pós-graduação no país.

Em 2010, das 54.590 bolsas de mestrado e doutorado concedidas no país, 25.423 eram do programa DS (46,57%). No ano de 2017, o número total de bolsas aumentou para 90.996, assim como o quantitativo de bolsas do programa DS, o qual saltou para 56.804 (62,42%). Ressalta-se que esse crescimento ocorreu devido ao incremento de recursos da Capes. Enquanto a execução de bolsas de estudos no país em 2010 foi de R\$ 1.543.660.867,00, em 2017, subiu para R\$2.572.159.343,00, conforme planilha de orçamentos – dotação e execução, disponível na página eletrônica dessa fundação.

A representatividade do programa DS também chama atenção quando comparada com o total de discentes matriculados e titulados em PPG avaliados com notas entre 3 e 5. De acordo com informações do Geocapes, o auge dessa representatividade se deu em 2014, quando atingiu 36,54% do sistema de discentes cadastrados na Plataforma Sucupira. Em média, no período de 2010 a 2017, pelo menos um terço dos discentes cadastrados poderiam ser beneficiados com cota desse programa.

## **CONCLUSÕES**

Entender as principais características e abrangência do programa DS pode colaborar com uma reflexão inicial sobre a política de fomento à pós-graduação brasileira. Trata do maior programa de apoio à formação qualificada de pessoal, por meio de bolsas e mestrado e doutorado no país. Contudo, para compreender a real influência desse programa, torna-se imprescindível o aprofundamento de outros temas, tais como surgimento, adaptações e propostas de mudanças, bem como perfil de formação e evasão de bolsistas.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/programa-de-demanda-social-ds>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Orçamento – Evolução em reais. Disponível em: <http://capes.gov.br/orcamento-evolucao-em-reais>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GEOCAPES – SISTEMA DE INFORMAÇÕES GEORREFERENCIADAS/CAPES. Disponível em: < <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 14 fev. 2019.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: < <https://sucupira.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

- LXX -

## UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: O DISCURSO DITO E O NÃO DITO

**Raimunda Maria da Cunha Ribeiro**

Universidade Estadual do Piauí

E-mail: raicribeiro@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

Em decorrência do cenário de mudanças em que o mundo atravessa, países veem na universidade a possibilidade de estarem incluídos no circuito mundial de conhecimento. A preocupação com a produção deste dar-se pelo fato de ser elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Assim, a educação superior se configura como processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza (SEVERINO, 2002).

Tendo em vista que as universidades são afetadas pelo processo de globalização, precisam responder às novas exigências que lhes são colocadas (DUARTE, LIMA JÚNIOR, BATISTA, 2007), que dentre as quais, a internacionalização de suas atividades, a orientação para o mercado, a pesquisa e a inovação, a qualificação e o número de publicações do corpo docente.

No sentido de discutir o lugar da universidade para o progresso das nações, nos orientamos pela seguinte questão: qual o discurso institucional predominante da universidade pública quando se refere às políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, tendo como ponto de referência o Plano de Desenvolvimento Institucional? Para respondê-la nos pautamos pelos seguintes objetivos: analisar as declarações dos Planos de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais no que diz respeito à política universitária de ensino, pesquisa, extensão e inovação; identificar, a partir do que está nos Planos de Desenvolvimento Institucional, as propostas de desenvolvimento, levando em consideração a dimensão cultural, social, ambiental e econômica.

A metodologia segue a abordagem qualitativa, adotando a técnica da análise documental. Os documentos formam o conjunto de 27 Planos de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais. A categoria da análise: desafios da universidade frente às dimensões do desenvolvimento a partir das políticas de ensino, pesquisa, extensão e inovação.

## AS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS E OS DESAFIOS DA MATERIALIZAÇÃO

Ser protagonista no plano de desenvolvimento de uma nação é papel capital da universidade de nosso tempo, que se constitui um aprendizado difícil, segundo Fávero (2006), por vezes exaustivo, mas necessário. Desta feita, apresentamos o discurso institucional quanto às dimensões de desenvolvimento nas declarações da missão da universidade.

**Tabela 1.** Frequência das dimensões de desenvolvimento nas declarações da missão – PDI

Dimensões de desenvolvimento	Desenvolvimento	Frequência %
	Da sociedade	
Local, regional e nacional		26%
Sustentável		26%
Social, econômico, ambiental, tecnológico e cultural		18%
Intelectual, humano e sociocultural		5,4%
Humano para a democracia e a cidadania		5,4%
Desenvolvimento econômico		5,4%

Fonte: PDI das IES federais pesquisadas

A universidade mantém o discurso da promoção do conhecimento para o desenvolvimento nas dimensões social (26%) e sustentável (26%). Em frequência de 18%, identificamos as dimensões: social, econômica, ambiental, tecnológica e cultural. E também, o desenvolvimento econômico em 5,4% dos documentos.

Um dos desafios da universidade é manter o equilíbrio entre produzir conhecimento para fins de desenvolvimento econômico e produzi-lo para o desenvolvimento social, cultural e sustentável. Dentre outros desafios, citamos: a opção entre a espontaneidade e o planejamento como política de desenvolvimento; a opção entre o compromisso com a nação e a postura acadêmica tradicional e elitista (RIBEIRO, 1982). Esta discussão traz consigo outro desafio: a superação da crescente desvalorização da democratização da universidade

em prol da retórica da qualidade e da excelência – germes do empreendedorismo (MORGADO, 2009).

A política de ensino, pesquisa, extensão e inovação forma o conjunto dos desafios da universidade e está declarada no PDI, como indica a Tabela 2.

**Tabela 2.** Frequência das Políticas Universitárias anunciadas no Planos de Desenvolvimento Institucional

<b>Políticas Universitárias</b>			
Ensino	Pesquisa	Extensão	Inovação
25 (92,5%)	24 (88,9%)	24 (88,9%)	09 (33,3%)

Fonte: PDI das IES federais pesquisadas

A Tabela 2 nos indica que as funções básicas de ensino, pesquisa, extensão e inovação estão presentes na quase totalidade dos PDI's. A política de inovação não traduz uma referência significativa nos documentos institucionais, aparecendo em apenas 33,3%, o que nos leva, forçosamente, a desconfiar da existência de uma lacuna entre o proclamado e o realizado.

No sentido entendermos o discurso institucional, apresentamos as diretrizes da política universitária como os principais desafios da universidade.

**Tabela 3.** Frequência das diretrizes da Política Universitária relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, inovação anunciadas no Planos de Desenvolvimento Institucional

	<b>Diretrizes</b>		<b>Frequência</b>
	<b>Política universitária</b>	Ensino	Formação profissional
Compromisso social (RS)			44%
Produção de conhecimento			37%
Pesquisa		Produção e ampliação do conhecimento	100%
		Desenvolvimento social/regional	42%
		Padrão de excelência universal/internacionalização	29%
Extensão		Formação acadêmica e profissional	75%
		Diálogo com a sociedade	71%
		Promoção do conhecimento	42%
Inovação		Produção científica e transferência tecnológica	67%
		Parceria com o setor produtivo/empreendedorismo	33%
		Novos mercados/Parques Tecnológicos	22%

Fonte: PDI das IES federais pesquisadas

Para a política de ensino, destacamos as dimensões: formação profissional (93%), compromisso social (44%) e a produção do conhecimento (37%). A política de pesquisa, tal como definida nos documentos aponta para estas dimensões: produção e ampliação do conhecimento (100%); promoção do desenvolvimento social (42%); busca do padrão de excelência universal (29%). A política de extensão, declarada, passa pelas seguintes dimensões: formação acadêmica e profissional (75%); diálogo com a sociedade (71%); promoção do conhecimento (42%). Quando os documentos se referem à política de inovação, podemos identificar estas dimensões: produção científica e transferência tecnológica (67%); parceria com o setor produtivo/empreendedorismo (33%); novos mercados/Parques Tecnológicos (22%).

Em síntese, e em conformidade como que extraímos dos documentos, podemos considerar que a responsabilidade da universidade provém de sua função social e educacional traduzida em produzir, socializar, aplicar e difundir o conhecimento. A responsabilidade da universidade, portanto, não pode ser reduzida ao âmbito do ensino informativo e da especialização profissional, mas exige um zelo especial para oferecer à juventude oportunidades de amadurecimento intelectual – como herdeira do patrimônio cultural humano – e formação ideológica com vistas a fazer dos estudantes cidadãos responsáveis perante seu povo e seu tempo (RIBEIRO, 1982).

## CONCLUSÕES

A universidade se apresenta fortemente comprometida com a produção e socialização do conhecimento científico e tecnológico como primazia, de modo que os próprios documentos inserem na política de inovação, de forma muito contundente, a relação com novos mercados. Precisamos entender, como atores sociais da universidade pública, que o valor atribuído ao conhecimento não precisa ser preponderantemente o valor econômico e que a universidade que queremos não precisa ser necessariamente uma empresa com valores únicos do mercado e princípios únicos do neoliberalismo.

A universidade que queremos e precisamos, aos olhos de Ribeiro (1982), antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia, no mundo das ideias. Nossa tarefa, pois, consiste em definir as linhas básicas deste projeto utópico, cuja formulação deverá ser suficientemente clara e atraente para poder atuar como uma força mobilizadora na luta pela reforma da estrutura vigente. Deverá ter, além disto, a

objetividade necessária para ser um plano orientador dos passos concretos pelos quais passaremos da universidade atual à universidade necessária.

#### REFERÊNCIAS

DUARTE, Roberto Gonzalez; LIMA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; BATISTA, Raquel Viana Lessa. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior: o caso das Pontifícias Universidades Católicas de Minas Gerais e do Paraná. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 1-178, 1, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc**, Campinas, v. 30, n. 106, p.37-62, jan/abr. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface**. Comunicação, Saúde, Educação, v6, n10, p.117-24, fev 2002.

- LXXI -

## **O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: OS EFEITOS DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO**

**Raquel Silva Borges**

- PPGED/UFU - raquels\_borges@hotmail.com

**Maria Célia Borges**

- PPGED/UFU - marcelbor@gmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Em 2009 foi anunciada a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como forma de acesso para as instituições públicas de educação superior. A partir de 2010 muitas instituições modificaram seus processos seletivos, que antes incluía somente o vestibular, e passaram a adotar o Enem e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como forma de acesso.

Desde 2011, o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) acontece no primeiro semestre de cada ano pelo Sisu. Com sete campi, quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG), a UFU é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil.

O principal objetivo do estudo é considerar os possíveis efeitos da democratização do Sisu e analisar a evolução das vagas após a adoção desse sistema na UFU.

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida por meio do levantamento teórico das políticas do acesso à educação superior e por meio dos documentos disponibilizados pela universidade.

Inicialmente o texto aborda a institucionalização do processo de seleção por meio do Enem e do Sisu como política de democratização do acesso, em seguida traz dados referentes ao número de vagas na UFU e por fim alguns aspectos relativos a adesão do sistema.

## **O SISU COMO POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO E O ACESSO NA UFU**

O Sistema de Seleção Unificada foi criado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, e, posteriormente, foi revogada pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, a qual instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (BRASIL, 2010).

O Sisu é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos à vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior participantes. Os candidatos utilizam a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo.

De acordo com Barros (2014) o exame foi criado em 1998 com intuito de avaliar o ensino médio e, a partir dessa avaliação, melhorar o desenvolvimento da educação brasileira. Em 2009 o conceito do Enem mudou, o exame deixou de ser usado como diagnóstico do ensino médio e ganhou formato de vestibular. Levando em consideração que cada instituição tinha o seu vestibular em uma data diferente, às vezes havia coincidência de datas e o candidato tinha que optar por um ou por outro.

Para se inscrever o candidato deve acompanhar as datas de inscrição, e após abertas, deve acessar o site oficial do Sisu. Ali ele deve preencher o seu número de inscrição do Enem e sua senha conforme a edição que participou no ano anterior. Após preencher esses dados e fazer o *login*, deverá preencher as informações sobre sua casa família, etnia e outros. Ao terminar de preencher tudo que foi solicitado, o candidato poderá escolher o curso desejado analisando a quantidade de vagas e a universidade que está ofertando. O candidato também pode escolher uma segunda opção de curso. Para se classificar o estudante deverá possuir uma nota acima da nota de corte.

Desde 2011, o ingresso nos cursos de graduação da UFU acontece no primeiro semestre de cada ano pelo Sisu. Embora o sistema seja a forma de ingresso predominante, a Instituição ainda conta com o vestibular que acontece no meio do ano, o ingresso para portadores de diploma, as transferências interna e externa e processo seletivo para alguns cursos na modalidade a distância no âmbito do sistema UAB.

O Sisu tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior. A tabela abaixo traz a evolução do número de cursos e número de vagas oferecidos na UFU, a partir de 2014.

**Tabela 1** - Levantamento de cursos e vagas oferecidos no Sisu UFU

Ano	Opções de Cursos	Vagas
2014	82	1.868
2015	84	3.089
2016	85	3.089
2017	89	3.162
2018	94	3.219
2019	94	3.219

Fonte: Sistema de Arquivos de Processos Seletivos UFU. ORG.: as autoras (2019)

Observa-se que tanto o número de cursos quanto o número de vagas aumentou durante os anos, sendo que em 2016 permaneceu o mesmo número de vagas de 2015, o mesmo acontecendo em 2018 e 2019. Em relação a quantidade de cursos oferecidos, em 2019 o número se manteve o mesmo de 2018.

É válido ressaltar que, a democratização não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Sobre isso, Dias Sobrinho (2013, p. 120) afirma que:

A democratização da educação, entendida como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, apresenta um grande valor como política de inclusão de grupos historicamente marginalizados. Porém, a democratização não deveria limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação, sem preocupar-se efetivamente com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma ‘democratização excludente’.

Segundo Ristoff (2008, p. 45), “se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar.” E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classes menos favorecidas socialmente e estudantes das escolas públicas tenham acesso ao ensino superior. Destarte, além da expansão das vagas e matrículas, também é necessário assegurar os meios de permanência e conclusão.

O Sisu não só trouxe uma forma de ingresso totalmente nova, como também possibilitou a entrada de estudantes de várias regiões do país, entretanto, por mais que o sistema *online* ofereça a possibilidade do candidato se inscrever em qualquer curso de qualquer instituição do país, na prática, são bem poucos os que tem condições necessárias de se deslocar e se manter em locais distantes da família. O aperfeiçoamento das políticas de assistência estudantil pode ser uma forma de corrigir essa situação.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito ao aumento da evasão, para Barros (2014), o Sisu provoca o aumento da evasão, o que pode ser explicado pela inexperiência dos candidatos que escolhem um curso que não seja sua opção, muitas vezes, pela nota de corte.

No que diz respeito aos acertos do Sisu, do ponto de vista da inclusão de novos grupos sociais ao ensino superior, podemos destacar a obrigatoriedade da articulação do sistema com a Lei de Cotas. Outro ponto positivo se refere a diminuição dos custos que antes seriam necessários para participação em diversos processos seletivos, pois com o Sisu não é mais necessário que o candidato disponha de recursos financeiros para inscrição e deslocamento entre diferentes instituições públicas do país para concorrer às vagas nos cursos de graduação.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os investimentos do governo federal visando a ampliação das vagas nas instituições de ensino superior brasileiras bem como a adesão do Sisu tem contribuído para a democratização do acesso a esse nível de ensino, no entanto, esse estudo demonstrou, além da importância da democratização do acesso, que devem ser avaliados os fatores que vão garantir a permanência e também conclusão dos estudantes, de forma que ocorra a efetividade dessa política pública.

Os resultados também apontam para o aumento a cada ano do número de cursos e vagas para o Sisu na UFU, todavia, com base nas leituras realizadas, revela também o crescimento da evasão, de modo que, se por um lado esse sistema democratiza o acesso, não assegura a permanência dos estudantes nele.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS; A. da S. X. **Vestibular e ENEM**: um debate contemporâneo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília, DF. D.O.Ude 27 jan. 2010, seção 1. Disponível em: <<http://sistemas.ufersa.edu.br/concursos/view/publico/uploads/publicacoes/54/Portaria%20Normativa%2002,%2026%20de%20janeiro%20de%202010.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2019

DIAS SOBRINHO, J. **Educação superior**: bem público, equidade e democratização. In: *Avaliação*. Campinas; Sorocaba: v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB - da expansão à democratização. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós LDB. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU. **Sistema de Arquivos de Processos Seletivos**. Uberlândia. Disponível em: <<https://www.sistemas.dirps.ufu.br/sisarq/processos>>. Acesso em: 25 jan. 2019

- LXXII -

## AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Regiane Andrade dos Santos**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
e-mail: regianeandrade10@gmail.com

**Maria José Pires Barros Cardozo**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
e-mail: zezecardozo@ufma.br

**Eweny Cristina Moraes Figueredo**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
e-mail: ewenycmf@hotmail.com

**Clediane Alencar de Silva**

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
e-mail: CledianeK@gmail.com

### INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu a partir das discussões efetivadas na aula da disciplina Estado e Movimentos Sociais do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Os estudos desencadearam reflexões, debates e pesquisas sobre o ensino superior, as reformas educacionais na lógica neoliberal.

Nas décadas de 1980 e 1990, por exemplo, o Brasil foi palco de um movimento crescente de reformas institucionais públicas, perspectivas advindas das diretrizes emanadas por instituições que detém o poder político e econômico do capital em escala internacional. Nesse contexto, o Estado Nacional adequa-se às políticas externas, dos organismos internacionais como por exemplo: reformas e privatizações, ocasionando assim, mudanças estruturais da educação superior no Brasil.

Os dados aqui apresentados são oriundos de um levantamento em referenciais bibliográficos e de abordagem qualitativa, que tem por objetivo refletir sobre a educação

superior no Brasil, atrelado às políticas dos órgãos centrais para a educação brasileira. Sendo assim, abordaremos inicialmente sobre as reformas educacionais no Brasil no contexto neoliberal, em seguida, acerca das reformas da educação superior no país.

## **AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL**

A última década do século XX teve como marco principal o estabelecimento da hegemonia do capital internacional. Conseqüentemente um conjunto de políticas atreladas à reestruturação produtiva do capitalismo global foram delineadas, provocando mudanças na estrutura, organização e gestão da educação brasileira, dentre as quais, destacamos as reformas educacionais.

É correto afirmar que, de 1990 aos dias atuais, o contexto brasileiro foi marcado por um conjunto significativo de mudanças estruturais que repercutiram na economia, na política e no âmbito social. Tais mudanças, entretanto, foram condicionadas, dentre outros fatores, por medidas de reestruturação do capital, impostas pelas agências internacionais, dentre as quais destacam-se, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a uma parcela de países do mundo, no qual se incluem os da América Latina; impondo-lhes regras que incidiram principalmente na diminuição do poder do Estado Nacional e conseqüentemente na limitação dos direitos sociais públicos, ocasionando em lutas sociais. Como destacam,

No Brasil [...] na década de 1990, o ajuste estrutural foi delineado no jogo das tensões entre conquistas constitucionais, asseguradas pelas lutas dos movimentos sociais, e a reforma de cunho neoliberal. Ao lado das políticas de estabilização pelas lutas fiscal, as políticas sociais assumiram o trinômio defendido pela ideologia neoliberal: privatização, focalização e descentralização (LIMA; LIMA; CARDOZO, 2012, p. 10)

No contexto brasileiro, por exemplo, essa perspectiva de mundialização do capital chegou com maior força no início da década de 1990, logo após a reunião de Washington realizada em 1989. Nesse período, o mundo esteve diante da crise do Estado de Bem-Estar Social e de uma política voltada ao ajuste neoliberal, duas forças contra hegemônicas. “A doutrina neoliberal parte da crítica do intervencionismo do Estado na economia e nas políticas sociais” (LIMA, 2012, p. 66). Nesse contexto, o Estado é visto como um obstáculo ao desenvolvimento econômico.

Pode-se dizer ainda que, o projeto neoliberal, uma vez que os ideais subjacentes a essa política capitalista, serviram de base para o desenvolvimento das políticas públicas do Estado Nacional brasileiro, caracterizado por reformas educacionais (privatização da educação superior), propostas e ajustadas aos princípios do mercado.

## **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

A partir da mundialização do capital o Estado Nacional passa a atender a lógica neoliberal. No âmbito educacional, o mesmo acontece; reduz-se as políticas de intervenção, proteção e a responsabilidade do Estado; prima-se pela privatização dos serviços públicos e expansão do setor privado, o que reafirma a força do mercado.

A educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por visões antagônicas, tanto no sentido da sua direção, quanto na execução. Diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir e/ou como consequência das reformas da gestão pública, instituindo reformas educativas de forma global. (PERONI; CAETANO; DE LIMA, 2017, p. 418).

É oportuno destacar que “os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram os responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington”. (FERREIRA, 2010, p. 108). Assim, as reformas do Estado brasileiro, especialmente por conta da privatização e do ajuste fiscal prejudicaram a educação superior, à medida que, expandiu o setor privado e precarizou o ensino público.

Dentre algumas políticas públicas aprovadas no governo FHC (2003 a 20011), têm-se: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n.º 9.394/ 96, que outorgou autonomia as instituições privadas e regulamentou a criação da Pós-Graduação *stricto sensu* em instituições privadas.

No governo Lula (2003 a 2011), e Dilma (2011 a 2016), a lógica não foi diferente, apesar das promessas de resistência à expansão do projeto neoliberal, as medidas políticas deram continuidade às propostas do governo anterior. Sobre as propostas de reforma universitária, De Paula et al (2018, p. 64) destaca que, “os governos petistas Lula da Silva (2003 -2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), deram continuidade no processo de aprofundamento mercantil da ES brasileira”. Tais propostas estão expressas nas seguintes políticas educacionais: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa

Universidade para Todos -PROUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e ainda o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, ENAD etc.

Dentre as propostas de reforma do governo de Michel Temer, articulada ao projeto neoliberal, destaca-se o Projeto de Emenda à Constituição - PEC nº 241/2016 que visa instituir o Novo Regime Fiscal, tendo em vista, dentre outros aspectos, congelamento dos gastos públicos num período de 20 anos. Tal perspectiva, vai frear ainda mais os investimentos na educação pública e ampliar a precarização do ensino superior brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a política de educação superior no Brasil tem por destaque os longos processos de privatização e de adequação a educação superior à demanda do capitalismo internacional, cujas medidas, impostas pelos organismos, visam atender o mercado global. Evidenciado, sobretudo, do governo de (FHC) ao de Michel Temer, que reconfiguram a educação superior marcada por processos de privatização e ajuste fiscal.

## REFERÊNCIAS

DE PAULA et al. **A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial**. A barricada fecha a rua, mas abre o caminho. - Brasília-DF, Ano XXIII- nº 62, p. 60 -73, jun. 2018.

FERREIRA JR., Amárico. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**.- São Carlos : EdUFSCar, 2010. -- (Coleção UAB-UFSCar).

LIMA, L. Marques. LIMA, F. das Chagas Silva. Cardozo, M. J. Pires (Orgs.). **Introdução: desafios da democratização do direito educacional**. In:\_\_\_\_. **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**.- São Luís: Edufma, 2012.p. 9-18.

\_\_\_\_. Lucinete Marques. **Estado, regulação e avaliação de políticas educacionais**. In:\_\_\_\_. LIMA, Francisca das Chagas Silva. Cardozo, M. J. Pires (Orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**.- São Luís: Edufma, 2012. p. 57-86.

PERONI, Vera. CAETANO, M. Raquel. DE LIMA, Paula. **Reformas educacionais hoje: as implicações para a cidadania**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.

**- LXXIII -****UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA  
TODOS EM UMA INSTITUIÇÃO DO INTERIOR  
ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 2005-2016****Renata de S. Pires**

PUC-Campinas, renatasppires@gmail.com

**Bruna Wargas**

UNICAMP, brunamarawargas@yahoo.com.br

**Marina P. B. Pontes**

PUC-Campinas, mpbpontes@yahoo.com.br

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta uma análise do perfil dos beneficiários Prouni em uma universidade confessional do Estado de São Paulo no período de 2005 a 2016. O objetivo do texto é apresentar informações relativas ao perfil destes estudantes a partir de indicadores sociodemográficos. A metodologia consiste na análise primária dos dados disponíveis no site do MEC, extraindo os dados da instituição selecionada. A avaliação da política pública permite compreender a efetividade do programa na inclusão de uma parcela da população que não teria acesso a uma universidade de prestígio do setor privado.

**Palavras-chave:** Prouni; Avaliação de políticas públicas; Ensino Superior.

**INTRODUÇÃO**

O Prouni foi criado em 2004 e institucionalizado em 2005 pelo Governo Federal (Lei Federal nº 11.096/05) a fim de conceder bolsas de estudos, integrais e parciais, a jovens provenientes da Rede Pública de Ensino, com renda *per capita* familiar bruta de até três

salários mínimos para a obtenção de bolsa parcial e de até um salário mínimo e meio para a obtenção da bolsa integral.

Desde sua criação até o segundo semestre de 2016, o Prouni atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes, dos quais 70% obtiveram o benefício de bolsa integral (MEC, 2019). A importância do programa se manifesta como uma possibilidade de rompimento do círculo intergeracional da pobreza possibilitando acesso à educação de qualidade as classes sociais menos favorecidas.

Desta forma, o programa coleciona elogios e críticas de pesquisadores, como Mesquita (2012) que critica o financiamento do setor privado pelo setor público, além de outros pontos como a qualidade das instituições. A Controladoria Geral da União (CGU) também avalia o programa e em 2015 divulgou um relatório (CGU, 2015), com apontamentos sobre ociosidade de bolsas e falhas nos controles, entre outros pontos.

Dentro deste escopo, objetivou-se avaliar os números do programa em uma instituição de ensino superior (IES) privada do interior do Estado de São Paulo, confessional sem fins lucrativos.

## **AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A criação de planos e políticas é uma constante nos governos federais, estaduais e municipais, que visam oferecer desenvolvimento econômico e social à sociedade. Por outro lado, se faz fundamental a implementação de métodos de avaliação que possa mostrar, de maneira clara e sistematizada, quais os efeitos positivos e negativos que tais ações podem provocar sobre a população diretamente afetada, nos diversos aspectos que possam envolver estas políticas (DRAIBE, 2001; FARIA, 2005).

A avaliação pode ser considerada como a fase final do ciclo de políticas públicas, em que se considera as seguintes fases: percepção e definição de problemas, definição de agenda, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação (FREY, 2000). É nesta fase que se apreciam os programas já implementados no que diz respeito a seus impactos efetivos.

Na extensa literatura que aborda a avaliação de diversos aspectos do Prouni, observa-se principalmente temáticas como estudos de casos de algumas instituições, análise com relação as condições de permanência dos estudantes no programa, avaliações do ponto de vista qualitativo com relação aos dilemas enfrentados pelos bolsistas, além dos relatórios técnicos da própria CGU e seus apontamentos sobre os resultados da política pública.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente ensaio consiste em uma pesquisa descritiva a partir de fontes primárias. O levantamento das informações foi realizado a partir dos dados divulgados no portal de dados abertos do MEC, que disponibilizou em 2017 uma série histórica de 2005 a 2016 de todos os estudantes beneficiários do programa. No banco de dados é possível obter as informações de perfil sociodemográfico (raça/cor, localidade de origem, curso, turno, sexo, data de nascimento, entre outras sobre a própria instituição). Para o tratamento dos dados foi utilizado o software estatístico SPSS e selecionados os dados pelo código da instituição.

## RESULTADOS

No período de 2005 a 2016, a Universidade concedeu 6.616 bolsas integrais, sendo que 54% em cursos noturnos, 30% em cursos diurnos e 16% em cursos integrais. Esta distribuição reflete, possivelmente, a necessidade de conciliar a vida universitária com o mercado de trabalho visto que, como a universidade é privada, não há concessão de bolsas permanência ou bolsas auxílio, que apoiariam os demais gastos do estudante.

Com relação ao local de origem, 98% dos beneficiados são provenientes da região Sudeste, sendo deste total 93% do estado de São Paulo e 4% do estado de Minas Gerais. Uma característica que coincide com outros estudos sobre o Prouni, que mostram que os estudantes muitas vezes preferem permanecer próximo ao seu local de origem na escolha da IES (ABDAL; NAVARRA, 2014).

Os cursos com o maior número de beneficiários são bacharelados: Administração (853), Direito (563) e Ciências Econômicas (264). Nos cursos de Administração e Ciências Econômicas em torno de 70% são do turno noturno e no curso de Direito 50%.

Dos contemplados observa-se ainda que 54% são do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Com relação a auto declaração de cor/raça, tem-se 60% de brancos e 37% entre pretos, pardos e indígenas. Ainda, no quesito inclusão de pessoas com deficiência a IES contemplou neste período 41 estudantes.

A taxa de evasão do programa em âmbito nacional, de acordo com os dados do Portal de acesso à informação (SIC, 2019) mostra que o Prouni apresenta uma taxa de evasão relativamente baixa, em torno de 5 a 6%, no período estudado, apesar de não ser possível verificar individualmente na universidade analisada. Tem-se apenas os dados de estudantes

que concluíram o curso entre 2013 e 2017: 1.553 estudantes formados pela universidade com o auxílio da política pública.

## CONCLUSÕES

Verifica-se, com esta análise de perfil, que o Prouni inseriu no ensino superior, somente nesta IES, mais de seis mil pessoas que não teriam condições socioeconômicas para tal, ao longo de 12 anos. Considerando as limitações da metodologia utilizada e das fontes de dados disponíveis, é nítido que outras diversas análises são necessárias para efetivamente realizar avaliação desta política pública em toda sua complexidade, mas entende-se que há, no recorte realizado, de fato, alinhamento com o objetivo de oferecer acesso à educação de qualidade às classes sociais menos favorecidas.

## REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; Julia NAVARRA. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do Prouni no Ensino Superior privado. **Novos estud. – CEBRAP**, n. 99. São Paulo, jul-2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal Nº 11.096/05, de 20 de dezembro de 1996. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior**. Brasília: MEC, 2005.

CGU, Controladoria Geral da União. Relatório de Auditoria Prouni. 2015. Disponível em: <<https://auditoria.cgu.gov.br/download/3270.pdf>>. Acesso em: fev. 2019.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. p. 13-42. In: BARREIRA, Maria C.; CARVALHO, Maria do C. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-110, out. 2005.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

MEC - Ministério da Educação, Programa Universidade para Todos (Prouni) 2019.

Disponível em: <http://Prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: . fev.2019.

SIC – Serviço de Informação ao Cidadão (SIC). 2019 Disponível em:

<<http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=574490&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>>. Acesso em: fev. 2019.

**- LXXIV -****POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UMA REFLEXÃO SOBRE A PORTARIA Nº 1.428/18.**

**Renata Oliveira dos Santos** – UNIFCV  
re.mga@hotmail.com

**Adélia Cristina Tortoreli** – UniCesumar  
adelia.tortoreli@unicesumar.edu.br

**Camila Tecla Morteau Mendonça** – UniCesumar  
teclacamila@hotmail.com

**Maria Luisa Furlan Costa** – UEM  
luisafurlancosta@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

Marcada por decretos, portarias e leis diversas a modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil sempre esteve presente nas mais variadas políticas públicas de educação nacional. Entretanto, uma discussão mais ampla sobre sua implementação passou a permear os debates, de forma mais concreta, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96.

Para Costa (2010), o reconhecimento de maneira legal permitiu que se definissem critérios e normas para a criação, oferta e o desenvolvimento de programas e cursos na modalidade com o objetivo de democratizar e interiorizar o Ensino Superior em todo país. Passada mais de uma década de seu desenvolvimento, a EaD tem se solidificado como uma modalidade de ensino importante no cotidiano de inúmeros estudantes brasileiros.

Diante disso, torna-se importante a leitura atenta dos novos documentos públicos, assim como, de uma reflexão sobre o lugar dessa modalidade perante as mudanças políticas e governamentais. Para Shiroma; Campos; Garcia (2005), os textos de políticas públicas são produzidos mediante contextos que orientam as ações de seus agentes e por isso “palavras

importam” para entender quais os discursos estão ali empregados e como eles se fazem presentes na execução e manutenção de política pública de educação.

Assim sendo, partindo das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais/CNPQ (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) após o anúncio em 28 de Dezembro de 2018, da portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.428, que ampliou de 20% para 40% o limite de disciplinas ofertadas a distância para cursos de graduação presencial levantamos algumas questões: de fato o que essa alteração revela? O que se modificou de uma determinação para outra? É possível pensar sobre os impactos que essa mudança propõe?

## DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre as políticas públicas de educação, em especial, sobre a EaD é um desafio constante, pois se trata de um elemento social dinâmico, propenso a mudanças à todo momento. Baseado em um contexto social, político, histórico e cultural variado é marcado pelas transformações governamentais que tende afetar os caminhos e direcionamentos dos debates em torno da educação nacional.

Segundo Pimentel (2018), as diretrizes políticas para a modalidade provêm da normatização e legislação específica regulamentada a partir do artigo 80 da LDB - nº 9.394/96, o que permitiu pensar sobre adequação das estruturas institucionais; normas de credenciamento e recredenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) que pretendiam ofertar cursos a distância; o processo de implementação e avaliação dessa modalidade.

Entre inúmeras mudanças ocorridas em relação a EaD, a portaria de nº 1.134, de 11 de Outubro de 2016, permitiu introduzir uma nova realidade aos cursos presenciais. No entanto, antes de finalizar o governo do Presidente Michel Temer, o MEC publicou no Diário Oficial, no dia 31 de Dezembro de 2018, uma nova portaria que revogava nº 1.134/16 e, em seu lugar, instituiu a portaria nº 1.428/18, que alterou a forma de distribuição das disciplinas para cursos presenciais na modalidade a distância.

Em comparação a portaria anterior (nº 1.134/16), sem dúvida a principal alteração está no artigo 3: “O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial” (DOU nº 250, segunda-feira, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, Página 59). Para isso, as instituições de ensino

superior também deverão atender alguns requisitos os quais estão contidos em quatorze artigos.

A leitura atenta da portaria nº 1.428/18, nos revela algumas particularidades e aprofundamentos governamentais no que tange ao seu cumprimento. Em seu Art. 1 já fica definido que as mudanças serão postas em IES cujo funcionamento já está autorizado e que o mesmo curso se apresente tanto na modalidade presencial como a distância. Essa questão fica bem definida a partir do artigo 3 com seus quatro requisitos que viabilizarão esse acréscimo de 20% para até 40% das disciplinas para a modalidade a distância:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro); II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES; III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018 (DOU nº 250, segunda-feira, 31 de dezembro de 2018, Seção 1, Página 59).

Dessa forma, os artigos 4 e 9 reiteram a necessidade de que as atividades pedagógicas e as avaliações sejam realizadas presencialmente na sede ou polos de apoio presencial das IES. Já o artigo 5, pondera que devem ser respeitados os limites específicos de carga horária e disciplinas a serem cursadas na ampliação da modalidade a distância, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. O artigo 6 estabelece que as áreas da Saúde Engenharias não serão contempladas por essa portaria.

Outra importante mudança se configura no artigo 8, que determina que as alterações inseridas nos planos de ensino dos cursos, precisam ser divulgadas aos estudantes já durante o processo seletivo, no ato da matrícula. Por fim, os artigos 10,11 e 12 reiteram a importância de adequar todo o PPC as novas mudanças, para que possam ser avaliadas pelo MEC e que cumpram os regimentos de lei já existentes para a educação superior e o ensino a distância.

Tratando-se de uma mudança recente e mediante ao novo governo instalado em janeiro de 2019, faz-se necessário que os documentos que versam sobre a educação nacional sejam compreendidos de maneira atenciosa, para que futuramente seja possível analisar a

quem, de fato, são beneficiadas por mudanças propostas por esse tipo de portaria. Pois questiona-se: seria apenas uma alteração para o crescente mercado educacional ou esse tipo de medida sustenta a essência da educação a distância de democratizar e interiorizar o ensino superior em todo país?

## CONCLUSÃO

O esforço empreendido para o desenvolvimento desse artigo faz necessário mediante a recente portaria do MEC nº 1.428/18, que abriu caminho para que as disciplinas de cursos presenciais possam chegar até 40% na modalidade a distância.

Uma mudança assim precisa ser observada e questionada para que a EaD possa alcançar seu propósito de democratizar o ensino superior permitindo com que todos usufruam desse tipo de modalidade de educação, proporcionando um aprendizado que está inserido dentro das múltiplas realidades sócio-econômica e cultural existentes em nosso país.

Nesse sentido, refletir sobre esse documento nos auxilia a vislumbrar as mudanças já deixadas pelo governo anterior e como o novo governo dará continuidade no que tange as políticas públicas de educação a distância no Brasil.

## REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.134**. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 out.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº1.428**. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.428, de 28 de Dezembro de 2018. Revoga a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de Outubro de 2016, e estabelece nova redação para o tema. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 31 Dez.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema do Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

PIMENTEL, Nara. **Políticas Públicas de Educação a Distância** In: Dicionário crítico de tecnologia e de educação a distância. p. 510-512. Campinas, SP: Papirus, 2018.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. S **Decifrar textos para comprender a política: subsídios teóricos-metodológicos para análise de documentos.** Rev. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, jul-dez. 2005.

- LXXV -

## JUSTIÇA SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL NAS AÇÕES DE PERMANÊNCIA PARA ESTUDANTES COTISTAS DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

**Rita de Cássia Soares de Souza Bueno**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
rcsbueno20@yahoo.com.br

**Neusa Chaves Batista**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
neuchaves@gmail.com

No Brasil, as políticas de ações afirmativas para a educação superior são frutos de problematizações sociais iniciadas nas últimas décadas, as quais trazem à tona discussões e embates referente aos conceitos de *inclusão social* e de *justiça social*. O processo político é antecedido pela própria Constituição Brasileira, prevendo que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência” [...] (BRASIL, 1988). Além de outras previsões legais (BRASIL, 1996); e de indicadores sociais que revelam os altos índices de exclusão no tocante ao acesso à educação superior – especialmente no âmbito público, gratuito e de qualidade.

O espaço empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que institucionalizou a política de cotas no ano 2008, quando ocorreu a inclusão das/os primeiras/os acadêmicas/os pelo sistema de reserva de vagas, através da Decisão nº. 134/2007 do Conselho Universitário. Vale destacar que o embate político por parte de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicos e docentes antecederam e suscitaram a adesão, culminando na supracitada decisão. Em agosto de 2012, as ações afirmativas em universidades públicas brasileiras tornaram-se uma política de Estado, com a aprovação da Lei nº 12.711, que garantiu no mínimo 50% das matrículas, por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, para estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro desse percentual há subdivisões prevendo cotas com recortes econômico e étnico-racial.

É neste espaço de disputas e embates que se insere este estudo, que visa verificar como e se as universidades públicas atendem às perspectivas de *inclusão social* e de *justiça social* na ampliação do direito à educação superior? Visto que tais preceitos, muitas vezes, são tratadas com algo dado – natural, e não são (Torrecilla e Castilla, 2011), pelo contrário, são construídos socialmente e em constante disputa. Assim, o principal objetivo é analisar as concepções e percepções dos gestores acadêmicos acerca do que sejam as ações de permanência ofertadas para estudantes cotistas na educação superior após o acesso por reserva de vagas. Metodologicamente, utiliza-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Gil, 1994) para compilar e analisar documentos, tais como: os relatórios institucionais que avaliam o programa de ações afirmativas (UFRGS, 2012 e 2014); as entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores da macroestrutura institucional envolvidos na formulação, implantação e avaliação das ações de permanência no âmbito do programa (BUENO, 2015).

As categorias analíticas foram construídas relacionando as teorias de Nancy Fraser (2007 e 2010) e de Pierre Bourdieu (1996 e 1998), com dados teóricos e empíricos apresentados em alguns estudos (Sousa e Portes, 2011; Heringer e Vargas, 2015) sobre as *ações de permanência* ofertadas para acadêmicos cotistas em universidades públicas brasileiras. Tais diálogos possibilitaram a construção das 3(três) dimensões, a partir das quais procura-se traçar as reflexões críticas:

#### Quadro 1 – Categorias analíticas: conceptualizações

	<b>Dimensão Compensatória</b>	<b>Dimensão Transformativa</b>	<b>Dimensão Participativa</b>
<b>Conceito Básico</b>	São as políticas voltada para sanar os “déficits” de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes provenientes de camadas populares.  Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que na sua prevalência,	Diz respeito aos novos saberes, a valorização da heterogeneidade e o reconhecimento. Ao invés de apenas compensar, dando condições para equiparar as injustiças culturais, escolares e socioeconômicas anteriores, tem função ativa e positiva no sentido	É considerada uma ferramenta essencial na participação consultiva e/ou deliberativa, que requer arranjos sociais que permitam a todos interagir uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição

	<p>acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele.</p> <p>As políticas <i>apenas</i> compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social das instituições.</p>	<p>de proporcionar mudanças institucionais: valorizando os ganhos que se tem com a entrada de estudantes com um perfil diferenciado, que antes das cotas praticamente inexistiam nas universidades.</p> <p>Essa transformação seria o envolvimento crítico com as culturas ‘familiares’ e ‘oficiais’, afirmando seus conhecimentos e experiências, questionando os processos e estruturas, dando voz aos estudantes inclusos para a construção de um projeto de justiça social.</p>	<p>dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para alcançar estima social.</p>
<p><b>Aproximações com as teorias de Nancy Fraser e Pierre Bourdieu</b></p>	<p>Mais focalizadas nos sujeitos</p>	<p>Mais focalizadas nas instituições</p>	<p>Interativa e ativa entre sujeitos e instituições</p>
	<p>Mais focalizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● na Redistribuição; e/ou</li> <li>● na compensação do Capital Econômico e Cultural do sujeito.</li> </ul>	<p>Mais focalizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● no Reconhecimento; e/ou</li> <li>● na transformação do Capital Cultural institucional.</li> </ul>	<p>Interativa e ativa entre redistribuição e reconhecimento</p>

As categoria apresentadas no Quadro 1 não são estanques, nem fechadas. Podem representar, em sua forma ideal, um *Ciclo Interativo das Ações de Permanência* que quanto mais aberto, dinâmicos e integrado, mais colaboram para a permanência das/dos estudantes cotistas. Entende-se que as dimensões apresentadas podem estar aninhadas umas dentro das outras, contempladas em primeira ou em segunda ordem. Quando se faz análise de políticas públicas educacionais há de se considerar que são um ciclo contínuo e composto por

contextos específicos que estão inter-relacionados. O que rompe com modelos estanques ou lineares de análises (BALL, BOWE E GOLD 1992; BALL E MAINARDES, 2011).

Ao analisar os relatórios institucionais e as entrevistas com os gestores da macroestrutura, os dados indicaram que a UFRGS ainda necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência para os acadêmicos cotistas, principalmente na dimensão transformativa, que visa propor mudanças estruturais na instituição. Ao relacionar os resultados de pesquisa com os referenciais teórico-analíticos, percebe-se que as ações de permanências apontam para um modelo unidimensional de justiça social e/ou de inclusão social. Entretanto, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias, quanto às transformativas. No entanto, apresentam-se fragilizadas na perspectiva de um modelo multidimensional, que envolvam tanto as ações de permanência *compensatórias* e *transformativas*, quanto às de *participação democrática* na construção das políticas institucionais – das ações de permanência.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson [Orgs.]. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 1-286.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.39-64.

\_\_\_\_\_. **Espaço social e espaço simbólico**. In: *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papirus, 1996. p. 13-28.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2002. 233 p. 1988. p. 1-47.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. p. 1-74.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 12.711** que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. p. 1-2.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Souza. **Políticas Públicas na Educação Superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. p. 1-170.

FRASER, Nancy. **Reconhecimento sem ética?**. In: Lua Nova, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

\_\_\_\_\_, Nancy. **Scalas of Justice: reimagining political space in globalizing word.** New York: Coumbia Universiy Press, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1994. p. 1-207.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana Maria. **Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras.** In: Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia. 2015.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. **As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais.** In: R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. 2011. [Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1980/1731>. Acesso em 16/09/13]. p. 516-541.

TORRECILLA, F. Javier Murillo; CASTILLA, Reyes Hernández. **Hacia un concepto de justicia social.** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, v. 9, nº 4, 2011.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Relatório da comissão de acompanhamento dos alunos do programa de ações afirmativas 2008-2012.** 2012. p. 1-30. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-comissao-de-acompanhamento/view> - Acesso em: 02/06/2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013/2014.** Outubro/2014. p. 1-67. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view> - Acesso em: 02/06/2014.

- LXXVI -

## **EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: APONTAMENTOS SOBRE EFEITOS DO SINAES**

**Roberto Araújo da Silva**

Universidade Católica de Santos

roberto.araujodasilva@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

O presente texto trata de breve análise acerca da expansão da educação superior no Brasil e dos efeitos da atual política de avaliação, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Os apontamentos e resultados aqui discutidos fizeram parte de projeto de pesquisa mais amplo no qual foi investigado o SINAES e suas implicações para a coordenação de cursos de graduação em Administração do setor privado. Para a reflexão aqui apresentada foram utilizados dois textos basilares, o de Oliveira e Araújo (2005) que aborda a dimensão da luta pelo direito à educação e o trabalho de Bonamino e Sousa (2012) o qual analisa os efeitos de políticas de avaliação.

### **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL: APONTAMENTOS SOBRE EXPANSÃO E O SINAES**

Para se falar de educação superior no Brasil é necessário contextualizar a realidade de um país em desenvolvimento e sem tradição universitária, conforme indicado por diversos autores, tais como: Cunha (1980), Sampaio (2000) e Zainko (2008).

Embora a Universidade seja uma instituição milenar, no Brasil seu percurso é recente. A educação superior brasileira teve início com a vinda da família real em meados do século XIX. O Brasil, que naquela época ainda era uma colônia, não contava com nenhuma instituição deste tipo (CUNHA, 1980).

As primeiras universidades no Brasil surgiram entre os anos 1910 e 1920, sendo que as tentativas de expansão e democratização do acesso começaram a partir da Reforma

Universitária de 1968 e da atuação governamental nos anos seguintes. Segundo Schwartzman (1992), o nível superior passou por rápido processo de crescimento, pois, com a nova lei, houve ampliação desregulada de todo o sistema, baseado principalmente em faculdades isoladas.

Para Oliveira e Araújo (2005, p. 5) observar qualidade apenas como democratização do acesso é possuir visão simplista do processo educacional. De acordo com os autores, é necessário "transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação". Não basta democratizar a educação formal, mas também garantir que seja oferecida com bom nível de ensino. No caso da educação superior brasileira, mesmo com a criação de políticas recentes, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a inclusão e a oferta ainda são deficitárias. Ao buscar ampliar o acesso, é relevante considerar como regulá-lo, pois:

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. Isto não significa, no entanto, que ele deva necessariamente monopolizar o ensino. [...] O fato de o Estado dever, em prol do interesse público, autorizar o funcionamento de outras escolas além daquelas sob sua responsabilidade direta não implica que ele permaneça indiferente ao que acontece dentro destas instituições. A Educação que elas fornecem deve, pelo contrário, ficar submetida ao seu controle. [...] Sem dúvida, os limites dentro dos quais a sua intervenção deve se manter são difíceis de se determinar de modo definitivo, mas o princípio de intervenção não pode ser contestado. Não há escola que possa reivindicar o direito de dar, com toda liberdade, uma Educação antissocial (DURKHEIM, 2014, p. 63).

Os sistemas de avaliação emergem neste sentido. Ao passo que são modelos de regulação do Estado para emitir valorações qualitativas da educação proporcionada, também podem servir como recursos de formação e aperfeiçoamento, isto é, elementos indutores de qualidade. Entretanto, ressaltam-se os possíveis efeitos que essas políticas exercem sobre sujeitos relacionados. Para Bonamino e Souza (2012) há três gerações de políticas de avaliação. A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico, sem atribuição de consequências diretas para as instituições e para o currículo (BONAMINO; SOUZA, 2012). As avaliações de segunda geração "contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais" (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375). Nesta perspectiva, as consequências são "simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela

sociedade" (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375). As avaliações de terceira geração são as que referenciam políticas de responsabilização forte, isto é, abrangem sanções ou recompensas causadas pelos resultados de alunos e escolas (BONAMINO; SOUZA, 2012).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como política que articula três modalidades de avaliação, ou seja, avaliação institucional (interna e externa), avaliação de cursos (por meio de pares externos) e avaliação de estudantes (por intermédio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)) (BRASIL, 2004), caracteriza-se como avaliação de terceira geração a partir dos fundamentos explorados por Bonamino e Souza (2012). A responsabilização de sujeitos (professores, instituições e alunos) em razão de resultados dos ciclos de avaliação é diversa e já explorada em outros estudos (MARTINS; ALONSO, 2012; VALLUIS, 2014; SILVA, 2016). Dentre os possíveis efeitos, destacam-se: o descredenciamento de cursos e instituições com base em notas abaixo do exigido; a impossibilidade de recebimento de diplomas para alunos que não realizarem o ENADE; e as tensões que permeiam a prática profissional cotidiana de docentes, tendo em vista possíveis penalidades ou bonificações a partir de resultados das avaliações do Sistema.

Os apontamentos aqui apresentados dialogam com outras pesquisas (BARREYRO; ROTHEN, 2006; ROTHEN, 2018) que exploram a construção histórica do SINAES e sugerem seu caráter contraditório que ora emerge enquanto meio emancipatório, ora consolida-se como elemento de controle.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os efeitos do SINAES são diversos e fonte considerável de discussões acadêmicas e políticas. É possível sugerir um consenso: o Estado necessita ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Contudo, o debate intensifica-se no que se refere às condições. Como garantir inclusão e expansão? Como avaliar esses processos? Estas questões permanecem pertinentes e férteis para investigações futuras.

## **REFERÊNCIAS**

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 72, de 15/04/2004, p. 3. 2004.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1980. 295 p.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 2014. 120 p.

MARTINS, M. A. R.; ALONSO, D. F. ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. **Revista Pesquiseduca**, Santos, v. 04, n. 7, p. 184-200, jan./jul. 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

ROTHEN, J. C. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, J. C.; SANTANA, A. C. M. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar. 2018. p. 17-35.

SAMPAIO, H. M. S. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000. 408 p.

SCHWARTZMAN, S. O Contexto Institucional e Político da Avaliação. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1992. p. 13-26

SILVA, R. A. **O SINAES e os coordenadores de cursos de Administração do setor privado: implicações de uma política de avaliação**. 2016. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2016.

VALLUIS, M. A. **O ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) sob a ótica de alunos de administração**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2014.

ZAINKO, M. A. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008.

- LXXVII -

**A INTERNACIONALIZAÇÃO E OS DESAFIOS PARA  
MOBILIDADE DISCENTE NO CURSO DE  
ADMINISTRAÇÃO DO DCHT CAMPUS XVIII DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**Henderson Carvalho Torres**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Brasil  
hctorres@uneb.br

**Robson Braga**

Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Brasil  
rbraga@uneb.br

## **INTRODUÇÃO**

Em tempos de conhecimento sem fronteiras, internacionalizar é a palavra de ordem no mundo acadêmico do século XXI, ainda que esse processo não tenha se iniciado agora nos cursos de Administração.

Martins (1989) destaca que o curso de Administração desde o início, valeu-se do modelo de ensino americano, utilizando bibliografias, *cases* e modelos curriculares, além de professores norte-americanos como docentes nos primeiros cursos de graduação em Administração no Brasil.

Tal processo de intercâmbio docente foi, e ainda é, uma das marcas relevantes que caracterizam o processo de internacionalização da educação superior, ainda que seja impróprio reduzi-lo apenas esse aspecto.

Cunha, Volpato, Rocha e Pinto (2017) asseveram que o processo de globalização tem impulsionado as políticas de internacionalização do Ensino Superior no Brasil, e a mobilidade acadêmica dos estudantes brasileiros para universidades de países estrangeiros tem se intensificado consideravelmente, assim como o quantitativo de jovens estrangeiros cursando graduação no Brasil, especialmente africanos e sul-americanos. Araújo e Silva (2015) indicam

que Brasil, Índia e China têm atraído investimento em Pesquisa e Desenvolvimento voltado para a internacionalização.

Bartell (2003) assevera que a Internacionalização se define como trocas internacionais relacionadas com educação e Globalização, indicando diversas formas para sua materialização: mobilidade docente e discente, número e magnitude de projetos de pesquisa internacionais em cooperação com instituições estrangeiras, universidades privadas com metas em relações internacionais, cooperação internacional entre instituições, o grau de imersão internacional no currículo, entre outros.

## **A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

A UNEB conta atualmente com seis cursos de Graduação em Administração - Bacharelado, na modalidade presencial e de oferta contínua, situados em cidades do interior do estado e na própria capital. O Curso de Administração do DCHT Campus XVIII, da UNEB, foco desta pesquisa, iniciou suas atividades no ano de 2014 e atualmente é composto por 143 alunos e treze professores e se localiza na cidade de Eunápolis, extremo sul da Bahia.

Desde o ano de 2014, a UNEB possui uma Secretaria Especial de Relações Internacionais denominada de SERINT, que entre suas atribuições, passou a organizar e publicizar, em seu site, uma relação de convênios e acordos de cooperação internacional, que a UNEB mantém com diversas Universidades de várias partes do mundo. No entanto, apesar dos diversos convênios mantidos pela UNEB, estima-se que haja poucos estudantes, especialmente da graduação em processo de mobilidade internacional, o que merece uma investigação acerca dos motivos.

## **METODOLOGIA**

O objetivo central deste estudo é identificar os motivos pelos quais os estudantes do curso de Administração do Campus XVIII da UNEB, localizado na cidade de Eunápolis, manifesta ou não interesse na mobilidade discente por meio dos convênios de cooperação internacional mantidos pela Universidade.

No caso da presente pesquisa, o intuito é, por meio de dimensões específicas identificar o nível de conhecimento dos estudantes a respeito dos convênios existentes na Universidade. A partir daí mapear os motivos e expectativas futuras que os fariam querer

participar de programas de mobilidade discente internacional, além de identificar os desafios que os mesmos visualizam para um processo de internacionalização.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Dos atuais 143 alunos regularmente matriculados no Curso de Administração do Campus XVIII da UNEB, 34 deles se dispuseram a responder o questionário, por meio eletrônico, utilizando como base a plataforma Google Formulários. Os resultados principais são apresentados a seguir.

Dentre as principais questões apresentadas no instrumento de coleta de dados, destacam-se a busca por saber o nível de conhecimento dos estudantes sobre a internacionalização, os convênios internacionais firmados pela UNEB, o interesse e potenciais desafios à mobilidade discente internacional.

Os resultados mostraram que apenas 25% dos estudantes conhecem programas de internacionalização, apesar de 43,8% afirmar saberem que a UNEB tem convênios com instituições internacionais na Europa, Estados Unidos e África. A necessidade de maior divulgação desses convênios, contudo, atrelada à questão do funcionamento e regras de mobilidade internacional, se torna ainda mais expressiva, quando 67% dos respondentes afirmam desconhecer que é possível estudar em instituições no exterior, por meio de programas de mobilidade discente mantidos pela UNEB.

A despeito do desconhecimento, contudo, há manifesto interesse dos discentes em estudar fora do país. Sobre a questão sobre as principais motivações aparecem em destaque o desejo de conhecer novas culturas e pessoas (34,4%), busca por qualidade de ensino e formação (28,1%) e oportunidade de obtenção de bolsa de ensino (18,8%).

Os estudantes manifestam desejo em estudar no exterior, com vistas a conhecer novas culturas e pessoas (34,4%), qualidade de ensino (28,1%) e valorização do diploma (18,8%). Frente à questão referente aos desafios à mobilidade internacional, os discentes consideram que os maiores desafios frente ao interesse em estudar fora do país passam por questões financeiras (50%) e de domínio do idioma (34%). Tais resultados corroboram outros estudos empíricos, tais como Lucchesi (2010), Lima e Riegel (2015) e Cunha, Volpato, Rocha e Pinto (2017), sinalizando para os desafios a serem superados para o processo de internacionalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a percepção institucional considere a relevância do processo de internacionalização da educação superior, e de suas ações no sentido de estabelecer e celebrar diversos convênios e acordos de cooperação internacional com instituições de variados países, a comunicação interna ainda demonstra ser um desafio a ser trabalhado na UNEB.

Conforme resultados empíricos obtidos pela presente pesquisa, a maioria dos discentes demonstra desconhecer sobre internacionalização, e muitos desconhecem que a universidade mantém convênios e acordos internacionais. Desse modo, ainda que muitos tenham interesse, o desconhecimento dos caminhos e processos reduzem as chances de participarem da experiência da mobilidade internacional, por meio da UNEB.

Os achados apontam ainda que os discentes demonstram interesse na experiência que a mobilidade internacional propicia, buscando o conhecimento de outras culturas e maior qualidade em sua formação acadêmica. Ao tempo que as dificuldades financeiras e a barreira do idioma apresentam-se como os principais obstáculos, conforme já apontam os estudos referentes ao Brasil, sendo esses aspectos a serem trabalhados pelas instituições e órgãos governamentais.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Sílvia. **Temos de fazer um cavalo de Troia:** elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 77-98, 2015.

BARTELL, M. **Internationalization of universities:** A university culture-based framework. *Higher Education*. Manitoba, Winnipeg, 2003, p. 37-52.

CUNHA, Maria Isabel da; VOLPATO, Gildo; ROCHA, Maria Aparecida Marques; PINTO, Marialva Moog. **Estudantes africanos em universidades brasileiras:** os desafios da internacionalização “às avessas” no cotidiano universitário. *Educação*, v. 40, n. 3, p. 469-480, 2017.

GUIMARÃES, Sandra Ritiele Espíndola Fernandes; TADEUCCI, Marilsa de Sá; OLIVEIRA, Adriana Leonidas de. **Estudo bibliométrico em gestão intercultural, internacionalização e mobilidade acadêmica:** foco no ensino superior. *Janus*, v. 10, n. 17, 2014.

LIMA, Manolita Correia; RIEGEL, Viviane. **Motivações da mobilidade estudantil entre os estudantes do curso de administração.** Guavira Letras, v. 1, n. 10, 2015.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. A internacionalização da educação superior na América Latina: desafios e perspectiva. In: **Congresso Iberoamericano de Educação Metas.** 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. **Surgimento e expansão dos cursos de Administração no Brasil.** São Paulo: Ciência e Cultura, 1989.

TORRES, Henderson Carvalho. **Processos de Gestão Acadêmica dos Cursos de Bacharelado em Administração na Universidade do Estado da Bahia.** 2016. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação) - Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

**- LXXVIII -****INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
O DISCURSO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS**

**Silmara Terezinha de Freitas** – UNOESC  
silmara.fisica@gmail.com

**Maria de Lourdes Pinto de Almeida** – UNOESC  
malu04@gmail.com

**Diego Palmeira Rodrigues** – UNOESC  
diegopalmeirarodrigues@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

Analisar o discurso de OM é importante porque são organismos que influenciam as políticas educacionais especialmente nos países da América Latina. Segundo Silva (2002) a intervenção dos organismos se dá através tanto da intervenção, quanto do consentimento, ou seja, as políticas sobre a educação são resultadas, num primeiro momento, das imposições/recomendações de OM, cabendo as elites e governos locais o papel de consentir com as imposições. Desta forma, analisamos documentos originados de organismos multilaterais, procurando entender como se articulam os discursos hegemônicos burgueses e como estes impactam a sociedade, mais especificamente as universidades e o processo de internacionalização da educação superior.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O DISCURSO DOS ORGANISMOS  
MULTILATERAIS**

O estudo parte da análise das políticas de educação superior no qual a internacionalização se configura em uma estratégia articulada entre os OM e o Estado para as universidades.

O documento *Metas Educativas 2021: A educação que queremos para a geração do bicentenário* (OEI; CEPAL, 2010) é estruturado em nove capítulos, iniciando com a apresentação das justificativas para o estabelecimento de objetivos que a educação ibero-americana deve alcançar até 2021. Para a agência a iniciativa “deve servir não somente para reforçar a educação nas políticas dos países, mas também para unir a comunidade ibero-americana em torno de objetivos comuns e para construir sociedades justas e democráticas” (OEI; CEPAL, 2010, p.07).

Ao mencionar a participação de OM e empresas intervindo nas políticas educacionais, encontramos indícios da presença de ações de internacionalização nas IES, como uma das estratégias.

Neste documento o pano de fundo é o caráter econômico empregado, no qual a educação está a serviço do mercado capitalista. Ressaltamos a categoria *qualidade da educação* articulada com desenvolvimento econômico e a *gestão da educação* marcada pela presença e atuação dos OM e empresas.

Dando atenção aos dados apresentados sobre a educação superior, encontramos relação direta com a internacionalização quando o documento usando termos como *intercâmbio* e *mobilidade*, enfoca a questão dos resultados acadêmicos dos alunos e pesquisadores ibero-americanos nos estudos internacionais para elevar o status do país.

Somente após ser apresentado um balanço dos êxitos e dos temas pendentes sobre a educação em todos os níveis dos países membros, é que são expostas as onze metas educativas a ser alcançadas até o ano de 2021, mais um indício da necessidade de primeiro convencer e seduzir, para então serem expostas claramente suas intervenções.

Dentre todas as metas, as que tratam especificamente da educação superior são as duas últimas, as quais enfocam o reforço à criação de mais redes universitárias de pós-graduação, a internacionalização tratada pelo termo *mobilidade* de estudantes e pesquisadores, e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região. Detalhe importante a destacar é que quando se aborda a educação superior a ideia de desenvolvimento econômico está sempre atrelada e que mesmo estando bem clara as metas, o documento não apresenta os meios para se chegar a elas e qual é o papel efetivo de cada segmento social.

Outro documento em que reflete a mesma articulação discursiva do interesse dos organismos internacionais na educação e a relacionando com desenvolvimento econômico é *Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio* (UNESCO, 2015). Pela expressão *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM* já podemos encontrar

indícios de novamente a educação usada como moeda de troca para acordos financeiros e empréstimos de países para com os OM. É importante destacar que não é em todos os objetivos que a educação aparece explicitamente, contudo ela vincula -se às ações de desenvolvimento para alcançar cada um dos objetivos propostos no documento.

No objetivo oito: “Estabelecer uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento” encontramos a faceta da internacionalização, pois as páginas seguintes do relatório abordam a questão da cooperação internacional na graduação e pós-graduação das IES brasileiras, citadas como exemplos de implantação de políticas públicas de cooperação internacional (educacional, científica e tecnológica) desenvolvidas entre países.

Como desdobramento de ação para atingir esse objetivo, é apresentada que a estratégia para a condução da política de cooperação é direcionada ao “fortalecimento e criação de capacidades humanas e institucionais”, mas para alcançar tal objetivo não há nenhuma previsão de datas para efetivação das ações de cooperação, tais ações são explicitadas sob forma de concentração de esforços entre os países para pagamento de financiamentos com o Banco Mundial. No tocante à educação, tratado no documento pelo termo *cooperação educacional*, é apresentado como plano de ação iniciativas como o fomento à programas de formação e capacitação técnica profissional em forma de parcerias entre empresas, comunidade (voluntariado) e também programas de parceria de inclusão digital. (OEI; CEPAL, 2010, p.136).

Nesta perspectiva, os objetivos e as ações serviram como um norteador do Estado em desenvolver políticas articuladas com o contexto global de desenvolvimento. Contudo, o que fica visível é a redução das responsabilidades sociais do Estado quando no documento é mencionada a questão do voluntariado e parcerias privadas. Ao encontro disso, cabe mencionar Tello (2015, p. 257) que enfatiza que em meio a tantas orientações advindas de relatórios produzidos por OM “ consolidan su talante mercantilista y la siempre mentada reducción del Estado como possibilidade de generar la modernización del Estado”.

Ademais a partir do breve estudo deste documento, encontramos novamente categorias, já mencionadas no documento da OEI (2010), que foram essenciais para compreender a articulação discursiva dos organismos internacionais sobre a educação superior: “qualidade de educação” e “desenvolvimento econômico”. Neste sentido, o uso de semelhantes argumentos em defesa da noção de educação de qualidade e também da importância vital da educação a serviço do desenvolvimento econômico e social das nações, nos leva a considerar que para o Estado e para os OM a educação é a chave de acesso para o enfrentamento das dificuldades no século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões feitas na análise dos documentos, percebemos que os discursos denotam alinhamento com uma educação neoliberal que enfatiza a tanto a mercantilização, quanto a redução das responsabilidades do Estado sobre a educação, possibilitando espaço para a atuação do setor privado, na educação superior, essas intervenções refletem-se na redução da autonomia universitária. Ao encontro disto, Krawczyk (2008) menciona que em casos onde as reformas atingem as universidades, as mesmas são consequência das influências de organismos internacionais e de políticas de órgãos governamentais, na qual a educação superior é tida como é chave de acesso para o enfrentamento das dificuldades no século XXI, quando ela tem a função de formar capital humano para o mercado de trabalho.

Neste sentido, pelas recomendações para a educação os OM buscam atribuir a educação um caráter humanitário e neste contexto a internacionalização se faz presente, devido a atualidade da intensificação da globalização de bens e serviços culturais. Neste sentido os desafios no cerne da universidade no que tange a internacionalização na educação superior são vários, gerando um vasto campo de ações e possibilidades, onde estas possam caracterizar muito mais que um processo de relações internacionais mediadas pelo contexto da globalização, do capitalismo e das intervenções neoliberais, mas sim, que sejam ações integralizadas para potencializar e dinamizar a expansão da ciência e do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

KRAWCZYC, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 2, p.1-18, jul. 2008.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**. Madri: OEI, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

TELLO, César Geronimo. **Los Orígenes del proceso de Bolonia en Latinoamérica**. Livro: O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas

influências/organização Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Altair Alberto Fávero, Afranio Mendes Catani. – 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.  
**Educação para o século 21: Os 8 objetivos de desenvolvimento do milênio.** Ano 2015.

- LXXIX -

## ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO ACADÊMICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

**Silvana Stremel**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR/Brasil  
silvanastremel@gmail.com

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG/Brasil  
jefferson.m@uol.com.br

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama dos estudos sobre a constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Integra uma pesquisa mais ampla que analisa a constituição deste campo no contexto brasileiro. Tal pesquisa vincula-se à *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) e seu núcleo de investigação *História do campo da política educativa*.

### METODOLOGIA

O estudo envolveu o levantamento de produções que analisam a constituição do campo, de associações científicas, de grupos de trabalho, de linhas e grupos de pesquisa na área da Política Educacional, bem como a leitura e identificação das contribuições dessas produções para a história do campo acadêmico da política educacional no Brasil. As produções incluídas no levantamento foram localizadas em bases de dados, tais como: periódicos especializados em Política Educacional, indexadores de periódicos (SciELO, Educ@ - FCC), Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Temática da ReLePe, entre outras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das produções localizadas, foram selecionadas 24 que abordam sobre aspectos da constituição do campo e de suas associações científicas e grupos de pesquisa. Não foram incluídos neste trabalho, estudos que tratam especificamente da produção do conhecimento em política educacional.

Do total de 24 produções, 10 abordam a história e contribuições de associações científicas, especialmente a ANPAE (PINTO, 1986; MENESES, 1997, 2001; SANDER, 1986, 2001, 2006, 2007b, 2011a, 2011b; SOUSA, 1986). Outras nove produções discutem aspectos da constituição do campo (SANDER, 2007a; BITTAR; BITTAR; MOROSINI, 2012; KRAWCZYK, 2012; SCHNEIDER, 2014; GUIMARÃES, 2016; STREMEL, 2016, 2017; STREMEL; MAINARDES, 2016, 2018). Finalmente, cinco produções apresentam a história e constituição de grupos e núcleos de pesquisa de política educacional (ADRIÃO, 2012; GEMAQUE; GUTIERREZ; MENDES, 2012; LUCE et al., 2012; OLIVEIRA; ASSIS, 2012; TAVARES, 2012).

A partir da leitura dos estudos é possível identificar que no Brasil, a Política Educacional, como um campo acadêmico, vem se constituindo desde o final da década de 1960, com a criação de associações científicas como a ANPAE (1961), com a utilização mais frequente do termo “política educacional” em publicações e em documentos oficiais e com a implantação da Pós-Graduação (1965) e do primeiro Mestrado em Educação (PUC-Rio, 1966). Um marco explícito no processo de institucionalização desse campo foi a criação do GT 5 – Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987). A partir da década de 1990, a área adquire maior autonomia e legitimação por meio da expansão das publicações sobre Política Educacional e da criação de disciplinas de/sobre Política Educacional, de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, de periódicos científicos especializados, de redes de pesquisa e da realização de eventos científicos específicos de Política Educacional (STREMEL, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos, é possível afirmar que a política educacional é um campo em processo de construção, expansão e consolidação. Consideramos que a pesquisa sobre o próprio campo, sua história e constituição, torna-se relevante para seu desenvolvimento e consolidação, pois conforme Bourdieu (1996, p. 70), “o que se produz no campo é cada vez

mais dependente da história específica do campo [...]” Da mesma forma, Johnson Jr. (2003) considera que é fundamental que o próprio campo seja avaliado permanentemente.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Notas sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 51-56, jul./dez. 2012.

BITTAR, M.; BITTAR, M.; MOROSINI, M. Producción de conocimiento y política educativa en América Latina: la experiencia brasileira. In: GOROSTIAGA, J.; PALAMIDESSI, M.; SUASNÁBAR, C. (Comps.). **Investigación educativa y política en América Latina**. Buenos Aires: Noveduc, 2012. p. 79-112.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

GEMAQUE, R.; GUTIERREZ, D. V.; MENDES, D. C. B. Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Financiamento da Educação (GEFIN): algumas reflexões sobre sua constituição, processos e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 37-50, jul./dez. 2012.

GUIMARÃES, I. P. **Entre(laços) e nós**: a constituição do campo acadêmico em política e gestão da educação no Nordeste do Brasil. 2016. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

JOHNSON JR., B. L. Those nagging headaches: perennial issues and tensions in the politics of education field. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 41-67, 2003.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 3-11, jul./dez. 2012.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N.; PERONI, V. M. V.; FRANZOI, N. L.; GIL, J. Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da UFRGS: linhas convergentes e paralelas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 18-30, jul./dez. 2012.

MENESES, J. G. de C. Uma contribuição para a memória da ANPAE. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 261-269, jul./dez. 1997.

MENESES, J. G. de C. Da administração escolar à gestão democrática: um pouco da história da ANPAE... e de como entro nesta história. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 119-125, jan./jun. 2001.

OLIVEIRA, J. F.; ASSIS, L. M. Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás: trajetória e desafios da pesquisa e da formação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 31-36, jul./dez. 2012.

PINTO, F. C. F. A contribuição da ANPAE para o conhecimento da administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 27-32, jan./jun. 1986.

SANDER, B. A ANPAE e a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan./jun. 1986.

SANDER, B. Quadragésimo aniversário da ANPAE: reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 107-118, jan./jun. 2001.

SANDER, B. A ANPAE só é possível, reinventada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 173-179, jan./jun. 2006.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez. 2007a.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007b.

SANDER, B. Introdução à história da ANPAE como entidade educacional da sociedade civil. In: SANDER, B. (Org.). **ANPAE – Relatório de Gestão 2006-2011: sonhos e realizações**. Niterói, RJ: Edições ANPAE, 2011a. p. 271-285. (Coleção Biblioteca ANPAE, Série Cadernos, n. 12).

SANDER, B. Jubileu de Ouro da Anpae (1961-2011). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 346-351, maio/ago. 2011b.

SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista Educação (PUC-Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014.

SOUSA, J. N. A. de. Breve comentário sobre a contribuição da ANPAE para o conhecimento da administração da educação. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 33-35, jan./jun. 1986.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A emergência do campo acadêmico da política educacional em diferentes países. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, p. 115-138, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-21, 2018.

TAVARES, T. M. NuPE/UFPR – Núcleo de Políticas Educacionais: criação, características e desafios. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 12 – 17, jul./dez. 2012.

- LXXX -

## O MOVIMENTO PENDULAR DA BURGUESIA PARA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR BRASILEIRA

Cleide Carvalho de Matos – UFPA  
cleidematos@ufpa.br

Manuelle Espíndola dos Reis – SEMED  
manelleespindola@hotmail.com

Solange Pereira da Silva - UFPA  
solangesilva@ufpa.br

### INTRODUÇÃO

*Na dúvida, não se precipitem.  
Planejem a sua denúncia. Anotem  
os episódios, os conteúdos, as falas  
da militância política e ideológica  
do seu professor.  
(Escola Sem Partido).*

O artifício ideológico construído como verdade falseada da realidade, requer segundo Konder (1995, p. 166) que a “ultrapassagem das fronteiras de sua construção teórica seja submetida a uma dimensão prática no qual é usada”, de forma prática, a citação apresentada, expressam as verberações de um projeto de lei que amordaça a liberdade de cátedra dos professores, e, impõem a visão ideológico-partidária para gestão da educação básica e superior brasileira.

Destarte, este trabalho problematiza as políticas conservadoras para educação no Brasil. Com a finalidade de analisar as políticas conservadoras que interferem na gestão da educação superior. O trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica, por “valer-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores” (SEVERINO 2007, p.

122) e, da análise documental para “captação das pistas para a compreensão da racionalidade política, das ideias mestras das diretrizes educacionais, no sentido de entender as influências que o produziram” (Evangelista, 2008, p.15).

## **AS REPERCUSSÕES IDEOLÓGICAS NA GESTÃO DO ENSINO BRASILEIRO**

As literaturas já produzidas assinalam o movimento pendular da elite burguesa, para o desmonte da educação pública e se reitera no plano estrutural das políticas do governo federal. Adam Smith (1996, p. 17) em *Riqueza das Nações*, defendeu que “a educação como qualquer outra tarefa, era a principal ou uma única ocupação de um grupo de cidadãos, enquanto que, ao trabalhador, deveria ser concedido apenas o suficiente para operar a produção”. É com essa máxima, que a elite burguesa conservadora e inculta vem interferindo na gestão da educação pública que atende no mínimo que sejam os direitos historicamente negados à população desfavorecida brasileira.

A tese defendida, pelo movimento da Escola Sem Partido (2004) e, equipe do atual governo, é a expurgação dos comunistas que propagam a “doutrinação ideológica”, dos espaços institucionais das escolas básicas e universidades, configurando na prática, segundo Frigotto (2017, p.18), “como uma forma de assegurar a criminalização do conhecimento e de formação humana, disseminar a intolerância aos movimentos sociais, movimentos de mulheres, de negros, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros”.

Notoriamente, os valores que definiram historicamente à educação e formação humana no âmbito do Estado foram constituídos por concepções pedagógicas que justificaram o processo de exploração do trabalho, a escolarização mínima para os trabalhadores e a marginalização dos diferentes grupos sociais. Essa relação foi contestada permanentemente no interior das universidades e escolas básicas pelas forças que sempre lutaram em defesa do direito da educação pública, universal, laica, gratuita e trabalha para sua transformação.

Em tese, o cenário político e econômico configurado com as eleições presidenciais de 2018 promulgaram, os anseios de uma classe que construiu riqueza, causando miséria e se nutrindo dela. A combinação das intervenções arbitrárias, lançado pelos discursos criminalizador do movimento em curso, promoveram dentro das Universidades públicas, os primeiros ataques à liberdade de cátedra, desde o fim da ditadura militar no ano de 1985:

**Quadro I – Cerceamento de liberdades educacionais nas Universidades Brasileiras – 2018**

UNIVERSIDADES	NOTÍCIAS
Universidade Federal da Grande Dourados	Intervenção policial para suspender aula sobre fascismo legitimada de notificação expedida pelo juiz eleitoral Rubens Witizel Filho da 17ª Zona Eleitoral do Mato Grosso do Sul.
Universidade Estadual do Pará	Intervenção policial, sem decisão judicial favorável que coagiu professor a prestar esclarecimentos sobre o conteúdo ministrado em aula na delegacia.
Universidade Federal de Campina Grande	Intervenção policial legitimada por mandado de busca e apreensão de suposto material de candidato à presidência da república, expedido pelo Juiz Eleitoral Horário Ferreira de Melo Junior, da 17ª Campina Grande.
Universidade Federal Fluminense	Intervenção policial legitimada por decisão da Juíza, Maria Aparecida C. Zona Eleitoral de Niterói; ameaçou prisão do diretor do curso de Direito.
Universidade Estadual da Paraíba	Pessoas que se identificaram como fiscais do TRE abordaram professora para prestar informações a respeito do conteúdo ministrado em aula.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Cancelamento de aula pública a favor da democracia, com a presença de Guilherme Boulos, emitido pelo juiz auxiliar Romulo Pizzollati.

**Fonte: Relatório do ANDES-SN 2019.**

As ações preconizadas pelo TRE e criticadas por especialistas da área, nos remete a análise de Konder (2016, p.173), no sentido da visão simplista do direito agindo como superestrutura, ser quase “epifenômenica”, ou seja, eles distinguem “as formulações que se apoiam as propostas dos direitos humanos, mas não enxerga, os valores embutidos nessas formulações”, subestimam os direitos e as liberdades humanas tão cara a democracia brasileira.

A síntese da educação oficial demonstrada no quadro abaixo, fez parte do programa de eleição do candidato, atual presidente, Jair Bolsonaro, que alinhada aos anseios do projeto de lei da escola sem partido e ao documento do manifesto assinado pela bancada evangélica, se resume na máxima disciplinar bolsonarista:

**Quadro II** - Educação na visão conservadora

<b>Projeto de lei – Escola sem Partido</b>	<b>Programa de governo/Manifesto</b>
O professor não se pode expressar opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;	Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados; sem doutrinação e sexualização precoce; prioridade da educação: séries iniciais e ensino médio;
Isso inclui alfabetização, expurgar a ideologia de Paulo Freire; mudar a Base Nacional Comum Curricular; impedir a aprovação automática; disciplinamento dentro das escolas; universidades deve elevar a produtividade; fomentar o empreendedorismo; articulação com empresa; Educação a distância como importante instrumento;	

**Fonte: Relatório do ANDES-SN 2019.**

O disciplinamento proposto traduz na sua forma mais perversa o mascaramento das concepções ideológicas conservadoras e, a conformação de uma estrutura de ensino superior privada, configurando-se na prática, pela amordaça dos docentes, criminalização da autonomia didático-científica, das universidades públicas brasileiras, garantida no art. 207 da Constituição Federal.

Já está em curso, o processo de violação da autonomia das universidades públicas. Aprovação da Nota Técnica de nº 400/2018, passou a considerar ilegítima a realização de consulta interna dos reitores das universidades públicas, e, dará poder para o governo bolsonarista, fazer nomeação de onze reitores que serão substituídos em 2019. De acordo com o ANDES-SN, esta medida, “desvincula o resultado da consulta à comunidade universitária, impõe limites à democracia nas instituições de ensino, além de abrir espaço para violações à autonomia universitária”.

Conclui-se que, face às intervenções restritivas para a educação, torna-se urgente aprofundarmos nas leituras marxistas para analisarmos os avanços da direita extremista e seus ataques à gestão da educação superior, fortalecer as lutas da Associação Nacional dos Sindicatos dos docentes, junto com os movimentos sociais, para garantia da defesa do direito à universidade pública, universal, gratuita, laica e socialmente referenciada.

## **REFERÊNCIAS**

ANDES-SN. Associação Nacional dos Sindicatos. Caderno de textos do 38º congresso 2019. \_\_\_\_\_ **Análise jurídica do Projeto de Lei 7.180/2016** - Documento do programa de governo e manifesto - 2018. <http://portal.andes.org.br/andes/portal-circular-expedida.andes> Acesso dia 02/01/2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**, 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso dia 02/01/2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **ESCOLA “SEM” PARTIDO**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KONDER, Leandro. **Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século** (In) FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (org). Teoria e educação no labirinto do capital. – 4ª edição – São Paulo. Expressão Popular, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações** - Investigação Sobre sua Natureza e suas Causas. Introdução de Edwin Cannan. Tradução de Luiz João Baraúna, VOLUME II. Editora Nova Cultural Ltda. 1996.

- LXXXI -

**PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA/ESTÁGIO,  
CURRÍCULO E PRÁXIS:  
AS VOZES DOS PROFESSORES**

**Solange Santiago Ferreira**

(NUGEPPE-UFF e FME/Niterói)

[solsantiago@gmail.com](mailto:solsantiago@gmail.com)

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado intitulada *Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso de pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores*, defendida em 2017, pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ. Priorizaremos os resultados pesquisa realizada com professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), cujo objetivo foi identificar os desafios e avanços no que tange à articulação teoria/prática através do componente curricular Pesquisa e Prática de Pedagógica (PPP).

Consideramos o tema complexo, cujas reflexões não se esgotaram no momento da pesquisa. A escolha se deu pelas constantes manifestações e críticas de estudantes e professores do curso de Pedagogia da FEUFF (Faculdade de Educação da UFF) considerando às dificuldades de articulação entre teoria e prática na perspectiva da práxis. Entendemos o conceito de práxis como movimento humano, concreto, que possibilita um trabalho transpondo a relação teórico-prática, saber e técnica, envolvendo outras dimensões: a cultural, a política e a social. Defendemos que, por meio da práxis, outros caminhos podem ser traçados e realidades transformadas.

Nosso campo de atuação como é a Educação Básica onde coordenamos o Núcleo de Estágio (NEST), setor da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói/RJ (FME). O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) foi o *locus* da pesquisa, pela proximidade e pareceria estabelecida.

Ressaltamos que as atuais medidas governamentais apresentam inúmeros retrocessos para todos os trabalhadores e visam o atendimento a interesses privatistas. O contexto se reflete no campo educacional e na formação docente em que são observadas interferências na estrutura e organização dos cursos de formação de professores, contribuindo para a deterioração da profissão docente.

Metodologicamente, a pesquisa foi articulada à empiria em consonância com as produções acadêmicas e a epistemologia do campo educacional, dando ênfase à formação de professores. Nos apoiamos na perspectiva epistemológica pluralista, pois os autores com perspectivas teóricas diferentes nos ajudaram a compor um quadro teórico consistente.

Identificamos tensões e possibilidades que posicionaram o componente curricular PPP/Estágio como o eixo articulador do curso de Pedagogia da FEUFF, onde os desafios e avanços verificados impulsionaram maiores aprofundamentos de nossa parte.

Foram disponibilizados pela FEUFF: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2010), a matriz curricular e o fluxograma pertencentes ao currículo do curso de Pedagogia. Entrevistamos seis professores que ministravam naquele momento ou ministraram anteriormente o componente curricular PPP/Estágio há, pelo menos, três anos sem interrupções, ou ocuparam funções de coordenação de estágio ou do departamento que colabora com a organização do componente no currículo do curso, a partir de questões semiestruturadas com eixos de discussão de acordo com os objetivos propostos.

As análises dos documentos e entrevistas foram articuladas ao foco deste estudo: o Estágio Supervisionado integrado ao componente curricular PPP na perspectiva da práxis e eixo articulador do curso de Pedagogia da FEUFF.

## **A PRÁXIS NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E CONQUISTAS**

Foi possível identificar esforços dos docentes em situar a relação entre teoria e prática como eixo articulador do currículo proposto para o curso de Pedagogia, como também conquistas e desafios. O PPC do curso de Pedagogia ratifica um currículo que se propõe a articular a teoria e a prática. Entendemos este um esforço instituído: “Assim, o currículo que aqui se apresenta propõe uma articulação permanente entre teoria e prática, consideradas como dimensões indissociáveis do real.” (FEUFF/2010). Tais princípios parecem não se materializarem conforme percebido em fragmentos das entrevistas realizadas.

Em pesquisa realizada por um grupo de professores que compõe o GT “Histórias e Experiências de Pesquisa e Prática da formação Docente – PPP”, foi feito um levantamento detalhado das questões relativas ao componente a fim de “[...] buscar possibilidades para superar as dificuldades apontadas por docentes e discentes.” (COELHO et al., 2016, p. 2).

Parece claro que há necessidade de superar os problemas organizacionais do currículo. O diálogo entre professores e alunos pode contribuir para a superação desses problemas fortalecendo processos democráticos. Nesse sentido, a construção curricular é um movimento político e depende do momento histórico em que isso ocorre. “Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele.” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Entende-se que há dificuldade de operacionalização do PPP/Estágio na FEUFF pelo modo como o currículo atualmente está estruturado.

Questionamos aos professores se o PPP está inserido no campo teórico do currículo da FEUFF e se o mesmo se entrelaça às demais disciplinas: “O PPP teria a função de fazer a articulação de duas áreas que seriam também duas disciplinas. Nesse sentido, abraça o aspecto teórico, porque iria fazer a articulação teoria e prática.” (ALVES, 2017).

A organização curricular pode não ocorrer na prática conforme o exposto pelas Prof<sup>a</sup> Walcea e Prof<sup>a</sup> Nívea Andrade:

... o professor tem que refazer toda a articulação teórica para o aluno poder entrar em campo. Isso é uma problemática que nos tem feito pensar em algumas mudanças no currículo do curso (ALVES, 2017).

Na prática, isso raramente acontece porque são poucos os professores que fazem essa aproximação e são poucos os estudantes que entendem o que é o PPP (ANDRADE, 2017).

A questão do compromisso profissional, ético-político provoca debates dentro e fora do contexto acadêmico. Isto é essencial para que as mudanças ocorram de fato, não se trata de um compromisso apenas consigo mesmo, mas com o outro, com a profissão. Tardif (2010, p. 119) busca repensar as relações entre teoria e prática, “[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os professores são protagonistas no processo de organização do currículo do curso, por meio dos movimentos de pensar mudanças no currículo, a instituição de comissões que estudem a problemática que envolve o componente PPP/Estágio, a criação de GTs que culminam em seminários, traduzem não só a abertura de espaços de produção de outros saberes, como a mobilização deles, parte do ofício de professor e podem transformar o próprio entendimento sobre o eixo que deveria nortear o currículo: a práxis. Uma formação para intervir criticamente a realidade. (GIROUX, 1997).

Sem deixar escapar o contexto atual suas interfaces e contradições, os impasses provocados pelas diversas concepções dos atores envolvidos, há que se estimular discussões, para que seja percebida a dimensão da práxis, priorizando uma organização curricular viável, interdisciplinar, reiterando ações condizentes com a formação para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. B. Prof<sup>a</sup> Adjunta da FEUFF, Coordenadora de Estágios até o momento de término desta pesquisa. Entrevista concedida em 22/03/2017 e 12/05/2017.

ANDRADE, N. M. da S. Prof<sup>a</sup> Adjunta da FEUFF. Entrevista concedida em 23/03/2017.

COELHO, M.; Dominick, R. dos S.; Alves, W. B. Histórias e experiências de Pesquisa e Prática Pedagógica na formação docente no curso de Pedagogia da UFF/Niterói. *I Seminário de Formação Docente na FEUFF: histórias, práticas e concepções*. 04, 05 e 06 de maio de 2016.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI - Um breve olhar sobre os 15 anos da FME, 2007. Disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/> Acesso em 04 abr. 2015.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 5 ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. In: RBPAAE. *Revista Brasileira de Política Pública e Administração da Educação*. v.33, n.2, p.287-307, mai./ago. 2017.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFF - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFF (FEUFF) PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, Niterói, RJ, 2010. Disponível em: <http://www.feuff.uff.br>. Acesso em: 05 de e jun. 2016.

- LXXXII -

## A OCIOSIDADE DAS VAGAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Sueldes De Araújo

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

[sueldes.araujo@ufersa.edu.br](mailto:sueldes.araujo@ufersa.edu.br)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir sobre a ociosidade das vagas na educação a distância no ensino superior brasileiro. Toma como eixo temporal, uma série histórica de 2002 a 2017, extraída do MEC/INEP (BRASIL, 2018). Metodologicamente, utiliza a pesquisa documental e bibliográfica para refletir sobre a temática.

O estudo tornou-se necessário na medida em que alguns cursos de nível superior, na modalidade a distância, se apresentam como flexíveis e inovadores em suas metodologias, uma vez que seu desenvolvimento pode ocorrer na própria residência dos estudantes ou em qualquer lugar, a qualquer tempo, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, mas encontram muitas dificuldades para se consolidar socialmente, possivelmente, pela baixa credibilidade social de sua qualidade formativa e, conseqüentemente, gerando um alto índice de ociosidade das vagas.

Historicamente, a taxa de ociosidade das vagas na EAD, relativo ao ensino superior brasileiro (conforme gráfico 1) tem girado em média de 67,58% no período de 2002 a 2017, com picos que variaram de 80,26% (ano de referência, 2009) a 80,37% (ano de referência, 2007). Isso vem constatar que o número de ingresso aos cursos nessa modalidade educacional está bem abaixo do número de vagas oferecidas, causando um descompasso entre a oferta de vagas e o preenchimento delas.

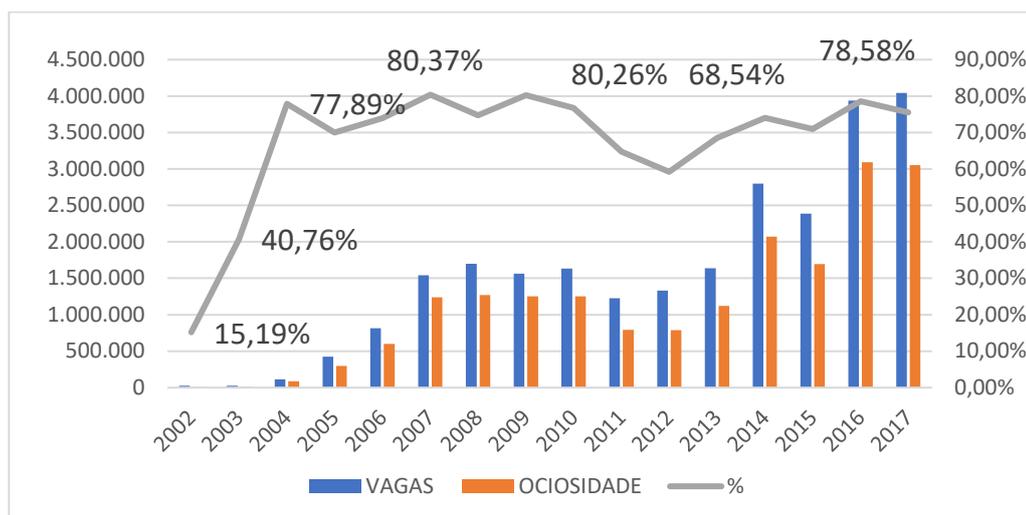
## A OCIOSIDADE DAS VAGAS NA EAD NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a modalidade educacional a distância tem se apresentado como estratégia para expansão do ensino superior brasileiro, apontada como alternativa democrática para interiorização do acesso a esse nível de ensino e, economicamente, viável, pelas suas potencialidades do atendimento em massa e da redução do investimento do governo na área da educação. No entanto, Araújo (2014) vem ressaltar, em seus estudos, que democratizar e interiorizar o acesso à educação superior não é somente disponibilizar um grande número de vagas, mas garantir acesso e condições para que as pessoas se desenvolvam e permaneçam no curso.

Para o autor, “os estudantes começam a sentir dificuldades para desenvolver suas atividades no ambiente virtual, devido à própria dificuldade de acesso a esses ambientes e à falta de acompanhamento pedagógico por professore(a)s”, o que pode refletir em abandono do curso, na difusão negativa sobre a qualidade social deles e na composição das vagas dessa modalidade educacional.

Os dados constantes no gráfico 1 revelam a necessidade de maior aprofundamento dos estudos acerca dessa modalidade educacional na educação superior, tendo em vista que em média, apenas, 32,42% das vagas foram preenchidas de 2002 a 2017.

**Gráfico 1** – Evolução da ociosidade das vagas na EAD - Ensino superior - 2002-2017



Fonte: Gráfico construído pelo autor, a partir dos dados do MEC/INEP. (BRASIL,2018).

Fica perceptível que a EAD cresceu de forma expressiva nos últimos quinze anos, principalmente, pelas políticas de indução implementadas pelo governo federal, a partir do ano de 2004, com a abertura dos editais para oferecimento de vagas para as universidades públicas. No entanto, foi a partir de 2007 que essa modalidade educacional conseguiu maior impulso, com a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006), saltando de 1.541.070 para 4.042.488 vagas em 2017. Todavia, contraditoriamente, nesse ano houve o maior percentual de ociosidade da série histórica, haja vista que 80,37% das vagas deixaram ser preenchidas.

Nesse contexto, a EAD passou por diversas regulamentações, podendo ter influenciado na ociosidade das vagas, tamanha as incertezas proporcionadas pelas mudanças na relação de ensino e aprendizagem dessa modalidade educacional. Senão, vejamos uma síntese dos decretos que vieram a regulamentar o Artigo 80 da LDB 9.394/96. (BRASIL, 1996).

No Decreto de n.º 2.494/98 (BRASIL, 1998), a relação de ensino e aprendizagem se caracterizava, apenas, por meios tecnológicos. Esse decreto foi muito criticado pela ausência de professores no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a auto-aprendizagem passava a ser a concepção de EAD adotada naquele momento.

Após muitas resistências, de parte de alguns professores, o MEC instituiu o Decreto n.º 5.622/2005 (BRASIL, 2005). A partir desse momento, houve uma forte expansão da EAD, haja vista que alguns professores passaram a acreditar um pouco mais nessa modalidade educacional pelo maior protagonismo docente ao processo formativo.

No entanto, doze anos depois, em 2017, o MEC resolveu, mais uma vez, alterar a regulamentação e trocou o termo professores, na relação de ensino e aprendizagem, por profissionais da educação<sup>49</sup> para atender a um movimento social que entendia que um profissional com “notório saber” poderia exercer a função de professor, quando instituiu o Decreto n.º 9.057/2017 (BRASIL, 2017).

Essas questões põem em disputa concepções de educação que, invariavelmente, tendem a caminhar para instrumentalização dos cursos a distância e, de certo modo, tem influenciado na qualidade social deles e, conseqüentemente, na ociosidade das vagas.

---

<sup>49</sup> Artigo 61 da LDB 9.394/96. Inciso IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei n.º 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, com esse estudo, que as políticas de indução, estabelecidas pelo governo brasileiro, para implantação da educação a distância no ensino superior brasileiro, não foram acompanhadas de um regramento mínimo para funcionamento dos cursos com atuação profissional de professores, mestres e doutores, como é exigido na educação superior presencial. O que se percebe são cursos ofertados de qualquer forma, sem o devido investimento no quadro de professores, com a finalidade de baratear os custos operacionais e, ao mesmo tempo, oferecer uma opção de baixo custo para o consumo em massa.

Constata-se, também, que as frequentes mudanças na regulamentação dessa modalidade educacional apresentam uma disputa de concepção de educação que influencia na credibilidade social dos cursos, em função das incertezas, comprometendo o preenchimento das vagas oferecidas. Tanto é, que em tempos hodiernos, a regulamentação tem tornado possível qualquer profissional atuar pelo notório saber, quando substitui professores por profissionais da educação, aprofundando a precarização do trabalho docente.

Com relação a ociosidade das vagas, é possível inferir, também, que isso pode estar ocorrendo em função da EAD possibilitar a abertura de um maior número de vagas sem comprometimento de infraestrutura técnica, financeira, tecnológica e de pessoal, principalmente, quando alguns cursos priorizam aparatos tecnológicos em suas metodologias, em detrimento da atuação de professore(a)s para atendimento pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sueldes de. **Cantos, encantos e desencantos na educação a distância**: uma análise da concepção e da implementação do curso de administração pública da UFRN. 2014. 257f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 2.494/98**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em 22/01/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.622/2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em 22/01/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057/2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)>. Acesso em 22/01/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf?sequence=1](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf?sequence=1)> Acesso em 22/01/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em 23/01/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 28 dez. 2018.

**- LXXXIII -****EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDUÇÃO  
DAS DESIGUALDADES REGIONAIS NO PNE 2014-2024:  
DESAFIO POSSÍVEL?****Suely Ferreira**

Universidade Federal de Goiás

suelyferreira13@gmail.com

**INTRODUÇÃO**

Esse estudo propõe discutir a meta 12 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e os desafios para o enfrentamento das desigualdades regionais em relação ao acesso a educação superior. Na medida em que as metas do PNE (2001-2010) não foram cumpridas em relação à expansão desse nível de ensino e, as graves assimetrias regionais persistiram, os desafios para romper com as desigualdades de acesso e de permanência tornaram-se mais complexos nesse PNE. Para realizar esse estudo foi utilizada análise bibliográfica, documental e estatística.

A Meta 12 do PNE (2014-2024) tem por objetivo aumentar a Taxa Bruta de Matrícula (TBM) na educação superior para 50% e a Taxa Líquida de Matrícula (TLM) para 33% da população de 18 a 24 anos, garantindo a qualidade da oferta e, expansão para pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014). Os desafios dessa meta tornam-se mais significativos ao considerar as imensas desigualdades regionais em relação à oferta de vagas e de matrículas por estado e por região, sobretudo nas regiões Nordeste e Norte. O Brasil ainda é um dos países mais desiguais do mundo e a desigualdade social expressa à exclusão da maioria da população brasileira dos direitos sociais e, dentre eles, o direito a educação superior.

## AS EXPRESSIVAS DESIGUALDADES REGIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DESAFIOS DO PNE (2014-2024)

Para dimensionar as profundas desigualdades regionais, o Quadro I demonstra os índices da TBM e da TLM das regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste como significativamente maiores que as regiões Norte e Nordeste.

**Quadro I**

### **Taxa Bruta e Taxa Líquida de matrículas por região (2012 e 2017)**

País/Regiões	TBM 2012	TBM 2017	TLM 2012	TLM 2017
Brasil	30,88%	36,11%	15,62%	18,58%
Norte	25,59%	29,82%	10,54%	13,99%
Nordeste	21,73%	26,83%	10,44%	13,48%
Sudeste	35,58%	39,93%	18,38%	20,70%
Sul	36,10%	44,47%	19,54%	23,68%
Centro-Oeste	37,93%	43,42%	19,80%	23,11%

Fonte: Dados levantados no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, UFG/UFRN. Censo da Educação Superior 2012-2017. Pnad/IBGE 2012-2015/ Pnad 2016 e 2017/ 4 trim. Censo da Educação superior 2012-2016, Pnad/IBGE 2012-2015 e Pnac/4 trim

Apesar dos avanços constatados em 2017 em relação ao ano de 2012, persistem as graves assimetrias em relação às regiões Norte e Nordeste. Os dados também demonstram como as regiões Norte e Nordeste encontram-se distantes para cumprir a meta de 50% para TBM e 33% para TLM em 2024. Vale ressaltar que no interior das regiões aprofundam-se as desigualdades entre os estados da federação. O quadro II apresenta as discrepâncias.

**Quadro II**  
**Taxas bruta e líquida de matrículas 2017**

Estados por regiões e DF	TBM (%)	Estados por regiões e DF	TLM (%)
Pará	23,60	Pará	10,64
Roraima	42,23	Tocantins	21,88
Maranhão	20,99	Maranhão	9,98
Piauí	34,00	Piauí	18,86
Minas Gerais	35,08	Espírito Santo	18,72
São Paulo	42,14	São Paulo	22,15
Paraná	41,32	Rio Grande do Sul	23,27
Rio Grande do Sul	46,93	Santa Catarina	24,86
Goiás	32,70	Goiás	18,88
Mato Grosso	46,86	Mato Grosso	23,08
Distrito Federal	61,47	Distrito Federal	32,66

Fonte: Dados levantados no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, UFG/UFRN. Censo da Educação Superior 2012-2017. Pnad/IBGE 2012-2015/ Pnad 2016 e 2017/ 4 trim. Censo da Educação superior 2012-2016, Pnad/IBGE 2012-2015 e Pnac/4 trim

A TBM dos estados da região Nordeste estão todas abaixo da média nacional (36,11%), bem como apresenta diferenças significativas entre os estados. A região Norte, demonstra expressivas disparidades, com estados possuindo taxas mais altas que a média nacional e outros muito aquém da média. As regiões Sul e Sudeste possuem maior homogeneidade intrarregional nas taxas de matrículas em relação ao tamanho da população de referência em cada unidade da federação. Na região Centro-Oeste, a desigualdade intrarregional ocorre principalmente devido à elevada oferta de matrículas no Distrito Federal (DF), apesar do estado de Goiás ter um desempenho modesto em relação aos demais estados da região em relação à TBM. Os índices do DF ultrapassaram a meta da TBM (50%) e praticamente já alcançou a TLM (33%).

As estratégias da meta 12 do PNE (2014-2024), refere-se na sua ampla maioria a “otimização”, a “ampliação”, a “expansão” das instituições públicas, dos programas e das ações em curso. Não foi referido, por exemplo, a indicação de novas universidades federais, de novos Institutos federais tecnológicos, de novas ações afirmativas. Também, não esclarece como serão as estratégias para o enfrentamento do processo histórico desigual do desenvolvimento social e econômico, principalmente, com impacto nas regiões Norte e Nordeste que representam as regiões com piores níveis de renda e maiores índices de pobreza.

Maués (2011) destaca que grande parte dessas estratégias é a continuidade de políticas e de programas, como, Reuni, Prouni, Fies, Pafor, UAB, políticas de cotas e Enem. Garcia e Hillesheim (2017) salientam que a estratégia de redução das desigualdades indicada nesse Plano, limita-se a ampliação de políticas inclusivas e de assistência estudantil direcionadas para os estudantes das instituições públicas, estudantes bolsistas das instituições privadas e beneficiários do Fies. Nesse sentido, as estratégias não indicam avanços substantivos.

No PNE (2014-2024), o processo de expansão da educação superior por meio do setor privado tende a continuar, na medida em que o conceito de público foi ressignificado, ao admitir a contabilização dos recursos também para esse setor. Os dados reforçam a tendência da dificuldade do cumprimento da meta da expansão de pelo menos 40% no setor público. No período de 2012 a 2016, a participação do setor público na expansão das matrículas nas regiões Norte e Sul diminuiu. Nas demais regiões, as matrículas cresceram, porém, muito abaixo da participação do setor privado. A participação do setor público na expansão do referido período foi de apenas 9,2% (BRASIL, 2018). Do total de matrículas na graduação em 2017, somente 24,68% localizavam no setor público e o setor privado concentrava 75,32%. Esse cenário compromete a minimização das desigualdades regionais.

Outra questão que afeta o cumprimento das metas de expansão no PNE (2014-2024) remete ao Regime Fiscal aprovado pelo governo de Michel Temer (2016-2018), a Emenda Constitucional (EC) 95/2016. A EC reduz a participação do Estado na economia diminuindo expressivamente os recursos públicos para a garantia dos direitos sociais. O novo governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), afirmou que não irá modificar essa Emenda. Esse encaminhamento deverá ocasionar a regressão de grande parte das políticas de expansão e de democratização do acesso à educação superior.

## CONCLUSÃO

As políticas de expansão que visam atingir as metas do PNE (2014-2024) necessitam articular ações que auxiliem as regiões e os estados da federação com piores índices a aproximarem das regiões e dos estados com posições mais vantajosas. Os dados educacionais devem ser analisados de forma abrangente, compreendendo as localidades e as regiões de todo país para que promovam programas de acesso e de permanência na educação superior como um direito de todo cidadão brasileiro.

Na medida em que a expansão da oferta das matrículas da graduação vem sendo liderada pelas IES privadas e o atual governo vem anunciando políticas ultraliberais, a inclusão e a democratização do acesso, principalmente, para as regiões socioeconômicas mais pobres tendem a ficar cada vez mais distantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10/01/2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.

MAUÉS, Olgaíses. A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: A proposta do executivo. *34º Encontro ANPED*, 2011. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=a-educacao-superior-no-plano-nacional-de-educacao-2011-2020-a-proposta-do-executivo>. Acesso em: 04/01/2018.

**- LXXIV -****A HORA E A VEZ DOS EXCLUÍDOS? O REUNI E AS  
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS****Telma Romilda Duarte Vaz**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS  
trdvaz@gmail.com**Yoshie Ussami Ferrari Leite**Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP  
yoshie.leite@unesp.br**INTRODUÇÃO**

Pela primeira vez na história a universidade pública federal adota uma política de democratização de seus espaços. Seria a hora e a vez dos excluídos? O REUNI e as políticas de ações afirmativas certamente são passos importantes nessa direção. A expansão da universidade pública é resultado de demandas e lutas sociais que resultam na Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas), que institui a reserva de parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente, contemplando estudantes oriundos de escolas públicas com reserva de vagas específica para pretos, pardos e indígenas.

A relevância desse cenário conduz ao objetivo do estudo, analisar a realidade de uma universidade pública federal a fim de compreender o desenho das políticas de ações afirmativas no ensino público superior a partir do REUNI. O *locus* da pesquisa é a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e o marco temporal da análise compreende o período de 2007 a 2018.

**O REUNI E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS**

A UFMS, desde a sua concepção, foi voltada para uma perspectiva de interiorização, o que se aprofundou com a sua adesão ao REUNI no ano de 2007, um encontro profícuo

de objetivos, já que uma das propostas de expansão do REUNI foi justamente a interiorização das universidades federais.

Até o final de 2018, a UFMS contava com dez unidades setoriais acadêmicas denominadas *Campus*, distribuídas pelas cidades do Estado de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande onde se localiza a sede com 17 unidades setoriais acadêmicas e a assistência estudantil passa a ter importância estratégica, adquirindo o *status* de Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES).

No ano de 2007, a UFMS apresentava uma distribuição em que aproximadamente 70% dos cursos eram oferecidos no período diurno e 30% dos cursos eram ofertados no período noturno, tendência que se inverteu em 2018, com 55,7% dos cursos funcionando no período noturno. Essa nova realidade oportuniza “a hora e a vez” do ingresso de estudantes historicamente excluídos da universidade pública, como negros e pardos, ribeirinhos, índios, quilombolas e refugiados.

O aumento na oferta de novos cursos e novas vagas da UFMS se manteve de forma constante, mesmo com o término do REUNI. Em 2017 o avanço foi 18.581 no número de estudantes matriculados, um crescimento de 34,6%. O número de cursos saltou de 81 para 106 nos cinco anos vigentes do REUNI, com crescimento de 23,6%. Entretanto, os dados sobre diplomados não apresentaram evolução após o REUNI, no ano de 2017 a taxa de sucesso dos cursos ficou em 44,28%. (UFMS, 2017).

A ampliação da quantidade de Programas e Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFMS subiu nos cursos de mestrado de 18 para 25. Os cursos de doutorado não tiveram o mesmo fôlego de crescimento, subindo de seis para oito cursos (REUNI, 2017).

A UFMS passou a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério obrigatório a partir do ano de 2010, constituindo a primeira fase de seu processo seletivo, em 2012 aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), principal forma de acesso à UFMS e responsável por 98% da oferta de vagas.

A partir de 2017, a universidade voltou a utilizar novas formas de acesso, principalmente o vestibular, com aproveitamento do resultado de redação do ENEM e o Programa de Avaliação Seriado (PASSE), o que permite ao estudante do ensino médio participar de avaliação ao final de cada ano e, a partir dos resultados, ingressar na UFMS. Na atual configuração o SISU responde por 70% dos ingressos, enquanto o vestibular é responsável por 20% e o PASSE por 10%. (PROGRAD, 2018).

Se o objetivo do REUNI era promover a igualdade de oportunidades para estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis (MEC, 2017), é possível afirmar que a UFMS

conseguiu avanços significativos nesse sentido. Entretanto, é necessário analisar com mais atenção a questão das condições materiais para permanência desses estudantes.

## **AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS EM FACE DO REUNI**

As ações afirmativas na UFMS entre 2000 e 2008 foram caracterizadas por uma indefinição conceitual e de filosofia, pois considerava como ação afirmativa tudo o que não pudesse ser caracterizado como ensino ou pesquisa, qualquer benefício que fosse oferecido aos estudantes era considerado assistência estudantil, incluindo questões como estágio não obrigatório e extensão. Durante esse período, as ações afirmativas eram organizadas e realizadas pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE) que era um dos setores da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PREAE). (BORSATO, 2016).

No ano de 2009, a UFMS passou por uma grande transformação em relação às ações afirmativas com sua adesão ao conceito, princípio e objetivos determinados pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foram elaborados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil – FONAPRACE.

Com o REUNI e a implementação do PNAES em 2009, a UFMS passou a receber recursos do MEC que lhe permitiram a realização de um conjunto mais amplo de ações. Entretanto, as mudanças em 2009 alertam para a falta de tradição e cultura sobre o assunto, pois a universidade não chegou a fazer uma discussão mais profunda do assunto, limitando-se a reproduzir em seus documentos oficiais os objetivos do PNAES. A ação afirmativa mais importante realizada pela UFMS até o ano de 2008, a Bolsa Trabalho, tinha como foco o acadêmico de baixa renda do qual era exigido como contrapartida, a realização de atividades administrativas em algum setor da UFMS. O percentual de recursos destinados a ações afirmativas era prerrogativa da gestão. (BORSATO, 2016).

O orçamento da UFMS em 2007 era de R\$ 219.922.524,00. Desses recursos, eram destinados para a Assistência Estudantil 0,03%, num total de R\$ 60.019,00. Com o REUNI há um aumento significativo tanto no orçamento da UFMS que chega a R\$ 607.820.138,00 em 2016, destinando 2,52% desse orçamento para a Assistência Estudantil (R\$ 15.329.676,00).

Após o REUNI e até o ano 2017, as Bolsas Permanência e Alimentação respondem por aproximadamente 80% dos recursos. Outras ações também foram desenvolvidas, como o Auxílio Emergencial, Suporte Instrumental/kit e Incentivo à Participação em Eventos (IPEV).

A UFMS ampliou o seu leque de ações, transformou as antigas “Bolsas” na modalidade de “Auxílio”, permitindo que os estudantes possam acumular outros benefícios, ao limite de um salário mínimo e meio, eliminando a obrigatoriedade de oferecer contrapartida em termos de cumprimento de carga horária e/ou participação em atividades administrativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UFMS atendeu a parte importante das exigências do REUNI, ampliando cursos e vagas, criando novos *Campi* no interior do Estado, oportunizando o acesso a um contingente de estudantes até então excluídos desse espaço. Contudo, ainda é preciso trabalhar para melhorar a taxa de retenção e de conclusão dos recursos.

O maior legado do REUNI para a UFMS foi a relevância dada para as políticas de ações afirmativas, tomando-as como prioridade na consecução dos objetivos de democratização da universidade, questão fundamental, especialmente no atual momento político do país, quando essas conquistas estão sob ameaças de desaparecer.

## REFERÊNCIAS

BORSATO, Francieli Piva. **A Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014: análise de sua configuração antes e após o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. In: XXIV Seminário Nacional Universitas/BR. 2016. Maringá. (Anais). Maringá, 2016.

PROGRAD. Disponível em: <<https://www.ufms.br/processos-seletivos/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

RELATÓRIO DE GESTÃO UFMS 2014. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <[http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio\\_gestao\\_2014\\_ufms.pdf](http://www-new.ufms.br/wp-content/uploads/2015/12/relatorio_gestao_2014_ufms.pdf)> Acesso em: 13 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (**PROAES**). Disponível em:<<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/integracao-e-assistencia-estudantil/diase/auxilio-permanencia/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

REUNI. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

- LXXXV -

## **UMA EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO DOCENTE: APROXIMAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**

**Tereza Guimarães**

UNIRIO/tecrisalgui@hotmail.com

**Amanda Moreira Borde**

UNIRIO/amandaborde@yahoo.com.br

**Elisangela da Silva Bernado**

/UNIRIO/efelisberto@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo se configura em uma síntese reflexiva da experiência vivida no Estágio em Docência do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc – Mestrado e Doutorado, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Unirio. Seu objetivo é analisar as relações estabelecidas entre as estagiárias e os estudantes e sua implicação para o desenvolvimento da disciplina “Gestão Educacional”, do Curso de Pedagogia da Unirio, ministrada pela Professora Doutora Elisangela da Silva Bernado.

Desse modo, este estudo surge da provocação feita pela Professora Doutora Elisangela da Silva Bernado a suas estagiárias de docência do Mestrado e Doutorado em Educação, na disciplina de Gestão Educacional, considerando que “a pós-graduação sensu stricto apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (BRASIL, 1965, n.p.). Tal provocação nos indicava a elaboração de um estudo acerca da experiência durante o estágio, revelando não somente o nosso olhar a respeito, mas a análise dos relatos feitos pelos estudantes da disciplina, que se manifestaram sobre as possíveis contribuições do estágio para o desenvolvimento da disciplina.

A trajetória metodológica de abordagem qualitativa nos indicou, assim, um caminho que percorreu a análise bibliográfica da questão do estágio em docência na pós-graduação

das universidades brasileiras, além dos aspectos que envolvem os debates sobre a gestão educacional. Depois disso, debruçamo-nos em investigar os relatos escritos pelos estudantes da disciplina de Gestão Educacional, que expuseram suas percepções acerca da atuação das estagiárias, durante o desenvolvimento do curso. Buscamos também o suporte teórico em autores como Oliveira (2009); Vieira (2007); LÜCK (2000); Bernado; Borde (2016); Gino; Bernado (2018); Bernado; Borde; Cerqueira (2018) para consubstanciar debates sobre docência e gestão educacional.

## DESENVOLVIMENTO

O estágio de docência é uma atividade curricular para estudantes da pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado – onde os estudantes participam de atividades de ensino em sua instituição. No entanto, esse tipo de estágio, é relativamente recente na legislação brasileira, uma vez que foi somente em 1999 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (BRASIL, 1999). Para Joaquim; Boas; Carriere (2013, p. 354), a obrigatoriedade do estágio de docente era vista pelos dirigentes da Capes como “uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, uma vez que alunos dos cursos de pós-graduação podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico”.

No segundo semestre do ano letivo de 2018, no horário noturno, as autoras deste estudo, mesmo não estando na condição de bolsistas, por serem estudantes que são concursadas e atuam como Supervisora Educacional e Orientadora Educacional em escolas públicas de dois municípios no estado do Rio de Janeiro, entenderam a necessidade de realizar Estágio de Docente na Turma de Gestão Educacional, do Curso de Pedagogia. A turma contava com 28 estudantes matriculados e 21 com frequência efetiva. As aulas foram ministradas de 18h às 22h e a ementa da disciplina trazia questões em torno da gestão democrática, autonomia, legislações e outras.

Enquanto estagiárias, nossa função era participar ativamente das discussões dos textos propostos, observar a ministração das aulas como um todo, intervir pedagogicamente durante a realização de trabalhos, debates e produção de textos, acompanhar os estudantes, no intuito de elucidar dúvidas e mediar as questões apontadas durante o decorrer da disciplina, além de assessorar a docente, em referência aos procedimentos burocráticos necessários para a organização da disciplina.

Nesse cenário, o estágio em docência se constituiu em espaço de formação importante para consolidação do olhar do estagiário diante dos caminhos teórico-metodológicos, das interações e intervenções necessárias para o desenvolvimento de uma disciplina na graduação em Pedagogia. Tal fato foi explicitado no relato do estudante número 1, que indicou ainda a relevância da integração entre docente e estagiárias. Segundo Vieira (2011, p.132), “[...] a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento”. Sendo assim, o estágio em docência não deve se limitar aos afazeres em sala, ao se propor consolidar os conhecimentos do estagiário como pesquisador e produtor de conhecimentos. Quanto a isso, o estudante número 2 relata que “as estagiárias contribuíram na sala de aula e fora dela”. Outro aspecto a ser evidenciado em relação ao estágio em docência é que o espaço aberto para a formação se revelou em processo particular de apreensão de experiências singulares, que, atreladas aos pressupostos teóricos do estágio e da disciplina ministrada evidenciou a possibilidade de uma formação ampliada, para além dos espaços formais. Essa apreensão particular diz respeito à sensibilização diante das dificuldades do processo educativo, as convergências e divergências, os encontros e desencontros que se estabelecem no fazer coletivo para a formação intelectual do professor. Para o estudante número 3, “as estagiárias ajudaram muito os alunos, porque estavam atentas as suas dificuldades”.

A complexidade do trabalho em Gestão Educacional, tanto em referência à teoria quanto à prática torna desafiadora a integração de tais aspectos quando se pretende ministrar uma disciplina que em seu bojo traz debates desvendados e discussões em constante processo. Nesse sentido, o estudante 4 destaca que “para a compreensão da prática da gestão educacional as estagiárias foram fundamentais, porque trouxeram sua vivência”.

## CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da disciplina, no desenrolar da nossa atividade em estágio, pudemos interagir com estudantes do Curso de Pedagogia de diferentes períodos. Percorremos junto à docente uma trajetória de desenvolvimento curricular para uma turma heterogênea e participativa, que apresentava dificuldades em chegar à sala no início da aula, mas não se importava com a extensão da aula até minutos depois de seu término. Os debates eram sempre ricos e as contribuições dos estudantes nas discussões feitas eram impregnadas de anseios e de questões que apontavam muitas vezes para a vida pós-acadêmica, revelando uma grande preocupação do discente com os espaços profissionais que podem ou não estar

à sua disposição no fim do curso. Para nós, enquanto estagiárias, foi um momento de criação de alternativas para lidar com os desafios da sala de aula e de compreender a prática não como a mera aplicação da teoria, mas como possibilidade de articulações e reflexões a partir dela.

## REFERÊNCIAS:

BERNADO, E. da S.; BORDE, A. M. PNE 2014-2024: Uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 253-273, 2016.

BERNADO, E. da S., BORDE, A. M.; CERQUEIRA, L. M. Gestão escolar e democratização da escola: desafios e possibilidades de uma construção coletiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 31-48, mar., 2018.

BRASIL. **Parecer nº 977**. Publicado em 02 de janeiro de 1965. Brasília, 1965.

JOAQUIM, N. de F; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, Alexandre de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *In: Educação & Sociedade*. V. 28, N. 100. Campinas: Cedes, 2007. p. 921-946, Especial - Out.

GINO, J. C. de S. A; BERNARDO, E. da S. GESTÃO DEMOCRÁTICA E UTOPIA SOCIAL: a gestão da escola pública na perspectiva de uma outra democracia. **Movimento-Revista de Educação**, ano 5, n.8, p.179-209, jan./jun. 2018.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. V. 17, N.72. Brasília: INEP, 2000. Fev/Jun. p. 11-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

VIEIRA, S. L. Política educacional, gestão e aprendizagem: por uma escola de qualidade para todos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, UFRGS, 2007

VIEIRA, S. da R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP N. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2011.

**- LXXXVI -****GESTÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO  
SUPERIOR - O QUE DIZEM AS EXPERIÊNCIAS,  
AVANÇOS E LIMITES**

**Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes<sup>50</sup>**

Novas formas de produção de novos conhecimentos, pensar, fazer ciência, tecnologias e meios de comunicação estão vinculadas ao desenvolvimento econômico, tecnológico, social e cultural (Santos, 2001), em inusitada velocidade, amplitude e profundidade. Associam-se a esses processos, as mudanças vertiginosas e profundas que estão a acontecer em todos as dimensões e espaços planetários, nas relações sociais e nas formas de organização social. A globalização capitalista tem impactado decisivamente no mundo laboral em que o docente universitário desempenha importância crucial na manutenção e reprodução da força de trabalho das classes dominantes. O docente enquanto trabalhador está implicado nas questões que contemporaneamente perpassam o seu processo de profissionalização. Dessa maneira, volatilidade, distribuição geográfica e flexibilização laboral são processos associados à aceleração dos ritmos de trabalho, ampliação da jornada do trabalho, produção por resultado e novas formas de gestão da relação de trabalho-capital-saber/conhecer – que têm implicações no trabalho docente. Qualidades e competências valorizadas e úteis até então na docência e no formando são descartadas. Priorizam-se a gestão de problemas e situações com pontos de vistas diferentes, visão do todo e das partes, saber construir relacionamentos, ter senso de equipe presenciais e virtuais, colaboração, trabalhar em múltiplos locais e culturas, comunicar-se em linguagens virtuais e estrangeiras, entre outras. Investigar, compartilhar, integrar o ensino superior nas práticas sociais são requerimentos cruciais desse docente. Diversidade, inclusão, quantidade e qualidade são

---

<sup>50</sup> - Professora aposentada e colaboradora do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, Brasil. [terezinha.l.fagundes@gmail.com](mailto:terezinha.l.fagundes@gmail.com)

aspectos a serem perseguidos no Ensino Superior. Ademais, cada vez mais exige-se do docente que atuem como força de trabalho em diversificadas atividades no âmbito da divisão do trabalho universitário. Bem como, se torna importante para o ensino superior possibilitar melhorias no processo de ensino e aprendizagem de qualidade, inclusive e para todos, de sorte a que cada vez mais a Universidade e os cursos superiores atendam as demandas e necessidades dos diversificados sujeitos individuais e coletivos, da sociedade brasileira contemporânea. Nesse contexto, pergunta-se o que tem sido realizado para a profissionalização docente do ensino superior brasileiro? Qual tem sido o seu itinerário formativo e profissionalizante no sentido de se tornar educador nos cursos superiores, das diversas áreas de conhecimento da universidade, e em especial, nas áreas das ciências da saúde e das ciências exatas? O objetivo dessa investigação foi identificar e analisar o que dizem os pesquisadores das publicações científicas sobre esses questionamentos, no banco de dados das revistas do Scielo e Lilacs, nas teses de doutorado brasileiras e bibliografia de especialistas na última década. Comparou-se as investigações nas publicações referentes aos docentes das áreas das ciências humanas com as das ciências da saúde e ciências exatas. Os achados preliminares sugerem haver conflitos e contradições dos papéis dos docentes ao se profissionalizar. Os itinerários formativos dos docentes das áreas de conhecimentos são diferentes. Os docentes das áreas das ciências da saúde e das ciências exatas parecem lidar com desafios específicos das suas áreas de conhecimentos, bem como, resistências e adesões às iniciativas formativas que venham a tentar enfrentar os obstáculos e limitações.

## **REFERÊNCIAS**

NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote/Instituto, de Inovação Educacional. 1992.

SANTOS, Boaventura Souza. Pela mão de Alice. O social e o político na pós modernidade. São Paulo. Cortez. 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) Universidade e desenvolvimento profissional docente. São Paulo, Junqueira&Marin, 2012.

GARRIDO, Suzane L., CUNHA, Maria Isabel e MARTINI, Jussara G.(coord.) Os Rumos da educação superior. São Leopoldo, Unisinos, 2002;

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2005;

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, Artmed Editora, 2004.

BURGATTI, Juliane Cristina et al. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em Enfermagem. Rev. bras. enferm., Abr 2013, vol.66, no.2, p.282-286.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis and LOPES, Roseli Esquerdo. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. Trab. educ. saúde, Dez 2013, vol.11, no.3, p.503-523.

PEDUZZI, Marina et al. Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. Rev. esc. enferm. USP, Ago 2013, vol.47, no.4, p.977-983.

FIGUEIREDO, Mariana Dorsa and CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. O apoio Paideia como metodologia para processos de formação em saúde. Interface (Botucatu), Dez 2014, vol.18, suppl.1, p.931-943.

