XXV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

2

Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior

EDITORA UEG

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente
Haroldo Reimer (Reitor)

Vice-Presidente
Ivano Alessandro Devilla (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral
Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica
Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa
Adriana da Costa Almeida

Revisão Linguística
Andressa de Sousa Silva
Cristiane Akemi Sato
Cristiane Navais Alves
Débora Rodrigues de Alencar
Francisco Márcio Júnior
Laercio Ferreira dos Santos
Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
Michelle Audrey D. Cardoso Machado
Rafaela Vilarinho Mesquita
Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
Yeda Silva Moraes

Conselho Editorial
Carla Conti de Freitas (UEG)
Elizete Beatriz Azambuja (UEG)
Flávio Reis dos Santos (UEG)
Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)
Maria Aurora Neta (UEG)
Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)
Rezende Bruno de Avelar (UEG)
Robson Mendonça Pereira (UEG)
Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

XXV SEMINÁRIO NACIONAL
UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

Universidade de Brasília

Programa de
Pós-Graduação
em Educação

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

CAPES

OBEDUC

GEPAES
Grupo de Estudos de
Políticas de Avaliação
da Educação Superior

© Editora UEG – 2018
© Autoras e autores – 2018

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

O68 Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior. / José Vieira de Sousa; Arlete de Freitas Botelho; Claudia Maffini Griboski (Orgs.). Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

330 p. il. (XXV Seminário Nacional Universitas)

ISBN: 978-85-5582-049-6

1.Educação Superior. 2. Educação a Distância. 3. Formação de Docente. I. Título. II. Seminário. III. Série.

CDU 374

Esta obra é em formato e-Book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e dos organizadores.

Editora filiada a ABEU

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

XXV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS
Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA
ARLETE DE FREITAS BOTELHO
CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI
[Orgs.]

2

Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior

EDITORA UEG
Anápolis-GO | 2018

© Universidade de Brasília – UnB

Reitora da Universidade de Brasília
Profª. Drª. Márcia Abrahão Moura

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação – DPP/UnB
Profª. Drª. Helena Eri Shimizu

Decana de Ensino de Graduação – DEG/UnB
Profª. Drª. Cláudia da Conceição Garcia

Decano de Extensão – DEX/UnB
Profª. Drª. Olgamir Amância

Decano de Gestão de Pessoas – DGP/UnB
Prof. Dr. Carlos Vieira Mota

Decano de Assuntos Comunitários – DAC/UnB
Prof. Dr. André Luiz Teixeira Reis

Decana de Administração – DAF/UnB
Profª. Drª. Maria Lucilia dos Santos

Decana de Planejamento e Orçamento – DPO/UnB
Profª. Drª. Denise Imbroisi

Diretora da Faculdade de Educação – FE
Profª. Drª. Lívia Freitas Fonseca Borges

Vice Diretora da Faculdade de Educação
Profª. Drª. Wivian WelIer

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE
Profª. Drª. Maria Abádia da Silva

COORDENAÇÃO NACIONAL

Deise Mancebo (UERJ)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
José Vieira de Sousa (UnB)

COMISSÃO GERAL LOCAL

José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Aline Lorrane de Sousa Gomes (UnB)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Brunna Lepesqueur dos Santos (UnB)
Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente do Comitê Científico
Cláudio Amorim dos Santos (UnB)
Daniel Azevedo Palma (UnB)
Danielle Estrela Xavier (SEEDF)
Elizana Monteiro dos Santos (UnB)
Jaciara Oliveira Leite
Jenijunio dos Santos (UnB)
Jéssica Ferreira Santos (UnB)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador Geral
Larissa Gomes Cordeiro (UnB)
Lenilda Damasceno Perpétuo (UnB)
Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira (UnB)
Márcia Mariana Bittencourt Brito (UnB)
Maura Pereira dos Anjos (UnB/UNIFESSPA)
Micheli Suellen Neves Gonçalves (UnB)
Michelle Espíndola Batista (UnB)
Mônica Castagna Molina (UnB) – Vice-Coordenadora
Núbia Luiz Cardoso (SEEDF)
Paola Matos da Hora (UnB)
Polliana Araújo (UnB)
Queina Lima da Silva (UnB)
Sérgio Luiz Teixeira (UnB)

COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE PESQUISA

Subprojeto 1 – Financiamento e Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)

Subprojeto 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior
Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior
Prof.ª. Dra. Denise Bessa Léda (UFMA)

Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior
Prof.ª. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS)

Subprojeto 6 – Produção do Conhecimento na Expansão da Educação Superior
Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes (UFG)

Subprojeto 7 – Educação do Campo e Expansão da Educação Superior
Prof.ª Dra. Mônica Castagna Molina (UnB)

COMITÊ CIENTÍFICO

Claudia Maffini Griboski (UnB) – Presidente
Afrânio Mendes Catani (USP)
Arlete de Freitas Botelho (UEG)
Arlete Maria Monte de Camargo (UFPA)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA)
Catarina de Almeida Santos (UnB)
Celia Otranto (UFRRJ)
Cláudio Amorim dos Santos (UnB) – Apoio Técnico Acadêmico
Deise Mancebo (UERJ) – Coordenadora do OBEDUC
Denise Bessa Léda (UFMA)
João dos Reis Silva Júnior (UFSCar) – Vice-Coordenador do OBEDUC
João Ferreira de Oliveira (UFG) – Vice-Coordenador do OBEDUC
José Carlos Rothen (UFSCar)
José Vieira de Sousa (UnB) – Coordenador do GT 11 – Política de Educação Superior/ANPEd
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Maria das Graças Medeiros Tavares (UNIRIO)
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto (UFMG)
Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)
Monica Castagna Molina (UnB)
Nelson Cardoso Amaral (UFG)
Olgaíses Maués (UFPA)
Otília Seiffert (UNIFESP)
Salomão Hage (UFPA)
Stella Cecília Duarte Segenreich (UFRJ)
Stela Meneghel (FURB)
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)
Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

PARECERISTA

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – (UnB)
http://lattes.cnpq.br/4975489827151936

REVISORES DE TEXTOS

1. Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro
2. Andressa de Sousa Silva
3. Cristiane Akemi Sato
4. Débora Rodrigues
5. Francisco Márcio Júnior
6. Lukelly Fernanda Amaral Gonçalves
7. Rayanna Ornelas Ferreira Bispo
8. Cristiane Navais Alves

Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior

APRESENTAÇÃO

A presente publicação é resultado do **XXV Seminário Nacional Universitas/BR: "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira"**, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no período entre 17 e 19 de maio de 2017. O evento contou com a participação de pesquisadores que compõem a Rede Universitas/BR, vinculados a um expressivo número de universidades brasileiras públicas e privadas. Desse grupo também participam estudantes de diversos programas de pós-graduação – mestrandos e doutorandos –, além de alunos de graduação envolvidos na discussão de políticas, programas e ações relativas à expansão da educação superior no Brasil.

A proposição do Seminário ocorreu a partir da rede de pesquisadores da Rede Universitas/BR – Observatório da Educação (OBEDUC) "Políticas da Expansão da Educação Superior" e do Grupo de Trabalho 11: Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco *e-books*.

Nos diferentes subprojetos se discutem questões relacionadas às transformações verificadas no campo da educação superior brasileira e ao papel das novas regulações que acabam por estimular, ainda mais, a expansão privada. Os artigos oportunizam analisar criticamente a conjuntura brasileira atual e seus impactos no campo, destacando graves riscos em relação à conquista do direito à educação superior pública no País.

Nessa perspectiva, a presente publicação visa ampliar a discussão dos dilemas, impasses e problemas emergentes na educação superior do Brasil. Nos diversos textos que compõe ganham destaque, dentre outras questões, a privatização da produção do conhecimento e a desestruturação da carreira dos docentes das instituições públicas de educação superior, considerando o contexto da crise brasileira, a conjuntura atual e os seus impactos nesse nível educacional.

O **Livro 1** apresenta artigos vinculados aos *Subprojetos 1 – Financiamento na Expansão da Educação Superior e 3 – Avaliação na Expansão da Educação Superior*. Os artigos relativos ao primeiro subprojeto abordam, dentre outras questões, os retrocessos em relação ao financiamento das universidades públicas. Por sua vez, os textos produzidos no âmbito do segundo subprojeto mencionado abordam a centralidade que a avaliação tem ganhado, nos últimos tempos, sobre a educação superior como um todo. Considerando os marcos teóricos e legais da avaliação, problematizam concepções, pressupostos e objetivos da avaliação, tendo em vista o contexto histórico da sua implementação e seus impactos nas esferas educacional, bem como a relação com a nova regulação da educação superior.

O **Livro 2** é composto por artigos produzidos por pesquisadores vinculados ao *Subprojeto 2 – Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior*. Seus artigos revelam preocupação com a compreensão do sentido e alcance dos avanços das políticas privatistas e dos graves retrocessos na conquista da democracia e da autonomia institucional, elementos que apresentam riscos ao direito à educação superior pública. Além disso, abordam temáticas como a mercantilização da educação superior e as mais recentes expressões do gerencialismo como novas formas de regulação do campo da educação superior.

O **Livro 3** está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 4 – Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior*. Em seu conjunto, os textos possibilitam refletir sobre o trabalho de professores e gestores e as implicações de suas atividades acadêmicas e de gestão sobre o cotidiano das instituições de educação superior, bem como seus reflexos sobre a sociedade. Os efeitos do processo de expansão da educação superior sobre o trabalho e subjetividade docente também ganham espaço no debate proposto, à luz de questionamentos sobre a persecução da excelência acadêmica e de modelos de gestão que impactam o real sentido do trabalho dos professores.

O **Livro 4** é constituído por artigos de autoria de pesquisadores do *Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior*. Esse

livro destaca a produção do conhecimento relacionado ao tema políticas públicas para a expansão da educação superior, e seus desdobramentos por meio dos programas federais, especialmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O par acesso e permanência no contexto da educação superior brasileira ganha relevo nas discussões, a partir das produções científicas que envolvem as categorias expansão, democratização do acesso, e permanência em cursos superiores. Além disso, enfatizam-se os efeitos provocados pelos programas de assistência estudantil e os limites das políticas institucionais no atual contexto político brasileiro.

Por fim, o *Livro 5* está organizado com artigos vinculados ao *Subprojeto 6 – Produção do conhecimento na expansão da educação superior* e *7 – Educação Superior do Campo*. Os textos do primeiro subprojeto mencionado enfatizam a política de expansão da educação superior e suas contribuições para a qualificação da educação brasileira, em seus dois níveis – básica e superior. Caracterizam, também, as mudanças presentes nas identidades, nos papéis sociais, na organização e na gestão universitária, bem como percursos institucionais, trajetória da pesquisa e produção científica, políticas de internacionalização e perspectivas de qualidade acadêmica. Enquanto isso, os artigos produzidos por pesquisadores do segundo subprojeto apresentam reflexões que, partindo das diretrizes curriculares do Curso de Licenciatura de Educação do Campo, problematizam as políticas de formação de educadores na perspectiva da relação que se estabelece entre universidade e educação básica do campo. Além disso, investigam o contexto da expansão da Educação Superior do Campo, considerando as mudanças políticas, sociais e institucionais em curso, advindas da reforma do Estado Brasileiro.

Cabe destacar que o conjunto dos cinco livros caracteriza-se como uma oportunidade de agregar pesquisadores, graduandos, pós-graduandos em torno da temática da Expansão da Educação Superior, em especial sobre a questão do direito à educação superior pública no contexto da crise brasileira. Revela, substantivamente, a preocupação dos pesquisadores que participaram do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR com as políticas nacionais e internacionais de educação superior formuladas e implementadas no contexto da sociedade mundializada e sua relação com a produção do conhecimento e da ciência.

Nessa perspectiva, os resultados de pesquisas, consolidados nos cinco livros antes comentados, constituem elemento fomentador do debate científico e fortalecedor das investigações desenvolvidas nas diversas temáticas neles

abordadas. Enfim, mais do que dar visibilidade à produção do XXV Seminário Nacional da Rede Universitas/BR, essas publicações pretendem contribuir para os avanços na área, oportunizando reflexões e provocando novos diálogos sobre os rumos da expansão da educação superior brasileira.

José Vieira de Sousa – Universidade de Brasília
Arlete de Freitas Botelho – Universidade Estadual de Goiás
Claudia Maffini Griboski – Universidade de Brasília
(Organizadores)

SUMÁRIO

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): uma análise da perspectiva dos coordenadores de projetos da UFRN 19
Alda Maria Duarte Araújo Castro
Maria Emanuele Macêdo do Nascimento

Acordos de cooperação como estratégia de internacionalização em programas de pós-graduação do Nordeste 31
Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Desafios no cenário de formação docente para a educação profissional nos institutos federais 49
Anderson Boanafina
Celia Regina Otranto

A criação dos cursos superiores de tecnologia no contexto da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. 66
Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
José dos Santos Souza

Primeiras aproximações sobre a avaliação institucional nos institutos federais. 81
Celia Regina Otranto
Liz Denize Carvalho Paiva

A política nacional de formação docente no estado do Pará: limites e possibilidades 99
Edinilza Magalhães da Costa Souza

Relação entre educação superior e educação básica federal: escola/colégios de aplicação para quê? 113
Jennifer Susan Webb Santos

A graduação tecnológica no contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia 126
Jairo Barbosa Junior
Tania Barbosa Martins

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a materialidade do conflito entre capital e trabalho na concepção e na política de formação humana 135
José dos Santos Souza

Notório saber e a negação da educação superior como lócus de formação para o trabalho docente na educação básica 151
Jussara Marques de Macedo

Mestrados profissionais, internacionalização e expansão da educação superior nas universidades federais 167
Lena Letícia do Nascimento Braga
Zulema Costa dos Santos
Arlete Maria Monte de Camargo

A permanência de estudantes na universidade: o papel da diversificação institucional. 185
Maria Goretti Cabral Barbalho

As mudanças na organização do trabalho na escola e na formação docente. 198
Míriam Morelli Lima de Mello

Educação a distância: estratégia de expansão da formação inicial de professores 212
Naelly Carla Medeiros Araújo
Maria Goretti Cabral Barbalho

A internacionalização da educação via Ciências sem Fronteiras 227
Olgaíses Maués
Robson Bastos
Lilian Cristina Rodrigues de Souza

A institucionalização da educação a distância na educação superior brasileira pós-LDB: a diversificação de modelos nas redes pública e privada 245
Stella Cecilia Duarte Segenreich
Mônica de Souza Corrêa

A formação de professores em Filosofia no Brasil de 2001 a 2015 265
Maurício Castanheira
Felipe Pinto
Maria de Lourdes Bastos
Rafael Alvarenga

O perfil dos estudantes do curso de História do programa universidade aberta do Brasil/UFRN 282
Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Caio Cezar Fernandes da Silva

Papel político e ideológico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na reforma gerencial da educação superior no Brasil 306
Thiago de Jesus Esteves
José dos Santos Souza

O Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI): uma análise da perspectiva dos coordenadores de projetos da UFRN

Alda Maria Duarte Araújo Castro
Maria Emanuele Macêdo do Nascimento

Resumo: O trabalho consiste em um recorte de pesquisa realizada no Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tem como objetivo analisar como se configurou a internacionalização na formação inicial de professores tomando como base o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), criado em 2009 pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras – GCUB e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para a realização do estudo foram realizadas pesquisa bibliográfica, com autores que discutem o processo de internacionalização; análise documental da legislação específica que normatiza a temática, bem como entrevistas com gestores da instituição e com os coordenadores dos projetos na UFRN. As entrevistas tiveram como foco a implantação do PLI na UFRN, o Monitoramento e avaliação do PLI no exterior e as contribuições e os pontos negativos do Programa na visão dos coordenadores. Conclui-se que o PLI possibilitou uma maior visibilidade da UFRN no exterior e permitiu aos coordenadores e professores que participaram dos projetos analisar as diferentes estruturas curriculares apresentadas pelos cursos de licenciatura na UFRN e em universidades portuguesas e francesas. O programa, ainda se apresenta como uma iniciativa de valorização para as licenciaturas e, dessa forma, para a profissão docente, mas deve ser repensado no seu formato e adequado à realidade educacional brasileira, para que o estudante possa desempenhar bem a profissão docente.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; PLI; Internacionalização do Ensino Superior; UFRN.

O presente artigo consiste em um recorte de pesquisa realizada no mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, tendo como objetivo analisar como se configurou a internacionalização na formação inicial de professores tomando como base o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), no período de 2010 a 2013. O trabalho estrutura-se a partir da discussão da formação inicial de professores no contexto da internacionalização do ensino superior; entrevista realizada com professores da UFRN que coordenaram projetos para o entendimento da implementação do PLI nessa instituição; monitoramento da aprendizagem e avaliação dos estudantes do PLI no exterior na visão dos coordenadores, e por fim as considerações finais.

Para a consecução da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de projetos do PLI na UFRN, sendo três os professores coordenadores entrevistados, dois deles vinculados ao curso de Química e um ao curso de Educação Física. Os eixos norteadores das entrevistas realizadas com os coordenadores incluíam questões relacionadas à avaliação que faziam do Programa.

A tendência da internacionalização da educação superior vem provocando profundas transformações nas universidades brasileiras, que procuram formas de operacionalizá-la por meio de acordos de cooperação, redes de pesquisa e convênios. No Brasil, a CAPES procura estimular as instituições de educação superior com editais que objetivam financiar as universidades públicas no processo da internacionalização.

No campo da internacionalização da formação de professores em cursos de graduação, merece destaque o Programa Licenciaturas Internacionais (PLI), criado em 2009 pelo Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) e com o financiamento da Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PLI tem-se configurado como estratégia para a formação inicial do professor. Seu objetivo, segundo a CAPES (2010), consiste na valorização da formação de professores de educação básica no Brasil, tendo como público -alvo estudantes de cursos de licenciaturas definidos mediante chamada pública em edital disponibilizado no site institucional da CAPES. O PLI é destinado a estudantes brasileiros dos cursos de licenciaturas nas áreas de Biologia, Física, Matemática, Química, Letras Português e Francês, e é realizado por meio da cooperação internacional entre universidades brasileiras e portuguesas ou brasileiras e francesas.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma das mais bem-conceituadas do Nordeste e a maior instituição de ensino superior pública do Estado, contando, de acordo com o Boletim Informativo "UFRN em Números 2012-2015", com 102 cursos de graduação presencial e um corpo discente de 27.865 alunos nesses cursos, tem procurado estabelecer-se no cenário internacional buscando ampliar as suas ações com foco nos convênios de cooperação interinstitucional e na promoção da mobilidade acadêmica.

Essas iniciativas pretendem buscar a melhoria da qualidade da formação, o desenvolvimento da ciência, a inovação tecnológica, a inclusão social e o fortalecimento da interação com a sociedade e governos. A internacionalização da produção científica, tecnológica e cultural, na visão da instituição, é, portanto, uma forma de se inserir na "[..] atual 'sociedade do conhecimento' em que a educação e a produção do conhecimento ocupam um lugar estratégico" (UFRN, 2010, p. 29).

A participação da UFRN na concorrência do Edital PLI Portugal nº 35/2010 da CAPES, deu-se, em primeiro lugar, porque a reitora da instituição era integrante do GCUB, responsável pela proposta. A partir de tal iniciativa, formou-se um grupo de docentes para a criação dos projetos e, assim, a participação da instituição já se deu na primeira edição do PLI.

Como determinação do edital, a seleção para participação no PLI consistia na elaboração de um projeto a ser desenvolvido na instituição de ensino superior estrangeira, observando as disciplinas nela ofertadas, a fim de estabelecer possíveis equivalências curriculares. Neste sentido, os currículos nas universidades brasileiras e portuguesas são completamente diferentes, em razão do Processo de Bolonha, sendo necessário aos professores, ao concorrerem para o Edital/CAPES, que procurassem estabelecer formas de contabilizar os créditos e estabelecer as equivalências com os currículos das universidades para as quais se destinavam os alunos. Em seguida, os projetos eram avaliados pela CAPES para obtenção de aprovação ou não.

O Programa de Licenciaturas Internacionais foi criado para a realização de cooperação internacional entre instituições de ensino superior brasileiras e portuguesas, e brasileiras e francesas. Desenvolvendo ações que incluíam estudantes brasileiros de licenciaturas e professores pesquisadores do ensino superior. Essas ações pautavam-se na missão de trabalho destinada a professores que coordenavam projetos no âmbito do programa, e missão de estudo destinada a estudantes de graduação de licenciaturas.

O PLI é financiado pela CAPES e tem o objetivo de destinar um programa à formação de professores para atingir estudantes de famílias com baixa renda econômica. A participação do aluno na mobilidade estudantil do PLI tem como um dos critérios que o aluno tenha cursado todo o ensino médio e pelo menos dois anos do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. No ano de 2013, a CAPES, por meio do Edital nº 16/2013, tornou públicas as inscrições para a seleção de propostas para o PLI na França.

A formação inicial de professores

De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere à formação de professores, o 9º artigo, no inciso III, evidencia a necessidade de habilitação específica necessária à atuação docente, mas, corroborando o entendimento de Sousa (2015), há uma distinção entre o que é preconizado pela Lei e o que é a realidade, visto ser necessária uma maior e efetiva participação tanto por parte do âmbito oficial quanto do real, ou seja, dos educadores e da sociedade civil.

O artigo 61 da LDB, inciso I, preconiza que se torna requisito para atuação na educação básica a formação em nível superior. Esta nova exigência se configura como um importante contributo à regulação e estratégia para a melhoria da qualificação dos professores para atuarem nesse nível de ensino.

A LDB (1996) constituiu-se, assim, em um dos principais marcos para a formação inicial de professores no Brasil, dando condições legais para a criação de políticas e programas no campo da expansão para essa formação. Nesse contexto, merece destaque a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), e implementada pelo Estado brasileiro como parte das reformas educacionais e de formação de professores. A seguir, a Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, com base no Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), lança o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), objetivando oferecer a formação inicial e continuada dos professores em nível superior, seguindo as orientações da formação em serviço. O objetivo é melhorar a formação dos professores no Brasil, considerando os cursos de:

> **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em

> sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (CAPES, 2015) grifos no original.

Outra iniciativa importante no Decreto nº 6.755/2009 foi definir e disciplinar a ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial, entre outras funções.

Sob o amparo da legislação, uma maior valorização para a profissão docente é assegurada na formação inicial destes profissionais, aspecto que também é previsto no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011), no qual a valorização dos professores deveria estar em consonância com a garantia de melhores condições de trabalho, visto que "[...] estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE" (BRASIL, 2001).

De acordo com o art. 2º do PNE (2001-2011), "A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes". Assim, o PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, também apresenta diretrizes favoráveis à valorização do magistério. A Meta 15 do atual PNE (BRASIL, 2014) é destinada à formação de professores.

A perspectiva dos coordenadores de projetos do programa de licenciaturas internacionais na UFRN: a implantação

No contexto geral do Brasil, foram aprovados 204 projetos no período de 2010 a 2015, considerando-se Portugal e França. A UFRN apresentou projetos apenas no período de 2010 a 2013, com um total de seis projetos contemplados, o que significa que a UFRN, em termos percentuais, aprovou 2,94% do total geral de projetos aprovados no PLI, no período entre 2010 e 2015, obtendo, assim, uma representação incipiente no cenário brasileiro. Esta porcentagem pequena se explica, principalmente, porque a instituição não tem ainda uma ação consolidada no âmbito da internacionalização.

As equipes de projeto do PLI na UFRN eram interdisciplinares, cabendo aos professores coordenadores de projeto a decisão consensual para a delibera-

ção interna da quantidade de estudantes que cada professor membro poderia encaminhar. É importante ressaltar que esses estudantes eram advindos não só do campus central da UFRN, mas de alguns campi da instituição localizados no interior do Rio Grande do Norte.

Quando indagados sobre o motivo de submissão de projetos para participarem do PLI, os coordenadores entrevistados elencaram diferentes motivos. A Coordenadora 1 deixa perceber que a iniciativa para participar do edital não foi dos coordenadores dos cursos de licenciatura, mas uma sugestão da reitora da universidade que tomou conhecimento do mesmo em Brasília. A Coordenadora 1 assim se posiciona:

> Em 2010, a reitora estava em Brasília quando soube que esse edital seria publicado e de lá marcou uma reunião. E encaminhou para meu e-mail o edital. Ela pediu-me que montasse uma equipe para essa reunião. Pelo edital, vimos que eram necessárias algumas áreas. Era a mesma equipe desde o início. A estratégia nossa era aprendermos o que era o PLI. Era uma proposta completamente diferente. Quando eu não estava na coordenação do projeto, eu estava na equipe. Nós fizemos isso até em 2013. A gente montou um pequeno comitê a pedido da reitora e nós pensamos em como a gente poderia articular as licenciaturas previstas no edital tanto no campus central como no interior. [Informação verbal] (COORDENADORA 1, 2016).

Nesse sentido, ressalta-se que a implementação do PLI na UFRN partiu de uma iniciativa pessoal da então reitora institucional na época, e não da necessidade dos coordenadores dos cursos em questão. A fala da Coordenadora 1 aponta para uma não abertura a outros professores que tivessem interesse em participar do Programa. Além das diretrizes do PLI já virem todas definidas pelo MEC, sem deixar abertura para as particularidades locais, a seleção do grupo de professores que participariam do Programa constou basicamente de uma equipe de "escolhidos a dedo". Se, por um lado, isso pode ser visto como um ponto positivo, pois os professores participantes de projetos do PLI aprenderam juntos, ganharam novas experiências a cada projeto, por compreenderem melhor a dinâmica do Programa e, portanto, poderiam atuar de uma melhor forma no atendimento e acompanhamento dos estudantes participantes; por outro lado, esse mesmo aspecto pode ser entendido como negativo e antidemocrático, uma vez que não se buscou articular diferentes professores que estivessem interessados em participar de um programa de internacionalização, haja vista que o PLI concedia missões de trabalho financiadas – mais de uma vez por ano – para os países nos quais o Programa estava implantado.

Efetivamente, os intercâmbios profissionais são extremamente positivos para a formação acadêmica dos docentes. A participação em um programa da natureza do PLI favoreceria a valorização dos profissionais que atuavam no curso. De modo que, por meio da mobilidade, era-lhes oportunizado o contato com os professores das instituições estrangeiras e possíveis trocas de conhecimento.

> Sendo a internacionalização um recurso que impulsiona os sistemas e instituições de educação superior a responder às necessidades educativas do mundo globalizado, para os países em desenvolvimento, como o Brasil, investir na internacionalização da educação superior é, sem lugar a dúvidas, um processo fundamental para a sua inserção no mundo globalizado, em condições de soberania. (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 320).

Registra-se que os professores envolvidos demonstraram estar aptos a desenvolver essas coordenações, mesmo que a equipe não se tenha modificado ao longo dos editais do PLI dos quais a UFRN participou, alterando apenas a coordenação entre eles mesmos. Em seu depoimento, a Coordenadora 1 revela que esteve responsável por formar a equipe que elaboraria o projeto para submissão à CAPES, e evidenciou uma preocupação em articular institucionalmente o projeto com as universidades estrangeiras. Mostrou também que a equipe teve competência suficiente para entender o funcionamento do PLI, uma vez que sua proposta era diferente das que já conheciam. Resolveram manter ao menos duas pessoas em cada equipe, quando essas não estivessem coordenando os projetos, estariam participando como membros da equipe.

Monitoramento e avaliação do PLI no exterior: a visão dos coordenadores de projetos

O monitoramento e a avaliação são etapas importantes de qualquer projeto, portanto, é fundamental que se crie uma sistemática capaz de indicar para os planejadores se as ações pensadas estão seguindo um curso normal, se os seus objetivos estão sendo atingidos ou não, de modo a estabelecer pontos que permitam seu monitoramento, corrigir o que for relevante e permitir que os objetivos sejam atingidos. O controle deve ser desenvolvido como um processo que permita não só identificar o que acontece, mas também agir sobre os fatos.

No campo educacional, o monitoramento pode ser entendido de acordo com o que postulam Brito e Sabariz (2011).

> É o acompanhamento contínuo e sistemático das atividades previstas, verificando se a execução do projeto está ocorrendo conforme o planejado; o monitoramento acompanha o trabalho que está sendo realizado (entradas + processos + saídas), com foco na eficiência do projeto. [...]. Nesse caso, o monitoramento mede a eficiência do projeto e deve responder a perguntas do tipo: Tudo que foi planejado foi realizado? Executamos bem o que foi planejado? (p. 47).

Ainda no entender dos autores, a avaliação:

> É a análise dos resultados obtidos através da realização das atividades do projeto, verificando em que medida os objetivos foram alcançados; a avaliação mede os resultados e impactos, com foco na eficácia (ou efetividade) do projeto. As ações de avaliação referem-se à análise dos resultados e impactos produzidos pelo projeto, verificando em que medida os objetivos foram alcançados. (BRITO; SABARIZ, 2011, p. 47).

Entendemos, assim como os autores, que os dois processos monitoramento e avaliação são interdependentes e complementares. Um ponto em comum é que ambos necessitam de um elemento fundamental: dados e informações sobre atividades e resultados do projeto. Brito e Sabariz (2011) ainda esclarecem que o monitoramento, em si mesmo, não é uma função de análise; sua função principal é fornecer dados e informações sobre as atividades, produtos e serviços para o processo de análise ou avaliação do desempenho do projeto.

Por isso, julgamos que o acompanhamento dos estudantes no contexto do PLI na UFRN era fundamental como ação de monitoramento, era essa atividade que informava e disponibilizava os dados para os coordenadores dos projetos na UFRN, pois a maioria das ações acontecia em universidades estrangeiras. Tal fato foi evidenciado pelos coordenadores, uma vez que o monitoramento era realizado por meio de reuniões internas, viagens à instituição no exterior e contatos à distância. No que concerne ao acompanhamento dos alunos, é importante destacar como ele foi realizado no âmbito do PLI/UFRN.

O acompanhamento, além de ser realizado com base no plano de curso, conforme apontam os coordenadores, também tinha como objetivo avaliar como estava o relacionamento dos estudantes na universidade na qual estavam em mobilidade e como se dava o seu desempenho nas disciplinas que estavam frequentando. É importante ressaltar que nesse indicador, todos os coordenadores afirmaram que o processo se deu de forma eficiente e com o

compromisso de todos os envolvidos. A respeito do acompanhamento do estudante, esse aspecto fica evidente na fala do Coordenador 3:

> A primeira coisa era o acompanhamento direto que eles tinham lá da coordenação do curso de lá, então a gente recebia semanalmente mensagem dos coordenadores locais sobre o desempenho dos alunos, o que estava acontecendo, eu recebia muito e-mail da coordenadora de Letras quando expressava preocupação com uma aluna que estava depressiva, pois ela sumia, faltava às aulas, quer dizer que existia esse acompanhamento direto lá, então não era uma coisa solta, não. E assim, a equipe lá de Coimbra foi muito responsável, eles organizavam muito bem todo esse processo de acompanhamento e existia uma interlocução muito marcante com a gente aqui, não só do projeto que eu coordenava, mas com todos os coordenadores de todos os projetos que a UFRN submeteu, então existiu isso muito de forma plena, eu diria que de forma plena. [Informação verbal] (COORDENADOR 3, 2016).

Houve, portanto, uma boa comunicação entre as instituições, nesse caso específico citado pelo coordenador 3, o acompanhamento foi além das atividades previstas no cronograma do plano de trabalho, tendo em vista que havia uma comunicação sistemática *online* por parte dos coordenadores. Destaca-se que, por parte dos coordenadores do PLI, tanto brasileiros quanto os das universidades no exterior, a relação estabelecida foi marcada pelo comprometimento, como pode ser observado nos discursos apresentados.

O acompanhamento do PLI foi essencial para que os estudantes tivessem claros os objetivos a serem cumpridos com a mobilidade, assim, garantiam a sua permanência no Programa através do cumprimento das disciplinas e atividades desenvolvidas no exterior, não realizando a mobilidade apenas para conhecer outra cultura, mas para a efetiva realização dos estudos. A estrutura de acompanhamento enfatizou a relevância de se ter critérios para a permanência do estudante no Programa. Ainda a respeito dessa estrutura de acompanhamento, a Coordenadora 2 faz o seguinte posicionamento:

> Eu ia a cada seis meses lá. Numa dessas reuniões com os coordenadores, eles faziam um *print* das notas que mostrava quem tinha aprovado ou não em cada disciplina. Quando eu ia, já recebia esse *print*. Em várias instituições tinham esse problema, a UFRN nunca teve. Aqui era fenomenal, eles emitiam um *print* por lá, mandavam por *e-mail* e a gente encaminhava para a PROGRAD, que fazia o aproveitamento. E uma coisa importante: gente que faz mobilidade é ciente que tem um tempo maior, essa era a conversa que a gente tinha com os pais e com os alunos. E a gente fazia o aproveitamento enquanto o aluno

> estava lá. A cada semestre a gente estava fazendo o aproveitamento, mesmo se fosse algo opcional. A gente nunca deixou de aproveitar. Tudo a gente aproveitava. [informação verbal] (COORDENADORA 2, 2016).

A fala da Coordenadora 2 permite o questionamento referente ao aproveitamento das atividades e disciplinas cursadas no exterior e também do tempo que seria gasto para a conclusão do curso. No primeiro caso, é questionável a informação de que tudo que o aluno fazia no exterior era aproveitado para efeito de contabilização dos créditos, mesmo se o conteúdo não tivesse muito a ver com o curso que estava em andamento, ou seja, com a formação do professor para as licenciaturas. Nesse sentido é que se revela um aspecto de uma internacionalização passiva no PLI no que se refere às universidades brasileiras, que tiveram de se adequar às exigências formativas das universidades portuguesas e francesas para o cumprimento de algo burocrático, o aproveitamento das disciplinas tal qual seria constado nos históricos dos estudantes.

Neste ponto, cabem alguns questionamentos. Os conteúdos adquiridos no exterior realmente podem constar como equivalentes para uma efetiva formação do professor? Ou podem ser considerados como cumprimento de critérios burocráticos, mesmo se, na prática, as disciplinas não contribuíssem tanto assim para a formação docente?

Considerações finais

O PLI possibilitou uma maior visibilidade da UFRN no exterior e permitiu aos coordenadores e professores que participaram dos projetos analisar as diferentes estruturas curriculares apresentadas pelos cursos de licenciatura na UFRN e em universidades no exterior.

A avaliação que os coordenadores de projetos fizeram sobre o PLI apresentou aspectos positivos e negativos. Uma das contribuições apresentadas pelos coordenadores está no fato de que o PLI projetou a instituição para o exterior, permitiu aos professores que participaram dos projetos na UFRN refletir sobre os seus cursos de licenciatura, e, em alguns casos, uma melhor consolidação entre as universidades estrangeiras, por meio do desenvolvimento de pós-doutorado, não só no âmbito da UFRN. Portanto, o PLI fomentou projetos em todo o Brasil para o favorecimento da internacionalização do ensino superior.

Um ponto destacado pelos coordenadores como essencial para o bom desenvolvimento do PLI foi o acompanhamento dos alunos no exterior. Este

monitoramento já estava previsto no edital, que presumia reuniões internas, viagens à instituição no exterior e o acompanhamento *online* em todo o processo. Esse foi um ponto alto indicado pelos coordenadores de projeto da UFRN.

Portanto, o PLI pode ser considerado como uma importante estratégia de cooperação e deve servir como base para outros projetos de valorização das licenciaturas, mas contém aspectos que precisam ser melhorados. Por exemplo, um planejamento melhor e mais adequado das atividades a serem desenvolvidas no exterior, tanto para os alunos quanto para os professores que coordenaram os projetos.

Entende-se por fim, que o PLI proporcionou uma considerável experiência sobre internacionalização no âmbito das licenciaturas, um programa nacional destinado ao objetivo de internacionalizar e favorecer a formação docente. Porém, apresentou em seu processo alguns pontos que merecem ser questionados para que outras ações no campo da formação possam ser mais bem-sucedidas.

Referências

BRASIL. 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, Edição extra. Seção I, p. 1, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1 10 jan. 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: mar. 2016.

BRITO, J. N.; SABARIZ, A. L. R. **Elaboração e gestão de projetos educacionais.** MEC/SEED/UAB. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**. Edital do Programa Licenciaturas Internacionais** (2010). Disponível

em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Resultado_Ed35_ProgLicenciaturasIntern_CapesCoimbra.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Edital do Programa Licenciaturas Internacionais** (2013). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/licenciaturas>. Acesso em: mar. 2016.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior**:** a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação** (Campinas). v. 21, n.2, p. 317-340, 2016.

SOUSA, A. S. Q. A política de formação de professores das últimas duas décadas: ruptura e continuidades. In: MAUÉS, O. C.; SOUZA, J. S.; SEGENREICH, S. C. D. (Org.) **Expansão da educação superior**: formação e trabalho docente. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, p. 87-112.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2010-2019 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2010.

Acordos de cooperação como estratégia de internacionalização em programas de pós-graduação do Nordeste

Larissa Maria da Costa Fernandes Oliveira
Alda Maria Duarte Araújo Castro

Resumo: O trabalho objetiva investigar como se configura o processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste, tomando como referência os Acordos de Cooperação Internacional. Parte do pressuposto de que há uma integração da economia mundial que foi acentuada pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, em estreita relação com o processo de globalização. Esse cenário repercutiu na educação superior trazendo novas demandas para esse nível de ensino, entre elas, a internacionalização. Uma das formas de internacionalização são os Acordos de Cooperação, entendidos como a concretização de parcerias institucionais que mutuamente visam o fortalecimento de suas instituições acadêmicas. Na realização do estudo foram utilizadas consultas bibliográficas para elucidar melhor os conceitos e fenômenos que norteiam o objeto em estudo; e levantamento de dados nos sites dos Programas de Pós-Graduação das Universidades Federais da região Nordeste. Os estudos indicam que todos os Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste desenvolveram iniciativas para estabelecer Acordos de Cooperação, no entanto, eles variam de acordo com o Estado, a Universidade nos quais estão inseridos, tempo de criação deles, e conceito de avaliação pela CAPES.

Palavras-chave: Internacionalização; Pós-Graduação; Acordos de Cooperação.

Nas últimas décadas do século XX, vários fatores de ordem econômica, política e social vêm contribuindo para a definição de uma nova configuração da sociedade mundial. Estes, na sua maioria, são provenientes da atual crise de acumulação do capital, que procura alternativas para a sua superação. As opções de reconfiguração do capital envolveram todos os setores da sociedade e ocorreram na esfera do Estado, na esfera da produção e do mercado, que substituiu a rigidez do modelo taylorista/fordista vigente para um modelo de produção mais flexível. A crise do capital se estabelece sincro-

nizada com o processo de globalização e com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, que transformaram o conhecimento em chave do desenvolvimento econômico e social dos Estados-nações, vislumbrando-o como uma estratégia para que os países saíssem do estágio de subdesenvolvimento e se inserissem no mundo competitivo e globalizado.

Atrelado ao processo de globalização em sua nova roupagem, intensificada pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, o processo de internacionalização da educação superior tem se caracterizado como meio para que Programas de pós-graduação, instituições de educação superior e Estados possam garantir acesso ao conhecimento construído e disseminado mundialmente. A internacionalização acadêmica e estudantil permite a integração e a regionalização do ensino superior, condição para que os países em desenvolvimento possam atender às exigências e às dinâmicas impostas pelo processo de globalização.

Como objeto e produto do processo de globalização, a internacionalização adquire formas e características semelhantes e divergentes, as quais tanto podem estar associadas a práticas de integração nacional e internacional quanto podem conduzir à polarização, ou seja, ao aumento das assimetrias econômicas, sociais, educacionais, culturais, entre outras, em todo o mundo, princípios que são contraditórios.

Nesse contexto, nosso trabalho objetiva investigar como se configura o processo de internacionalização dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Nordeste, tomando como referência os Acordos de Cooperação Internacional, estes entendidos como a concretização de parcerias institucionais que mutuamente visam o fortalecimento de suas instituições acadêmicas.

O processo de globalização e sua repercussão na educação superior

Apesar de não ser novo, o processo de globalização se consolida e se intensifica com o atual estágio de desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), caracterizando-se como um fenômeno presente na sociedade e firmando-se de tal maneira que se tornou irreversível, possibilitando a internacionalização e a interdependência de vários segmentos da sociedade em escala mundial. De acordo com Seixas (2001, p. 211), a globalização pode ser entendida como

> [...] a intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes [...]. O conceito de globalização procura traduzir a crescente interdependência mundial a nível económico, político e cultural. Caracte-

> riza, assim, a crescente transnacionalização dos sistemas de produção, a crescente constituição de organizações supranacionais, de âmbito regional ou global, governamentais e não governamentais, o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação e as deslocações maciças de pessoas, enquanto turistas, emigrantes ou refugiados.

Esse fenômeno, como processo histórico, é marcado por continuidades/descontinuidades e, na atualidade, foi utilizado pelo capitalismo como uma estratégia para enfrentar a crise do modelo de acumulação vigente no período compreendido de 1973 até os dias de hoje. A globalização foi se configurando como meio de construir uma nova economia e uma nova sociedade, com fronteiras cada vez mais inexistentes, unindo mercados do mundo todo em níveis local e global. Para Castro e Lauande (2009, p. 148),

> [...] os países não se inserem nessa nova lógica da mesma forma e nem em igualdade de condições: sua inserção depende de seu desenvolvimento histórico, de sua cultura, suas instituições e, principalmente, do entendimento que o Estado tem sobre o desenvolvimento das tecnologias.

Trata-se, portanto, de um processo complexo e contraditório. Complexo por abranger aspectos ligados, entre outros, a economia, ciência, tecnologia, comunicação, educação, cultura e política, e contraditório, pois, ao mesmo tempo que os países mais ricos e com capacidade tecnológica instalada detêm os meios tecnológicos de última geração, a maioria dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvimento não tem acesso a essa tecnologia, o que os torna cada vez mais dependentes. É importante destacar que as tecnologias de ponta não são acessíveis à maioria da população, o que deixa os setores das camadas menos favorecidas economicamente à margem do mercado tecnológico.

Nesse contexto, as TIC assim como sua produção se caracterizam, muitas vezes, como elementos que alargam as disparidades econômicas entre os países que produzem conhecimento/tecnologia e os países que apenas os consomem, acentuando cada vez mais as desigualdades e produzindo certa dependência entre eles. Tal fato é intensificado por meio da reestruturação produtiva, que transformou o conhecimento em um bem que necessita ser, constantemente, renovado e/ou (re)configurado.

A globalização, portanto, articula economia, ciência, tecnologia e comunicação, orientada pela lógica que define o livre mercado, pois a ruptura de fronteiras tende a enfraquecer governos e fazer com que "[...] mercados se unifiquem e se dispersem, da mesma forma em que impõe a lógica da exclusão, observada

no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 76).

A corrida pelo protagonismo econômico mundial dos Estados-nações emergentes, com a suposta ideia de independência financeira, significa de longe a superação da dependência, pois os países não transitam nas mesmas condições de decisão nas arenas da divisão internacional do trabalho, porém, o que se concretiza, na maior parte das vezes, é o estreitamento das relações de interdependência (GUIMARÃES, 2008). Essas relações se caracterizam, sobretudo, como um processo que se associa frequentemente às esferas nas quais prevalecem os interesses dos países mais avançados, os quais mantêm as economias soberanas em patamares cada vez mais altos e as economias mais frágeis cada vez mais excluídas da competição mundial. Trata-se, portanto, da promoção de uma interdependência vinculada aos mais altos níveis de exploração do capital em escala global.

No entanto, é importante destacar que, segundo Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 3), "[...] por mais contraditório que o processo de globalização possa ser, ele abre espaço para possibilidades de reorganização das teias de relações sociais e econômicas em escala mundial e para o tratamento de novas questões [...]". Isso ocorre, por exemplo, com a disseminação, em escala universal, dos problemas ambientais bem como com os interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, o qual visa um maior poder de governabilidade em âmbito global.

A nova configuração de sociedade, possibilitada pelo desenvolvimento das tecnologias e da comunicação, "[...] rompeu com as limitações impostas pelas dimensões espaço/tempo, destruindo a verticalização da produção e fragmentando o trabalho para longe de um único espaço físico" (DUPAS, 2001, p. 25), fazendo surgir a crescente necessidade por parte da população trabalhadora dos países economicamente frágeis de elevar seus níveis de qualificação em qualquer que seja a área de atuação profissional em que esteja inserida, com o objetivo de se tornar mais empregável em uma economia global cada vez mais ativa e em constante mudança, o que traz para a educação superior, e em especial para a educação pós-graduada, uma nova centralidade. Discutindo a temática da importância da educação superior no contexto da globalização, Seixas (2001, p. 212-213) afirma:

> A globalização económica aumenta a competição internacional e a necessidade de investir nas novas tecnologias. O papel do ensino superior é, por conseguinte, crucial. Não só se exige uma maior eficiência dos sistemas na formação de trabalhadores altamente qualificados,

> mas também na componente de investigação e desenvolvimento. Exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial.

Fica evidente que a globalização fez com que o nível médio de escolaridade exigido para o mercado de trabalho em todo o mundo aumentasse significativamente e, assim, a educação de nível superior passasse a se caracterizar como peça-chave das políticas sociais, por ser ela a responsável pela maior parcela da formação humana para o trabalho complexo (NEVES; PRONKO, 2008).

A nova ordem social, movida, sobretudo, pelos que dominam o conhecimento e a tecnologia de ponta, faz com que os países ditos de "terceiro mundo", como é o caso dos países da América Latina, considerem a necessidade de priorizar a educação para que possam competir por um papel ativo no mundo globalizado, que abre, gradativamente, espaços para as iniciativas de livre comércio, inclusive o de educação.

De modo geral, o processo de produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento de inovações atreladas ao mundo tecnológico, se encontram nas grandes universidades estatais, entretanto, a atual política de expansão da educação de nível superior tem priorizado instituições educacionais não relacionadas à pesquisa, o que nos faz refletir acerca do real papel dessas instituições frente à corrida pelo desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, a função da educação superior tem sido reduzida cada vez mais à utilidade, à eficácia e à competência, próprias do setor produtivo, em que o saber fazer/saber prático é o mais valorizado, deslocando as atitudes de pesquisa a um plano menor (GUIMARÃES, 2008).

A formação pós-graduada fora do território nacional não é algo novo, visto que até a década de 1960 a formação de mestres e doutores, na sua maioria, se dava fora do país. Essa realidade foi se modificando com a consolidação da pós-graduação no Brasil e, na atualidade, com o processo de globalização e a necessidade de uma formação mais cosmopolita, essa política ganha contornos mais expressivos. As novas demandas da formação implicam que os pós-graduandos possam ter contato com outras universidades e em outros países, isto é, que haja uma formação em rede para que adquiram conhecimentos necessários à inserção do país no mundo globalizado.

Conhecimento e competitividade: as novas exigências para a educação superior

As mudanças ocorridas no campo educacional têm sido atreladas às modificações e às exigências do setor produtivo, ou seja, pautadas em função do modelo de produção vigente em cada período. Na atualidade, esse processo se intensifica pela constante evolução das tecnologias de informação e comunicação e por sua utilização para satisfazer a demanda do setor consumidor, fato mais bem observado a partir do final da década de 1960, com a decadência do modelo fordista de produção, o qual era marcado pela rigidez dos processos e serviços. De acordo com Harvey (2011), entra em cena um modelo de produção mais ágil e flexível de acumulação do capital, denominado de "acumulação flexível", associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, o qual se caracteriza "pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (HARVEY, 2011, p. 140).

Nesse novo modelo, são priorizadas as demandas do consumidor, traduzidas na quantidade e na diversidade de produtos que são pensados a partir das exigências dos clientes/consumidores. Além disso, o setor de serviços surge com mais força, sendo responsável por um número significativo de postos de trabalho. Esses dois setores, o da produção material e o de serviços, modificam-se internamente de maneira a exigir maior capacidade de ação na resolução de problemas nos diferentes postos de trabalho, trazendo um novo redimensionamento para o campo da educação. Há, assim, uma grande importância dada ao conhecimento na sociedade de serviços e o surgimento de novas ocupações ligadas aos setores econômicos e sociais relacionados ao desenvolvimento das tecnologias e das informações.

A sociedade está também fortemente marcada pela ideia de inovação constante, por isso, é denominada por autores adeptos do neoliberalismo e pelos organismos internacionais como "sociedade do conhecimento e/ou da informação", pelo fato de ser caracterizada por um expressivo crescimento da disseminação de informação, impulsionado pelas TIC, as quais evoluíram significativamente após o desenvolvimento da microeletrônica. A ideia de sociedade do conhecimento e da informação foi produzida pela transformação do capital e da ciência, articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação.

Assim, o fator que se torna mais importante é o uso intensivo dos conhecimentos e da informação, pois, nessa lógica, estes se tornam forças produti-

vas, passando a compor o próprio capital, que depende disso para a sua acumulação e reprodução, sendo a sociedade contemporânea regida em consonância com as leis de mercado, nas quais prevalecem a busca pela eficiência e eficácia dos resultados. Segundo Dupas (2006), trata-se de um consenso neoliberal que define uma nova lógica de expansão do sistema capitalista e renova o significado da ciência e do progresso, nomeando esse processo, na verdade, de "economia do conhecimento", pois

> [...] de um lado, o trabalho passa a conter um componente de saber de importância crescente, revalorizado pela informatização. De outro lado, contraditoriamente, essa economia do conhecimento atribui a esses fatores tanto mais importância quanto mais barato puder ser o custo desse trabalho; e agrega crescente importância à utilização de mão de obra muito precária e pessimamente remunerada, incluindo a de característica informal [...] (DUPAS, 2006, p. 141).

Contudo, nem todos têm essa ótica de análise. Desse modo, percebemos uma sociedade em busca de maior quantidade de informação a ser adquirida e acumulada, com certo caráter de urgência, para se tornar conhecimento, capaz de produzir mudanças. Nesse caso, mais interessa o uso qualificado da informação do que a quantidade de informação da qual se faz uso, ou seja, mais importante que a quantidade de informação que se recebe é a qualidade da aprendizagem que se desenvolve. Sobre isso, Hargreaves (2003, p. 33) acrescenta:

> Nesta sociedade da informação, que está a mudar constantemente e que se cria a si própria, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança. Na economia baseada do conhecimento, as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa dos "peritos" das universidades e de outros locais. O conhecimento, a criatividade e a invenção são intrínsecos a tudo o que elas fazem.

Há uma estreita relação entre informação e inovação, qual seja: a informação, uma vez transformada em conhecimento, subsidia os processos criativos e, logo, o surgimento de um conhecimento novo, o qual é chamado "inovação".

Destacamos dois elementos principais na teia que desvenda as atuais demandas profissionais para o setor produtivo e, consequentemente, para a educação de modo geral. São eles: a inovação tecnológica, que se relaciona diretamente com a inovação de ideias e produção de conhecimentos, e a flexibilidade, que se liga diretamente à maneira como os produtos e os conhecimentos são produzidos, considerando sua relação com as perspectivas individuais dos consumidores e seu ciclo de vida útil, sempre mais comprimido.

A educação superior, sobretudo em nível de pós-graduação, nesse momento, é o meio pelo qual indivíduos, comunidades ou nações se apropriam de conhecimentos e competências específicas que os fazem ter "oportunidade[1]" de competir por um papel expressivo na sociedade, a qual impõe posturas cada vez mais dinâmicas e versáteis, relacionadas diretamente a inovação, flexibilidade e empenho na mudança.

De modo geral, o conhecimento como alicerce para o desenvolvimento da sociedade capitalista traz a educação para o centro das discussões sobre desenvolvimento nacional, colocando-a no patamar de "salvadora" da vida social e econômica, já que ela passa a ser considerada como agente indispensável para que os Estados-nações possam competir equitativamente em busca de se inserirem no cenário econômico mundial, pois vivemos

> [...] em um mundo no qual processos produtivos alcançaram uma integração planetária, a hegemonia econômica consiste na capacidade de determinar como se organiza e se leva a cabo essa produção. [...] O mundo de hoje se encontra interconectado e emitindo permanentemente mensagens que o percorrem de um extremo ao outro. A informação tem se convertido em um componente indispensável da reprodução econômica e dos ganhos de competitividade (DUPAS, 2001, p. 40-41).

A educação, em especial a educação superior, tem sido cogitada como o principal meio pelo qual uma sociedade pode assegurar seu papel em contexto universal de forma destacada, assim como a produção de conhecimento é considerada um dos meios pelos quais os países podem alcançar o progresso. Ela, a educação, se constitui, no discurso conservador, em uma ferramenta entendida como o resultado da capacidade de se apropriar eficientemente das informações bem como de aplicá-las, podendo então impulsionar a ativa participação dos países na economia de proporção mundial. Portanto, o ideal de progresso almejado não condiz com a promoção do conhecimento que possibilita a emancipação intelectual dos indivíduos, formando, em vez de cidadãos, mão de obra capaz de gerar capital.

---

1 É importante compreender que essa "oportunidade" se trata, muitas vezes, de uma falácia, pois, de acordo com Harvey (2011, p. 141-143), "a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego 'estrutural' (em oposição a 'friccional'), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical [...]". Nesse caso, se o desemprego é causado por fatores estruturantes da sociedade, ele não depende somente das capacidades e aptidões dos indivíduos, mas também da pré-disposição do Estado de diminuir a sua taxa. Entretanto, de acordo com a lógica do capital, essa taxa nunca será ou se aproximará do zero.

O desenvolvimento de uma nação não pode vincular-se apenas a objetivos de cunho econômico. Precisa, sobretudo, de políticas educacionais que visem disseminar igualitariamente o conhecimento entre os diversos grupos sociais, garantindo o poder democrático e maiores possibilidades de competitividade no mercado global. O desenvolvimento do Estado no cenário mundial deve ser percebido "[...] como um fenômeno integral e sustentado no tempo e como um processo de natureza individual e coletiva [...]" (SÁ-CHAVES, 2001, p. 93). A educação, assim, apresenta-se como fundamental no difícil e complexo trabalho de conciliar crescimento econômico e social, de maneira a garantir o desenvolvimento dos valores próprios de uma cidadania consciente, assim como as condições de seu exercício.

A maior necessidade de uma melhor qualificação levou todos os países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, a empreenderem reformas no campo educacional, para adaptarem seus sistemas de ensino às novas exigências do mercado de trabalho e aumentarem a cobertura desse nível de ensino. Os países da América Latina, entre eles o Brasil, que possuíam um alto *déficit* de atendimento precisaram buscar alternativas para tornarem seus sistemas de educação superior mais flexíveis e includentes.

A internacionalização da educação superior: os acordos de cooperação como estratégia para o desenvolvimento institucional

A internacionalização é um processo em que vários setores são afetados, políticos, culturais e econômicos, mas no que concerne à educação, ela é decorrente de demandas próprias da educação de nível superior devido a uma produção de conhecimento cada vez mais intensa nesse setor. Vale ressaltar que não acontece apenas pela mobilidade de pessoas, apesar de ser essa estratégia a que mais se sobressai, mas também por formação de redes de pesquisa e acordos de cooperação, os quais podem ser desenvolvidos a partir do próprio processo de mobilidade acadêmica.

A internacionalização da educação superior brasileira tem sido considerada instrumento para se garantir o acesso ao conhecimento construído em outras instituições e países que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nacional e, portanto, para a resolução de problemas locais. Nesse sentido, esse movimento de pesquisadores em vários âmbitos de produção do conhecimento tem como principal objetivo a integração e cooperação acadêmica, científica e tecnológica.

Entretanto, é importante destacar que a dinâmica da internacionalização está inserida em um processo mais amplo, o da globalização, que, por sua

natureza polarizadora, propaga e acentua as desigualdades, fazendo com que os países com instituições de excelência continuem como tais e os que não as possuem mantenham-se como consumidores dos processos e produtos desenvolvidos nas instituições com sistemas de pós-graduação bem consolidados mundialmente. Deste modo, embasando-se nas ideias de Knight (2002), consideramos que a internacionalização, de modo geral, é, ao mesmo tempo, força propulsora e resultado do acentuado processo de globalização e, por isso, possui uma natureza contraditória, podendo ser associada a ações que proporcionem integração nacional e internacional bem como que conduzam ao aumento das assimetrias econômicas, culturais, sociais e educacionais em todo o mundo.

O Brasil se insere no contexto da internacionalização da educação superior ainda de maneira embrionária, tendo em vista que seu sistema de ensino e pesquisa se encontra em consolidação, principalmente por sua jovial criação em referência aos europeus ou mesmo norte-americanos, nos quais se encontram a maior parte das instituições mais bem avaliadas mundialmente. O intercâmbio acadêmico é proposto pelo V PNPG (2005-2010), em primeiro lugar, para a "ampliação do atual modelo de parceria institucional, dentro de uma relação de reciprocidade e simetria entre instituições nacionais e estrangeiras", ou seja, propõe uma internacionalização acadêmica que visa à cooperação internacional com o objetivo de diminuir, quem sabe sanar, as diferenças entre nossas instituições, as quais, em sua maioria, encontram-se fora dos *rankings* mundiais.

Dentre as maneiras mais concretas de se desenvolver processos de internacionalização da educação superior, a mobilidade acadêmica tem sido uma estratégia muito utilizada nos últimos anos na tentativa de inserção do Estado brasileiro no mundo globalizado de maneira protagonista e isso é evidenciado em vários Programas implementados pelos últimos governos. Entretanto, somado a essa estratégia, a formação de redes de cooperação nacionais e internacionais é peça fundamental para a consolidação de seu espaço de pesquisa, enquanto *lócus* de produção de conhecimento acadêmico, científico e tecnológico.

Um exemplo da relevante importância atribuída pelo Estado brasileiro ao desenvolvimento de relações internacionais de cunho acadêmico foi o Programa Ciência Sem Fronteiras[2], que proporcionou mobilidade estudantil

2 O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) através do Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011 que apresenta a proposta de intercâmbio e mobilidade com vistas à consolida-

em nível de graduação e pós-graduação a milhares de estudantes nos últimos anos. Além dele, muitos outros projetos e programas são estimulados em nível de pós-graduação visando o estabelecimento de uma política de cooperação para o fortalecimento do nosso sistema de pesquisa acadêmica, como o Tuning América Latina, o Projeto 6x4 UEALC, o Setor Educacional do MERCOSUL (SEM-MERCOSUL), o UEALC-EdSup, o Espaço Ibero-americano de conhecimento, o Projeto Pablo Neruda, entre outros.

A formação de acordos de cooperação internacionais que poderão vir a se transformar em sólidas redes de cooperação é tão ou mais relevante que a mobilidade estudantil e docente, pois se configura como uma ação mais perene do que a própria mobilidade, que pode ser oriunda das ações de uma determinada rede estabelecida ou Programa específico. Determinadas regiões estão se agrupando em redes de cooperação com o objetivo de se fortalecer enquanto sistemas de educação superior e poder competir por espaços significativos na produção do conhecimento, que têm sido ocupados por grandes potências mundiais, fortes econômica e culturalmente. Um exemplo atual e expressivo é o Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha tem sido o caminho delineado para construção de um espaço único de educação superior europeu, em contraponto às políticas norte-americanas de atratividade acadêmica que recrutam recursos humanos acadêmicos de todo o mundo, inclusive da União Europeia (UE). No entanto, essa competitividade subtende um mercado de serviços de educação superior via internacionalização desse setor e, ainda, a possibilidade de soberania na disseminação de uma língua e uma cultura de onde esses serviços são ofertados. Trata-se, portanto, da competitividade não somente pela soberania acadêmica, em termos de produção do conhecimento, mas pelo mercado de educação superior, pelo poderio econômico pautado na produção de ciência e tecnologia e pela soberania cultural. Ou seja, como defende Robertson (2009,

ção, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, buscando ampliar a inovação e a competitividade do Brasil através da concessão de bolsas no exterior com a finalidade de manter contato com "sistemas educacionais competitivos". O governo procura, com o CsF, articular as demandas identificadas na Política de Ciência, Tecnologia e Inovação no que diz respeito a alcançar os avanços científicos em parceria com países tecnologicamente mais desenvolvidos através da internacionalização promovida pelo Programa. De 2011, ano em que foi implantado, até o atual momento, 2016, foram implementadas cerca de 92.000 bolsas nas modalidades de graduação e doutorado sanduíches, pós doutorado, doutorado pleno, pesquisador visitante, mestrado e atração de jovens talentos. Disponível <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>

p. 408), a regionalização e a internacionalização da Europa vieram atender a interesses tanto endógenos quanto exógenos.

Desse modo, o Processo de Bolonha tem sido exemplo para acordos de cooperação em outras regiões do mundo que buscam seu espaço no "mercado de conhecimento". Portanto, é preciso destacar que esses acordos, apesar de muitas vezes possuírem caráter mercadológico, podem desenvolver uma rede de conhecimentos, pautados na pesquisa científica, que de modo cooperativo, levam à resolução de problemas comuns, apesar de estarem geograficamente em espaços diversos. Como afirma Chermann (1999, p. 59),

> [...] a universidade, inserida no processo de integração regional e mundial, com a intensificação e a extensão da cooperação de conhecimento, contribui para a formação de uma entidade cultural dotada de uma visão regional, que concilia diferenças e que estimula as discordâncias. O que deve ser ressaltado é que o saber local ou as culturas regionais, há muito tempo, têm sido parte das estruturas globais ou desempenham uma parte no jogo da cultura global.

No caso mais específico da internacionalização acadêmica da América Latina, observamos um quadro mais ou menos consolidado de práticas conjuntas entre países e instituições da região, tendo em vista certa equiparação com o modelo encontrado em Bolonha, ou mesmo com o modelo norte -americano, com ênfase no desenvolvimento de políticas voltadas para o fortalecimento desse segmento educacional.

A cooperação regional é regulamentada pelo estado brasileiro primeiramente enquanto orientação do V PNPG (2005-2010) no item que trata da cooperação internacional. De acordo com o referido Plano, a cooperação internacional deve ser capaz de promover "[...] parcerias e formação de redes de pesquisa na cooperação Sul-Sul, como suporte à formação de recursos humanos em áreas prioritárias e de interesse comum" (BRASIL, 2004, p. 62). É importante destacar que a cooperação Sul-Sul já havia sido institucionalizada via Decreto n. 3.196 de 5 de outubro de 1999. O referido Decreto "promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Países-Membros do MERCOSUL [...]" (BRASIL, 1999, p. 1).

Entendemos, nesse contexto, que há um desequilíbrio macro no que concerne à desigualdade pela qual os países se inserem nas relações que têm por base a produção e disseminação de conhecimento intensificado pelo processo de globalização, há ainda muitas disparidades referentes à inserção e consolidação dos próprios Programas de pós-graduação brasileiros entre esta-

dos e regiões. Essa tem sido uma das grandes preocupações da Capes, explicitada no VI Plano de Pós-Graduação (2011-2020). Em um item intitulado "indução: um novo papel para as agências" encontra-se uma listagem de programas que visam à diminuição das assimetrias regionais, o estímulo a parcerias institucionais, a melhoria da qualidade da pós-graduação, entre outros, que contemplam estratégias de desenvolvimento de redes de intercâmbio internacionais para atingir seus objetivos, em áreas estratégicas da produção do conhecimento.

Análises realizadas por Castro (no prelo) evidenciam que as regiões Sul e Sudeste do país somavam, juntas, por volta de 71% de todas as bolsas de fomento à internacionalização da pós-graduação entre os anos de 2002 e 2014. Associado a esse quadro, temos o fato de que é na região Sudeste onde se encontram as duas primeiras universidades brasileiras discriminadas entre as quinhentas melhores do mundo, são elas a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas, ambas pertencentes a um mesmo estado. Assim, a internacionalização tomando como referência a mobilidade acadêmica ocorre, preponderantemente, nas regiões mais desenvolvidas economicamente do País, o que confirma e sedimenta as diferenças e assimetrias regionais.

Frente a essa realidade, outras regiões têm desenvolvido parcerias para estimular a produção do conhecimento com maior qualidade. A tabela abaixo mostra o atual quadro de acordos de cooperação firmados por Programas de Pós-graduação em Educação de instituições federais da região Nordeste, como uma tentativa de ilustração da internacionalização em um espaço de produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas no Brasil:

Distribuição do número de Programas e/ou Projetos de acordos de cooperação acadêmica em Universidades Federais do Nordeste – Programas de Pós-Graduação em Educação – 2016

UF	Universidades	Continentes				
		Europa	América	Oceania	Ásia	África
Paraíba	UFPB	56	16	-	2	3
	UFCG	24	12	-	-	-
Ceará	UFC	36	25		3	2
	UFCA	10	-	-	-	-

UF	Universidades	Continentes				
		Europa	América	Oceania	Ásia	África
Rio Grande do Norte	UFRN	121	36	_	2	6
	UFERSA	5	-	_	-	-
Alagoas	UFAL	30	12	_	4	6
Bahia	UFBA	174	89	_	-	11
	UFRB	12	5	_	-	3
	UFSB	7	6	_	-	-
	UFOBA	9	1	_	-	-
Piauí	UFPI	9	1	_	-	-
Maranhão	UFMA	19	10	_	-	1
Pernambuco	UFPE	121	62	_	9	6
	UFRPE	14	15	_	-	1
	UNIVASF	-	-	_	-	-
Sergipe	UFS	25	14	_	1	
TOTAL	17	-	-	-	-	-

Fonte: sites oficiais das Universidades Federais e http://portal.mec.gov.br/index.php (Dados coletados pela Linha de Pesquisa Política e Práxis Educativa)

Como pode ser observado na tabela acima, além das disparidades regionais, afirmadas pela Capes em seu V PNPG, dentro das próprias regiões temos estados que se diferenciam quanto à sua internacionalização se considerados os números de Programas e Projetos de cooperação. No caso específico da região Nordeste, os estados da Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte são os que mais se destacam nesse cenário. Juntos, eles somam 75% dos acordos estabelecidos em toda a região, sendo o estado da Bahia em primeiro lugar, Pernambuco em segundo e o Rio Grande do Norte em terceiro, considerando que não foi possível visualizar os dados da Universidade Federal do vale do São Francisco (PE).

O maior número de acordos de cooperação estabelecidos por esses estados, pode ser devido ao fato de que se encontram nas instituições mais antigas da região, assim como pela área de abrangência dessas instituições em seus estados. A Bahia, estado em primeiro lugar no número de acordos de cooperação internacionais firmados até o ano de 2016, possui a instituição mais antiga de toda a região, a Universidade Federal da Bahia, criada em 1808, bem como é responsável por uma extensão territorial de maior significância, que, de tão extensa, possui o maior número de universidades entre os estados da região, a maior parte delas, provenientes da própria UFBA e, posteriormente, desmembradas.

Em segundo lugar, temos Pernambuco, que depois da Bahia, é onde encontramos a segunda instituição mais antiga da região Nordeste, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), criada em 1912, seguida pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1946. Já o Rio Grande do Norte, terceiro no quadro de acordos de cooperação internacionais pelos programas de pós-graduação em Educação, nesse contexto, apesar de ter sua principal instituição de educação superior, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criada em período bem próximo da maioria de sua região, ao longo dos anos se sobressaiu como uma das instituições mais bem avaliadas entre seus pares, sendo a terceira mais bem classificada depois da UFPE (1ª) e da UFBA (2ª), no ano de 2015, pelo MEC.

Outro fato é o devido a maior aproximação com instituições Europeias e Norte-americanas, o que demonstra uma continuidade das práticas historicamente desenvolvidas desde a criação da educação superior no Brasil, período em que muitos estudantes saíam do país em busca de formação, já que o "sistema" de educação superior nacional não correspondia à demanda. Essa tendência já era constatada por Castro e Cabral Neto (2012), pois, segundo os autores, a América do Norte e a Europa Ocidental detêm a hegemonia na recepção de estudantes brasileiros em processo de mobilidade e, consequentemente, que possuem o maior número de vínculos interinstitucionais.

No entanto, esses dados por si só não conduzem à afirmação ou negação do desenvolvimento de uma internacionalização da educação superior por determinadas instituições, se pensarmos que o nível de internacionalização de uma instituição ou Programa não está no número de Acordos internacionais firmados ou mesmo de estudantes e docentes em mobilidade, já que, como afirma Azevedo (2016, p. 78), "o espírito de acordo internacional entre universidades é o de conferir legalidade e legitimidade à cooperação acadêmica entre atores sociais das instituições de educação superior que se propõem a cumprir

objetivos postos em comum". Para o autor, a inserção internacional de uma instituição de educação superior, medido apenas por números de acordos, em sua maioria, bilaterais e de mobilidade acadêmicas, faz parte de uma política de internacionalização superficial, pautada em *rankings* e não no desenvolvimento de uma integração científica e cultural entre os povos em busca de um bem comum.

Desse modo, há estudos que vislumbram a internacionalização da pós-graduação brasileira como uma política ainda em processo de consolidação na tentativa de que esse estado possa se inserir ativamente na produção de conhecimento que se configura como processo e produto de uma globalização econômica desigual que pouco vislumbra integração das relações sociais. Por meios legais, o Estado caminha desenvolvendo formas de se inserir em todo esse processo, pois se configura na atualidade como uma emergência para a sobrevivência econômica e cultural do país.

Considerações finais

No decorrer da história do capitalismo e seus processos de industrialização, observamos avanços e retrocessos que têm impactado substancialmente os campos sociais, políticos, culturais e econômicos. A década de 1970 é um desses períodos em que várias mudanças ocorreram, principalmente no campo das tecnologias da comunicação e da informação, as quais possibilitaram uma significativa intensificação do processo de globalização. Essas tecnologias tornaram o fluxo de informação mais ágil quanto ao tempo e ao espaço, fazendo com que uma informação seja superada por outra em um processo cada vez mais rápido.

O conhecimento, resultado de estudos reflexivos decorrentes dos processos de pesquisa, o qual se encontra em constante aprimoramento, passou a possuir uma característica mais volátil, pois, em pouco tempo, o resultado das produções científicas largamente divulgado pôde ser aprofundado por outros grupos, tornando-oobsoleto mais rapidamente, o que faz com que a produção do conhecimento siga uma dinâmica mais rápida, provocada pelo fluxo de informação em escala global.

A internacionalização da educação superior está entrelaçada ao processo de globalização de tal forma que essa última se expressa na primeira com sua natureza contraditória, capaz de, por um lado, fortalecer a educação superior dos países em desenvolvimento pela construção mútua de conhecimentos de interesses comuns, assim como de, por outro lado, acentuar as assimetrias existentes nos sistemas educacionais de pós-graduação entre os países deten-

tores da produção de pesquisa de alto nível e aqueles que ainda não conseguem produzi-las.

No que se refere à internacionalização da pós-graduação, temos um processo intenso nas políticas públicas brasileiras baseadas em acordos de cooperação acadêmicos que desenvolvem a produção de conhecimento em redes estabelecidas com instituições de países vizinhos e de países que possuem historicamente um sistema de educação superior consolidado e preparado para estabelecer essas relações, mas que ainda precisa ser mais bem analisados em estudos mais profundos que busquem desvelar se essa internacionalização, via acordos de cooperação, realmente tem sido um processor integrador ou apenas de atendimento a exigências pontuais com objetivos superficiais de cunho quantitativo para a promoção de um *status quo* falseado.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. A educação superior em tempos de internacionalização: cinco mitos, nove enganos e cinco verdades. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte: Brasília: Fino Traço, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 3.196, de 5 de outubro de 1999**. Brasília, 1999. (Promulga o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de pós-Graduação nas Universidades dos Países Membros do MERCOSUL, concluído em Fortaleza, em 16 de dezembro de 1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3196.htm>. Acesso em: mar. 2013.

_____. MEC/CAPES. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de pós-Graduação 2005-2010**. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: mai. 2010.

CASTRO, A. A.; CABRAL NETO, A. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 21, p. 69-96, 2012.

_____; LAUANDE, M. F. R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 145-172.

CHERMANN, L. P. **Cooperação internacional e universidade**: uma nova cultura no contexto da globalização. São Paulo: Educ, 1999.

DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. **O mito do progresso**: ou progresso como ideologia. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

GUIMARÃES, G. Universidade: reforma ou outra configuração? **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 43-49, jan. 2008.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

KNIGHT, J. G. – Higher Education Implications, Opinions and Questions. In: **First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education: "Globalization and Higher Education**". 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001314/131402e.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n.17, p. 124-157, 2007.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J.A. (Org.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SÁ-CHAVES, I. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 83-95.

Desafios no cenário de formação docente para a educação profissional nos institutos federais

Anderson Boanafina
Celia Regina Otranto

Resumo: O artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa em andamento e se desenvolve a partir da análise dos Censos (Educação Básica e Superior), valendo-se dos referenciais teóricos e de estudos de autores sobre o tema. Enfatiza a dicotomia que, historicamente, vem permeando a educação profissional influenciando, inclusive, a formação docente. Enquanto para as disciplinas propedêuticas a licenciatura seria obrigatória, a formação para as disciplinas técnicas passou a ser oferecida em cursos especiais (LDB nº 4.024/61). Essa dualidade, que marcou e ainda baliza a relação entre a educação profissional e a propedêutica, traz, entre outras consequências, uma falsa concepção de que o simples *saber fazer,* ou ter o *notório saber* (LDB 9.394/96), já é o suficiente para "habilitar" ao exercício do magistério. Nesse sentido, o presente artigo busca analisar a dinâmica das vagas ofertadas, por região, e a relação entre matrículas e concluintes na *Licenciatura da Educação Profissional e Tecnológica* nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), entre os anos de 2009 a 2015. O texto discute as características dessas instituições, que tiveram origem nas antigas escolas técnicas federais, como uma nova forma de responder à demanda de formação docente para a Educação Profissional.

Palavras-chave:; Licenciatura; Educação Profissional; Institutos Federais

A educação para o trabalho, no Brasil, tem sido um desafio para governos e sociedade há, pelo menos, dois séculos. Uma equação de difícil solução, cujos componentes envolvem projetos na maioria das vezes antagônicos, que vão desde os coletivos, expressos pelas políticas públicas, que trazem as propostas governamentais, até os individuais, representados pelas aptidões e desejos do ser humano que, não necessariamente, vêem seus anseios atendidos pelas políticas governamentais. Uma história marcada, também, pela "dualidade estrutural", conforme apontada por Kuenzer (2007, p. 27), onde a escola primária e profissionalizante estaria destinada aos pobres para "formar a classe dos trabalhadores manuais", enquanto a escola propedêutica e superior, caminho dos mais abastados da sociedade, "formaria a classe dos trabalhado-

res intelectuais". Essa dualidade forjou na sociedade um estigma que associa, desde o período colonial, o ensino de técnicas de produção aos escravos, à pobreza e ao assistencialismo.

Não sendo, a escola brasileira, uma instituição única, nem integradora de classes, a formação dos seus docentes também segue o contexto de dualidade. Enquanto o ensino propedêutico valoriza a licenciatura como condição básica para o magistério, para o ensino profissionalizante o simples *saber fazer* ou, mais recentemente, ter o *notório saber profissional* (Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96)[1], já "o qualifica" para a função. Nessa concepção, o saber pedagógico, característico da educação propedêutica, é dispensável ao processo de formação do "cidadão produtivo alienado" – *o trabalhador que maximize a produtividade sendo um cidadão mínimo* (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002, p. 52).

Por outro lado, as controvérsias que envolvem o próprio tema *formação docente*, em seu aspecto mais amplo, já demonstram que essa não é uma questão de fácil encaminhamento, pois envolve, além dos embates entre forças sociais e políticas de distintas vertentes ideológicas, aspetos legais e de viabilidade de execução das políticas, seja pela dificuldade em instalar e manter infraestrutura nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, seja pelos aspectos que envolvem a própria valorização do magistério.

Não obstante, focando no objeto do presente artigo, as instituições de educação profissional estão ativas, em pleno funcionamento e a formação dos profissionais continua ocorrendo, independentemente dos debates em torno da temática. Portanto, a demanda por docentes para esses cursos permanece, e a formação adequada para o magistério da educação profissional ainda se apresenta como um desafio, tanto pela identificação do nível de ensino mais apropriado para que ela ocorra, como pela definição do perfil de formação que atenda às diretrizes dessa modalidade de educação.

Doravante, são apresentados os resultados iniciais de uma pesquisa qualitativa, básica, apoiada em fontes bibliográficas e documentais, em andamento, cujo tema é a *formação de professores para a educação profissional,* realizada pelos IFs.

1 Alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.

O desafio da formação docente para a educação profissional

A demanda por professores para lecionar nos cursos de formação profissional surge com a criação das primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices, pelo Decreto 7.566/1909 (BRASIL, 1909) e, gradativamente, é ampliada no último século. Nessa trajetória, a Escola Nacional de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, localizada no Rio de Janeiro, se destaca por implantar, em 1917, cursos para "[...] preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, [...]" (CUNHA, 2005, p. 83). Cria-se, então, uma via de formação diferenciada para o magistério dos cursos profissionalizantes que, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), se consolida pela dualidade nos espaços de formação. Enquanto era exigida formação em faculdades (filosofia, ciências e letras) aos docentes para as disciplinas propedêuticas, para os profissionais das disciplinas específicas do ensino médio técnico, a qualificação ocorria através de cursos especiais nas próprias escolas técnicas.

Os estudos de Machado (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2008), apontam para a questão da *não* necessidade de formação pedagógica para o exercício do magistério na educação profissional, haja vista que, no sistema taylorista-fordista de produção era exigido do trabalhador apenas o conhecimento tácito. Este era alcançado, principalmente, pela experiência repassada pelo trabalhador que detinha mais habilidades e competências profissionais. Nesse sentido, o ensino (instrução) vinha pelo instrutor, ou seja,

> [...] aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração [...] (KUENZER, 2008, p. 27).

Essa dicotomia da LDB nº 4.024/61 chega à atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), especialmente pela falta de clareza e de objetividade em seus artigos quando o tema é a formação docente para os cursos profissionalizantes. A falta de efetivação de uma política nacional direcionada à formação para o magistério na educação profissional fica evidente, tanto na extinta Resolução CNE/CP nº 2/1997 (BRASIL, 1997), quanto na atual Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.

Segundo a Resolução CNE nº 2 (BRASIL, 2015), a formação docente para a educação profissional pode ocorrer em cursos de formação inicial, compreendendo as licenciaturas (Art. 9º), e/ou em formação continuada, abrangendo dos cursos de atividades formativas e cursos de atualização ao

mestrado e doutorado (Art. 17). Embora estabeleça cargas horárias e diretrizes para diferentes vias de formação docente, a Resolução CNE nº 2/2015 apresenta as mesmas contradições históricas, ou seja, mantém a possibilidade de formação docente em programas especiais de formação pedagógica.

Cabe ressaltar que, de acordo com a legislação, a Educação Profissional e Tecnológica abrange os cursos de: formação inicial e continuada – qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica – de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004). Para os cursos de graduação e pós-graduação, a preparação para o exercício do magistério ocorre na pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996). Nos cursos de qualificação profissional e de técnico de nível médio, a formação docente segue as mesmas diretrizes para a educação básica, de acordo com a Resolução CNE nº 2/2015. Entretanto, pela variedade de disciplinas e de cursos, "[...] há dificuldades para a organização de licenciatura específica à educação profissional. [...]" (MACHADO, p. 81, 2008).

Deve-se considerar que na formação docente para cursos profissionalizantes, além dos conhecimentos pedagógicos, existem os conhecimentos teóricos e práticos específicos da disciplina técnica. Logo, corroborando com o pensamento de Kuenzer (2008) e de Machado (2008), na proposição de uma licenciatura em educação profissional para atender a todos os níveis dessa modalidade, corre-se o risco de se reproduzir o que Saviani (2009) destaca como sendo o dilema da formação docente, ou seja, separar dois aspectos indissociáveis – a formação específica da disciplina e a formação didático-pedagógica. Segundo o autor,

> [...] o dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico-didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação[...] (p. 151).

A solução que Saviani (2008) indica para a dissociação é, justamente, "recuperar a indissociabilidade", considerando "[...] o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas." (p.151). Portanto, na concepção do autor, os cursos de licenciatura devem se aproximar da realidade da sala de aula para, então, formar o docente no

sentido mais pleno, com domínio de conteúdo específico, mas, também, didático-pedagógica.

Na concepção de autores como Machado (2008) e Kuenzer (2008), uma licenciatura voltada para a educação profissional e tecnológica deve atender à formação docente com "[...] ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível [...]" (KUENZER, 2008, p. 34).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), faz nascer uma nova proposta de arranjo institucional com a verticalização e integração da educação básica com a profissional e com a superior. Com presença nas cinco regiões do país, sua estrutura foi viabilizada pelos processos de transformação ou integração de 38 instituições de ensino (OTRANTO; PAIVA, 2015, p. 228), dentre as já existentes e tradicionais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, CEFETs e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Por suas origens, os Institutos Federais dispunham da memória e da infraestrutura necessária para articular a formação específica da disciplina com a formação didático-pedagógica. Poderia ser o ponto de partida para um diálogo produtivo, no contexto de uma instituição modelo, entre a formação do trabalhador e do cidadão, entre meios de produção e sociedade, entre trabalho e educação. Porém, para que isso se transformasse em realidade, faltaram alguns itens importantes aos IFs: a experiência em formação de professores e o desenvolvimento de pesquisas na área. No entanto, esses dois fatores não impediram a expansão dos IFs e dos seus cursos licenciatura, conforme veremos a seguir.

A licenciatura em educação profissional e tecnológica nos IFs

Em um recorte envolvendo somente as escolas federais, observa-se que desde a criação das primeiras dezenove "Escolas de Aprendizes Artífices", em 1909 – marco inicial da institucionalização da educação profissional no Brasil – até o ano 2015, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vivenciou um processo de expansão que se intensificou com a criação dos IFs. Em 2009 eram 38 institutos e 312 *campi*; em 2014 o quantitativo de *campi* chegou a 499 (OTRANTO; PAIVA, 2015, p. 231) e, em 2015, atingiu a 644 unidades. Atualmente, os IFs atendem a 568 municípios, de acordo com os dados disponibilizados pelo site do MEC[2].

2 http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal

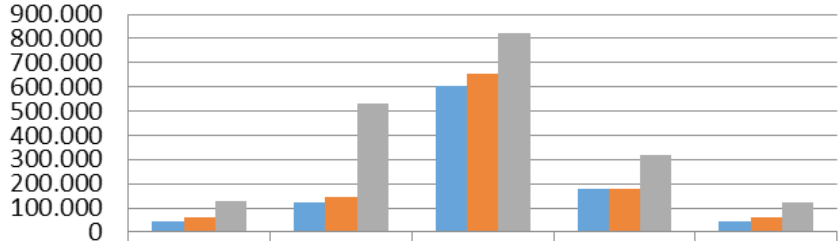
Os impactos dessa expansão são significativos, porém, pela questão da formação docente, também são preocupantes. Analisando os Censos da Educação Básica (de 2001 a 2015) é possível identificar que, em 2001, as redes públicas e privadas possuíam, basicamente, o mesmo número de matrículas (231 mil nas escolas públicas e 230 mil na rede privada). No Censo de 2015, as instituições públicas já respondiam por 51% das 1.6 milhões de matrículas. Somente a rede federal detinha 315 mil matrículas, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica. (BRASIL, 2016a).

Atualmente, os dados disponibilizados pelo Inep indicam que, nos últimos anos, a ampliação da oferta dos cursos de educação profissional foi significativa na região Nordeste (Gráfico 1) passando, por exemplo, de cerca de 120 mil, em 2011, para aproximadamente 530 mil em 2015 (BRASIL, 2016a). Essa região apresentou, também, o maior quantitativo de institutos federais (135), o que caracterizou, no período analisado, um forte investimento do governo federal no fortalecimento de políticas de expansão da rede federal para regiões fora do eixo Sul-Sudeste. (BOANAFINA *et al*, 2017). A partir desse cenário, para Machado (2011),

> [...] a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. [...] (p. 690)

Por suas origens, os IFs apresentam uma tradição na formação profissional tendo, em quase todas as unidades, também a experiência de oferecer licenciaturas. A partir desse histórico, acreditava-se que a formação docente pela Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica-LEPT ganharia uma nova dimensão, especialmente pelo fato da Lei que criou os IFs estabelecer, dentre os objetivos, a oferta de 20% das suas vagas para "[...] cursos de licenciatura, [...] com vistas na formação de professores para a educação básica, [...] e para a educação profissional" (BRASIL, 2008).

Gráfico 1: Matrículas nos Cursos de Educação Profissional Técnico de Nível Médio – Instituições Públicas e Privadas por Região (2011-2013-2015)



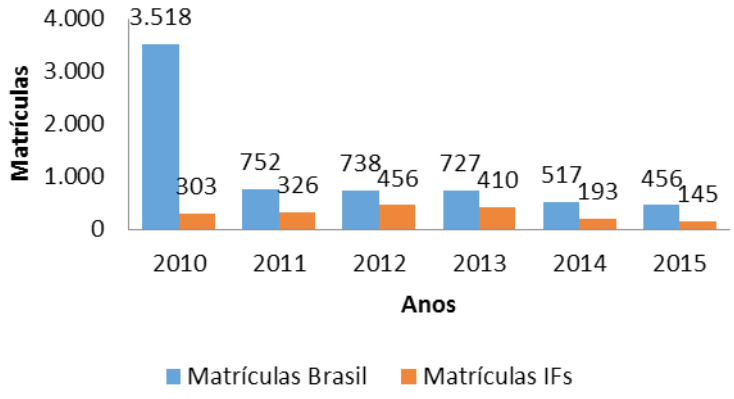
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2011	46.527	122.724	601.410	179.339	43.187
2013	62.375	144.946	654.361	179.241	61.738
2015	125.559	530.896	821.673	318.018	121.046

Fontes: Censo da Educação Básica. BRASIL, MEC/Inep, 2010 a 2015.

Todavia, o que vem sendo observado é um movimento inverso à dinâmica das matrículas na EPT. Enquanto os cursos da educação profissional técnico de nível médio experimentam um forte crescimento nas matrículas (Gráfico 1), na via da formação do docente, para essa modalidade de educação, as matrículas estão em retração (Gráfico 2). Basta uma simples comparação dos dados apresentados pelos dois gráficos, para o reconhecimento das dificuldades apontadas neste estudo.

Chama a atenção o comportamento das matrículas na LEPT entre os anos de 2010 a 2015. O Gráfico 2 apresenta as matrículas nos IFs e nas demais Instituições de Ensino Superior-IES (Estadual, Municipal e Particular). O que se pode observar é a redução no quantitativo de matrículas em ambas no período analisado, mas com uma forte retração nas demais IES, quando comparado aos IFs, especialmente na passagem dos anos de 2010 para 2011. Uma tendência que se manteve, com menor intensidade, nos anos subsequentes, de acordo com os dados dos Censos (BRASIL, 2016b).

Gráfico 2: Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica Matrículas Brasil e IFs (2010-2015)



Fontes: Censo da Educação Superior. BRASIL, MEC/Inep, 2010 a 2015.

Essa constatação não está restrita aos IFs. No universo das Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, conforme sinaliza o Censo da Educação Superior, entre os anos de 2011 a 2015, houve uma redução estimada em 40% das poucas matrículas, então já registradas, nas IES (públicas e particulares). Todavia, faz-se necessário enfatizar o fato que nos IFs, criados para serem indutores de qualidade na educação, a redução das matrículas nas LEPT chegou a 60% na média (BRASIL, 2016b).

Ao analisar, isoladamente, os dados dos IFs da Tabela I, observa-se que entre os anos de 2011 a 2015 ocorreu uma diminuição média de 30% dos ingressos nas LEPT, seguindo a mesma tendência de baixa das matrículas registradas. Quando comparado com o quantitativo de concluintes por ano, os dados disponibilizados pelos Censos apresentam um cenário de altas taxas de evasão das turmas, além do declínio da demanda pelo curso.

Tabela I: Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica Ingressos e Concluintes por Região e no Brasil (2011-2013-2015)

	2015		2013		2011	
Região/Fluxo	Ingressos	Concluintes	Ingressos	Concluintes	Ingressos	Concluintes
Norte	-	-	-	-	-	-
Nordeste	-	-	61	0	35	35
Sudeste	1	0	161	73	82	82
Sul	72	36	81	396	84	85
Centro-Oeste	69	0	-	-	-	-
Brasil	142	36	303	469	201	202

Fontes: Censo da Educação Superior. BRASIL, MEC/Inep, 2011-2013-2015

Relacionando a crescente demanda gerada pela expansão da educação profissional no Brasil, com o comportamento da oferta e fluxo dos alunos na LEPT, destaca-se o fato de que os IFs estão seguindo a tendência das demais IES e deixando de oferecer ou, pelo menos, de incentivar, a formação de docentes para a educação profissional em nível de graduação.

Concebidos para serem referência no ensino da educação profissional e tecnológica, os IFs deveriam atuar como fomentadores da LEPT, inclusive pela própria necessidade de qualificar seus quadros de docentes e de demais profissionais de educação. Do contrário, o processo de expansão e de sustentabilidade dos IFs pode estar em risco. Para Machado (2011),

> [...] a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. (p. 690)

Uma breve reflexão sobre os possíveis desdobramentos da lei nº 13.415/17

As políticas educacionais estão inseridas no conjunto denominado de políticas sociais que, no Brasil, por sua dimensão continental e histórica desigualdade no desenvolvimento regional, enfrentam grandes desafios no processo da propagação das ações, na produção de resultados e, consequentemente, na sedimentação dessas ações junto à sociedade.

Não obstante a essa realidade, recorrentemente, a inserção da educação na construção de um projeto nacional de desenvolvimento vem ocorrendo de forma segmentada, condicionando a concepção e sustentabilidade das políticas públicas às forças políticas que interferem no processo decisório. Essas, não raramente, convergem para fazer valer os interesses de grupos em detrimento das demandas da sociedade, caracterizando um movimento antagônico, que suplanta toda razoabilidade necessária para reduzir as históricas iniquidades econômicas, sociais e de educação no Brasil. Nesse aspecto, o conceito de políticas públicas apresentada por Dye (1984, apud Chrispino, 2016) se aproxima mais do que é observado cotidianamente pelos brasileiros. Para o autor, política pública é "[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer [...]" (p.18).

Saviani (1989, p. 7), por sua vez, nos apresenta qual seria o desafio para que as políticas públicas pudessem realmente atender às necessidades da sociedade:

> [...] o grande desafio é justamente o de encontrar mecanismos mais democráticos para a formulação de políticas educacionais que permitam a participação das entidades representativas da sociedade civil, de modo especial, aquelas que estejam diretamente envolvidas na realização das ações educativas. [...]. (SAVIANI, 1989, p. 7)

As reflexões de Saviani (1989), que ecoam há quase 30 anos, vêm ao encontro dos nossos anseios, mas no caminho inverso daquilo que estamos vivenciando atualmente com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Por ter sido moldada a partir de uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) – um ato impositivo – a Lei nº 13.415/17 já apresenta sua face antidemocrática, especialmente pela ausência da participação das entidades representativas da sociedade civil na sua elaboração e por não ter tramitado no Congresso pelas vias que possibilitariam a contribuição e o debate com a sociedade. Em tese, toda edição de medida provisória é uma exceção ao procedimento normal, cabendo, somente, em casos excepcionais e quando os pressupostos de urgência e relevância estão presentes. Caso contrário, segundo Abreu Junior (2002, apud DANTAS, 1997), "[...] há uma descaracterização do instituto e um risco profundo de atentado à manutenção do Estado Democrático de Direito [...]" (p. 48).

Consideramos que o tema é de extrema relevância, mas não há justificativa de urgência que supere a necessidade de se ponderar sobre as dimensões conceituais, culturais, sociais e econômicas que perpassam nosso sistema

educacional. A Lei nº 13.415/17 recai no antigo hábito das soluções pontuais para problemas complexos que, historicamente, só faz ampliar os grupos dos, tradicionalmente, excluídos sociais.

Na via da educação profissional, percebe-se que a anacrônica Lei nº 13.415/17 está buscando resgatar a dicotomia criada pela LDB nº 9.394/96 que, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL 1997), criou a desarticulação, tanto entre o ensino médio e a formação profissional quanto na formação docente. De acordo com o texto do Decreto (BRASIL, 1997):

> As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (Art. 9º)

Um movimento no sentido de reverter essas perdas geradas na formação profissional, pelo Decreto nº. 2.208/97, veio com sua revogação pelo Decreto -lei nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), poderia ser considerado "híbrido",

> [...] por resultar do embate entre as forças conservadoras, defensoras dos interesses do mercado, e as progressistas, comprometidas com as políticas socioeducacionais que privilegiam a formação integral do ser humano.[...] (BOANAFINA, 2017, p. 79)

Pelo Decreto-lei nº 5.154/2004, a educação profissional técnica de nível médio voltou a ser admitida de forma integrada ao ensino médio, embora o novo texto legal não tenha rompido totalmente com a dicotomia, uma vez que manteve também a opção anterior. É importante notar que o novo curso integrado deveria ter impactado na formação de professores para EPT, com proposições de articulação curricular, o que, infelizmente não ocorreu.

Entretanto, na história da educação profissional, a Lei nº 13.415/2017 não é "um ponto fora da curva". Ela representa uma concepção de educação (dual) formatada pelo ideário da classe dominante. Isso fica evidenciado na exposição de motivos da Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem a Lei, quando descreve o novo modelo:

> [...] o novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional **de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino**, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do **Banco Mundial** e do Fundo

> das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016c, p. 2, grifo nosso)

A Lei nº 13.415/17 está inserida em um projeto de sociedade que, a partir da dualidade, já determina os "itinerários formativos" de crianças e jovens, permitindo a classe de dirigentes [...] manter a condição hegemônica (o papel de direção política, cultural e ideológica da sociedade), legitimando e reafirmando sua posição na economia. (SANTOS, 2012, p. 19).

Santos (2012) define o conceito de dualidade como sendo a "[...] divisão de projetos e modelos de educação especificamente nas sociedades de classes, tendo como fundamento a desigualdade social. [...]" (p.19). A estratificação da educação por classe social que se materializa, para população mais humilde, por uma educação básica e instrumental, dada em doses homeopáticas e adequada ao sistema produtivo (FRIGOTTO *et al*, 2009), sendo o suficiente para preparar a classe de trabalhadores para a produção de bens e de serviços. Como observa o filósofo francês Antoine Louis Claude Desttut de Tracy,

> [...] os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (apud FRIGOTTO, 1987, p. 15)

Da forma como está, além da Lei nº 13.415/2017 oficializar a escola dual, pode gerar uma estratificação dos alunos dentro de uma mesma escola. Aparentemente, essa Lei é uma adaptação do modelo adotado por algumas escolas americanas. Nesse sentido, o "itineário formativo" pode se transformar em uma espécie de "*tracking*", onde os alunos são separados por habilidade acadêmica, para todas as disciplinas, ou por turmas e/ou currículo dentro de uma escola. No entanto, segundo a pesquisadora Jeannie Oaks (1986), o que acabou acontecendo foi uma forma de segregação interna dentro do sistema escolar público americano, rotulando as turmas de acordo com os níveis (altos, baixos e normais) de desempenho e/ou destinos (propedêutico ou profissionalizante).

Durante a década de 1980, Jeannie Oaks trouxe à luz uma teoria de que muitos estudantes de baixa renda e minorias foram colocados em caminhos educativos inferiores, mesmo quando não era um reflexo de suas habilidades acadêmicas. Ainda, segundo a pesquisadora, ficou evidenciado na investigação que os estudantes de classe alta receberam mais oportunidades educacio-

nais, frequentando as "trilhas" mais altas, enquanto os estudantes de baixa renda foram canalizados para programas vocacionais e com oportunidades educacionais limitadas nas "trilhas" inferiores. (OAKS, 1986, tradução nossa).

No geral, o sentimento que fica com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 é de perda. No caso específico da educação profissional, apesar de todos os esforços empreendidos, a nova legislação se apresenta com baixa definição de objetivos, finalidades e proposições. Enquanto todo arcabouço legal, construído na última década, está direcionado à integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, a nova lei insere a *oferta de formação técnica e profissional* (Art. 4º) como um dos itinerários formativos. Não se trata apenas de nomenclatura, mas de conceitos e pressupostos que estão sendo desconstruídos.

Considerações finais

O cenário da formação docente para a educação profissional tem sido um desafio, tanto pela redução das vagas e da oferta de cursos quanto pela redução na demanda por essa formação. Nos IFs, o próprio quadro docente responsável pela formação desse futuro professor merece atenção. Embora seja considerada uma instituição de referência na formação de técnicos, está deixando a desejar no campo da formação docente ~~para~~ esses técnicos, que também deveria ser um de seus objetivos. O cenário apresentado neste artigo pode estar refletindo a falta de tradição na pesquisa voltada para formação de professores.

O que os estudos vêm demonstrando é que tanto há dificuldades na organização de licenciatura específica à educação profissional como, também, na identificação de via(s) de formação mais adequada(s). Atualmente, a formação docente pode ocorrer em cursos superiores de licenciatura, por qualificação obtida por meio dos programas especiais de formação de docentes em exercício (formação pedagógica ou segunda licenciatura) ou em cursos de pós-graduação. O desafio posto é investigar cada uma dessas formas de profissionalização do docente da educação profissional e como elas estão sendo desenvolvidas nos Institutos Federais.

Outro problema que também merece mais estudos é o impacto da Lei nº 13.415/17 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os prováveis desdobramentos da institucionalização do profissional com notório saber na formação dos técnicos de nível médio traz para os debates o futuro das licenciaturas. Se na concepção tecnicista, quanto à natureza da

função docente na educação profissional, o mais importante era ter domínio técnico na área relacionada à disciplina a ser lecionada, nos dias atuais, a formação humana requer docentes aptos a viabilizar "[...] uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política [...]" (CIAVATTA, 2012, p. 85)

O docente com notório saber, previsto na Lei nº 13.415/17, só fortalece as históricas contradições que permeiam a educação profissional. Parafraseando Kuenzer (2008, p. 37), "[...] ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares."

Para finalizar, considerando as questões que abordamos nesse artigo, não poderíamos deixar de expressar algumas incertezas sobre o futuro da educação profissional e da formação de docentes, especialmente porque estamos vivenciando um período difícil no cenário político e econômico nacional cujas consequências, certamente, recairão nas atuais e futuras gerações de estudantes. O certo é que, ainda, temos muitas perguntas sem respostas, especialmente pela Lei nº 13.415 apresentar pontos obscuros, como a questão das disciplinas que não estão listadas como obrigatórias e o futuro da Base Nacional Comum Curricular. Finalizamos, então, com questões que ainda nos parecem obscuras: Como se dará o acesso ao ensino superior dos estudantes que optarem por um curso técnico, visto que os itinerários formativos contemplam conteúdos distintos referentes à área de conhecimento específico. Assim, por exemplo, quem pretende ingressar nas engenharias, naturalmente, optará por um arranjo curricular que contemple matemática e suas tecnologias. Porém, quem decidir cursar medicina, por exemplo, depois de ter feito um curso técnico em eletrônica, como se dará o seu acesso ao ensino superior? Se conseguir o acesso, como será a permanência nos cursos sem os conteúdos básicos do ensino médio?

Apesar de as autoridades afirmarem que o acesso ao ensino superior será pela cobrança estrita dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, este ainda é um terreno nebuloso que carece de esclarecimentos.

Referências

ABREU JUNIOR, D. **Medidas provisórias:** o poder quase absoluto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. 74 p. Disponível em:<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2502/medidas_provisorias_abreu.pdf?sequence=3.>. Acesso: 08 abr. 17

BOANAFINA, A.; BOANAFINA, L.; WERMELINGER, M. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde na Rede Federal de Educação. **Trabalho educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 73-93, 2017.

BRASIL. **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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11429. 27 dez.

_____. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. 2016(c)

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 7.760, 18 abr. 1997.

_____. Decreto-lei nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 6975, 26 set. de 1909.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf. Acesso em: 25 fev 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 1999-2015.** Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http:// portal.inep.gov.br/basica-levantamentosacessar>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2005-2015.** Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 29 jan. 2016.

CIAVATTA, M. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Brasília, DF: Inep, 2008. (Educação Superior em Debate, 8). Disponível em:< www.oei.es/historico/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso: 23 mar 2017.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA; M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2012, p. 83– 106.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 270 p.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256p.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador.** São Paulo: Ed. Cortez, 1987.

_____.; CIAVATTA, M. Educa o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, Vol. 1. nº 1, 2002 p. 45-60.

_____; _____; RAMOS, M. **Educação profissional e desenvolvimento.** Texto produzido para compor uma coletânea organizada pelo Centro Interna-

cional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO, 2009. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf> Acesso em: 12 fev 2017.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

_____. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Brasília, DF: Inep, 2008. (Educação Superior em Debate, 8). Disponível em:< www.oei.es/historico/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf> Acesso: 23 mar 2017

MACHADO, L.R.S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, nº 1, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

OAKES, J.. **Keeping track,** Part 1: The policy and practice of curriculum inequality. Phi Delta Kappan, v. 68, n. 1, p. 12-17, 1986.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. C.. Expansão da Educação Superior: tessituras e identidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. In: **Anais do XXIII Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br.** Belém, PA, 2015. p. 219– 235. [recurso eletrônico]. Disponível em:<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>. Acesso em: 18 de fev. de 17.

SANTOS, A. F. T. **Pedagogia do mercado:** neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI / Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos. Rio de Janeiro: Ed. Ibis Libris, 2012.

SAVIANI, D. Política social e publicização da Educação. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, p. 6-7, 1989.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Ed... v. 14, n. 40, p. 143-155, Abr. 2009.

A criação dos cursos superiores de tecnologia no contexto da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital

Célia Cristina Pereira da Silva Veiga
José dos Santos Souza

Resumo: Os cursos superiores de tecnologia foram criados em 1997, embora seu parâmetro legal tenha sofrido ajustes, em 2004 e em 2008, que permanecem em vigor até os dias atuais. Tal formação profissional de nível superior difere das demais por sua carga horária reduzida (1600 a 2400 horas), justificada pelas demandas do mercado. Nesse mesmo contexto, a partir da década de 1990, foi evidenciada ampla reestruturação produtiva e reforma gerencial do Estado como estratégias da recomposição burguesa. Assim, tomamos como objeto de investigação a regulamentação dos cursos superiores de tecnologia. Nosso objetivo é compreender em que aspecto a reestruturação produtiva e a reforma gerencial do Estado condicionaram/determinaram a estruturação da política de formação profissional tecnológica do país. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de uma pesquisa documental e utiliza como instrumento de coleta de dados a análise de fontes bibliográficas primárias. A análise aponta que há elementos para afirmar que existem vínculos intrínsecos entre o processo de desenvolvimento do regime de acumulação flexível, a reforma gerencial do Estado para redirecionar o uso do fundo público e a criação dos cursos superiores de tecnologia.

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva; Reforma do Estado; Gerencialismo; Formação profissional; Curso Superior de Tecnologia.

A formação de técnicos especializados em cursos superiores de curta duração, voltados para demandas imediatas do mercado de trabalho, é uma necessidade do empresariado desde os anos 1960. Período quando o Brasil desencadeou o processo de desenvolvimento de seu parque industrial e passou a carecer de força de trabalho especializada para gerir o trabalho e a produção, de modo a garantir ganhos de produtividade e competitividade. Mas, foi a partir dos anos 1990, que essa demanda do empresariado brasileiro ganhou contornos mais bem delineados, na medida em que o Governo Fernando

Henrique Cardoso (FHC) deu início à ampla reforma na política pública de trabalho, qualificação e geração de renda no país.

A reforma da educação profissional empreendida pelo Governo FHC, mais que uma medida para garantir a formação de trabalhadores para atender às novas exigências de qualificação profissional, tratava-se de uma resposta ao desemprego estrutural e à intensificação da precariedade do trabalho por parte do governo brasileiro no campo educacional. Esta resposta ganhou traços mais evidentes na letra do extinto Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

Essa reação governamental de FHC à crise do emprego teve continuidade no Governo Lula da Silva, a partir de 2002, que aperfeiçoou a política pública de trabalho, qualificação e renda inaugurada por FHC. Amparado por amplo apoio popular, o que lhe garantiu maior consentimento da sociedade civil organizada, implementou diversas medidas reformistas que o governo anterior não havia conseguido, em especial do movimento sindical capitaneado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). Uma dessas medidas foi a ampliação da reforma da educação profissional em curso, a qual se materializou no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que, embora revogasse o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) do governo anterior, na realidade, só veio a aprofundar suas medidas reformistas, permitindo-nos afirmar que o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) do Governo Lula contém o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) dentro dele, embora o tenha revogado.

A partir dessas ações governamentais, pela primeira vez na história do Ensino Superior no Brasil, a formação profissional de caráter mais especializado assume o caráter de Educação Superior. Tal formação exige maior aprofundamento da capacidade técnica operacional do trabalhador para assumir postos de gestão do trabalho e da produção, mesmo que aplicada em carga horária reduzida, com matriz curricular enxuta e caráter de interesse, pragmático e imediatista. Surgem então os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) para formar os tecnólogos, ou seja, um quadro de operários especializados, capazes de operar a tecnologia avançada que a reestruturação produtiva trouxe para o cotidiano das empresas. Trata-se da Educação Profissional Tecnológica, segundo o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) do Governo Lula da Silva.

Neste trabalho, buscaremos explicitar o contexto sócio-histórico em que se insere o processo de criação dos CST, demarcando que tal iniciativa é expressão de uma contrarreforma burguesa para recompor suas bases de acumulação de capital corroídas pela crise orgânica do sistema capitalista,

desencadeada desde o esgotamento do regime de acumulação fordista e do modo de regulação keynesiano. Com base neste contexto, buscaremos explicar a origem e a natureza dos CST, bem como esclarecer seu processo de institucionalização na política e na organização educacional brasileira. Nosso objetivo é apontar que a criação dos CST é, na realidade, uma ação governamental para atender não só a demanda empresarial por força de trabalho especializada a curto prazo e a custo reduzido, mas também é uma pedagogia política do capital para educar um imenso contingente de trabalhadores para a empregabilidade, o empreendedorismo e a sustentabilidade de um sistema cada vez mais excludente. Para isto, tal pedagogia política se baseia no culto ao individualismo e à lógica mercantil como elementos reguladores da vida social.

Nesta perspectiva, o trabalho se subdivide em três seções: a primeira, trata do contexto em que nossa análise se desenvolve; a segunda aborda a natureza da formação interessada e sua relevância nas ações e formulações para a formação profissional tecnológica; e a terceira, que apresenta o processo de criação e desenvolvimento dos CST no Brasil, seguida de uma conclusão sucinta, em que buscamos sintetizar as principais considerações apresentadas no texto.

A recomposição burguesa

O que neste texto denominamos de "Recomposição Burguesa" consiste nas ações e nas formulações que a classe dominante do sistema de produção e reprodução social da vida material vigente desencadeia para resgatar a regularidade de suas bases de acumulação de capital corroídas pela sua crise orgânica – a que alguns autores chamam de crise estrutural do capital. A recomposição burguesa a que nos referimos consiste em ampla reestruturação produtiva de um lado, e em um conjunto de contrarreformas para renovar os mecanismos de mediação do conflito de classes, de outro. No bojo dessa recomposição burguesa, no âmbito estrutural, vivenciamos: a flexibilização do trabalho e da produção; a desregulamentação das relações de produção; a ofensiva à livre organização coletiva dos trabalhadores; a terceirização, a ampliação do trabalho informal, a "uberização" do trabalho e diversos outros arranjos produtivos que configuram a intensificação da precariedade social do trabalho. No âmbito superestrutural, essa recomposição burguesa carrega em seu bojo: a renovação de sua pedagogia política para a construção do consenso em torno de sua concepção de mundo; a contrarreforma do Estado, visando redefinir a relação entre Estado e sociedade, com propósito de reorientar o uso

do fundo público; a propagação do gerencialismo como modelo organizativo do serviço público, abrindo amplas possibilidades não só para adotar a lógica mercantil como reguladora da relação entre o serviço público e cidadãos, mas também para naturalizar a desresponsabilização/desoneração do Estado para com as políticas sociais, por meio de diferentes formas de parcerias público privadas. Tanto na dimensão estrutural como superestrutural, as ações e formulações do empresariado e do Estado seguem no sentido de mudar para conservar, em condições renovadas, a acumulação de capital propiciada pela dominação de classe, que estão ameaçadas pela crise orgânica do sistema de produção e reprodução social da vida material vigente, dando sentido concreto ao que aqui chamamos de recomposição burguesa.

O fundamento sócio-histórico dessa recomposição evidencia exatamente os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento rígido do capital, marcado pelo regime de acumulação de tipo fordista e pelo modelo de regulação social de tipo keynesiano, conforme bem caracteriza Hobsbawn (1977, p. 51) como um momento histórico "cada vez mais difícil, complexo e imprevisível" do estágio recente do padrão compósito de desenvolvimento do capital. Harvey (2007) também endossa tal assertiva quando menciona:

> O crescimento tanto do desemprego como da inflação disparou anunciando a chegada de uma fase de estagnação global que se prolongou durante a maior parte da década de 1970. A queda da arrecadação de impostos e o aumento dos gastos sociais provocaram crises fiscais em vários Estados (Grã-Bretanha, por exemplo, teve que ser socorrida pelo FMI na crise de 1975-1976). As políticas keynesianas haviam deixado de funcionar. Já antes da Guerra árabe-israelense e do embargo de petróleo imposto peal OPEP em 1973, o sistema de câmbio fixo apoiado pelas reservas do ouro estabelecido em Bretton Woods tinham se arruinado. A porosidade das fronteiras estatais sobre os fluxos de capital dificultou o funcionamento do sistema de tipo de cambio fixo. Os dólares norte-americanos regavam o mundo e haviam escapado do controle dos Estados Unidos ao serem depositados em bancos europeus. Assim, em 1971, houve abandono das taxas de câmbio fixas. O ouro não podia funcionar como a base metálica da divisa internacional; permitiu-se que os tipos de câmbio flutuassem e os esforços para controlar esta flutuação foram abandonados em seguida. Claramente, o liberalismo que havia rendido elevadas taxas de crescimento, pelo menos nos países de capitalismo avançado, depois de 1945 se encontrava esgotado e havia deixado de funcionar.

> Se quisesse sair da crise seria necessária alguma alternativa (HARVEY, 2007, p. 18)[1].

Nesse momento de instabilidade econômica e esgotamento da promessa keynesiana de um Estado de Bem-Estar Social, as ideias neoliberais teorizadas por Hayek (2010, p. 90), em 1938, e por Friedman (1984, p. 16), em 1962, começaram a florescer nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, sobretudo, no governo de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, respectivamente. Assim, o esgotamento do padrão compósito do capital pós-segunda guerra impulsionou a recomposição burguesa em busca de retomada da regularidade de suas bases de acumulação. Nesse cenário de recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital, os conflitos de classes se acirram, demandando o aperfeiçoamento dos mecanismos de mediação. Neste sentido, percebe-se certa prevalência de estratégias de persuasão em detrimento da coerção na relação entre Estado e sociedade, o que confere maior complexificação à dinâmica da política na sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que o Estado passa a incorporar as demandas de maior participação da sociedade civil no controle das decisões estatais, sua pedagogia política é renovada para conformar o ímpeto participativo dos cidadãos nos limites da valorização do capital. Para isto, aciona-se verdadeira ofensiva ética e moral no sentido de fortalecer e legitimar a perspectiva individualista de participação cidadã, como se o sucesso da sociedade dependesse do empenho de cada um em fazer a sua parte.

---

1 Tradução livre do trecho no original: "El crecimiento tanto del desempleo como de la inflación se disparó por doquier anunciando la entrada en una fase de "estanflación" global que se prolongó durante la mayor parte de la década de 1970. La caída de los ingresos tributarios y el aumento de los gastos sociales provocaron crisis fiscales en varios Estados (Gran Bretaña, por ejemplo, tuvo que ser rescatada por el FMI en la crisis de 1975– 1976). Las políticas keynesianas habían dejado de funcionar. Ya antes de la Guerra árabe-israelí y del embargo de petróleo impuesto por la OPEP en 1973, el sistema de tipos de cambio fijos respaldado por las reservas de oro establecido en Bretton Woods se había ido al traste. La porosidad de las fronteras estatales respecto a los flujos de capital dificultó el funcionamiento del sistema de tipos de cambio fijos. Los dólares estadounidenses regaban el mundo y habían escapado al control de Estados Unidos al ser depositados en bancos europeos. Así pues, en 1971 se produjo el abandono de los tipos de cambio fijos. El oro no podía seguir funcionando como la base metálica de la divisa internacional; se permitió que los tipos de cambio fluctuaran y los esfuerzos por controlar esta fluctuación fueron abandonados enseguida. A todas luces, el liberalismo embridado que había rendido elevadas tasas de crecimiento, al menos a los países capitalistas avanzados, después de 1945 se encontraba exhausto y había dejado de funcionar. Si quería salirse de la crisis hacía falta alguna alternativa" (HARVEY, 2007, p. 18 e 19).

Na dimensão estrutural, o esgotamento do modo de regulação taylorista-fordista tem provocado mudanças devastadoras na organização do trabalho e na gestão da produção em busca de maior racionalidade dos processos e dos produtos, com vistas à maior flexibilidade dos sistemas produtivos para garantir melhores condições de competitividade nos mercados mundializados. A característica mais evidente dessa ampla reestruturação produtiva é a adoção dos princípios gerencias da *Clean Production* ou da produção enxuta, combinando elementos do taylorismo-fordismo e com os do Toyotismo, o que, beneficiado pelo avanço das tecnologias da informática, microeletrônica e engenharia de materiais, levou a considerável enxugamento da produção e consequente diminuição do trabalho vivo, provocando desemprego estrutural. Como resposta do capital a essa condição de desemprego estrutural gerada por seu novo regime de acumulação, em lugar de ações concretas de ajustes para garantir maior investimento em capital fixo, evitando certa tendência à financeirização do capital, conforme apontado por Chesnais (1996), o empresariado e o Estado buscam acionar estratégias paliativas, tais como: fomento ao empreendedorismo; ampliação de oportunidades de formação profissional; promoção de arranjos produtivos locais, no sentido de abrir oportunidades de geração de capital social; aperfeiçoamento e desenvolvimento de políticas públicas de trabalho, qualificação e renda e promoção de parcerias público -privadas para o desenvolvimento de políticas. Se por um lado elas não servem para solucionar o problema do desemprego estrutural, uma vez que não se confrontam com as causas reais , pelo menos servem para mediar o conflito de classe por meio da pedagogia política renovada que comportam em si, educando a sociedade civil para o consenso necessário à manutenção da hegemonia burguesa.

Como se percebe, há estreita relação entre as mudanças estruturais e superestruturais que configuram a recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. É oportuno ressaltar, entretanto, que a contrarreforma promovida na Educação Profissional brasileira, desde meados dos anos 1990, se insere no bojo de contrarreformas burguesas no contexto mundial para a retomada, em condições renovadas, das bases de acumulação de capital. Nesse sentido, as mudanças na política de Educação Profissional no Brasil, a partir dos anos 1990, evidenciam uma ação do Estado brasileiro como agente institucional orientado pelos órgãos multilaterais, reproduzindo assim, no campo educacional, o caráter dependente do país na divisão internacional do trabalho.

Uma vez delineado o contexto sócio-histórico em que se insere nossa análise, doravante, trataremos da natureza da formação interessada e de sua

relevância nas ações e formulações para a formação profissional tecnológica no Brasil.

Natureza da reforma da educação profissional no brasil

Nesse contexto de recomposição burguesa, a produção e reprodução social e material da vida material são afetadas em sua totalidade. Todas as atividades desempenhadas por setores públicos ou privados estão sendo ajustadas de alguma forma. Podemos mencionar que, logo em 1996, ano seguinte à instituição *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), também foram traçadas novas diretrizes e bases para a educação nacional por intermédio da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta Lei já aponta as bases estruturantes de uma formação de trabalhadores de novo tipo, mais afinada com as demandas de produtividade e competitividade das empresas. A LDB foi, na realidade, o "pontapé" inicial da contrarreforma da educação profissional no Brasil. O espírito desta contrarreforma é atualizar a concepção burguesa de relação entre formação para o trabalho e formação geral básica, por meio do recrudescimento da Teoria do Capital Humano, do exacerbamento da racionalidade economicista na gestão da qualidade (qualidade total) e da separação sistêmica entre o trabalho educativo da Educação Profissional e o da Educação Básica, renovando a dualidade histórica de formação humana no capitalismo: para os trabalhadores, formação para o trabalho; para a classe dominante, formação científica e tecnológica ou filosófica.

A educação profissional agrega o caráter técnico ao aspecto político da educação. Por sua finalidade diretamente relacionada a questões do trabalho e emprego, torna-se objeto do projeto econômico burguês para adaptação dos trabalhadores às novas demandas de qualificação do trabalho e da produção, vista por diferentes sujeitos sociais como condição básica de inserção e permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação profissional projetada para atender aos interesses da burguesia, ao mesmo tempo em que se propõe a formar a força de trabalho necessária para operar o maquinário de tecnologia avançada das empresas, também funciona como estratégia de conformação de trabalhadores à dura realidade de um mercado de trabalho excludente em uma realidade de desemprego estrutural.

Esse caráter dialético que a política burguesa de formação para o trabalho comporta emana justamente de sua característica dualista, ao prever um tipo de formação para seus filhos e para minoritários segmentos mais bem

remunerados da classe trabalhadora e outro tipo de formação para os filhos da classe trabalhadora em geral. Para seus filhos e uma minoria mais favorecida, a burguesia promove uma formação humana de caráter propedêutico, elitista e desinteressado. Para os filhos da classe trabalhadora em geral, a burguesia promove uma formação humana de caráter pragmático, imediatista, fragmentado e interessado.

Devido à incapacidade do padrão compósito vigente garantir emprego, seguridade social e inclusão social, já que sua preocupação é reorientar o uso do fundo público para garantir estabilidade financeira ao grande capital, o tipo de formação humana destinado aos filhos da classe trabalhadora ganha contornos ainda mais perversos, pois cabe-lhe também conformar ética e moralmente um número considerável de jovens e adultos fadados ao desemprego, à informalidade, ao contrato precário de trabalho (estágios, emprego temporário etc.), condenados à condição de vulnerabilidade permanente. Assim, a formação humana destinada a eles radicaliza cada vez mais sua função política de mediação do conflito de classes por meio da pedagogia política que visa naturalizar a intensificação da precariedade da vida no estágio atual do capitalismo. Para isto, aciona reformas curriculares que priorizam determinados conhecimentos fragmentados e determinados conteúdos que não passam de apologia à legitimação do desenvolvimento (in)sustentável, à competitividade mercantil, ao individualismo, ao empreendedorismo e à empregabilidade.

Nestes termos desenvolveu-se a contrarreforma burguesa da Educação Básica e Educação Profissional para atender às novas demandas de formação/qualificação do trabalhador brasileiro. Esta contrarreforma ganha contornos mais nítidos a partir dos anos 1990, especialmente no decurso do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em linhas gerais, ela pode ser definida como um conjunto de mudanças no planejamento e gestão educacional e nos processos pedagógicos que se estendeu desde o Governo FHC, passando pelo Governo Lula da Silva, tendo continuidade no Governo Dilma Rousseff, provocando mudanças substantivas no trabalho educativo realizado por instituições de ensino da Educação Básica e da Educação Profissional. No decurso dessa contrarreforma, fica evidente o esforço do empresariado e do Estado para conferir ao trabalho pedagógico um caráter mais "interessado", preocupados em atender de forma mais imediata às demandas de produtividade e competitividade das empresas.

Nessa perspectiva, a concepção da relação entre ciência e vida, entre trabalho e educação, entre empresa e escola que passa a predominar na gestão

do trabalho escolar ganha um caráter mais pragmático, mais de acordo com a lógica mercantil, mais coerente com os princípios neoliberais de competitividade como fator de qualidade, conforme as indicações de Friedman (1984) e de Mello (2005), dentre outros. Obviamente, essas ideias, na medida em que passam a dar direção à vida cotidiana das escolas, reforçadas por campanhas ideológicas e programas de qualificação docente, provocam certo reordenamento dos princípios éticos e morais que norteiam o trabalho escolar, dando novos significados às relações pedagógicas e políticas ocorridas no cotidiano das escolas, de modo a instituir certa mudança na cultura da escola com o intuito de conservar, em condições renovadas, o potencial da escola como instituição privilegiada de mediação do conflito de classes e de propagação do consenso em torno da concepção de mundo burguesa. Assim, em um contexto de reestruturação produtiva e de reforma do Estado, a gestão do trabalho escolar é reconfigurada de modo a garantir, nas condições objetivas e subjetivas da conjuntura atual, a manutenção de seu papel como aparelho privado de hegemonia burguesa.

Tendo que lidar com a contradição de ter que formar técnicos especializados para operar o maquinário avançado das empresas reestruturadas na atualidade, desde meados dos anos 1980, o empresariado brasileiro vem empreendendo esforços para flexibilizar o fluxo e os conteúdos dos currículos do ensino médio para formar com maior rapidez e com menor custo a força de trabalho necessária para executar o trabalho simples. Essas iniciativas se desenvolveram por toda a década de 1990 e 2000, culminando com a atual reforma do Ensino Médio que, com a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), esgarça de uma vez por todas a fragmentação da formação para o trabalho.

Flexibilizando também o Ensino Superior, as iniciativas de redução da duração de cursos para atender mais imediatamente às demandas do mercado ganha materialidade na criação dos CST, durante o Governo FHC, amplamente explorados por instituições privadas de ensino, ávidas por lucrar com o mais novo filão do mercado educacional: um contingente considerável de trabalhadores interessados em fazer curso superior de curta duração e conquistar a tão propagada empregabilidade o mais rápido possível. Com a oferta de cursos que poderiam ser concluídos em no máximo dois anos, com mensalidades a baixo custo, esse tipo de curso mobilizou e ainda mobiliza muitos jovens trabalhadores, alimentando o mercado educacional.

Essa flexibilização do ensino superior só atingiu o setor público de ensino a partir do Governo Lula da Silva, o qual aperfeiçoou consideravelmente a ofensiva do Estado sobre a política educacional. Pode-se dizer que o Governo

Lula da Silva concretizou praticamente tudo que o Governo FHC não havia conseguido concretizar no que diz respeito à flexibilização dos sistemas de ensino para atender mais imediatamente às demandas empresariais. Esse feito se deve ao amplo apoio popular de que gozava este governo, inclusive do movimento organizado dos servidores públicos federais. Neste movimento, o governo avança na reforma da Educação Profissional, com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), em substituição ao Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997); amplia o condicionamento do financiamento da educação à *accountability* dos sistemas educacionais para toda a Educação Básica, com a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), em substituição da Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b); institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b); organiza o desenvolvimento de CST, com a criação *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* (BRASIL, 2010); fomenta a reengenharia institucional da educação profissional nas redes estaduais, promovendo a separação da gestão da Educação Básica da gestão da Educação Profissional, induzindo a criação de redes de ensino profissional e tecnológico em todos os estados da federação por meio de programas especiais de investimentos em infraestrutura física e financiamentos; aperfeiçoa a política pública de trabalho, qualificação e renda, ampliando as parcerias público-privadas e promovendo reforma gerenciais na gestão dos órgãos envolvidos.

Em função dos limites deste trabalho, na seção seguinte trataremos do processo de criação e desenvolvimento dos CST no Brasil, com o intuito de explicitar como este tipo de curso nasce para atender a uma demanda específica da contrarreforma burguesa no campo educacional: flexibilizar a formação de nível superior para atender de forma mais imediata às demandas do mercado, otimizando gastos públicos e incentivando a privatização da oferta, seja pelo aquecimento do mercado educacional, seja pelo estabelecimento de parcerias público-privadas materializadas na dinâmica do FIES e do PROUNI.

Origem e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia

Os CSTs estão regulamentados pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (BRASIL, 2014) e pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a). Tais leis foram implementadas no primeiro e

segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva[2] e no primeiro mandato de Dilma Vanna Roussef[3]. Contudo, esses cursos foram originados no extinto Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) que instituiu o nível de educação profissional tecnológica. A ênfase na formação profissional evidenciada na política de educação regulamentada no país demonstra a dualidade presente na educação brasileira e a estratégia de mediação do conflito de classes.

Os cursos superiores, conforme regulamentados no Capítulo IV, da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), têm a finalidade de propor uma formação crítica e reflexiva, a partir do desenvolvimento cultural, profissional, científico e político, de modo que capacite para a prática da pesquisa, ensino e extensão, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, a regulamentação dos CST está prevista no Art. 39, dessa mesma Lei (BRASIL, 1996a), que foi inserido pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) e regulado pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto nº 8.268/2014 (BRASIL, 2014). Tais cursos partem da premissa da "centralidade do trabalho como princípio educativo" – Art. 2º, item III (BRASIL, 2014). Em que pese a crítica à materialização da finalidade dos cursos superiores, é evidente que se trata de dois tipos de formação diferentes desde sua regulamentação legal. Um curso superior para formação humana – ao menos na proposta – e um curso superior voltado exclusivamente para o trabalho.

Os CSTs são categorizados como educação profissional tecnológica e dispõem de todas as prerrogativas da formação em nível superior, diferindo das demais graduações pela carga horária reduzida – 1600 a 2400 horas, conforme estabelecido no *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (BRASIL, 2016). A oferta desses cursos tem sido ampliada desde 2006, quando existiam 98 denominações de cursos. Em 2010 existiam 113 e em 2016, passaram a 134 diferentes denominações de CST (BRASIL, 2016), o que representa um aumento de 37% em relação a 2006.

Em que pese o fato de existirem CST de boa qualidade, não se pode desconsiderar que a criação dessa modalidade de curso superior explicita a materialização das ideias gerenciais na gestão e no planejamento da Educação Profissional no Brasil. A carga horária reduzida, com ênfase exclusiva na formação de competências, expressa não só o caráter pragmático, imediatista e interessado de formação humana, mas expressa também o ideal de enxuga-

2 Afiliado do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo primeiro mandato se deu de 2003 a 2006 e segundo mandato de 2007 a 2010.

3 Afiliada do PT, cujo primeiro mandato se deu de 2011 a 2014.

mento de carga horária, de conteúdos e de recursos humanos e materiais para a formação profissional tecnológica, bem como atende aos propósitos de desoneração do fundo público para com a formação para o trabalho. Neste intento, a ideologia da empregabilidade, do desenvolvimento sustentável e do empreendedorismo são fundamentais para educar a classe trabalhadora para o consenso em torno da ilusão de que a certificação é suficiente para garantia do emprego, independente da carga horária do curso, do conteúdo curricular e da disponibilidade de recursos humanos e materiais da instituição de ensino. Sem contar que ainda aquece o mercado educacional, na medida em que abre possibilidade de diplomação em tempo reduzido, podendo inclusive ser oferecido na modalidade de educação à distância, constituindo-se em uma oportunidade de oferta de mercadoria barata para atender demandas oriundas de segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora que não têm condições de lograr vaga em instituições públicas de ensino como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por exemplo. Em nome da empregabilidade, muitas instituições privadas de Ensino Superior "vendem" o sonho de conclusão de um curso superior a baixo custo, muitas vezes custeados pelos míseros salários dos trabalhadores, seja pelo pagamento direto, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) ou pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). Isto garante não só a oxigenação do mercado educacional, mas também a transferência de responsabilidade pelo desemprego para o indivíduo. A demanda de qualificação agregada a uma formação regulada pela demanda do mercado é constante e inalcançável em que pese à velocidade do desenvolvimento tecnológico na contemporaneidade.

Por fim, essa formação interessada que exclui o caráter político, científico e cultural da formação profissional tecnológica é a proposta de formação burguesa para classe trabalhadora. Uma formação de força de trabalho dócil, despolitizada e conformada em sua condição precária. Capacitada para produção e reprodução social da vida material sem questionar a intensificação da precariedade nem reivindicar os próprios direitos. Os CST são a materialização da concepção burguesa de formação para a classe trabalhadora no bojo de sua recomposição diante da crise orgânica do capital.

Considerações finais

Concluímos que a crise orgânica do capital desencadeada a partir dos anos 1970 provocou a recomposição burguesa em busca de retomada de regularidade para suas bases de acumulação de capital, a qual se estende até os dias atuais. Essa recomposição burguesa se materializa em dois aspectos: estrutu-

ral e superestrutural. A contrarreforma da educação se insere no bojo de medidas para o ajuste do padrão compósito do capital em condições renovadas, dado o avanço científico e tecnológico e a complexificação da política no estágio atual de desenvolvimento da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material. Tal contrarreforma tem como prioridade o ajuste dos sistemas educacionais no sentido de garantir-lhes a flexibilidade necessária não só para o atendimento imediato da dinâmica do mercado de trabalho, mas também no sentido renovar a pedagogia política do capital para a construção do consenso em torno de um modelo pragmático, imediatista e interessado de formação humana, mobilizado pela ideologia da empregabilidade, da competitividade, da meritocracia e do individualismo, em detrimento de um modelo unitário de formação humana, capaz de unificar ciência e vida, trabalho e educação, teoria e prática.

A criação dos CST se insere nesse movimento de contrarreforma dos sistemas educacionais e visa garantir a flexibilidade necessária ao Ensino Superior para atender às demandas empresariais. Tal reforma reflete as ações desenvolvidas pela burguesia no âmbito da reforma gerencial do Estado, portanto, a formação profissional não permaneceu alheia a esse processo. Nesse sentido, a criação dos CST compõe a estratégia burguesa para atendimento da demanda do mercado de formação profissional aos moldes do capital e para mediação do conflito de classes na educação da classe trabalhadora.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO. (1995). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>; acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>; acesso em: abr. 017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucio-

nais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>; acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1>. Acesso em: abr. 2017

_____. **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. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>; acesso em: abr. 2017.

_____. **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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>; acesso em: abr. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Decreto nº 8.268, de 18 de julho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: abr. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010)**. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília. 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13029-catalogo--nacional-cursos-superiores-tecnologia-2010-290413-pdf&category_slug=a bril-2013-pdf&Itemid=30192>; acesso em: abr. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. 3ª Edição.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: abr. 2017.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital.** Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

HARVEY, D. **Breve historia del neoliberalismo**. Madri: Akal, 2007.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo, Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBSBAWM, E. **A Era do Capital – 1848-1875.** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Primeiras aproximações sobre a avaliação institucional nos institutos federais

Celia Regina Otranto
Liz Denize Carvalho Paiva

Resumo: O artigo tem por objetivo propiciar a compreensão de como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) estão se adequando ao processo de avaliação definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Trata-se de um estudo qualitativo básico, que se utiliza de pesquisa bibliográfica e documental. Os IFs se configuram como novas arquiteturas acadêmicas tendo em vista suas particularidades de origem. O texto evidencia os marcos históricos da avaliação institucional e as concepções de avaliação emancipatória e de regulação. Apresenta o levantamento do conceito institucional (CI) dos 38 IFs nas cinco regiões do Brasil, desenvolvendo análises a respeito de suas especificidades. Os resultados revelaram que dos 38 IFs, 12 receberam o CI considerado "muito bom"; para 11 IFs foi auferido o conceito "suficiente"; um IF recebeu CI "insuficiente"; e 14 não foram avaliados ainda. O texto apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento sobre os IFs e avaliação institucional.Os conceitos institucionais propiciaram análises preliminares, que serão aprofundadas no decorrer da investigação.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Conceito Institucional; Institutos Federais.

Esse artigo tem por objetivo apresentar como os Institutos Federais estão se adequando ao processo de avaliação definido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), considerando suas especificidades enquanto uma nova organização acadêmica[1].

Para realização da investigação fizemos uso de pesquisa documental e bibliográfica que nos auxiliaram a fundamentar metodologicamente o estudo, servindo-nos de aporte para as análises dos resultados encontrados. Utiliza-

1 Esse artigo faz parte da pesquisa de doutorado em andamento de Liz Denize Carvalho Paiva no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ, cuja temática direciona-se para a avaliação institucional nos IFs.

mos como fonte básica o Cadastro e-MEC[2] de Instituições e Cursos de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde foram depositados os conceitos institucionais (CIs) e demais informações de interesse para análise.

O levantamento dos conceitos institucionais foi feito nos 38 Institutos Federais existentes, localizados nas cinco regiões brasileiras. Visando nos aproximar do *lócus* da pesquisa descrevemos alguns marcos históricos da educação profissional que se consolidaram como base para a criação dos Institutos Federais. Abordamos ainda, as singularidades dos IFs quanto à verticalização e sua composição identitária envolvendo diferentes instituições de ensino, caracterizando-os como uma nova arquitetura acadêmica[3]. Discorremos sobre as concepções e práticas da avaliação institucional no Brasil, permeando as ideologias das ações governamentais com destaque na regulação e algumas experiências avaliativas no âmbito formativo.

Descrevemos a ênfase regulatória representada pelos indicadores de qualidade organizados pelo Inep de modo a operacionalizar as avaliações externas nas Instituições de Ensino Superior. Buscamos expor os indicadores de qualidade principais: o Conceito Preliminar de Curso (CPC); o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC); e o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE.

Em seguida apresentamos os Conceitos Institucionais (CI) dos Institutos Federais disponibilizados na base de dados do e-MEC no período de 2008 a 2016. Os resultados obtidos foram analisados considerando as premissas do Instrumento de Avaliação Externa referendado na legislação regulatória sob a concepção do SINAES e nas especificidades dos IFs.

Os institutos federais, o *lócus* da pesquisa

Para compreendermos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criado no bojo de mais uma reforma na educação profissional, buscaremos o significado do termo 'reforma' e suas implicações no contexto educacional brasileiro.

2 Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2017.

3 Franco e Morosini (2012, p. 177) afirmam: "As arquiteturas acadêmicas subentendem uma formalização documental, apriorística ou não, que pode se dar por meio de marcos regulatórios e/ou documentos com força para tal".

Afonso (2000, p. 56-57) ao discorrer sobre vários conceitos de reformas educativas afirma não haver um consenso entre os estudiosos sobre o tema. A busca por seu significado perpassa as ideias, de "mudança em larga escala"; "inovação"; "respostas pragmáticas às tendências de crise na educação pública"; "periodicidade"; "soluções para problemas", dentre outras. O autor comenta ainda que as reformas contemporâneas ao serem impulsionadas por tensões nacionais e internacionais devem ser contextualizadas considerando sua historicidade.

A trajetória da educação profissional observadas com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909 até a criação dos Institutos Federais em 2008 apresenta uma diretriz focada no mercado de trabalho e nas necessidades produtivistas, desconsiderando por vezes as construções identitárias das instituições e os aspectos da formação humana do educando.

Como exemplo dessa lógica, a Chamada Pública nº. 2/2007 (BRASIL, 2007a) do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica propôs a um grupo de instituições de ensino a oportunidade de se transformarem em uma nova categoria de organização acadêmica denominada: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os principais argumentos do governo federal para atrair o maior número de instituições na adesão à proposta foram: a ampliação das dimensões territoriais das instituições e a verticalização do ensino, com todas as suas implicações. Nesta perspectiva, a promessa se consolidou por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) ao definir:

> Art. 2º. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com características e objetivos multifacetados, tanto por níveis, quanto por modalidades, baseados na junção de especificidades inerentes às áreas técnicas e tecnológicas, os Institutos Federais[4] passaram a ter o desafio de atender a demandas de distintas naturezas. Uma destas implicações foi a equi-

4 Os Institutos Federais forma compostos por: 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 7 Escolas Técnicas Federais, 39 Escolas Agrotécnicas Federais e 8 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, totalizando 85 instituições localizadas nas cinco regiões do Brasil (OTRANTO e PAIVA, 2016, p. 102).

paração dos IFs à categoria acadêmica de universidades federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão, referendadas nas dimensões institucionais e dos cursos de educação superior (BRASIL, 2008, art. 2º. § 1º).

Essa correspondência dos IFs às universidades federais vem ao encontro do que Ciavatta (2010, p. 160) em seus estudos tratou como um fenômeno antigo no Brasil: "a hipótese de que todo ou quase todo o sistema federal de educação tecnológica aspira ser universidade". A autora expõe três perspectivas de análise: a) a ideia acerca de universidade e de universidade tecnológica; b) o significado desta ideia inserida nas políticas públicas em educação; c) e a relação com o ensino médio.

Para essa pesquisa, consideramos a reflexão da autora direcionada à ideia de universidade, pois apesar de reconhecermos o impacto do ensino médio na institucionalidade dos IFs, nossa ênfase recaiu sobre as questões da educação superior, balizadas pelas políticas públicas da avaliação institucional.

Ciavatta (2010, p. 160) considerando o contexto histórico menciona o surgimento tardio da universidade brasileira em relação a outras nações europeias no século XII ou mesmo da América Latina no século XVI. Observamos no Brasil a conduta recorrente do poder executivo de aglutinar instituições existentes, imbuídas de suas institucionalidades para darem origem à outra organização acadêmica.

Uma das naturezas resultantes da verticalização recai sobre os objetivos educacionais dos IFs no que se refere às responsabilidades inerentes à educação superior. Nesse aspecto, trata-se das normativas e concepções inerentes à avaliação institucional cujo papel é determinante para a caracterização e cumprimento das ações de melhoria da qualidade neste nível de ensino.

Desse modo, buscamos na sequência deste estudo discorrer sobre os aspectos da avaliação institucional no Brasil e suas especificidades para garantir a afirmação da autonomia e identidade das Instituições de Educação Superior (IES).

Concepções e práticas da avaliação institucional no Brasil

A avaliação desde a sua origem nos moldes das teorias administrativas tem sofrido modificações em suas concepções até então voltadas para os padrões de desempenho organizacionais do início do século XX. Com a consciência sobre a importância do homem nos processos produtivos, o conceito avaliativo de mensuração sistemática passou a não mais atender a dimensão que surgia voltada para as questões sociopolíticas. Nesta perspectiva, a avalia-

ção deixa de ter o caráter estritamente eficientista para dar lugar a uma concepção contextual de julgamento. Deste modo, os conceitos de quantidade e qualidade constituem-se em novos parâmetros para a adoção de métodos que devem ser realizados nos processos avaliativos (FREITAS; SILVEIRA, 1997, p. 32).

Com isto, a avaliação passa a ser incorporada ao setor público como uma ferramenta de gestão nos processos conduzidos pelo Estado. Paralelamente, já na década de 1990, a avaliação evidencia-se como um campo de estudo na perspectiva educacional, motivando diferentes correntes de pensamento acerca de concepções e aplicabilidades.

A Reforma do Estado no Brasil estabelecida também na década de 1990 impulsionava as premissas de reestruturação capitalista, pautada no Estado mínimo, na privatização e na gestão eficientista estatal. Esta receita foi capitaneada pelos Estados Unidos e Inglaterra, que se encarregaram de garantir estratégias neoliberais para países subdesenvolvidos, como o Brasil, colocá-las em prática.

Afonso (2000, p. 113) destaca a tríade: Estado, mercado e avaliação, apontando as tensões e contradições do "Estado Avaliador", pois ao mesmo tempo em que se minimiza, demostra a necessidade de impor-se com força, controle e poder.

Nesse contexto, a avaliação institucional inscreve-se como uma das etapas intrínsecas ao processo da educação formal, tornando-se política pública no Brasil no início da década de 1990, mediante iniciativas de universidades públicas e por meio de legislações. Dentre elas, destaca-se a implantação do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB) em 1993.

Belloni (2003, p. 9-15) aponta alguns acertos e erros do PAIUB na caminhada de construção da avaliação. A autora menciona como exitosos a conjugação dos aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação, a autonomia das IES em respeitar suas histórias e de não se vincular às funções de controle e acreditação. Em contrapartida, o ponto nevrálgico do programa foi justamente deixá-lo sob a gestão do governo federal cujos interesses se moldavam ao Estado Avaliador, diferenciando-se da concepção de avaliação formativa. Por abordagem formativa se entende a prática avaliativa valendo-se de ampla participação da comunidade, do respeito à identidade e à cultura institucional. Soma-se ainda, a opção metodológica em considerar os processos de autoavaliação institucional e de avaliação externa servindo a um objetivo

comum, quer seja, a conscientização e transformação da instituição e do sistema na busca de suas finalidades.

Na contramão dessa concepção, o Exame Nacional de Cursos (ENC[5]), conhecido também como "Provão" foi considerado o principal instrumento de avaliação da IES, conduzido pelo MEC no período entre 1996 e 2003, sendo marcado pela padronização e ranqueamento de resultados. Outra importante ação no campo da avaliação da educação superior foi implementada com a Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A Lei nº 10.861/2004 foi elaborada originalmente por uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) criada pela Secretaria de Educação Superior composta em sua maioria por profissionais da educação que se identificavam com os princípios emancipatórios do PAIUB.

De modo a pôr em prática as determinações do SINAES foi definido na Lei nº 10.861/2004, art. 6º (BRASIL, 2004) a criação de uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esta comissão criou o Roteiro de Auto-Avaliação Institucional que ofereceu orientações às IES para operacionalizar as normativas. O Roteiro descreve os três pilares do processo:

> 1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) [...]
> a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES [...]
> b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.
> 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas.[...].
> 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade) [...]. (CONAES, ROTEIRO DE AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2004, p. 7-8).

O SINAES ao ser idealizado teve a sua composição estruturada em dez dimensões conforme art. 3º da Lei 10.861/2004. Contudo, visando à melhoria no processo de avaliação, o Inep em 2014 reorganizou as dimensões em cinco eixos, argumentando que a mudança traria maior articulação entre as atividades realizadas na IES: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3– Políticas Acadêmicas; Eixo

5 O ENC foi substituído pelo ENADE por meio da Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004).

4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura Física (Nota Técnica nº 14 /2014– CGACGIES/DAES/INEP/MEC).

A reorganização feita pelo Inep ainda não apresentou resultados que possam ser analisados. No entanto, outras alterações feitas pelo MEC diretamente no SINAES tem impactado a educação no país, em especial a lógica economicista, referendada em indicadores de qualidade sob o ordenamento da eficiência, nos moldes do neoliberalismo. Considerando esta concepção, com ênfase na regulação, o SINAES em conjunto com outras legislações passa a evidenciar e valorizar a competitividade e a padronização em suas práticas, distanciando-se do seu caráter formativo.

Indicadores de qualidade e conceito de avaliação segundo a regulação

Seguindo a trilha da linha regulatória, identificamos a entrada em vigor do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006) que "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino" (BRASIL, 2006).

Neste aspecto, Souza (2002, p. 215) menciona como distintos e antagônicos os papéis ocupados pelo MEC na elaboração e cumprimento de normas regulatórias, assim como de diretrizes para a criação da cultura avaliativa no âmbito formativo nas IES.

Assim, sob o viés regulatório surge a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) tendo como objetivo instituir o e-MEC definindo-o como um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior. Com esse sistema, os processos regulatórios passaram a tramitar eletronicamente seguindo regras e procedimentos e se constituindo no principal elo entre as IES e o Inep.

A Portaria Normativa nº 40/2007c foi republicada em 2010 com significativas mudanças no texto que se refletiram no processo avaliativo. Dentre elas, o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores. Além disso, esta Portaria passou a consolidar disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e ENADE, entre outras disposições (BRASIL, 2007c).

Todas as alterações relatadas vêm ao encontro das reflexões de Leite (2008, p. 833) ao chamar a atenção para a abundante legislação circulante aprovada e revogada no cenário educacional brasileiro, criando uma equação

que define o seguinte quadro: quanto maior o crescimento da legislação centralizadora, menor se configura a autonomia das IES.

Nesta perspectiva de controle, o art. 33 da Portaria nº 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2007c), define uma sistemática periódica para a avaliação de instituições e cursos superiores denominada de ciclo avaliativo. Ao compararmos a definição de ciclo avaliativo na mesma Portaria nº. 40/2007, ainda em seu estado original sem a republicação ocorrida em 2010 é possível perceber a periodização da autoavaliação conduzida pela comunidade interna da IES: "O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de auto-avaliação de instituições, avaliação externa de instituições e avaliação de cursos de graduação e programas de cursos sequenciais" (BRASIL, 2007, art. 33, § 1º). Já na Portaria nº 40/2007 em seu texto republicado em 2010, no art.33, observamos a subtração da autoavaliação:

> O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de recredenciamento e de renovação de reconhecimento.

A supressão conceitual da autoavaliação institucional tem como consequência o enfraquecimento desse canal avaliativo, subsumindo as ações emancipatórias da avaliação e promovendo o fortalecimento do ENADE como vetor preponderante do processo regulatório. Corroborando nesta perspectiva, Leite (2008) ao referir-se às Portarias que criariam, em 2008, os índices de qualidade, destaca:

> Em tempos de reformas "por dentro" das políticas de educação superior a comunidade acadêmica, em 2008, foi surpreendida com a publicação de um ranking nacional produzido a partir de indicadores provenientes do programa SINAES [...]. Com esta medida o SINAES estaria afetado em sua concepção (LEITE, 2008, p. 834, grifo do autor).

Considerando esta denúncia, o INEP, ao criar as regulações utilizando-se de indicadores de qualidade, formulou também conceitos de avaliação que passaram a atestar os padrões escalonados de qualidade auferidos pelo MEC (BRASIL, 2007c, art. 33-A).

O conceito de avaliação foi definido como aquele resultante das avaliações do ciclo avaliativo realizada *in loco* por Comissão de Avaliação do Inep, tanto nas instituições (Conceito Institucional – CI) quanto em seus cursos de graduação (Conceito de Curso – CC). Estes conceitos são motivados pelo processo de combinações metodológicas de indicadores de qualidade. Para

tanto, o Inep em conformidade com o SINAES elaborou uma escala contínua de 1 (um) a 5 (cinco) níveis, em que o nível igual ou acima de 3 (três) é considerado como de qualidade satisfatória (BRASIL, 2007, art. 33-A; art. 33-C).

Os indicadores de qualidade são definidos como resultantes de cálculos realizados pelo Inep, tendo como base os resultados do ENADE acrescidos de outros insumos provenientes da base de dados do MEC, que utiliza metodologia própria. São três os indicadores de qualidade. Cada indicador possui uma fórmula de cálculo de acordo com as orientações técnicas da CONAES e que atende à regulação:

I – de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso[6] (CPC);

II – de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição[7] (IGC);

III – de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE (BRASIL, 2007c, art. 33-B).

O CPC utiliza como base de cálculo, os resultados do ENADE, do corpo docente, da infraestrutura, dos recursos didático-pedagógicos e demais insumos (BRASIL 2007c, art. 33-B § 1º).

O IGC tem o seu cálculo realizado anualmente, considerando:

> I – a média dos últimos CPCs [...];
> II – a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal [...];
> III – a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós graduação stricto sensu (BRASIL, 2007c, Art. 33-B, § 2º) republicada em 2010.

Já o ENADE é incumbido de aferir "o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação" (BRASIL, 2007, art. 33-D).

Dentre as mais recentes medidas normativas do MEC em vigor que trata dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, destaca-se a Portaria nº 23/2016 (BRASIL, 2016). Este documento passa a figurar nos proces-

6 Instituído pela Portaria Normativa n. 4, de 05, de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a).
7 Instituído pela Portaria Normativa n. 12, de 05, de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b).

sos regulatórios, tendo em vista, que altera a "Portaria Normativa MEC nº. 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015" (BRASIL, 2016). Dentre suas diretrizes ressalta-se para essa pesquisa o seguinte extrato do texto:

> Art. 1º [...]
> § 7º Outros indicadores de qualidade poderão ser calculados pelo INEP, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES, inclusive com periodicidades diferentes das definidas para os indicadores explicitados no caput deste artigo. (NR) (BRASIL, 2016, Art. 1º.).

A nova redação acena para as singularidades dos IFs na medida em que prevê a possibilidade de adaptações de indicadores de qualidade em alguns casos específicos (BRASIL, 2016).

Após dez anos da implementação do Decreto nº 5.773/ 2006 (BRASIL, 2006), entrou em vigor o Decreto nº 8.754/ 2016 (BRASIL, 2016) alterando algumas de suas disposições. Destacamos a menção direta ao Instituto Federal e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica responsável por sua supervisão nos processos regulatórios e a autonomia dos IFs em criar cursos. (BRASIL, 2016, art 1º.)

Seguimos então com o levantamento e as análises preliminares do conceito institucional (CI) nos 38 IFs existentes e distribuídos nas cinco regiões brasileiras.

O conceito institucional (CI) nos IFs

Dentre os dois conceitos de regulação (CI e CC) apresentados, tratamos nesse artigo especificamente do Conceito Institucional (CI) que contempla as dimensões analisadas na avaliação institucional externa (BRASIL, 2007c, art. 33-C, II). A escolha se justificou devido à pesquisa ter privilegiado a análise dos Institutos Federais na dimensão "instituição de ensino".

No Instrumento de Avaliação Externa, principal ferramenta da regulação, afirma-se a concepção de respeito à diversidade das distintas organizações acadêmicas existentes e suas experiências avaliativas internas e externas, bem como sua institucionalidade referendada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O Instrumento auxilia os atos de credenciamento e recredenciamento presencial das IES. No caso dos IFs como foram criados por força da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) o próximo passo da Avaliação Externa foi dire-

cionado ao recredenciamento dessas instituições. O Instrumento se constitui de conceitos, cujas descrições estão dispostas no quadro 1.

Quadro 1: Instrumento de avaliação institucional externa – subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)

Conceito	Descrição
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE(M)/ NÃO HÁ, NÃO ESTÃO RELACIONADAS
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE.
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE.
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM/MUITO BEM.
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE.

Fonte: INEP (2014b)

Recentemente, o instrumento foi ajustado, incorporando as mudanças do SINAES que teve as 10 dimensões reorganizadas em 5 (cinco) eixos (NOTA TÉCNICA nº 14 /2014a – CGACGIES/DAES/INEP/MEC).

O instrumento define ainda uma tabela de pesos diferenciados e distribuídos entre os 5 (cinco) eixos do SINAES para credenciamento e recredenciamento de IES. Após observarmos a concepção do instrumento e algumas de suas especificidades, apresentamos em seguida, o levantamento realizado na base de dados do Inep considerando o Conceito Institucional dos IFs, disposto na tabela 1.

Identificamos a importância do processo regulatório quando realizada numa perspectiva dialógica e integrada ao processo de avaliação interna. Sua ausência prejudica o andamento dos processos e dificulta a construção da cultura avaliativa. Esse parece ser o cenário observado no levantamento que atestou a ausência de 36,84% de avaliações nas regiões do país, com exceção apenas da região centro-oeste. Tais questões podem ser minimizadas caso estes IFs tenham processos de avaliação interna instituídos por meio das Comissões Próprias de Avaliação responsáveis por conduzir e estimular a participação da comunidade acadêmica.

A região nordeste responde pelo maior percentual de IFs no Brasil, 28,95%. No entanto, transcorridos 8 (oito) anos de sua criação, 4 (quatro) IFs dessa região ainda não obtiveram o conceito institucional.

Nessa primeira etapa da pesquisa não foi possível analisar os relatórios de avaliação externa e de autoavaliação dos IFs onde são descritos tanto de forma quantitativa quanto qualitativa as especificidades das instituições, suas limitações e potencialidades. Assim, nesta breve análise, os elementos que a subsidiaram foram àqueles obtidos por meio de pesquisas sobre os Institutos Federais[8].

Em relação aos conceitos alcançados, devemos observar sua relação direta com os cinco eixos do SINAES e os pesos associados aos conceitos.

No levantamento constatamos que nenhuma instituição de ensino recebeu o conceito "1 ou 5". O conceito "1" significa a não existência de determinados indicadores avaliativos na instituição. Em contrapartida, a ausência do conceito "5", que é atribuído em caso de excelência dos indicadores, pode significar que existem mudanças necessárias para o desenvolvimento dos processos educacionais dos IFs, na busca de seu aperfeiçoamento.

Diante dos cinco eixos do SINAES, há provavelmente especificidades dos cursos da área de educação profissional e tecnológica que devem ser considerados. Essas adaptações estão sendo articuladas pelo Inep de modo que se expressem no instrumento de avaliação externa para os Institutos Federais[9].

Os conceitos com maiores percentuais auferidos aos IFs foram: o conceito 3 (SUFICIENTE) representando 28,95% de instituições e o conceito 4 (MUITO BOM/MUITO BEM) com 31,58% de IFs.

Estes dois conceitos somados representam 60,53% de instituições avaliadas entre "suficiente" e "muito bom". No caso do conceito 3, essa margem "suficiente" pode ser considerada como esperada, tendo em vista as características dos IFs e as experiências dos CEFETs com a educação superior, devendo ser melhorado.

Em relação ao conceito 4 compreendido como "muito bom", é possível que as contratações de docentes e técnicos com alta qualificação acadêmica tenham contribuído neste conceito, mesmo em pouco tempo de existência dos IFs. As experiências dos CEFETs com o nível de ensino e pesquisa da pós-graduação também podem ter colaborado, além das culturas agrícolas e técnicas adquiridas pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas ao longo dos anos. Acre-

8 Corroboraram na análise os resultados da pesquisa de Paiva (2015).

9 Esse estudo faz parte da próxima etapa da pesquisa de doutorado em andamento.

Tabela 1: Levantamento dos conceitos institucionais (CI) dos Institutos Federais no período de 2008 a 2016

Regiões	Nº. de IFs sem CI	% subtotal	Nº de IFs com CI 2	% subtotal	Nº. de IFs com CI 3	% subtotal	Nº de IFs com CI 4	% subtotal	Total de IFs por região	% Total IFs por região
Sudeste	3		0		2		4		9	23,68%
Sul	2		0		0		4		6	15,79%
C-Oeste	0		0		4		1		5	13,16%
Nordeste	4		1		4		2		11	28,95%
Norte	5		0		1		1		7	18,42%
Total:	14	36,84%	1	2,63%	11	28,95%	12	31,58%	38	100%

Fonte: as autoras com base no banco de dados e-MEC/Inep (2017).

ditamos que todos estes fatores e outros que não puderam ser identificados nesse contexto se somaram no desafio de atender às demandas da verticalização do ensino, e, por conseguinte, dos processos administrativos, pedagógicos e de gestão.

Cabe ainda registrar que dos 12 IFs que receberam o conceito 4 (quatro), oito deles estão localizados nas regiões sudeste e sul. Estas regiões, em especial a sudeste demonstram significativo histórico de experiências na educação superior.

Nessa perspectiva, podemos considerar o cenário de dificuldades encontrado pelo Instituto Federal localizado na região nordeste que recebeu o conceito 2 (INSUFICIENTE). Este IF foi criado mediante a integração de um Centro Federal de Educação Tecnológica e de Escolas Agrotécnicas Federais. Tal fato reforça a nossa afirmação sobre a necessidade de nos debruçarmos em cada caso, cada Instituto Federal, de modo, que possamos nos aproximar de suas especificidades e de seus processos identitários, na tentativa de evitar os prejuízos da generalização.

Considerações finais

Podemos observar que a criação de fluxo de legislações com teor regulatório segue em curso no cenário educacional, exigindo das IES atenção, organização e reafirmação de suas concepções de educação, definidas em suas missões institucionais.

No cerne deste estudo estão os Institutos Federais e as prerrogativas de uma instituição recém-criada, com a especificidade da verticalização do ensino e, por conseguinte, devendo atender aos processos regulatórios criados a partir das organizações acadêmicas existentes até então, a exemplo das universidades.

Em nossa análise percebemos na legislação uma ênfase dada ao indicador de qualidade gerado com base no conceito obtido a partir dos resultados do ENADE. Isto se concretiza no processo regulatório à medida que seus resultados anuais se apresentam como vetores condicionantes dos cálculos nos demais indicadores de qualidade (CPC e IGC), para se alcançar ou não a qualidade definida pelo INEP para a educação do país.

De acordo com a Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, o conceito institucional tem como indicador de qualidade o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição/IGC (BRASIL, 2007c, art. 33-B). O IGC é considerado no processo de regulação agregando-se à avaliação externa, realizada por uma comissão de avaliadores designados pelo INEP.

Os Institutos Federais por determinação legal tem a sua referência avaliativa equiparada às universidades federais. Percebemos que as duas instituições detêm características estruturais e conjunturais próprias, o que exige dos instrumentos e da prática dos avaliadores externos abordagens de análise também diferenciadas.

Considerando o SINAES e suas determinações no âmbito da regulação, constatamos que já há um panorama avaliativo instituído nos 38 IFs, no período de 2008 a 2016, no que se refere ao conceito institucional (CI).

O estudo revelou que 36,84% dos IFs ainda não receberam a visita do MEC para avaliá-los em sua dimensão institucional. Tal fato se mostra preocupante, pois todos, sem exceção precisam dos resultados avaliativos para prosseguir no alcance dos objetivos definidos no PDI.

Constatamos também que 28,95% dos IFs receberam a avaliação de conceito 3 (três), o que representa um alcance "satisfatório" de suas atividades, considerando os cinco eixos do SINAES. Este resultado expressa que essas instituições encontram-se ainda em vias de desenvolvimento de sua missão, no atendimento à qualidade definida pelo Inep.

O levantamento demonstrou ainda que 31,58% das 38 instituições obtiveram o conceito institucional 4 (quatro) compreendido como "muito bom". Nesse caso, inferimos que os avaliadores externos compreenderam os cinco eixos atendidos com qualidade nos parâmetros estabelecidos pelo Inep. Ressaltamos que o maior número de IFs que receberam esse conceito estão localizados na região sudeste, polo que tem se destacado em experiências exitosas no nível da pós-graduação.

Na contramão destes resultados, houve 1 (um) IF, localizado na região nordeste, que recebeu o CI 2 (dois) correspondendo a "insuficiente", localidade historicamente marcada por resultados menos expressivos na educação superior, representando 2,63% do montante das 38 instituições de ensino.

Para finalizar, indicamos a necessidade do prosseguimento das análises, agora considerando os referenciais dos relatórios da avaliação externa e da autoavaliação institucional, para que possamos extrair outros elementos que auxiliem na compreensão de como os IFs estão se adequando ao processo de avaliação definido pelo SINAES, considerando os aspectos emancipatórios e dialógicos.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. Ed. Cortez, SP, 2000.

BRASIL . Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1 – 11/5/2016, p. 4.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 10 mai. 2006.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 dez. 2008.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 15 abr.de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº. 014/2014 – CGACGIES/ DAES/INEP/MEC**. Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). 2014a.

_____. Ministério da Educação. INEP. SINAES, CONAES, DAES. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, agosto de 2014b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Aviso de Chamamento Público MEC/SETEC Nº 2, de 13 de dezembro de 2007. Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Seção 3, p. 38, 13 dez. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 239, de 13.12.2007, Seção 1, páginas 39/43, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações

relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 249, Seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/3, 2007c.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 4, de 05, de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 150, Seção 1, quarta-feira, 6 de agosto de 2008, p. 19, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 12, de 05, de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 173, 8/9/2008, Seção 1, p. 13, 2008b.

_____ Ministério da Educação. INEP, SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro de Auto– Avaliação Institucional**. Brasília: 2004.

_____ Ministério da Educação, INEP, e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 23, de 20 de dezembro de 2016. Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 244, Seção 1, p. 75.

BELLONI, I.; BELLONI, J. Â. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In. FREITAS, L. C de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades.** Campinas, SP: Komedi, 2003.

CIAVATA, M. Universidades Tecnológicas: horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)?. In MOLL, J. e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 159-174.

_____. **A historicidade das reformas da educação profissional**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/10246-25657-1-SM.pdf>. Acesso em 08 abr. 2017

LEITE. D. Ameaças Pós-Rankings Sobrevivência das CPAs e da Auto-Avaliação **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, Marília Costa. Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior brasileira: movimentos indutores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 175-198, jan./abr. 2012.

FREITAS, I. M. A. C.; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da educação superior.** Florianópolis: Insular, 1997.

OTRANTO, C. R.; PAIVA, L. D. C. Educação Superior: financiamento e diversificação institucional, Nova Iguaçu – RJ – **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 95-118, Jul.-Dez./2016.

PAIVA, L. D. C. **Autoavaliação institucional: perspectivas no âmbito dos Institutos Federais.** Curitiba, PR, Ed. Appris, 1ª. ed., 2015.

SOUZA, N. M. P. **O estado da arte da avaliação da educação superior: as diretrizes do MEC e a experiência de IES no Estado do Rio de Janeiro**. 2002. 362f. (Tese de Doutorado). CPDA, UFRRJ, Rio de Janeiro, 2002.

A política nacional de formação docente no estado do Pará: limites e possibilidades

Edinilza Magalhães da Costa Souza

Resumo: Trata este artigo sobre "A Política Nacional de Formação Docente no Estado do Pará", cuja formalização se deu a partir de 2009 com o Plano Nacional de Formação Docente, que surge como parte da política nacional e como iniciativa da materialização de uma política de formação docente no Estado. No Pará, o PARFOR objetivava capacitar cerca de 40 mil professores. Dados do Educasenso de 2007 indicavam que cerca de 125.107 funções docentes necessitavam de formação inicial adequada, e apenas 12.300 funções docentes estavam adequadamente preenchidas, o que corresponde a apenas 10% do quantitativo de professores. Apesar da grande expansão do Plano de formação docente, entende-se que sua implementação, acontece não sem contradições e limites, considerando as problemáticas que se apresentam na realidade do Estado do Pará. Nesse sentido, cabe analisarmos e debatermos os limites e possibilidades da política de formação em serviço e suas implicações à educação básica no Estado do Pará.

Palavras-Chave: Política de Formação Docente; Parfor; Formação em Serviço.

As transformações que marcam o capitalismo mundial no contexto nacional e internacional ressignificam os aspectos econômicos, políticos, culturais e afetam diretamente o campo social, como decorrência do processo de reestruturação produtiva e ajustes estruturais, cujo objetivo a ser alcançado é a contenção da crise que se revela estrutural atingindo o sistema do capital na atualidade. A educação, enquanto uma política social sofre as repercussões dessas mudanças, que afetam a vida social, implicando nas novas exigências educacionais e na formação de professores.

Este artigo objetiva refletir acerca da formação de professores no Estado do Pará, a partir da implementação do Plano de formação docente/Parfor. A efetivação da política de formação no Pará envolve assimetrias regionais e sociais, e ao mesmo tempo em que os diversos municípios do Estado indicam realidades diversas, estas aproximam-se, considerando os indicadores sociais que revelam realidades periféricas.

A estrutura apresentada no texto parte de uma análise conjuntural das políticas educacionais e formação docente, situando as políticas de formação docente no processo de ajustes estruturais e das reformas educacionais. Posteriormente apresentamos a política nacional de formação docente no Brasil (Decreto 6.755/2009) seus princípios e objetivos, e o Plano de formação docente do Estado do Pará/Parfor, como materialização da política de formação, apresentando dados documentais e empíricos que podem indicar os limites e possibilidades da formação docente nos diversos municípios do Estado do Pará.

As reflexões aqui realizadas são alguns resultados parciais da tese de doutoramento que analisa *A Política Nacional de Formação de Professores no Estado do Pará,* que no contexto das reformas educativas é ressignificada e sofre as interferências dos organismos internacionais como decorrência do processo de ajustes estruturais. Nesse sentido, atende a um projeto de Estado e de sociedade, inserindo-se, portanto, no contexto de reorientação do capital, cujas repercussões se fazem sentir nas novas exigências do professor e da formação docente.

Segundo Maués (2003), estas transformações ocorrem em diferentes setores da vida, quer seja o político, o econômico ou o social, havendo no contexto atual uma cartografia diferente, uma geopolítica determinada por fatores como a globalização e a reestruturação do Estado. No entanto, ainda que haja uma redefinição do conjunto das relações sociais, tais mudanças implicam um aprofundamento das relações capitalistas de produção, ou seja, ocorre um processo de consolidação da reprodução ampliada do capital, estabelecendo-se uma nova sociabilidade capitalista. A educação demandada pelo mundo produtivo na atualidade, que pretende a formação de um novo perfil profissional, exige constantes renovações de aprendizagens, ou maior intelectualização do trabalho. Estas exigências que configuram o novo paradigma de produção, caracterizam as políticas educacionais que visam o ajuste do processo educativo, aos novos paradigmas produtivos, em que a flexibilização, a polivalência, ênfase na qualificação, desenvolvimento de competências, são requeridas nesse contexto.

As reformas educacionais como parte constitutiva do projeto de reorientação do capital, são veiculadas como centralidade na agenda dos países reformistas, em nome do desenvolvimento social e econômico. As políticas de formação de professores têm sido alvo de intensos debates em âmbito nacional e internacional, uma vez que o direcionamento assumido pelas políticas de formação docente, vão ao encontro das orientações postuladas pelos organis-

mos financeiros internacionais, que veem na educação, a maneira viável de tornar os países mais competitivos no cenário mundial.

Lima (2007) afirma que as orientações realizadas pelos organismos multilaterais são resultantes de acordos financeiros com os países credores, uma vez que

> [...] a atuação destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores [...] (p. 01).

A exigência de elevação dos índices educacionais e o estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos países tomadores foram realizadas a partir de levantamentos realizados pelas agências financeiras, com a anuência dos países dependentes financeiramente, cujos resultados educacionais se mostraram insatisfatórios às necessidades do mundo produtivo. Nesse sentido, Lima (2007, p. 2) ressalta que "a história da política educacional está atravessada pelas relações com estes organismos internacionais", propiciando as condições para o desenvolvimento do projeto político-educacional das agências financeiras internacionais.

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de relatórios de pesquisa e publicação de documentos, faz recomendações aos países com a qual estabelecem relações, para a formulação de políticas educacionais e formação de professores, dentre estes o Brasil. Maués (2011) analisa como este organismo pode influenciar a regulação de políticas de formação de professores. Segundo a autora, o documento *L'école de demain. Repenser l'enseigment. Des scenário pour agir* (OCDE, 2006) menciona que a educação não vem acompanhando as mudanças que se processam na sociedade do conhecimento. Outro aspecto a ser enfatizado no referido documento refere-se à informatização da educação e ao acesso ao conhecimento, e que as escolas se apoiem nos princípios do mercado, como forma de desburocratizar as informações no ensino. O documento *Comprendre L'impact social de l'éducation* (OCDE,2007) afirma que a educação é vista como força positiva para o desenvolvimento econômico e progresso social. Outro documento de 2001 destaca que a educação propicia a valorização do capital humano. As competências e atitudes são enfocadas como essenciais para o crescimento econô-

mico, a promoção individual e a redução das desigualdades. Segundo Maués, fica evidente a importância da educação para o desenvolvimento econômico de um país, e que o investimento indica retorno com alta rentabilidade (MAUÉS, 2010, p. 77).

É importante salientar, que a configuração que assume a política educacional brasileira sofre as influências dos organismos internacionais, no entanto, estas resguardam suas peculiaridades, uma vez que este processo é mediado pela luta dos movimentos sociais, pelo contexto político e econômico vigente, dentre outros aspectos. Desse modo, Frigotto (2003) ressalta que a educação é concebida num campo de disputas hegemônicas.

A formação de professores apresenta centralidade nas propostas dos organismos internacionais, uma vez que os discursos que advogam mudanças na qualidade educacional, indicam que melhorias na educação prescinde de professores bem preparados para atender a educação básica.

Para Maués (2003), o cenário das reformas educacionais, indicam que o modelo educacional passou a ser criticado e responsabilizado pelo insucesso escolar, uma vez que a formação não atendia às novas exigências e mudanças no mundo do trabalho, assentado no paradigma informacional.

De acordo com Ferreira (2011), os professores da educação básica passaram a ser mais cobrados e responsabilizados tendo em vista, as exigências de melhoria dos índices estatísticos de alfabetização, aprovação, reprovação, evasão e mais recentemente, a referência maior se concentra na exigência da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que passou a ser realizado a partir de 2007. Nesse sentido, a centralidade aferida ao professor é a de que estes são responsabilizados pelas reformas, uma vez que nos discursos oficiais se veicula que a formação de professores implica em melhorias na qualidade educacional. Vale ressaltar que este processo implica em maior responsabilização dos professores pelas mazelas educacionais, escamoteando as reais causas da má qualidade educacional, na educação básica no Brasil.

De acordo com Maués (2006), a partir das reformas no campo da formação de professores, passou a ser revisitada a questão da profissão docente, uma vez que a natureza do trabalho docente foi ressignificada implicando a necessidade de discussão sobre a profissionalização docente.

Costa (2005) analisa as políticas de formação e profissionalização docente, no contexto dos anos 2000, verificando a concepção expressa pela retórica oficial acerca da profissionalização docente, a partir de um novo paradigma de formação de professores, verificando que a concepção veiculada

redefine conceitos e práticas e objetiva desenvolver um novo perfil profissional que atenda às exigências produtivas e mercadológicas, decorrentes das mudanças no mundo do trabalho.

Para Shiroma (2002, p. 99) o sentido atribuído à profissionalização se expressa por meio de uma convergência de interesses entre o Estado brasileiro e os organismos internacionais, podendo-se perceber que a difusão da profissionalização exige que o professor "saiba fazer", de forma a superar o descompasso entre sua prática de ensino e a vida em sociedade. Nesse sentido, a estratégia utilizada tem sido a de deslegitimar os saberes teóricos e práticos, construídos ao longo de anos, convencendo os professores de que precisam de uma (re)profissionalização.

As características inerentes a esse processo, tais como a flexibilização, a noção de competência, a polivalência e a necessidade de um constante aprimoramento de aprendizagens, dentre outras, revelam que as políticas educacionais devem ser submetidas às necessidades mais imediatas do mercado, evidenciando o processo de ajuste e regulação social, por meio das políticas educativas (FREITAS, 2002).

Em sintonia com o atual cenário macroeconômico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) – constitui o marco das reformas educacionais no Brasil, e dentre as alterações trazidas pela Lei, a formação de professores alcança centralidade e sofre novas exigências, fato que vem sendo amplamente discutido e analisado quanto a concepção e implicações desse processo formativo, uma vez que as mudanças impulsionadas pelas reformas educacionais vêm concedendo maior ênfase à formação dos professores, ao processo de expansão com o viés mercadológico.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi criada em 2009 pelo Decreto nº 6.755 e a Portaria Normativa nº 09/2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de professores/PARFOR, que objetiva qualificar os quadros de professores, preferencialmente, os que atuam na educação básica, em nível superior, com a garantia de formação inicial e continuada. O programa prevê a oferta de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica. A política Nacional do PARFOR, destaca-se pela garantia de alguns direitos, tais como: a gratuidade dos cursos; o incentivo financeiro concedido aos professores-formadores mediante a política de bolsas; o fomento à oferta de cursos com o repasse de recursos públicos às instituições de educação superior.

A CAPES enfatiza que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, consistiu na ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação", objetivando estabelecer no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a autonomia dos entes federados (CAPES, 2009). A garantia do regime de colaboração foi previsto na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, que atribui à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro, cuja proposição seria de um sistema nacional de educação articulado, cujo objetivo seria descentralizar as ações educacionais para que numa ação conjunta a responsabilização se desse entre os entes federados.

Assim, o Artigo 2º do Decreto 6.755/2009 anuncia 12 princípios que regem a Política Nacional de formação docente.

Dentre os princípios expressos no documento, destacamos como elementos constitutivos da política, a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação, conforme menciona o inciso III. De acordo com a Capes (2009) a garantia do regime de colaboração foi prevista na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, que atribuem à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro. Outro item a ser destacado refere-se ao inciso IV, quando menciona a garantia de padrões de qualidade nos cursos de formação. Vale ressaltar que este é um dos princípios defendido pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) quanto à formação de qualidade socialmente referenciada, bem como a articulação entre teoria e prática com a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, mencionada no inciso V. O inciso VII apresenta a garantia da sólida base teórica e interdisciplinar. O VIII inciso destaca a valorização profissional traduzidas em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. O inciso IX, menciona a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais. Outro princípio a ser destacado, refere-se à articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme menciona o inciso X.

Ressaltamos que apesar da afirmação dos princípios que embasam a política formação docente, é necessário analisarmos a materialização do processo de formação, considerando o que é anunciado pela política e as formas de sua efetivação em contextos específicos.

No artigo 3º do referido Decreto, são estabelecidos os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

> I – promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial; VII – ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; VIII – promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

A centralidade atribuída ao professor, quanto à melhoria da qualidade da educação básica pública é bastante enfatizada nos documentos que traduzem as reformas na formação docente. Nesse sentido, é requerida uma nova profissionalização, indicando um novo perfil profissional, como decorrência das exigências produtivas e mercadológicas, que o mundo do trabalho está a requerer.

Com a necessidade de regulamentar o PARFOR, nos Estados, Distrito Federal e Municípios, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Fórum

Estadual Permanente de Apoio à Formação docente por meio do Decreto 6.755/2009, estabelecendo-o como instância colegiada para dar cumprimento aos objetivos da Política. A Portaria 883 de 16 de setembro de 2009, estabeleceu as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns.

Nesse sentido, ressaltamos a importância do fórum enquanto instância que norteia a política de formação docente no Estado do Pará. O Art. 2º enfatiza as atribuições do Fórum no cumprimento dos objetivos da política, que se referem a: formular e acompanhar a elaboração do planejamento estratégico; diagnosticar e identificar necessidades de formação dos profissionais da educação no Estado; definir ações conjuntas para o acompanhamento e desenvolvimento da formação; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica, dentre outras, conforme institui a Portaria 883/MEC.

No Pará, o Programa de Formação/PARFOR objetivava capacitar cerca de 40 mil professores que necessitavam de formação adequada exigida pela Lei 9394/96, seja em formação inicial ou continuada, por meio de cursos de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Dados do Educacenso de 2007 indicavam que cerca de 125.107 funções docentes necessitavam de formação inicial adequada, e apenas 12.300 funções docentes estavam adequadamente preenchidas, o que corresponde a apenas 10% do quantitativo de professores atuando adequadamente na função (SEDUC, 2009, p. 23).

O Plano de formação docente no Pará teve a adesão de várias IES públicas, tais como: Universidade Federal do Pará (UFPA); Instituto Federal do Pará (IFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA, a partir de 2014).

De acordo com dados apresentados pelo Relatório de Avaliação (SEDUC, 2013) até 2012 foram ofertadas 575 turmas para 22.000 professores em 71 polos, atingindo os 144 municípios do Estado. Os polos gerenciados pelo PARFOR são: Abaetetuba, Acará, Alenquer, Anapu, Augusto Corrêa, Baião, Castanhal, Concórdia do Pará, Gurupá, Igarapé Açu, Mãe do Rio, Marapanim, Monte Alegre, Nova esperança do Piriá, Óbidos, Portel, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São Felix do Xingu, São Miguel do Guamá, Tomé Açu e Vigia.

Os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) gerenciados pelo Estado são: Almeirim, Belém, Jacareacanga, Novo Progresso, Salvaterra, Santarém, Uruará.

Os polos UAB gerenciados pelo município são: Altamira, Barcarena, Benevides, Bragança, Breves, Bujaru, Cametá, Capanema, Capitão Poço, Canaã dos Carajás, Conceição do Araguaia, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Igarapé-Miri, Itaituba, Jacundá, Juruti, Marabá, Moju, Muaná, Oriximiná, Pacajá, Paragominas, Parauapebas, Ponta de Pedras, Redenção, Salinópolis, Santana do Araguaia, São Sebastião da Boa Vista, Tailândia, Tucumã, Tucuruí.

A expansão do Programa de formação no Estado do Pará, considerando a grande extensão territorial e suas assimetrias regionais, significou grande desafio para a implementação da formação docente. Entende-se que o processo de expansão acontece não sem contradições e limites, para a garantia da formação em condições e infraestrutura adequadas, objetivando o cumprimento do que anuncia a Política Nacional de Formação de professores.

O Relatório de Avaliação do PARFOR/PA, realizado em 2012 pela Coordenação do PARFOR/PA e Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), foi organizado por eixos ou dimensões, que revelaram dados reflexivos acerca das fragilidades e potencialidades da política de formação, destacando-se: Dimensão 1: Orçamento e Gestão do PARFOR; Dimensão 2: Organização Didático Pedagógica; Dimensão 3: Corpo Docente; Dimensão 4: Administração Acadêmica (SEDUC, 2012).

No que se refere à Dimensão1 Orçamento e Gestão do PARFOR, foram analisadas as temáticas referentes à: Gestão de material didático; Orçamento e finança municipais e estadual; Fluxo de informações e processo seletivo. Na pesquisa realizada, os dados informados pelos professores-cursistas indicam que até 2012 havia a garantia do material didático impresso destinados aos alunos, com cerca de 90%, no entanto, em relação ao Orçamento e finança, no aspecto referente a apoio financeiro (acordo firmado por meio do Termo de Cooperação Técnica entre Municípios e Estado) somente 23% dos alunos receberam apoio financeiro para participar dos cursos de formação, o que indica que 77% dos alunos pesquisados não recebiam nenhum tipo de custeio para despesas.

O documento intitulado Manual Operativo do PARFOR, no item 9.3 menciona que

> [...] as secretarias de educação estaduais e municipais devem responsabilizar-se pelo apoio (transporte, alimentação, hospedagem, etc) destinado a viabilizar a participação dos professores de sua rede nos cursos de formação do PARFOR PRESENCIAL (CAPES, 2013, p. 6).

A partir dos dados levantados pode-se inferir que há contradições, entre o que é anunciado pelo documento de operacionalização da política e a materialização do Plano de formação, uma vez que se entende que a viabilidade financeira é imprescindível para se atingir uma formação com "garantia de padrão de qualidade, nos cursos de formação de docentes".

A partir de nossa experiência como professora-formadora do referido programa, e no processo dialógico com os professores-cursistas, podemos destacar alguns dados empíricos, que nos dão indicativos de que, com a expansão do Plano de Formação Docente/Parfor, outras questões se apresentam e merecem ser problematizadas, destacando-se:

- Condições estruturais dos locais de formação, uma vez os cursos de formação são realizados fora das IPES formadoras;
- Ausência de garantia de incentivo financeiro para cobrir despesas com transporte, hospedagem e alimentação. Grande parte dos professores deslocam-se de seus municípios de origem, para os polos de formação, com recursos próprios.
- Demanda de professores contratados e que estão cursando o Parfor. Ao terem seus contratos de trabalho encerrados, continuam realizando a formação sem nenhum tipo de apoio financeiro, pois veem na formação, alternativa de qualificação e de tornarem-se empregáveis, conforme as exigências da LDB.
- Liberação dos professores para frequentarem o Curso. Considerando que o PARFOR é oferecido mediante a formação em serviço, a não liberação do professor nos períodos do curso intensivo expressa outra problemática, trazendo implicações à formação, pois os problemas mencionados referiam-se desde assédio moral, até retaliações, como, por exemplo, o envio de faltas e o consequente desconto no salário, pelos dias em que estiveram em formação. Este fato denota que o programa não envolveu efetivamente as gestões municipais na execução e apoio da proposta de formação;
- Garantia de Material Pedagógico. Com o período de contenção orçamentária o material pedagógico a ser utilizado em grande parte dos cursos de formação, deixou de ser uma garantia ao professor–cursista,

sendo este responsabilizado pela sua reprodução. Este fato traz implicações à efetividade das disciplinas nos cursos, uma vez que se entende que a sólida formação teórica e interdisciplinar, como um dos elementos da profissionalização docente, perpassa pela garantia de condições de leitura e outras ferramentas pedagógicas. A Gestão do Material Didático é mencionada no item 9.4.5 do Manual Operativo do Parfor, assegurando que o *material didático é assegurado com recursos de custeio, que visa atender despesas relativas à aquisição de material de consumo para uso na implantação e desenvolvimento dos cursos* (CAPES, 2013, p. 7).

Considerações finais

Os dados empíricos e documentais da pesquisa nos levam a inferir que o Plano de Formação Docente no Estado do Pará, é contraditório em sua concepção e execução e, apesar de sua grande expansão pelos municípios paraenses, vem sendo gestado, porém, sem garantias de condições adequadas de formação e qualidade socialmente referenciada. Ressalta-se que há um grande distanciamento entre o que é anunciado pelos princípios que embasam o Decreto 6.755/2009 e o efetivado mediante o Plano de formação docente no Pará.

A criação e diversificação de novas instâncias e cursos de formação de professores, se constitui na estratégia utilizada pela nova configuração de processos flexíveis na educação superior, evidenciando que a educação continuada e em serviço, vem sendo amplamente disseminada pelos organismos multilaterais do capital, cujas recomendações podem ser materializadas nas políticas educacionais, apesar das mediações dos movimentos de educadores no contexto brasileiro. Esta análise requer não apenas sua aparente apreensão, mas necessita verificar suas interseções políticas, conjunturais, ideológicas e o contexto de efetivação da política de formação docente no Estado do Pará.

A formação em serviço ao apresentar uma proposta de formação pautada na racionalização de custos e na ênfase sobre os resultados, traz implicações à formação e valorização docente, sendo necessário problematizarmos aspectos implícitos nesse processo tais como: a retirada de direitos garantidos (licença remunerada para aprimoramento profissional); carreira docente; condições estruturais de formação (bibliotecas, laboratórios de informática, acesso à internet, dentre outros); incentivo financeiro ao aluno-cursista (despesas com alimentação, transporte e hospedagem); material pedagógico (o aluno é responsabilizado pelo custeio do material); aligeiramento da formação; praticismo docente; responsabilização docente, dentre outros.

Vale ressaltar que os discursos que advogam que qualidade educacional prescinde de qualidade na formação dos professores, podem indicar maior responsabilização dos professores pelas mazelas do sistema educacional, escamoteando as reais causas dos baixos índices educacionais.

As reflexões apresentadas constituem a realidade do PARFOR em diversos municípios do Estado do Pará, que em decorrência de suas assimetrias regionais, vivenciam realidades que lhes são peculiares, e que por sua vez necessitam de efetivas políticas que garantam a viabilidade da formação docente no Estado do Pará.

A política de formação de professores instituída pelo Decreto 6.755, como uma política emergencial, foi substituída pelo Decreto 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e em que pese suas alterações, reafirmamos a necessidade do comprometimento do Estado na garantia da formação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Ressaltamos a necessidade do fortalecimento da política de formação docente no Estado do Pará, como política de estado, sendo necessário melhorias em investimentos financeiros, pedagógicos e infraestrutura adequada. É urgente a efetivação de concursos públicos, que oportunize aos educadores a garantia de direitos, de forma que a educação pública no Estado do Pará seja universalizada e partilhada por todos.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 de julho de 2007.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/2009/decreto/D6755.htm>. Acesso em: mai. 2010.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 13 de 20 de maio de 2010**. Estabelece as orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a docentes dos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ministrados por instituições de educação superior (IES) sob coordenação da da CAPES, a serem pagas pelo FNDE.

_____. **Resolução CD/FNDE, 2010**. Revoga a Resolução/FNDE/CD/N° 48 de 04 de Setembro de 2009. Disponível em: <http:www.fnde.gov.br/índex.php/leg-res2010>. Acesso em: jul. 2013.

_____. MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília (DF), 1995.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Formação dos Professores da educação básica – Parfor presencial – Manual Operativo**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

COSTA, E. M. **As Políticas de Formação dos Profissionais da Educação e a Profissionalização docente.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**. CEDES, v.23, n.80, p. 136-167, 2002.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, D. L. **A Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

MAUÉS, O. Formação e Trabalho docente na Educação Superior. In: SILVA JUNIOR, J. R.; SOUZA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; CHAVES, V. L. J. (org.). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

_____. A Política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Revista Educação**, Porto Alegre, v, 34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

_____. As políticas de formação de professores: a "universitarização" e a prática. **Revista Série Estudos**. Dossiê Educação Superior. n. 16, jul./dez, p. 165-179, Campo Grande, 2003a.

_____. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L.A.O. (org). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NASCIMENTO, D. S. **A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** (PARFOR) na UFPA– Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

SCHEIBE, L. **Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. 2009. Disponível em: <http/www.6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Relatório da Avaliação do PARFOR/PARÁ**. 2012. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/parfor/arquivos/legislacao/RELATORIOAVALIACAO-PARFOR2012.pdf>. Acesso em: 10 de maio. 2013.

SOUZA, V.C. A política de Formação de Professores para a Educação Básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (UFRGS). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

Relação entre educação superior e educação básica federal: escola/colégios de aplicação para quê?

Jennifer Susan Webb Santos

Resumo: O presente texto apresenta, inicialmente, a conjuntura das políticas educacionais nas últimas décadas, particularmente a partir dos anos 1990. Aponta as concepções e processos de surgimento das Escola/Colégios de Aplicação que ofertam a Educação Básica no âmbito Federal, nos contextos do Ensino Superior, especificamente aquelas vinculadas às Universidades Federais. Em seguida descreve a estrutura e o funcionamento da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-EAUFPA, lócus dessa investigação, e nuances desde sua criação. Para realização desse trabalho foi realizada uma pesquisa documental com intuito de conhecer os objetivos de tal oferta, bem como foi feito um levantamento bibliográfico objetivando analisar a configuração da educação básica no âmbito federal frente à conjuntura das políticas educacionais que estão em consonância com as reformas do Estado. O trabalho finaliza ressaltando a importância das Escolas/Colégios de Aplicação para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas nas IES em suas relações com a formação de professores que, potencialmente, atuarão nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

Palavras-chave: Educação Básica Federal; Escolas/Colégios de Aplicação.

A educação pública, nas últimas décadas, passa por mudanças significativas em sua forma de oferta/acesso como um direito preconizado na Constituição Brasileira de 1998. A reconfiguração, nesse período, do conceito de público, demostra a perspectiva de lançar novas concepções sobre o direito à educação que estão em consonância com a redefinição do papel do Estado na sociedade capitalista. Perspectivas que aproximam a educação da lógica de mercado, de um serviço comercializável, afastando-a dos princípios de direito subjetivo do cidadão (PERONI, 2015).

Tais concepções são explicitadas também no atual Plano Nacional de Educação, em vigor desde junho de 2014. Uma legislação que reforça a ressignificação do conceito de público e que retira o caráter de direito social da educação, através do incentivo às parcerias público-privadas, ampliando o incentivo à aplicação de verbas públicas nas instituições privadas-mercantis.

O Estado se isenta do compromisso com a garantia da universalização do acesso à educação, bem como de sua qualidade e até mesmo de sua gestão.

> O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também, quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas. (PERONI, p. 23, 2015)

O Estado, portanto, se torna mínimo no neoliberalismo[1]. Ou seja, contexto de ausência de compromisso com a educação pública e em crescente desresponsabilização com toda a coisa pública-estatal. Fatores que têm o intuito de promover condições para superação da crise do capital que, para Frigotto (2010. p.66), "é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço".

Percebe-se que o Estado, nessa medida, é mínimo na garantia dos direitos sociais e máximo para o capital. Sendo que a força motriz para a superação dessa crise está nas bases de sua estrutura, de acordo com Mészáros (2009) e Harvey (2011). Para os autores, o Estado toma o papel de regulador da ordem capitalista-burguesa com vistas à superação da sua crise estrutural que teve seu início na década de 70 e se aprofunda a partir de 2008.

Sendo assim, a educação pública em todos os níveis e modalidades e em todas as esferas administrativas, não pertence à agenda de prioridade Estatal. Especificamente a educação básica, na esfera federal, passa a ser cada vez mais secundarizada nessa conjuntura. Condição aportada pelo próprio sistema federalista no país, que tem sua organicidade voltada para a responsabilização dos estados e municípios com esse nível de ensino, proveniente da colaboração entre os entes federados, inclusive, de descentralização administrativa do fundo público que o financia (GEMAQUE, GUTIERRES, 2014).

A União adota a postura de afastamento da promoção e administração da Educação Básica. Frente a esta realidade, problematizar-se-á, nesse artigo, a oferta desse nível de ensino pela esfera federal, centrando a análise nas

1 Neoliberalismo ideologia proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado.

Escola/Colégios de Aplicação, que são vinculadas às Instituições de Ensino Superior – IES, especificamente às universidades federais.

Para realização do trabalho foi feita uma pesquisa documental com intuito de conhecer os objetivos institucionais desse nível de ensino quando vinculado às universidades federais. Analisaram-se os documentos oficiais correlatos, tais como Leis, Decretos e Resoluções.

Para observar a realidade específica dessa oferta, foi escolhido como lócus de pesquisa a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará -EAUFPA. Etapas que foram antecedidas por um levantamento bibliográfico que teve como intuito analisar a educação básica no âmbito federal frente à conjuntura das políticas públicas educacionais.

O texto apresenta as concepções e configurações, ao longo da história, sobre Escola/Colégios de Aplicação nos contextos do Ensino Superior Federal na conjuntura das políticas públicas educacionais. Em seguida descreve o funcionamento da EAUFPA e nuances desde sua criação. Na finalização, aponta a importância dessa oferta de educação básica para as licenciaturas ofertadas pelas IES públicas em suas relações com a formação de professores que, potencialmente, atuarão nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

O surgimento das escolas/colégios de aplicação vinculados às IES

As Escolas ou Colégios de Aplicação surgiram em meados da década de 40 do século passado, num contexto histórico da emergência do Escolanovismo[2], fruto do reconhecimento da necessidade de fomentar a formação de professores no Brasil. Criadas pelo Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946, que as vinculava às faculdades de filosofia, possuíam atribuição específica, segundo o documento, de ser um tipo de estabelecimento de ensino voltado às práticas dos discentes dos cursos de didática, como um campo de estágio e de experimentação pedagógica no contexto de renovação e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

> Art. 1º – As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um

2 Escolanovismo; movimento que surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, referenciado nos estudos de John Dewey, e se disseminou no Brasil a partir da década de 1920, quando ocorreram reformas educacionais no país. Entretanto, o marco mais significativo desse movimento se configurou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

> ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática.
> Art. 2º – Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao disposto no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.
> [...]
> Art. 4º – Nas Faculdades federais o cumprimento destes dispositivos ficará sob a responsabilidade do Diretor da Faculdade; nas Faculdades reconhecidas, sob a responsabilidade do Diretor e do Inspetor Federal junto à Faculdade.
> Art. 5º – Caberão ao catedrático de Didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de Aplicação. (Decreto Federal nº 9053 de 12/03/1946).

Inicialmente esse decreto estabeleceu o prazo de um ano para a implementação dessas instituições, porém, diante das dificuldades estruturais, em 1947, a Lei nº 186, ampliou o prazo para três anos. Somente a Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), em 1948, e a Universidade da Bahia, em 1949, obedeceram ao prazo estabelecido para a implantação determinado pela legislação.

Surge, então, a escola ligada, direta e administrativamente, às universidades. Possibilidade de ação de pesquisadores envolvidos com a formação de professores podendo testar, implementar e analisar criticamente novas ações pedagógicas continuamente e dialogicamente. Características que as levaram a ser conhecidas como escolas-laboratórios.

Nos anos posteriores, especialmente entre as décadas de 50 e 60, várias outras instituições com esse caráter foram criadas no Brasil. Segundo Benites (2006), existem 16 Escolas/Colégios de Aplicação vinculadas às Universidades Federais, atendendo diferentes modalidades da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, também com oferta de educação de jovens e adultos e cursos técnicos profissionalizantes.

Quadro 1: Escolas/Colégios de Aplicação vinculas às Universidade Federais

Número	Ano de criação	Nome	Universidade vinculada
01	1948	Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
02	1949	Colégio de Aplicação da UFBA	Universidade Federal da Bahia
03	1954	Centro Pedagógico / UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
04	1954	Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
05	1958	Colégio de Aplicação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
06	1959	Colégio de Aplicação – CODAP/ UFS	Universidade Federal de Sergipe
07	1964	Escola de aplicação da UFPA	Universidade Federal do Pará
08	1965	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
09	1965	Colégio universitário da UFV*	Universidade Federal de Viçosa
10	1966	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE-UFG	Universidade Federal de Goiás
11	1968	Colégio Universitário – COLUNI/UFMA	Universidade Federal do Maranhão
12	1977	Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	Universidade Federal de Uberlândia
13	1979	Núcleo de Educação da Infancia-Cap-UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
14	1981	Colégio de Aplicação CAP – UFAC	Universidade Federal do Acre
15	1995	Colégio de Aplicação /UFRR	Universidade Federal de Roraima
16	2006	Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI /UFF	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pela autora

*Criado inicialmente como Colégio Universitário da Universidade Rural do estado de Minas Gerais

Ainda para Benites (2006), com base nos dados obtidos no Ministério da Educação, são funções das Escolas/Colégios de Aplicação: educação básica, desenvolvimento da pesquisa; experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores; criação, implementação e avaliação de novos currí-

culos; e capacitação de docentes. Assim como, é atribuição primordial dessas instituições ser Campo de Estágio para discentes em formação nos cursos de graduação. A autora sintetiza essas funções da seguinte forma:

> **Pesquisa** – Criar um ambiente propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros.
> **Experimentação** – Oferecer um laboratório de recursos humanos para a realização de experiências, desenvolvimento e aprimoramento de inovações que possam ou não estar diretamente vinculadas à pesquisa.
> **Campo de Estágio** – Permitir ao estagiário observação e participação em um ambiente educacional de qualidade, viabilizando uma prática significativa e de alto nível para os que precisam de uma experiência mais rigorosa antes de concluírem o curso de graduação.
> **Desenvolvimento de Currículo** – Possibilitar um ambiente adequado para a criação, testagem, implementação e avaliação de novos currículos e estratégias de ensino.
> **Extensão** – Propiciar um local favorável para a capacitação de docentes e de pessoal técnico-administrativo vinculado ao ensino. (p. 35-36 – grifos no original)

Conhecer as Escolas/Colégios de Aplicação, suas funções e objetivos, seus dados históricos e o contexto da criação são imprescindíveis para entender sua importância.

O espírito que pautou essa iniciativa no Brasil foi impulsionado pela Escola Nova, que influenciava o cenário educacional brasileiro e teve como ponto culminante, no início da década de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, subscrito por diversos educadores nacionais, entre os quais, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Esse movimento atribuía à educação a possibilidade de ser a mola de propulsão para o desenvolvimento do país (ALVES, 2007).

Resultado da efervescência do pensamento Escolanovista, pouco tempo depois, começou a se formular a proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada cerca de 15 anos depois, em 1961), momento em que a educação teve suas bases sistematizada por uma legislação específica.

Assim, as Escolas/Colégios de Aplicação surgem no bojo dos ideais liberais e pragmáticos desse movimento de renovação educacional. Nessa perspectiva, essas instituições tornaram-se modelos para outras tantas escolas públicas e privadas.

Passados mais de 70 anos da introdução desse processo, tais instituições vivem um momento histórico bem diverso daquele que possibilitava maiores investimentos financeiros na educação pública. Hoje, com a redefinição do papel do Estado diante da crise do capital, esses investimentos são cada vez menores (PERONI, 2015).

O discurso oficial é bem diferente, pois, para Ministério da Educação e Cultura, essas instituições devem promover a educação básica, desenvolver pesquisas, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, implementação e avaliação de novos currículos e capacitação de docentes, como outrora propagado.

Na prática oficial, a realidade é que as Escolas/Colégios de Aplicação não têm sido objeto de interesse nem mesmo das universidades, ressalvadas iniciativas isoladas. Nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), Lula da Silva (2003-2006/2007-2010), assim como nos governos mais recentes, não se observaram políticas relevantes para a valorização dessas instituições.

Ao contrário, a perspectiva é de crescente transferência de responsabilidade da educação e seu gerenciamento para iniciativa privada, uma vez que, como leciona Peroni (p. 29. 2014), "o setor privado pressiona para assumir a direção das políticas educacionais que considera mais adequada, instrumentais a este período particular do capitalismo". Portanto, resultando no abandono, sucateamento, precarização dessas Escolas/Colégios, fatores que também ocorrem nas demais instituições públicas educativas.

A escola de aplicação da universidade federal do Pará

A EAUFPA tem origem em 1964 como Escola Primária da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de atender a escolarização de dependentes dos servidores da Instituição. Foi absorvida, em 1975, pela criação do Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI), denominação ainda comumente utilizada pela comunidade escolar nos dias atuais. Porém, em 2008, com as alterações no estatuto e regimento da UFPA, o conceito de "núcleo" não se apresentava como adequado para as definições de suas atribuições.

O estabelecimento de objetivos mais abrangentes, culmina com a aprovação, pelo Conselho Superior da Universidade, do Regimento da EAUFPA, sob número 661, datado de 31 de março de 2009.

> **Art. 2º** Constituem objetivos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará:
> I – desenvolver ensino, pesquisa e extensão;
> II – ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial as licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outros;
> III – promover a integração entre a escola, a família e a comunidade. (Regimento da EAUFPA, 2009).

Sendo assim, atualmente a EAUFPA tem estrutura administrativa própria, cuja natureza jurídica é de Unidade Acadêmica Especial. Tais características propiciam a busca da consolidação das suas finalidades no que se refere a ser campo de estágio que favoreça a formação docente comprometida com a inovação pedagógica por meio do ensino, pesquisa e extensão e da integração da Educação Básica com Educação superior, presentes no seu Regimento, *in verbis*:

> **Art. 1º** A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com estrutura administrativa própria, tem como finalidade atuar como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e extensão, configurando-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades de educação e ensino da Educação Básica, sendo disciplinada pelo presente Regimento, pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade, pelas normas complementares que forem baixadas pelos Órgãos Deliberativos da Administração Superior e, na esfera de sua competência, pelas Resoluções Internas.
> **Parágrafo único:** A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará propõe-se a desenvolver um trabalho educacional que oportunize ao graduando das licenciaturas, condições de desenvolver as habilidades didáticas e profissionais, atuando como veículo de integração entre a Educação Superior e a Educação Básica e, aos educandos da Educação Básica, condições de desenvolver autonomia intelectual, criatividade, inovação, oportunidade, consciente de sua cidadania (Regimento da EAUFPA, 2009).

Nessa perspectiva, como Unidade Acadêmica Especial, passa a atender a comunidade em geral e não apenas os dependentes dos servidores da UFPA, como inicialmente. Assim, sua forma de ingresso passou a ser disciplina pelo Regimento interno que prevê:

> **Art. 14** As vagas serão ofertadas aos dependentes de servidores da UFPA e à comunidade em geral.

> **Parágrafo único:** Quando a demanda de candidatos for maior que a oferta de vagas previstas, proceder-se-á o processo seletivo regulamentado por Resolução própria, aprovada pelo Conselho Escolar (Regimento da EAUFPA, 2009).

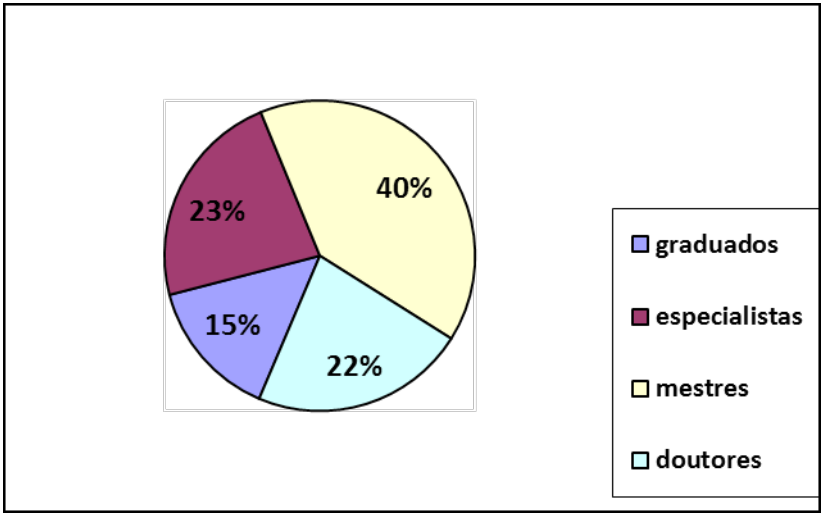
Segundo os dados fornecidos pela secretaria da Unidade, atualmente a escola atende cerca de 1.300 alunos da Ed. Básica, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio – Técnico Integrado. Seu funcionamento é diário, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O corpo Docente da EAUFPA pertence à carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico e tem seu ingresso através de concurso público, para os professores efetivos, e processo seletivo simplificado, para os professores substitutos. Em nível de formação, esses docentes possuem os títulos de especialistas, mestres e doutores, com predominância de 40% de profissionais com título de mestre, como apresentado no gráfico a seguir, referente aos docentes efetivos. Registra-se nesses dados a presença de 15% de docentes que possuem apenas a graduação.

Esses profissionais, por sua vez, em sua maioria, possuem Dedicação Exclusiva, o que permite inferir que tem possibilidades de um maior tempo voltado às atividades dessa instituição. E, subsidiados por sua formação inicial ou em nível de pós-graduação, seja *lato senso* ou *stricto senso,* a possibilidade de um trabalho docente qualificado.

Em consonância com as suas finalidades a EAUFPA recebe, segundo a coordenação de Estágios, em média, 1.000 (mil) estagiários por ano letivo, majoritariamente das licenciaturas ofertadas pela UFPA. Porém, também recebe alunos dos cursos de bacharelado, entre os quais, dos cursos de odontologia, serviço social, medicina, informática, nutrição, fonoaudiologia e psicologia. É válido ressaltar que a Escola atende discentes de outras IES públicas e privadas do estado.

Gráfico 1: Titulação dos Professores da EAUFPA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CPPD/UFPA

A gestão administrativa e pedagógica da escola, cuja escolha se dá via eleições diretas e universais, tem mandato com duração de 04 anos.

> **Art. 56** A Escola de Aplicação terá um Diretor-Geral e um Diretor -Adjunto, eleitos dentre os docentes efetivos que a compõem, conforme a legislação vigente, o Estatuto e o Regimento Geral da UFPA, este Regimento e resoluções específicas.
> **Parágrafo Único**. O Diretor-Geral e o Diretor-Adjunto serão eleitos pelos docentes e técnico-administrativos lotados na unidade e discentes, a partir da 8ª série do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos, regularmente matriculados na Escola em conformidade com a legislação vigente e nomeados pelo Reitor (Regimento da EAUFPA, 2009).

Os Diretores Geral e Adjunto, formam uma equipe de trabalho que se distribui nos diversos setores e coordenações da EAUFPA, geralmente composta de Docentes do quadro efetivo da própria escola. Após eleito, o Diretor Geral preside o Conselho Escolar, órgão colegiado e deliberativo, previsto no regimento, que conta com representante de todos os segmentos da comunidade escolar, devidamente eleito por seus pares: discentes, docentes, técnicos-administrativos, associação de pais/responsáveis dos discentes.

A Escola possui também uma Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) que é responsável pelo fomento da pesquisa e extensão através de

projetos realizados pelos docentes. Existe, portanto a possibilidade de alocação de carga horária para os professores realizarem tais atividades, uma vez que essa é uma das finalidades previstas em sua regulamentação.

Os recursos para a realização de tais projetos são disponibilizados por editais, que atualmente passam por um declínio em sua oferta, situação não exclusiva da UFPA, mas, realidade das IES públicas Brasileiras.

A EAUFPA é uma instituição de referência no contexto educacional paraense e atende uma parcela relevante em número de alunos da educação básica, no entanto, frente à demanda da comunidade em seu entorno, ainda precisaria de considerável expansão. Realidade semelhante quanto ao atendimento dos estágios supervisionados referentes aos cursos de graduação.

Considerações finais

A criação das Escolas/Colégios de Aplicação, de maneira geral, se deu em função da necessidade de aglutinar práticas docentes inovadoras ao estágio supervisionado de alunos das licenciaturas, de início vinculadas às faculdades de filosofia das universidades brasileiras.

Essa premissa, impulsionada também pelo movimento Escolanovista, não foi observada na Escola de Aplicação da UFPA, que teve seu início vinculado à necessidade de garantia de escolarização aos dependentes, em idade escolar, dos servidores da instituição, como Escola Primária da Universidade.

No entanto, no transcurso histórico, as demandas inerentes à formação de professores dentro da Universidade Federal do Pará, foram incorporadas ao fazer pedagógico da EAUFPA, seja com a criação do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) ou mais tarde, com sua transformação em Unidade Acadêmica Especial, passando a ter a denominação atual.

As Escolas/Colégios de Aplicação, enquanto espaço configurado como laboratório da formação de professores em especial, incita à prática do ensino na Educação Básica, possibilitando um espaço único para integração entre o fazer docente nesse nível com o Ensino Superior.

Essas instituições devem ser consideradas em seus contextos sociais. Não como ilhas de produção de conhecimento, mas como instrumentos de transformação das realidades sociais em que estão inseridas, especialmente em sua interface com a formação docente que se tem nas universidades, pois, assim, conseguem contribuir com a formação dos futuros profissionais que serão

aqueles que, potencialmente, atuarão nos diversos sistemas de ensino, seja público, municipais e estaduais, ou mesmo no sistema privado.

A conjuntura de crise do capitalismo, com suas estratégias para a sua superação, resultam na ausência de investimentos na educação pública como um todo, ocasionando o aprofundamento da precarização e sucateamento dos espaços físicos dessas instituições. Como consequência, compromete a qualidade da realização dos objetivos e finalidades das Escolas/Colégios de Aplicação presentes em seus documentos oficiais, muito embora, seja reconhecida sua relevância como referência de qualidade no cenário educacional brasileiro.

Tais perspectivas suscitam importantes reflexões, as quais esse trabalho apenas aponta. Deixando-as no bojo de provocações ao futuro, à construção histórica: qual o lugar que a Educação Básica ocupa nas práticas de formação de professores no seio da universidade brasileira? O que as experiências das Escolas/Colégios de Aplicação representam nesse cenário?

Ao final, a provocação inicial: Escola/Colégios de Aplicação para quê?

Referências

ALVES. L.G. O Liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.61-86.

AZEVEDO, F.; et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília. 65 (150): 407-425, mai/ago 1984.

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e processos inclusivos:** trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006).

BRASIL. **Lei nº 186, de 17 de dezembro 1947**. Dispõe sobre prorrogação de prazo para instalação dos ginásios de aplicação. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br>. Acesso em: fev. 2017.

_____. **Decreto nº 9.053 de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação na Faculdades de filosofia do país. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br>. Acesso em: fev. 2017.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GEMAQUE, R.; GUTIERRES, D. Financiamento da Educação básica no Brasil – desafios históricos. In CABRITO, B.; CASTRO, A.; CERDEIRA, L.; CHAVES,

V. **Os desafios da expansão da educação em países da língua portuguesa: financiamento e internacionalização.** Lisboa-Portugal– Editora EDUCA, 2014, p. 157-174.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MESZAROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (Org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e privado na educação.** São Leopoldo, RGS: Oikos, 2015, p. 15-34.

TEIXEIRA, A. O estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. XXXIX, n.89, p. 9-16, jan.mar.,1963.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 661 de 31 de março de 2009**. Disponível em:< http://www.ufpa.br/sege/boletim interno/downloads/resoluções>. Acesso em: fev. 2017

A graduação tecnológica no contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia

Jairo Barbosa Junior
Tania Barbosa Martins

Resumo: O artigo apresenta o quadro geral da expansão da graduação tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), entre 2008 e 2015. Analisa dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realiza algumas comparações entre as Universidades Federais e os Institutos Federais/CEFETs. Conclui-se que os cursos superiores de tecnólogos (graduação tecnológica) se inserem no contexto de criação dos IFs, na reestruturação produtiva flexível e se ajusta à necessidade de formação de força de trabalho adequada ao mercado e ao desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Educação Profissional; Instituto Federal; Graduação Tecnológica.

Desde 2003 o governo federal implanta na área educacional um conjunto de ações que ampliam acesso à educação superior. No sistema federal, tal expansão ocorreu por meio da criação e interiorização das universidades públicas e da criação de programas como REUNI[1], UAB[2], PROUNI[3], FIES[4]. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP, o número total de ingressos no ensino superior presen-

1 REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado pelo Decreto 6.069, de 24 de abril de 2007.

2 UAB - Universidade Aberta do Brasil– Sistema foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "*o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País*".

3 PROUNI – Programa Universidade para Todos, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

4 FIES – Fundo de Financiamento Estudantil, criado pela Lei 10.260 de 2001, destinado a financiar a graduação na educação superior para alunos matriculados em cursos não gratuitos.

cial passou de 1.540.431 em 2003 para 2.383.110 em 2014, com uma taxa de crescimento no período de 54,70%. Tal fenômeno expansionista vem sendo relatado na literatura correlata, a exemplo de Mancebo, do Vale & Martins, em artigo intitulado "Políticas de expansão da educação superior no Brasil (1995-2010)":

> Entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi apenas de 134,58% (MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015, p. 35).

Há que ressaltar que ainda que tenha ocorrido uma expansão da oferta no sistema federal, o setor privado tem predominância nesse processo de expansão. Em 2014 o número de ingressos total em cursos superiores de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnológica) foi de 2.383.110, sendo que desse total, 1.878.483 vagas estão na rede privada o que responde a 78,82% em relação às instituições públicas. Em relação à educação a distância (EaD), uma das áreas que deu suporte à expansão do ensino superior, observa-se a mesma característica expansionista, com predominância da área privada sobre a pública, com a oferta de 691.731 novos ingressos em 2014, sendo que o setor privado se encarregou de 649.638, o que representa 93,91% em relação a oferta pública. Nesse sentido, Martins (2014) mostra a predominância de matrículas na EaD no setor privado em relação ao público**:**

> Outro elemento importante se refere ao fato de que a dinâmica de expansão do ensino superior a distância é marcada pelo avanço do setor privado. Em 2001 e 2002, o número de matrículas para oferta de ensino a distância era basicamente do setor público; em 2003 e 2004, ocorre um aumento crescente das matrículas no setor privado; e, a partir do ano de 2005, há uma inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, ingressos e concluintes em relação ao setor público (MARTINS, 2014, p. 720).

Os Institutos Federais também seguiram a tendência de expansão a partir da sua criação em 2008 e da transformação de alguns dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Instituições de Ensino Superior (IES). Com base na lei de criação dos Institutos Federais (IFs**)** em 2008 – foram criados 38 Institutos, permaneceram oito Escolas Técnicas vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais e 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Os IFs, devido à autonomia para a formulação de cursos, oferecem em todos os níveis e modalidades, desde o ensino

básico até a pós-graduação, respeitando-se os limites previstos na referida lei de 50% para o Ensino Técnico Médio, 20% para as graduações na modalidade licenciatura e 30% para as demais graduações (bacharelados e tecnólogos).

Origem e evolução da graduação tecnológica

Os Institutos Federais têm origem na formação para o trabalho com características assistencialistas e voltadas para as classes menos privilegiadas da sociedade. As premissas de educação para os "desfavorecidos da fortuna" acompanharam o desenvolvimento dos Institutos Federais, como escolas técnicas profissionalizantes, ao longo dos diferentes contextos políticos, sociais, culturais e da evolução das tecnologias, desaguando na atual "Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" (BRANDÃO, 2009).

Os cursos de graduação tecnológica, em específico, tiveram sua origem nos cursos de engenharia operacional, dentro do contexto evolutivo da "Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica", passando a fazer parte da política educacional dos anos 70 a ideia da criação de cursos superiores de curta duração para atender às necessidades de formação de força de trabalho, voltados à classe trabalhadora.

Os cursos de engenharia operacional tiveram seu modelo de "Engenharia" desgastado e evoluíram para os atuais cursos denominados de Cursos Superiores de Tecnologia ou Curso de Formação de Tecnólogos, num modelo agora mais amplo e "não restrito somente às engenharias ou áreas técnicas produtivas na década de 1970". (BRANDÃO, 2009, p. 10). Esse modelo de curso superior intermediário entre a formação plena e a formação técnica, visava inicialmente à oferta de força de trabalho qualificada capaz de operar a tecnologia produtiva importada, mas sem compromisso acadêmico com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. A criação dos cursos superiores de curta duração de tecnologia vincula-se, portanto, às necessidades provenientes do mercado por emprego de força de trabalho operacional para atender às necessidades produtivas imediatas.

Há que registrar, que embora não esteja explícita, existe uma velada distinção entre as várias modalidades de cursos presente nos IFs, que em sua característica verticalizada apresenta a ideia de hierarquia entre os cursos, colocando os de graduação tecnológica na categoria de "educação profissional" medianamente localizados entre os cursos técnicos de nível médio e os cursos propriamente superiores, considerados acadêmicos, como as licenciaturas, bacharelados e pós-graduação. Os cursos de graduação tecnológica são de carga horária

reduzida – de 1600 a 2000 h/aula – e abarcam praticamente todas as áreas do saber em que pese à existência de outros tipos de graduação (bacharelados e licenciaturas) (BRASIL, 2004), configurando, inclusive, uma nova concepção de ensino superior universitário, estritamente profissionalizante, isto é, cursos superiores profissionais, assim como cursos de pós graduação, mestrados e doutorados, não mais estritamente acadêmicos, mas profissionais, a exemplo de novos modelos universitários, com a criação das Universidades Tecnológicas como a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR).

Os eixos tecnológicos, ou seja, as áreas de conhecimentos, indicados no catálogo dos cursos superiores de graduação tecnológica, segundo a resolução n. 277/2006, eram 10: 1 – Ambiente, Saúde e Segurança; 2 – Controle e Processos industriais; 3 – Gestão e Negócios; 4 – Hospitalidade e Lazer; 5 -Informação e Comunicação; 6 – Infraestrutura; 7 – Produção Alimentícia; 8 – Produção Cultural e Design; 9 – Produção Industrial; 10 – Recursos Naturais, com o número de cursos totalizando 98 (BRASIL, 2006). Se compararmos com o atual **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia,** houve um aumento dos cursos, em função do aumento de áreas do conhecimento que passaram de 10 para 13: 1 – Ambiente e Saúde; 2 – Controle e Processos Industriais; 3 – Desenvolvimento Educacional e Social; 4 – Gestão e Negócios; 5 – Informação e Comunicação; 6 – Infraestrutura; 7 – Militar; 8 – Produção Alimentícia; 9 – Produção Cultural e Design; 10 – Produção industrial; 11 – Recursos Naturais; 12 – Segurança; 13 – Turismo, Hospitalidade e Lazer, com o número de cursos totalizando 134, ou seja, um aumento de 36,73% no número de cursos disponíveis (BRASIL, 2016).

Além da inclusão da oferta de novos cursos e outros eixos mais diversificados, as características dos cursos de graduação tecnológica, exigem mais do que a mera formação operacional de força de trabalho como pretendido anteriormente na década de 70. São exigidas outras habilidades e competências, mais próximas dos cursos de graduação de longa duração (acadêmica), mas sem perder a característica profissionalizante. Essas novas exigências e características dos cursos superiores de tecnologia são apresentadas no discurso de PACHECO (2011, p. 2), então secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

> Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibili-

> dades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 2).

A concepção inicial dos cursos superiores de curta duração da década de 70 das áreas técnicas, com ênfase na formação profissional operacional e para atendimento imediato à produção, sofre transformações com as novas exigências de formação da produção flexível e toyotista, mas não deixando de corresponder da mesma maneira a interesses imediatos do mercado, que permanece em conformidade a uma nova exigência de formação profissional abrangente e flexível, que preza por certas competências e habilidades. Não obstante o discurso oficial se transformar radicalmente na direção de uma perspectiva politécnica e da negação de uma formação estritamente especializada, o que se pretende é a manutenção das concepções tradicionais dominantes em outra roupagem de formação que atenda as novas formas de organização produtiva.

> Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 2).

Os IFs e as universidades tecnológicas são instituições de ensino superior de tipo novo, adequadas e ajustadas a oferecer cursos superiores profissionalizantes, isto é, cursos de tecnologia e de formação de força de trabalho, em conformidade às exigências da produção flexível. Nesse cenário, é necessária uma pedagogia que atenta aos requisitos tanto técnicos quanto tecnológicos da produção, bem como conhecimentos e práticas pedagógicas de formação de competências e habilidades cognitivas cidadãs.

Expansão dos cursos superiores tecnólogos

Os cursos superiores tecnólogos atingiu em 2015 na rede federal de ensino superior (Universidades Federais e Institutos Federais), o total de 630 cursos tecnólogos, enquanto a rede privada, de forma hegemônica, alcançou 5.460 cursos tecnólogos. Deste total de cursos da rede Federal, as universidades possuem 153 cursos enquanto os IFs e os CEFETs em conjunto, 477 cursos. As universidades privadas, por seu lado, contabilizam 1816 cursos tecnólogos. Evidencia-se que há praticamente três vezes mais cursos tecnólogos nos IFs e CEFETs do que na universidade Federal. Internamente aos IFs

e CEFETs há mais cursos tecnólogos (477) a bacharelados (351) e licenciaturas (430). O que mais uma vez demonstra uma diferença significativa no perfil entre a universidade Federal e os IFs e CEFETs, configurando-os como profissionalizantes mais atrelados às exigências de formação profissional do mercado de trabalho.

No período de 2008 a 2015 houve um aumento considerável na expansão do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), criando oito universidades federais e seis IFs. Por sua vez, os IFs em função de sua natureza multicampi, a sua expansão numérica foi extraordinária desde a criação desta instituição em comparação com a universidade federal.

Tabela 1: Evolução Número de Instituições – IFs/CEFETs/Universidade Federais/Universidade Privada (2008-2015)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2008/2015
IFs/CEFETs	34	35	37	40	40	40	40	40	6
Universidade Federal	55	55	58	59	59	62	63	63	8
Universidade Privada	86	86	89	88	85	84	84	88	2

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior (2008-2015).

Não existem, nas sinopses do INEP, dados disponíveis que discriminemr o tipo de ensino superior oferecido nos IFs e CEFETs entre 2008 a 2010. De qualquer forma, apesar de haver um crescimento maior nos cursos superiores de bacharelado e licenciatura, por força da **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**, em que determina 20% dos cursos destinados à licenciatura e 30% ao conjunto de cursos de bacharelado e tecnólogo; os cursos tecnólogos ganham destaque com relação à importância que se destina a cada modalidade (tecnólogo, bacharelado, licenciatura), sendo os cursos tecnólogos o curso prioritário dos IFs e CEFETs, no que tange ao ensino superior.

Tabela 2: Do Número de Cursos Tecnólogos/Bacharelado/Licenciatura nos IFs e CEFETs (2008-2015)

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2008-2015
Tecnólogo	-	-	-	375	404	427	449	477 (100%)	27%
Bacharelado	-	-	-	182	214	256	300	351 (74%)	93%
Licenciatura	-	-	-	305	378	400	409	430 (90%)	41%

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior (2008-2015).

A magnitude do crescimento dos IFs e CEFETs é mais evidente pelo aumento da contratação de professores. Embora a universidade federal tenha crescido em maior número de instituições que o IFs e CEFETs, o aumento do número de docentes da universidade subiu na ordem de quase 60% entre 2008 a 2015, de um total de 57.688 docentes para 91.337, superando a universidade privada com 72.848 professores. Os IFs e CEFETs tiveram nesse mesmo período um aumento de efetivo docente na ordem de quase 140%, saindo de 8.057 para 19.303 professores. Apesar do perfil diferenciado, acadêmico e profissional, entre as duas instituições e do peso maior de cursos tecnólogos assumido nos IFs e CEFETs, as universidades federais apresentam um maior número de alunos matriculados (68.862) do que os IFs e CEFETs (50.151) em cursos tecnológicos, o que demonstra que os IFs e CEFETs são mais eficientes no ensino tecnológico que as universidades federais se considerar o número comparativo de docentes. O número de professores na universidade é quase quatro vezes maior aos do IFs e CEFETs, além de considerar que em 2015 havia 63 universidades Federais e 40 IFs e CEFETs.

Assim, a Rede Federal de Educação Profissional deu um salto proeminente com relação à Rede de Universidades Federais, mas sem menosprezar que a expansão da universidade federal, no período analisado, também foi significativa. Nessa expansão, destacam-se os cursos superiores tecnólogos e o perfil estratégico dos IFs e CEFETs, até mesmo das Universidades Tecnológicas, perante a nova realidade produtiva.

Considerações finais

Num primeiro momento analisou-se a origem e a expansão dos chamados cursos superiores tecnológicos, que definem uma nova modalidade de graduação, denominada de graduação tecnológica. Apresentou a relação dos cursos tecnológicos com as engenharias operacionais da década de 70 e se comparou os momentos e os contextos de exigências deste tipo de curso superior, que em termos de *status* se encontra entre os cursos técnicos de nível médio e os cursos superiores de bacharelado.

Apresentou-se num segundo momento o processo de expansão dos cursos tecnológicos como parte da diversificação institucional de educação superior com a criação dos IFs e com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, incluso os CEFETs e as Universidades Tecnológicas. Discutiu-se sobre o perfil das instituições profissionais atreladas ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento regional, bem como o crescimento da demanda por cursos tecnológicos. Procurou-se evidenciar numericamente o crescimento dos cursos tecnológicos nas universidades federais e nos IFs e CEFETs.

Conclui-se que houve desenvolvimento nos IFs e CEFETs, mas de forma geral, também nas universidades federais, acompanhando o perfil das universidades privadas, por uma modalidade de curso mais próxima, mais concreta às demandas efetivas de formação de força de trabalho para atender às necessidades imediatas do mercado.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. M**inistério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, 2016.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRANDÃO, M. **Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês.** Niterói: 2009. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2009.

_____. **Das artes e ofícios ao ensino industrial:** continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do CEFET-RJ. Niterói: 1997. 166f. Disserta-

ção (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ENGUITA, M. F. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**. v.26, n. 92, p. 1.087-1.113, 2005.

_____, G. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, 2007.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v. 16, n. 48, p. 31-50, 2015.

MARTINS, T. B. **A metamorfose do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. Tese de Doutorado, UFSCAR, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, R. R. C. Cursos Superiores de "curta duração" – esta não é uma conversa nova. **Revista Educação Tecnológica**. Belo Horizonte: v.8, n.2, p. 18-25, jul. / dez. 2003. Disponível em: <www.dppg.cefetmg.br/revistan8v2-artigo3.pdf>. Acesso em: abr.2017

PACHECO, E.M. (Org.). **Os institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica.** Brasília, DF: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a materialidade do conflito entre capital e trabalho na concepção e na política de formação humana

José dos Santos Souza

Resumo: O trabalho toma como objeto de estudo a proposta de ensino superior dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A análise abrange o processo de criação dos IF, o debate em torno de sua proposta "redentora" da educação, a fim de compreender o papel dessa nova institucionalidade no âmbito da educação profissional e tecnológica e da educação superior no Brasil. O estudo aponta que embora possua características invejáveis, tais como inserção em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, com oferta de diferentes modalidades e níveis de ensino, a proposta dos IFs e sua engenharia institucional está longe de contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção. Ao contrário, devido a predominância de certa identidade com as concepções e práticas educativas do campo empresarial, a atuação dos IFs contribui mais para o projeto de recomposição burguesa frente à crise estrutural do capital do que para a emancipação dos trabalhadores.

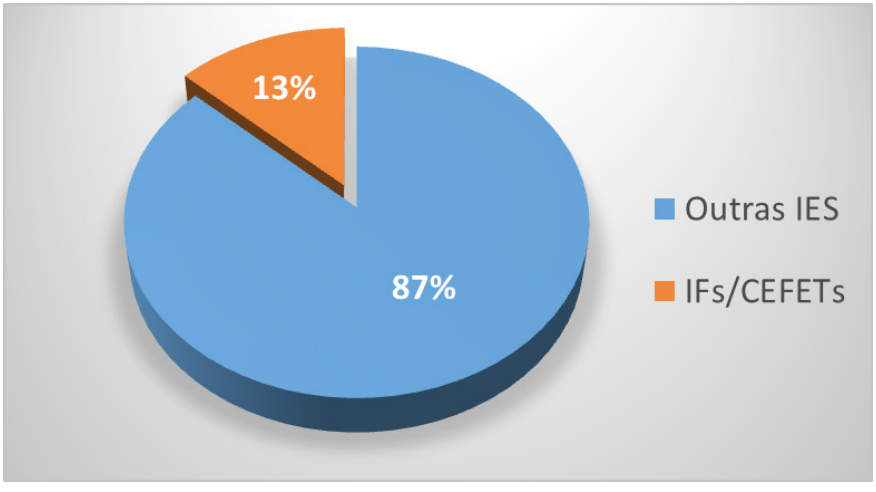
Palavras-Chave: Reforma Gerencial do Estado; Reforma Educacional; Expansão do Ensino Superior; Educação Profissional Tecnológica; Institutos Federais.

Este trabalho sistematiza parte de um conjunto de reflexões que vimos empreendendo a partir do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa *"Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar"*, no âmbito do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este projeto sistematiza um percurso investigativo que pode ser caracterizado como uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de uma pesquisa documental, utilizando-se de fontes bibliográficas primárias, embora não se furte utilizar-se de fontes bibliográficas secundárias, tais como:

dispositivos legais, *sites* institucionais, documentos governamentais, material de divulgação oficial e bibliografia da área de trabalho e educação.

Considerando os limites deste trabalho, uma vez que se trata de um excerto de uma abordagem bem mais ampla, delimitaremos nossa abordagem ao processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), um tipo mais recente de Instituição de Educação Superior (IES) que, somados aos dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) – do Rio de Janeiro e de Minas Gerais – representam 13% das instituições públicas de ensino superior do país, embora as instituições que vieram a dar forma a esses institutos, inclusive os dois CEFETs, ainda conservem sua vocação de formação técnica de nível médio, combinando em seu trabalho educativo tarefas de Educação Superior com tarefas de Ensino Médio e Técnico.

Gráfico 01: Percentual de Instituições Públicas de Ensino Superior no país, por tipo de IES – Brasil, 2012



Fonte: MEC/Inep/Deed – elaboração própria do autor.

Nossa análise se circunscreve nos limites do processo de criação dos IFs no contexto do debate em torno da proposta "redentora" da educação, onde se pretendeu reeditar a Teoria do Capital humano em condições renovadas, mais de acordo com as demandas de produtividade e competitividade das empresas na atualidade. Nosso propósito com este texto é apresen-

tar uma compreensão do papel dessa nova institucionalidade no âmbito da política pública de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Superior no Brasil.

Neste sentido, o texto aponta que a concepção redentora da educação contida no discurso oficial que deu origem aos IFs, recorrentemente amparada na ideia de inclusão social por meio da socialização do conhecimento, não correspondente à realidade. Ainda que essas instituições possuam características invejáveis – tais como quadro docente experiente e bem qualificado, inserção em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, oferta de diferentes modalidades e níveis de ensino –, a proposta de implantação dos IFs e sua engenharia institucional está longe de contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção. O argumento central que norteia nossa análise é de que, devido à predominância de certa identidade com as concepções e práticas educativas do campo empresarial, a atuação dos IFs contribui mais para o projeto de recomposição burguesa frente à crise estrutural do capital do que para a inclusão social e o desenvolvimento humano, conforme é prometido pelos governantes.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante denominada simplesmente de "Rede Federal") foi ganhando a configuração que tem hoje ao longo de quase um século de existência. Sua origem está exatamente na concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana, muito bem explicitada no Decreto 7.566/1909 (BRASIL, 1909) que, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional gratuito em todas as capitais dos estados da federação, estabeleceu como identidade principal dessas instituições de ensino a formação da classe trabalhadora pobre, não só para atender às demandas empresariais, mas também para lhe conformar ética e moralmente os filhos dos trabalhadores ao padrão compósito do capital. Essa identidade marcou a Rede Federal por muitas décadas e, até hoje, esta marca teima em prevalecer, apesar de avanços oriundos da organização e luta da classe trabalhadora no campo educacional e de ampliação das demandas do capital por força de trabalho capaz de operar o maquinário cada vez mais sofisticado. Tal identidade está muito bem explicitada no dispositivo legal que deu origem à Rede Federal,nos seguintes termos:

> Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos uteis à Nação: [...] (BRASIL, 1909).

Nessa perspectiva, essas instituições de ensino procuravam formar operários e contramestres[1], ministrando o ensino prático e conhecimentos técnico-operacionais necessários aos filhos dos trabalhadores pobres que pretendiam aprender um ofício ou, melhor dizendo, que tinham nesta trajetória educacional, única oportunidade real de progressão dos estudos. Entretanto, sua função de conformação ética e moral para controle social dos desvalidos da sorte era muito mais premente do que a formação técnica e operacional, uma vez que a economia ainda era eminentemente baseada na produção agrícola de monocultura, exigindo pouca qualificação da força de trabalho.

Este caráter das instituições federais de educação profissional só começa a se alterar no final da década de trinta. A Constituição promulgada em 1937 (BRASIL, 1937) inaugurou um olhar mais estratégico para o desenvolvimento industrial e, nesse contexto, percebe-se que a burguesia já dedicava maior atenção para a relação entre trabalho e educação, de modo a demonstrar sua percepção de possibilidades bem mais amplas para o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino, que iam além da mera conformação ética e moral da classe trabalhadora. O ensino técnico, então, passou a ser visto como elemento estratégico para o desenvolvimento industrial subjacente àquela época. Assim, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais que, embora pretensamente mais afinados com as políticas de expansão industrial, ainda mantinham os objetivos originais: conformação ética e moral dos filhos dos trabalhadores pobres por meio da formação profissional para garantir o controle social.

1 Contramestres são profissionais qualificados que assumem funções prepostas, de caráter intermediário no processo de produção, dirigindo, supervisionando, coordenando o trabalho dos outros operários ou outros trabalhadores numa empresa, numa seção de fábrica, num canteiro de obras etc. Um bom exemplo de contramestre, seria o mestre de obras de uma determinada empresa de construção civil.

Com o avanço do processo de industrialização e a perspectiva de superação do caráter agrário exportador da economia do país, as demandas do capital por força de trabalho qualificada passam a exigir da burguesia políticas mais contundentes para a formação da classe trabalhadora. O marco deste processo foi a reforma educacional de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, que, em 1942, equiparou o ensino técnico profissional ao nível médio, momento em que os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1942). Mais tarde, no final dos anos 1950, essas escolas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, com autonomia pedagógica e administrativa e, com a Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, o ensino técnico foi definitivamente equiparado ao ensino acadêmico, demonstrando clara disposição da burguesia em superar a ideia de que a formação profissional era destinada apenas aos desvalidos da sorte, aos desafortunados, conforme havia sido estabelecido pela legislação em 1909 e que, até então, ainda prevalecia como elemento norteador das políticas para a formação profissional, a despeito de tantas mudanças. As ações e formulações no campo das políticas públicas para a formação da classe trabalhadora demonstraram o empenho da burguesia industrial em eleger o ensino técnico profissional como fator essencial na expansão da economia, tomando como referência o modelo americano de organização escolar.

A aceleração do crescimento econômico dos anos 1970 veio acompanhada de substantiva expansão do ensino técnico profissional de nível médio e amadurecimento da ideia de formar engenheiros de operação e tecnólogos em cursos superiores de curta duração, com foco nas demandas imediatas do mercado. A propósito, essa era uma iniciativa que vinha desde início dos anos 1960,[2] reforçada pela Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968, Art. 18) – Lei de reforma universitária – e por meio de diversos dispositivos legais, tanto no âmbito federal, quanto no âmbito de diversos estados da federação, no sentido de se difundir e implantar cursos superiores de curta duração destinados a proporcionar habilitações profissionais intermediárias mais afinadas com as demandas do mercado (BRANDÃO, 2007, p. 3).[3]

---

2 O Art. 104 da LDB de 1961 (BRASIL, 1961) já abria a possibilidade de organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, o que se pode considerar como o primeiro passo formal para a criação de cursos superiores diferenciados.

3 No decorrer da década de 1970, esses cursos tiveram grande dificuldade de se afirmarem, em função da resistência das associações de classe dos engenheiros que repudiavam o fato de um profissional formado em curta duração ser chamado de "engenheiro". É somente

Prevaleceu no decorrer da década de 1970 a ideia de necessidade de formação de categorias profissionais mais especializadas, com foco em um espectro menor de atividades, capaz de dar respostas mais imediatas a problemas práticos do dia-a-dia da produção. Foi nessa perspectiva que, em 1978, foram então criados os três primeiros CEFETs que, dentre outras atribuições, cabia-lhes a tarefa de formar, em nível superior, profissionais em engenharia industrial (em cinco anos) e tecnólogos (em curta duração).[4] O fato é que, a partir de 1972, se observa no MEC o início de uma política clara de incentivo a cursos superiores de curta duração, não somente na área de engenharia, mas em praticamente todos os setores da economia (NASCIMENTO, 1987 *apud* BRANDÃO, 2007, p. 7). Segundo Brandão (2007, p. 7), "a partir de então ocorre o verdadeiro impulso para os cursos superiores de curta duração a nível nacional".

A consolidação definitiva da proposta de cursos superiores de duração reduzida para formar tecnólogos, sem dúvida, ocorreu a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente por intermédio da ampliação de vagas para esse tipo de curso na iniciativa privada, referendadas pelo CNE, que regulamentou a estrutura e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, a partir do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Mas foi durante o Governo Lula da Silva que a oferta desses cursos se estendeu para praticamente toda a Rede Federal, em decorrência do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que deu origem aos IFs.

Os IFs são instituições de ensino que compõem a maior parte da Rede Federal. Esta, por sua vez, se constitui de 442 unidades educativas espalhadas por todo território brasileiro, no campo e na cidade, distribuídas em quatro categorias: a) os *campi* dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) o Colégio Pedro II, equiparado aos institutos federais desde

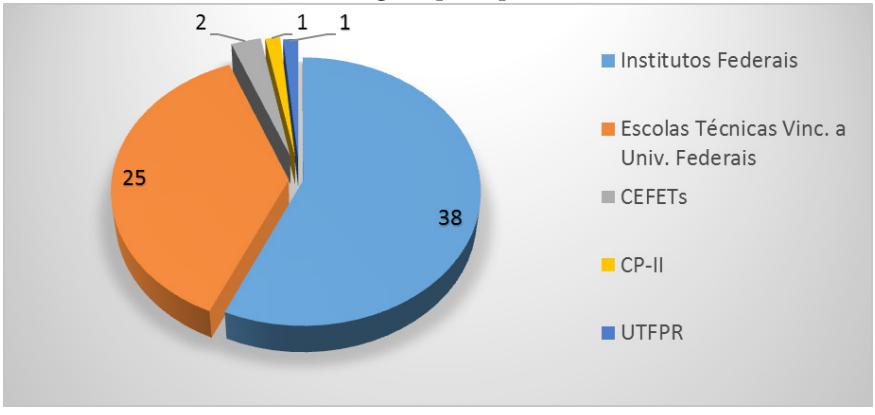
em 1977 que esta polêmica foi dirimida com a extinção do Curso de Engenharia de Operação e a criação de uma nova modalidade de curso de engenharia, o Curso de Engenharia Industrial, com duração de 5 anos, considerado aceitável para formar engenheiros (BRANDÃO, 2007, p. 7).

4 A partir de 1994, por meio da Lei 8948/1994 (BRASIL, 1994), os CEFETs viraram a unidade padrão do então chamado Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que mais tarde vai dar origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com este dispositivo legal, o governo transformou todas as Escolas Técnicas Federais e algumas das Escolas Técnicas Agrícolas mais destacadas em CEFETs, numa tentativa de atender de modo mais eficiente às demandas de produtividade e competitividade das empresas em um mercado em transformação substantiva devido ao processo de recomposição burguesa, marcado por ampla reestruturação produtiva e contrarreforma do Estado.

2012; b) dois Centros Federais de Educação Tecnológica – o CEFET/RJ e o CEFET/MG; c) a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; d) as Escolas Técnicas ou Colégios Técnicos vinculados às universidades federais.

Hoje a Rede Federal se constitui de 644 unidades distribuídas entre suas 67 instituições de ensino: 38 IFs, 20 CEFETs, 25 Escolas Técnicas vinculadas a universidades federais; 01 Universidade Tecnológica, mais o Colégio Pedro II, instituição especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas, também foi equiparado aos IFs, de modo que suas 12 unidades escolares que compunham sua estrutura organizacional passaram à condição de *campi* da instituição.

Gráfico 2: Nº de Instituições componentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por tipo de instituição – Brasil, 2017



Fonte: Portal da Rede Federal (BRASIL, 2017) – Elaboração própria do autor

Neste trabalho, daremos ênfase aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando que são referência da reforma da educação profissional brasileira. Tal condição reside no fato de essas instituições de ensino terem sido promovidas, em sua maioria, de escolas de ensino técnico de nível médio a instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, com autonomia para criar e extinguir cursos e para registrar diplomas, que têm sido acionadas pelo governo federal para serem centros de referência de formação do trabalhador de novo tipo no País.

Conforme definição da própria Lei (BRASIL, 2008, art. 2º),

> Art. 2º – Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na

> oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, art. 2º).

Além desse vasto campo de atuação na área de ensino, a Lei nº 11.892/2008 prevê que os Institutos Federais também devam gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisa aplicada. Impressiona como o caráter interessado do trabalho pedagógico e científico destas instituições de ensino já está delineado no próprio dispositivo legal que as criou. Essa vocação se confirma quando a mesma Lei estabelece ainda, como atribuição dos Institutos Federais, a tarefa de consolidar e fortalecer arranjos produtivos locais, com suposta sustentabilidade, justificada pela promoção da preservação ambiental (BRASIL, 2008, Art. 6º). Outra atribuição desses Institutos Federais que merece destaque é a ideia de transformá-los em "centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino" (BRASIL, 2008, Art. 6º, inciso VI).

De acordo com a Lei Federal nº 11.892/2008, os objetivos dos Institutos Federais são: a) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; c) realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; d) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; e) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; f) ministrar cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e engenharias; e g) ministrar cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* de mestrado e doutorado, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Cf.: BRASIL, 2008, Art. 7º).

O caráter interessado da política de ampliação das oportunidades de educação profissional

Na realidade, a política de expansão da Rede Federal elegeu a engenharia institucional dos IFs como modelo, não só por sua afinidade com os propósitos da reforma gerencial na gestão educacional, mas também por sua flexibilidade para colocar em prática a dualidade educacional em condições renovadas. A formação da Rede Federal, portanto, funciona como uma espécie de pedagogia política para a construção do consenso em torno de um projeto político para a educação profissional no Brasil. No bojo dessa pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos. Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio de apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa ou de outros tipos de arranjos produtivos locais. Às vezes até na forma de organizações não-governamental, em parceria com o Estado, como forma de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno de interesses políticos de caráter coletivo.

Faz parte desta pedagogia política, também, a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizam o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico que comporta as diversas particularidades da vida social, de modo que o próprio critério de cientificidade é flexibilizado, conduzindo leituras superficiais da realidade, elucubrações ou mesmo narrativas da vida cotidiana baseada em olhares cada vez mais particulares, fundamentados em absoluto relativismo como argumento metodológico, são conduzidos ao status de ciência.

A partir dessa banalização do fazer científico, ofuscam-se aspectos teóricos e metodológicos de interpretação do fenômeno social, concebendo o pensamento social como mera narrativa especulativa, desprovida de qualquer compromisso de apreensão das contradições que comportam sua concreticidade. Invariavelmente, esse método analítico – ou negação da própria ideia de método – abstém-se de qualquer consideração da totalidade em que o objeto de análise se insere, de modo a atribuir a seu caráter particular, a sua especificidade, absoluto potencial explicativo da realidade, sem qualquer preocupação com as relações que este objeto comporta entre si e outros elementos da realidade social. Ao contrário do que Kosik (2010) aponta como dialética do

concreto, nessa perspectiva analítica, o conhecimento social se estabelece a partir de sua manifestação fenomênica, onde o olhar particular, desprovido de critério distinto do interesse individual do pesquisador, concebe como "concreto" o que não passa de apreensões imediatas e particulares de determinado objeto, naturalizando determinado fenômeno social em si como uma realidade irrefutável, uma espécie de representação social, uma vez que foi assim percebida pelo seu pensador em determinado contexto sócio-histórico.

Nessa perspectiva analítica da nova pedagogia política do capital, a naturalização da ideologia da *"mão invisível do mercado"* como reguladora eficiente do cotidiano social se apresenta como uma realidade naturalizada, de modo que qualquer especulação que lhe atribua relações com outros elementos da realidade, como por exemplo, a precarização do trabalho, é imediatamente rechaçada. De modo geral, esta pedagogia política constitui o mecanismo pelo qual a burguesia busca formar as competências necessárias à conformação ética e moral dos trabalhadores em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa, consolidando-se, assim, no meio social, por meio da naturalização da lógica de mercado, a subsunção real do trabalho ao capital.

A necessidade estrutural do estágio atual de desenvolvimento do capital de ampliar – mesmo que de forma ainda limitada – as oportunidades de acesso ao conhecimento para uma parcela restrita da classe trabalhadora, necessariamente, se justificam na sociedade civil por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da Educação Básica, ampliação das oportunidades de Educação Profissional, inclusão social de jovens e combate ao trabalho infantil. Mas este discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio desta ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação para a classe trabalhadora. É inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora – e formação para o trabalho manual – destinado à grande maioria dos trabalhadores.

Esse contexto exige não só a formação de trabalhadores de novo tipo, mais adaptados às novas demandas do mundo do trabalho, mas também a sua conformação ética e moral para assimilar com naturalidade a instabilidade e a completa vulnerabilidade da vida. Nesse aspecto, a estruturação da Rede Federal, com a criação dos IFs, assume caráter estratégico importante, não só para alimentar as empresas com trabalhadores mais flexíveis e suficientemente competitivos, mas também para conformar o imenso contingente de traba-

lhadores excluídos do mercado formal de emprego para encarar com naturalidade a precariedade social do trabalho que esta realidade lhes impõe.

Dialeticamente, é exatamente na incapacidade da política pública de formação humana da ordem burguesa para cumprir seu propósito de socializar o conhecimento científico e tecnológico necessário para o trabalho e para a vida em sociedade, ainda que de modo fragmentado e numa perspectiva dualista, o que constitui o elemento positivo para a organização e luta dos trabalhadores contra o capital, contra o monopólio do conhecimento.[5] Tal positividade consiste exatamente no fato de que essa incapacidade do capital, na medida em que se evidencia nas contradições de suas políticas públicas de formação humana, abre amplas possibilidades de mobilização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que desmascara a pedagogia política do capital para conformá-los na sua condição de vida precária.

Devido à incapacidade do padrão compósito vigente garantir emprego, seguridade social e inclusão social, já que sua preocupação é reorientar o uso do fundo público para garantir estabilidade financeira ao grande capital, o tipo de formação humana destinado aos filhos da classe trabalhadora ganha contornos ainda mais perversos, pois lhe cabe também conformar ética e moralmente um número considerável de jovens e adultos fadados ao desemprego, à informalidade, ao contrato precário de trabalho (estágios, emprego temporário etc.), condenados à condição de vulnerabilidade permanente. Assim, a formação humana destinada a eles radicaliza cada vez mais sua função política de mediação do conflito de classes por meio da pedagogia política que visa naturalizar a intensificação da precariedade da vida no estágio atual do capitalismo. Para isto, aciona reformas curriculares que priorizam determinados conhecimentos fragmentados e determinados conteúdos que não passam de apologia à legitimação do desenvolvimento (in)sustentável, à competitividade mercantil, ao individualismo, ao empreendedorismo e à empregabilidade. Nesse propósito, a estruturação da Rede Federal, somada a

5 Para a compreensão objetiva deste contexto, a teoria do Estado formulada por Gramsci (1989; 2008) é providencial, na medida em que incorpora o conceito de hegemonia e amplia a concepção de Estado, concebendo-o como resultado da condensação de forças políticas em disputa na sociedade civil. De acordo com esse quadro analítico gramsciano, o aspecto dialético do desenvolvimento das políticas públicas de formação humana na ordem social burguesa de produção e reprodução social da vida material ganha mais clareza, a ponto de ver nelas alguma possibilidade de ação contra hegemônica, e nos permite enxergar elementos que, frequentemente, as análises acerca da ação pública no campo da formação humana não consideram.

diversos outros mecanismos de ampliação da oferta de educação profissional, é fundamental.

Nestes termos, se desenvolve a contrarreforma burguesa da Educação Profissional para atender às novas demandas de formação/qualificação do trabalhador brasileiro. Em linhas gerais, ela pode ser definida como um conjunto de mudanças no planejamento e gestão educacional e nos processos pedagógicos que se estendeu desde o Governo FHC, passando pelo Governo Lula da Silva, tendo continuidade no Governo Dilma Rousseff, provocando mudanças substantivas no trabalho educativo realizado pelas instituições da Rede Federal. No decurso desta contrarreforma, fica evidente o esforço do empresariado e do Estado para conferir ao trabalho pedagógico um caráter mais "interessado", preocupado em atender de forma mais imediata às demandas de produtividade e competitividade das empresas.

Nessa perspectiva, a concepção da relação entre ciência e vida, entre trabalho e educação, entre empresa e escola que passa a predominar na gestão do trabalho escolar ganha um caráter mais pragmático, mais de acordo com a lógica mercantil, mais coerente com os princípios neoliberais de competitividade como fator de qualidade, conforme as indicações de Friedman (1985) e de Mello (2005), dentre outros. Obviamente, essas ideias, na medida em que passam a dar direção à vida cotidiana das instituições componentes da Rede Federal, provocam certo reordenamento dos princípios éticos e morais que norteiam seu trabalho escolar, dando novos significados às relações pedagógicas e políticas ocorridas no cotidiano dos IFs e demais instituições de ensino que a compõem, de modo a instituir certa mudança na cultura dessas escolas, com o intuito de conservar, em condições renovadas, o potencial dessas instituições como espaço privilegiado de mediação do conflito de classes e de propagação do consenso em torno da concepção de mundo burguesa. Assim, em um contexto de reestruturação produtiva e de reforma do Estado, a gestão do trabalho escolar das instituições de ensino da Rede Federal é reconfigurada de modo a garantir, nas condições objetivas e subjetivas da conjuntura atual, a manutenção de seu papel como aparelho privado de hegemonia burguesa.

Tendo que lidar com a contradição de ter que formar técnicos especializados para operar o maquinário avançado das empresas reestruturadas na atualidade, desde meados dos anos 1980, o empresariado brasileiro vem empreendendo esforços para, de um lado flexibilizar o fluxo e os conteúdos dos currículos para formar com maior rapidez e com menor custo a força de trabalho necessária para executar tanto o trabalho simples como o trabalho complexo. Flexibilizando também o Ensino Superior, as iniciativas de redu-

ção da duração de cursos para atender mais imediatamente às demandas do mercado ganha materialidade na criação dos Cursos Superiores de Tecnologia, durante o Governo FHC, amplamente explorados por instituições privadas de ensino, ávidas por explorar o mais novo filão do mercado educacional: um contingente considerável de trabalhadores interessados em fazer curso superior de curta duração e conquistar a tão propagada empregabilidade o mais rápido possível. Com a oferta de cursos que poderiam ser concluídos em no máximo dois anos, com mensalidades a baixo custo, esse tipo de curso mobilizou e ainda mobiliza muitos jovens trabalhadores, alimentando o mercado educacional.

Esta flexibilização do ensino superior só atingiu o setor público de ensino a partir do Governo Lula da Silva, o qual aperfeiçoou consideravelmente a ofensiva do Estado sobre a política educacional. Pode-se dizer que o Governo Lula da Silva concretizou praticamente tudo que o Governo FHC não havia conseguido concretizar no que diz respeito à flexibilização dos sistemas de ensino para atender mais imediatamente às demandas empresariais. Este feito se deve ao amplo apoio popular de que gozava este governo, inclusive do movimento organizado dos servidores públicos federais. Neste movimento, o governo avança na reforma da Educação Profissional, com o Decreto 5.154/2004, em substituição ao Decreto 2.208/1997; amplia o condicionamento do financiamento da educação à *accontabillity* dos sistemas educacionais para toda a Educação Básica, com a Lei 11.494/2007, em substituição da Lei 9.424/1996; institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a Lei 11.892/2008; organiza o desenvolvimento de Cursos Superiores de Tecnologia, com a criação *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*; fomenta a reengenharia institucional da educação profissional nas redes estaduais, promovendo a separação da gestão da Educação Básica da gestão da Educação Profissional, induzindo a criação de redes de ensino profissional e tecnológico em todos os estados da federação por meio de programas especiais de investimentos em infraestrutura física e financiamentos; aperfeiçoa a política pública de trabalho, qualificação e renda, ampliando as parcerias público-privadas e promovendo reformas gerenciais na gestão dos órgãos envolvidos.

Considerações finais

Nesse aspecto, a articulação da Rede Federal – que tem nos IFs sua principal referência de engenharia institucional para a promoção da ampliação da oferta de educação profissional – cumpre papel importante no processo de

recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital. Essa Rede de ensino acaba por instituir a flexibilidade necessária para que a política pública de formação profissional possa cumprir de modo eficiente sua dupla função, ofertando em um mesmo tipo de instituição todos os tipos e modalidades de formação humana interessada, seja para atender objetivamente as demandas do mercado, seja para conformar amplo contingente de trabalhadores jovens fadados ao desemprego e à informalidade do trabalho, por meio dos princípios do empreendedorismo, do desenvolvimento sustentável e da empregabilidade.

Referências

ABÍLIO, L. C. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa Palavra**. Uberaba (MG): 19/02/2017.

ALVES, G. **O Novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2000. 258 p.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro (DF): 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nos 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nos 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nos 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília: 25 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. **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. Brasília: 2 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D7022.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Ma-

gistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: mai. 2017.

_____. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: mai. 2017.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados da federação as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro (DF): 23/09/1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf >. Acesso em mai. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro(DF): 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: 28 de novembro de 1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: mai. 2017.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em mai. 2017.

BRANDÃO, M. Cursos Superiores de Tecnologia: democratização do acesso ao ensino superior? **Trabalho Necessário**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, ano 5, número 5, 2007.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foa. São Paulo: Xamã, 1996.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GRAMSCI, A. **Americanismo e fordismo.** São Paulo: Hedra, 2008.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX – 1914 a 1991. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>, acesso em 02/05/2017.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira & Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Campinas: Eduni-camp, 2002.

SOUZA, J. S. **O que é gerencialismo**. Nova Iguaçu (RJ): GTPS, 2016. Disponível em: <http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/2016/10/o-que-e-gerencialismo.html>, acesso em abr. 2017.

Notório saber e a negação da educação superior como lócus de formação para o trabalho docente na educação básica

Jussara Marques de Macedo

Resumo: O trabalho resulta da investigação sobre o reconhecimento do "notório saber" como requisito para docência, previsto na Lei 13.415/2017. Tal iniciativa é decorrência das políticas de formação docente implementadas a partir da Lei 9.394/1996, a qual abre possibilidades em espaços outros que não a educação superior como lócus privilegiado de formação. O objetivo é compreender o processo de construção da ideia de reconhecimento de notório saber como requisito para a docência no decurso das políticas de formação para o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa de caráter explicativo que se insere na categoria de pesquisa bibliográfica. A análise parte da definição de formação prática e teórica para o trabalho docente para indicar a educação superior como espaço apropriado e coerente com tal formação. A análise aponta que o reconhecimento do "notório saber", como requisito para a docência, contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do "aprender a aprender" como caminho para indivíduos autogerirem a própria formação e atualização profissional.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação Docente; Certificação de Competências; Notório Saber.

O trabalho resulta da investigação sobre o reconhecimento do "notório saber" como requisito para docência, previsto na Lei 13.415/2017. Tal iniciativa é decorrência das políticas de formação docente implementadas a partir da Lei 9.394/1996, a qual abre possibilidades em espaços outros que não a educação superior como lócus privilegiado de formação. O objetivo é compreender o processo de construção da ideia do reconhecimento de notório saber como requisito para a docência no decurso das políticas de formação para o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa de caráter explicativo que se insere na categoria de pesquisa bibliográfica. A análise parte da definição de formação prática e teórica para o trabalho docente para indicar a educação superior como espaço apropriado e coerente

com tal formação. A análise aponta que o reconhecimento do "notório saber", como requisito para a docência na educação básica, contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do "aprender a aprender" como caminho para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional.

Políticas de formação para o trabalho docente na educação básica

O final do século XX foi marcado por significativa participação dos movimentos sociais com vistas à educação para a transformação social. A Constituição de 1988, influenciada por este movimento, assegurou a educação como direito social que deveria atingir a todos constituindo-se, portanto, em dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Diferente do que propunha a Constituição, a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aponta que a educação é dever da Família e do Estado (Art. 2º) não deixando dúvidas quanto ao processo de desresponsabilização, em parte, pela educação pública. No que se refere ao trabalho docente, foi colocado em pauta a necessidade de formação para o trabalho docente em suas múltiplas dimensões (Título VI, artigo 62).

A mesma Lei ressaltou no artigo 63 que cabe aos institutos superiores de educação promover o aperfeiçoamento profissional e continuado (Inciso III) ao mesmo tempo em que estabeleceu no artigo 61, inciso I, a "associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço" (Inciso I). Observa-se que a LDB adotou as nomenclaturas "formação de profissionais da educação" (artigo 61) e "formação de docentes" (artigo 62) para designar o que aqui chamaremos de "formação para o trabalho docente".

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL.MEC.CNE, 2002), onde se corrobora a articulação entre os termos "formação profissional" e/ou o "exercício profissional" ligado à formação.

O Decreto 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica "com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (BRASIL.CASA CIVIL, 2009), destacando a responsabilidade do docente no "processo educativo da escola e de sua valorização profissional," bem como sua "formação continuada" (artigo 2º, inciso VIII). No que se refere à formação inicial, o Decreto prevê "a equi-

dade no acesso à formação inicial e continuada" (inciso IX) e a "articulação entre formação inicial e formação continuada" (inciso X). Observamos que os termos formação e profissionalização se apresentam em alguns momentos como sinônimos embora, em outros sejam complementares.

Em conformidade com as alterações relativas à formação para o trabalho docente ainda no mesmo ano, o Decreto 12.014/2009 altera o artigo 61 da LBD objetivando distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação básica.

Neste aspecto, sintetizamos que a exigência para a realização do trabalho docente na educação básica far-se-á mediante a formação em cursos de nível médio ou superior reconhecidos. A formação dos demais trabalhadores da educação será feita em cursos de Pedagogia podendo ser reconhecidos, ainda, os títulos obtidos em cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A Resolução 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especifica no capítulo IV, artigo 56, que a fundamentação da ação docente bem como os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação exige um método de aprendizagem com vistas a formar o perfil do docente da educação básica. Neste aspecto, o § 1º salienta que as instituições formadoras deverão incluir em seus currículos e programas elementos que visem a este fim.

A ideia de formação inicial e continuada do docente, de acordo com o artigo 57 (BRASIL.MEC.CNE. CEB, 2010) atrela-se aos princípios definidos para a educação nacional incluindo a valorização do profissional da educação com extensão para a valorização da escola com qualidade gestorial, educativa, cultural etc.

A Resolução 04/2010 indica que a formação para o trabalho docente na educação básica assume uma perspectiva de formação global deste trabalhador. De acordo com a legislação vigente, este trabalhador deverá exercer suas atividades laborais segundo as exigências do mercado de trabalho. Dele se exige não apenas a atualização, mas sobretudo, a disponibilidade para a elaboração de materiais didáticos, planejamento pedagógico, participação na comunidade escolar etc (MACEDO, 2011).

Apesar do excessivo número de regulamentação da formação para o trabalho docente no Brasil, se evidencia, cada vez mais, a migração de outros profissionais que em época de desemprego estrutural do capitalismo (ANTUNES, 2003), migram dos mais diferentes campos para a área da educação

como forma de complementação de renda, mas que não assumirão compromisso com a carreira docente.

Tendo em vista que a identidade profissional da categoria docente é definida, dentre outras coisas, pela formação inicial e continua, a Resolução 02/1997 coloca em xeque esta premissa quando define:

> Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997).

Por meio de uma operação quase enlevada, farmacêuticos foram transformados em docentes de química, médicos em docentes de biologia, engenheiros em docentes de matemática. O resultado foi o aumento de trabalhadores docentes formados em cursos aligeirados de complementação pedagógica com certificação aos diplomas de licenciatura plena expedidos por Instituição de Ensino Superior (IES).

Diante disso, cabem alguns questionamentos: este profissional pode ser considerado um profissional da educação? Além da formação aligeirada, quais outros requisitos foram levados em conta? Para a realização do trabalho docente na educação básica exige-se a experiência relacionada aos conteúdos da matéria a ser ensinada ou a prática docente? Qual o lugar da formação teórica destes trabalhadores? Com novos espaços de formação para o trabalho docente e o reconhecimento do notório saber para a realização do trabalho docente na educação básica, qual o papel dos cursos de licenciaturas?

As possíveis respostas a tais questionamentos se relacionam diretamente com as diversas/novas atribuições dos sistemas educativos aos modelos de gestão, aos programas de formação para o trabalho docente, à valorização, à precarização do trabalho e ao papel social docente cujas ideias basilares encontram-se na pós-modernidade, respaldadas pela lógica da "sociedade do conhecimento" onde avaliação e certificação de competências (MACEDO, 2011) conformam o trabalhador de novo tipo. Além disso, já demonstramos que existe uma relação entre o "novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação dos processos de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente" (MACEDO; LAMOSA, 2015, p. 133).

Gênesis do reconhecimento de notório saber e a desprofissionalização docente

A ideia de uma "sociedade pós-capitalista" ou "capitalismo informacional" supõe a passagem para a "sociedade do conhecimento", que é descrita por Drucker (1994) como aquela que substituirá a era do capitalismo que se liga à noção de Nação-Estado e será substituída pela lógica do megaestado. O conhecimento será o principal recurso, que trará como consequência grupos sociais mais importantes constituídos por "trabalhadores do conhecimento", que serão formados para dominarem as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) e, com isso aumentar a produtividade.

A revolução gerencial, para Drucker (1995), está ligada à aquisição de conhecimento por parte do indivíduo e a renda está relacionada a um diploma formal que passa a ser a certificação do conhecimento adquirido. Este conhecimento só pode ser sistematizado em uma escola, que terá a função de formar profissionais do conhecimento que saibam dominar as NTIC. Não se trata, apenas, de uma gestão de negócios, mas, sobretudo, de um órgão genérico da organização moderna. Por isso, os setores não empresariais necessitam da gestão bem mais do que os negócios (DRUCKER, 1995). A gerência é a função genérica de todas as organizações (escolas, hospitais, associações, sindicatos, empresas etc.). O que define se uma gerência é eficaz é a aplicação do conhecimento ao conhecimento.

Não se trata de um conhecimento tradicional e genérico, e sim aquele que forma o sujeito especializado. Este deve expressar, na ação, sua capacidade específica, já que o conhecimento é a informação eficaz na ação, focalizando os resultados na sociedade, na economia, no avanço do conhecimento. Por isso, o valor na experiência, ao invés de no aprendizado, e no treinamento, ao invés de na instrução escolar (DRUCKER, 1994). O sistema de ensino necessário à "sociedade do conhecimento" é aquele que leva em conta as novas especificações. Neste caso, "o ensino não pode mais ser um monopólio das escolas (DRUCKER, 1994, p. 154).

A educação centra-se na ideia de "educação ao longo da vida", que trabalhe com as NTIC, que se preocupe com o desempenho dos alunos, que veja no professor um líder com domínio das tecnologias, que valorize o aprendizado individual, que proporcione ao aluno a capacidade de aprender a aprender[1], que retome as bases da pedagogia do desejo, que esteja preocupada com

1 Os quatro pilares da educação necessários para a educação do século XXI, definidos no Relatório Jacques Delors (Educação: um tesouro a descobrir) de 1996 são: aprender a

o rendimento do aluno, e que este seja medido por meio da avaliação. O docente torna-se gerente de si mesmo enquanto o gestor escolar assume o papel de controlador do trabalho docente (SHIROMA, 2004). Para este tipo de trabalhador docente, a formação inicial se torna menos importante do que a formação continuada. A base deste discurso está na "avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais", tema defendido pela UNESCO que prevê, dentre outras coisas, que o conhecimento que é adquirido no trabalho deverá ser "objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguir ou concluir os estudos" (BERTRAND, 2005, p. 7).

No caso brasileiro esta sugestão/imposição se materializou no Título I, Art. 1º, da Lei 9.394/96, quando define que: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p. 9). A educação para o século XXI deve considerar a "sociedade do conhecimento" para garantir a "globalização" para além das fronteiras institucionais, ao mesmo tempo em que rompe com a educação tradicional e se constitui em uma "educação ao longo da vida", expressão presente nos documentos da UNESCO (DELORS, 2001) e outros organismos e acordos internacionais. A respeito da Lei 9.394/96, a UNESCO a elogia, fazendo referência ao Artigo 1º, §1º, quando "disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino em instituições próprias" (BRASIL, 1996, p. 10).

Segundo Bertrand (2005), o interesse pela "avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais" pode ser explicado, dentre outras coisas pela "vontade de avaliar a eficácia de sistemas dispendiosos de formação; de fixar-lhes objetivos que respondam às novas demandas do mercado de trabalho; de manter certo controle como contrapartida à tendência para descentralização; necessidade de adaptação das exigências da formação permanente" (BERTRAND, 2005, p. 11).

Contudo, Bertrand (2005) deixa claro que, por conta da ideia de "educação ao longo da vida", a certificação pode ser apenas uma etapa da formação do indivíduo. Ela é, por isso, um tema que instiga o interesse dos empresários, pois se relaciona diretamente com o mercado de trabalho. Neste caso, a certi-

conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 2001, p. 90). A área da administração tem acrescentado um quinto pilar, aprender a empreender, com foco no empreendedorismo educacional (ACIC, 2017).

ficação ajuda no reconhecimento das qualidades, dos conhecimentos e das habilidades (*savoir-faire*) dos indivíduos, possíveis contratados.

No que se refere ao trabalho docente, os organismos internacionais[2] apontam a necessidade de uma formação prática em detrimento da teoria, alegando, que a formação oferecida pelas IES além de custosas e demoradas, não formam para a realidade das escolas. Soma-se a este discurso a afirmação de que a escola é culpada pelo fracasso do estudante à medida que se torna evidente o distanciamento entre os conteúdos ensinados e as novas demandas do mundo do trabalho e da produção. Todo este discurso é evidenciado não apenas nos documentos oficiais dos organismos internacionais como também nos documentos do Ministério da Educação (MEC) direcionados à "formação do professor". Evidencia-se a culpabilização do docente por meio do discurso que os "os professores são despreparados para trabalhar com o aluno da escola pública e que se sentem abandonados e sem assistência para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada" (MELLO, 2005, p. 60) Por isso, deverá ser substituído por professores que deverão ser "atraídos" e "recrutados" de outras áreas do conhecimento (OCDE, 2006).

Eis a gênesis do reconhecimento do notório saber para a realização do trabalho docente na educação básica. No Brasil estas ideias foram disseminadas por intelectuais do capital como Guiomar Namo de Mello que reafirma a necessidade de reformular as bases teóricas e práticas da "formação do professor" no Brasil, defendendo que se todo professor em formação cumpriu a educação básica, espera-se dele que tenha "constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um cidadão produtivo" (MELLO, 2000, p. 105).

Na defesa de um "sistema nacional de certificação de competências para professores" Mello (2000, p. 108) afirma a necessidade da existência de "critérios de autorização dos cursos e de avaliação dos formandos e dos professores já em exercício". Trata-se, segundo ela, de uma política nacional que deve ser de responsabilidade da União, mas com a participação de diferentes interessados.

Para isso, dois pontos de consenso são necessários. O primeiro é estabelecer o consenso acerca da formação de professores e, o segundo deverá

2 Os organismos internacionais a que nos referimos são: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em trabalho anterior (MACEDO, 2011 e MACEDO; LAMOSA, 2015), concluímos que mesmo quando um organismo internacional sugere que a formação para o trabalho docente na educação básica seja feito em nível superior, a sua essência é a "formação prática".

ser "o credenciamento de cursos e certificação de competências" (MELLO, 2000, p. 108).

A partir dos anos de 1990, tais consensos atingiram diretamente o trabalhador docente em vários aspectos, mas especificamente no que se refere à política de certificação que limita o trabalho docente a uma ação educativa de caráter técnico que se aprofunda durante a década com marcas do gerencialismo. Os conteúdos dos cursos de formação são pensados sob a forma de competências a partir apenas do *savoir-faire* de determinada tarefa fazendo com que a formação seja direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho de soluções cientificistas e imediatas para a formação com base nas NTIC.

Neste emaranhado que envolve a formação para o trabalho docente, aparece a possibilidade do reconhecimento do "notório saber" que em sua significação pode ser considerada uma medida excepcional para o reconhecimento público de conhecimento e/ou erudição, mas que não pode se constituir em atalho para a formação para o trabalho docente. Contudo, a Medida Provisória Nº 746/2016 apresenta este atalho na formação para o trabalho docente para as escolas de nível médio em tempo integral, quando considera, no artigo 61, inciso III que "trabalhadores em educação [são], portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim". Além disso, reconhece no inciso V, "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação". Apesar da indicação, a MP não prevê como se dará a certificação.

A Lei nº 13.415/2017 que, dentre outras coisas, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, considera no artigo 61:

> 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 [...] (BRASIL, 2017).

Como a MP 746/2016, a Lei nº 13.415/2017 também não prevê as formas de certificação do "notório saber", mas avança no sentido de indicar as instituições de educação com "notório reconhecimento" que poderão oferecer cursos de nível médio se cumpridas as exigências curriculares deste grau de ensino. De acordo com o § 11 da Lei, os sistemas de ensino "poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância [...]" (BRASIL, 2017).

Não resta dúvida de que a proposta de Mello (2000), no que se refere à política nacional de formação de professores bem se encaixa nesta lógica de criação do consenso em torno do credenciamento de cursos e certificação de competências. Primeiro, porque a autora defende o rejuvenescimento do Curso Normal de Nível Médio para formar "professor polivalente", segundo porque a formação para o trabalho docente, nestes espaços, poderá ser feita de modo aligeirado com auxílio das NTIC.

Uma experiência que se fortalece no Brasil voltada à formação para o trabalho docente é a rede "Ensina Brasil[3]" que se propõe a formar um "ensina[4]" em apenas cinco semanas. A busca é por "jovens talentos de diversas carreiras que almejam trabalhar com um propósito e queiram direcionar seus talentos e esforços para os problemas mais complexos do país" (ENSINA BRASIL, 2017). Durante dois anos no programa "Ensina Brasil", o jovem se submeterá a uma formação contínua que proporcionará uma "experiência incomparável de estar na sala de aula".

Uma vez selecionados e depois de um "treinamento" de cinco semanas onde são passadas as teorias necessárias ao exercício da "profissão de professor", o jovem é promovido a "professor temporário" que será fornecido aos "governos-parceiros" com um salário inicial ao da carreira docente. Os dois anos em sala de aula são vistos como um tipo de "treinamento em serviço".

"Ensina Brasil" é uma empresa financiada pela Fundação Lemann e Itaú Social, dentre outas, com relações estreitas com a *Teach For All*[5] cuja função é recrutar e preparar professores temporários para diferentes governos. Lamentavelmente, parece ser esta a mais recente ofensiva de formação para o trabalho docente na educação básica com participação dos empresários. A defesa é de uma formação centrada na prática em detrimento da parece ser uma nova estratégia de formação para o trabalho docente.

O que apontamos aqui como "novidade" são indicativos dos organismos internacionais a partir do ano de 1990 (MACEDO, 2011). No Brasil, o geren-

3 São parceiros da "Ensina Brasil": Teach For All, Federação das Empresas Juniores do Estado de São Paulo (FEJESP), Fundação Estudar, Brasil Júnior e AIESEC.

4 Nomenclatura usada pela "Ensina Brasil" para designar "professor". Já demonstramos (MACEDO, 2011) que o termo professor tem sido substituído, na "sociedade do conhecimento" por "monitor", "tutor", "oficineiro" etc.

5 É uma Organização Não-Governamental americana que oferece uma plataforma global que permite aos sócios da rede conectar-se e aprender uns com os outros. O objetivo central é formar professores em seis semanas por meio de financiamento oriundo do setor privado.

cialismo na educação, dentre outras coisas, promove a desprofissionalização docente. A profissionalização defendida pelos intelectuais do capital refere-se a um tipo de desprofissionalização do caráter específico da profissão docente marcado pela fragmentação e aligeiramento na formação inicial e contínua com base nos conhecimentos tácitos, ao mesmo tempo retira do docente seu protagonismo na produção do conhecimento e a perda de autonomia para conduzir o processo ensino-aprendizagem (MACEDO; LAMOSA, 2015).

Universidade como lócus de formação docente para educação básica

Pensar a formação para o trabalho docente na educação básica em nível superior requer romper com o tipo de formação que está inserida no contexto da "sociedade do conhecimento", das novas formas de "globalização" da economia e da flexibilização do trabalho. Neste aspecto, a formação enfatiza competências e habilidades como elementos que contribuem para que este trabalhador, na prática, repasse aos estudantes os princípios da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que nega qualquer possibilidade de mudança. A formação docente alternativa deve se pautar pelo modelo de "formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital" (MACEDO, 2002, p. 13). Esse intelectual deve se comprometer com as mudanças da sociedade e buscar, nos princípios da educação socialista (MÉSZÁROS, 2008), elementos necessários para a formação do indivíduo emancipado.

Diferente do "sistema nacional de certificação de competências para professores" (MELLO, 2000), a ideia de "base comum nacional de formação" (ANFOPE, 2008, p. 3) seria a alternativa "à concepção de currículo mínimo, [como] o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério" (FREITAS, 2000, p. 19). Tal concepção tomaria a docência como elemento fundamento da identidade do educador. Os princípios norteadores são: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e pratica; gestão democrática; compromisso social e ético do trabalhador da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação inicial articulada à formação continuada; e, avaliação permanente dos cursos de formação.

Tais princípios sempre estiveram ligados à defesa de que as universidades, por meio de seus cursos de Pedagogia, se constituíssem no espaço privilegiado de "[...] formação docente dos educadores para atuar na Educação

Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental" (ANPED/ANOPE/CEDES, 2004, p. 1).

Várias críticas foram feitas na década de 1990 referentes aos cursos de formação docente fora da universidade. Otranto (1999), por exemplo, ao analisar o Parecer nº 115/99, que dispunha sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISE), aprovado no ano de 1999 pelo CNE, conclui que o "sistema universitário brasileiro não precisa criar uma nova instituição para alcançar os objetivos de proporcionar formação inicial, complementar e continuada aos professores da educação básica" (OTRANTO, 1999, p. 78).

Na mesma linha de raciocínio, não é demais reafirmar a importância do curso de Pedagogia, na maioria das IES, que, desde meados dos anos de 1980, "constitui-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais (FREITAS, 2000, p. 26).

Foram estes alguns dos subsídios que motivaram o movimento dos educadores a discutir a elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que teve seu marco importante, no ano de 1999, quando uma Comissão de Especialistas em Pedagogia foi constituída para elaborar as diretrizes do curso. Esse movimento desencadeou "um amplo processo de discussão em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área" (ANPED/ANOPE/CEDES, 2004, p. 8). No mesmo ano, foi encaminhado ao CNE o documento das Diretrizes Curriculares elaborado por essa Comissão, mas que, infelizmente, não chegou a ser apreciado, já que a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental não o enviaram ao CNE, como tentativa de boicote explícito e um desejo de pôr em seu lugar as diretrizes do Curso Normal Superior que estavam prestes a ser regulamentadas naquela época.

Entre 1999 e 2005, várias foram as iniciativas do MEC em relação às licenciaturas e ao curso de Pedagogia. Porém, elas significaram para algumas instituições compromissadas com esta formação mais um transtorno do que auxiliaram os cursos em suas definições, principalmente os cursos de Pedagogia. Isso teve como resultado a expansão destes, principalmente em IES privadas que não apresentavam nenhum compromisso com a formação docente (ANPED/ANOPE/CEDES, 2004).

Talvez, esta tenha sido a estratégia do governo brasileiro para abrir espaços para a criação de diferentes cursos de formação do professor da educação básica, em cumprimento às exigências dos organismos internacionais, o que se constitui na segunda fase da reforma educacional brasileira (SHIROMA, 2004).

A partir do início do século XXI, sob o discurso da "sociedade do conhecimento", a formação em nível superior passou a se constituir num elemento indispensável à formação docente. O papel da Educação Superior, na sociedade, expressa a possibilidade de "educação ao longo da vida" para o melhor domínio das NTIC.

Faz-se necessária a execução do projeto político pedagógico e do currículo, considerando a necessidade de reconhecimento de que "não existe apenas uma 'alternativa' de formação e sim inúmeras que vêm sendo construídas nas IES e que não servem de 'modelo' mas de oportunidade para melhor efetivação de outros cursos onde quer que se localizem (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004, p. 8).

Continua em voga a defesa de um sistema nacional de formação em que sejam organizadas, organicamente as ações das diferentes IES, dos sistemas de ensino e do MEC.

O curso de Pedagogia forma parte da intelectualidade pedagógica do país. Se tomamos o pedagogo como intelectual, a sua formação deverá proporcionar conhecimento de sua realidade local, nacional e internacional, e isso provocará o desdobramento dos seguintes aspectos: *a)* formação histórica; *b)*formação científico-pedagógica; *c)* formação pela articulação entre teoria e prática; e *d)* formação da vontade pedagógico-política (LINHARES, 1988, p. 76-79).

Uma vez que toma para a formação docente questões referentes a educação inicial e continuada, relação teoria e prática etc., o objetivo é a formulação de outra lógica para a formação do sujeito emancipado por meio da consolidação da base comum nacional na formação docente e de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação, garantindo que as formas atuais aligeiradas e fragmentadas de formação baseadas nas NTIC deem lugar a uma formação em nível superior que contribua para a emancipação humana com vistas à construção de uma nova sociabilidade que não a burguesa.

Considerações finais

As políticas de formação para o trabalho docente na educação básica que se materializaram no Brasil a partir dos anos de 1990 carregam em si as marcas das orientações dos organismos internacionais como o BM e a UNESCO. Embora o movimento dos educadores, nas mais diferentes representatividades, tenha se colocado criticamente frente a tais medidas, não foi possível evitar que se materializasse um tipo de formação fragmentada e aligeirada, possibilitada pelos novos espaços de formação.

As novas formas de gestão da educação e do trabalho docente contribuíram não apenas para a fragilidade das políticas de formação para o trabalho docente, mas sobretudo para a formação de um docente de novo tipo com vistas a formar o trabalhador de novo tipo. O resultado foi a evidência de um tipo de avaliação e certificação das competências que gerou a intensificação, a proletarização e a desprofissionalização do trabalho docente.

A gênesis do reconhecimento do notório saber como possibilidade de realização do trabalho docente na educação básica encontra-se nas teorias da administração, pautadas na "sociedade do conhecimento". A base central é a valorização da formação contínua (em serviço) em detrimento da formação inicial que será possível por meio das NTIC. Atualmente, no Brasil já existe regulamentação que reconhece o "notório saber" como possibilidade de exercício docente, embora não esteja claro quais serão as formas de certificação.

Por fim, apontamos o ensino superior como espaço privilegiado de formação para o trabalho docente na educação básica, por ser o espaço adequado para garantir a indissociabilidade entre a formação prática/teórica e formação inicial/continuada. Além disso, se constitui no espaço possível de formação do sujeito emancipado, por meio da consolidação da base comum nacional na formação docente e de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação capaz de contribuir para a formação de outra sociedade e de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Referências

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE CASCAVEL (ACIC). **O quinto pilar da educação**. Disponível em: < http://www.acicvel.com.br/noticias/item/6532-o-quinto-pilar-da-educacao.html>. Acesso em: jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (CEDES). **A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.** Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004. Disponível em: <http://www. anped.org.br/200904PosicaoDiretrizsCursos Pedagogia.doc>. Acesso em: nov. 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do XIV Encontro Nacional da ANFOPE**. Goiânia (GO), 2008. Mimeografado.

BERTRAND, O. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais**. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. 2002.Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília (DF), 2002.

_____. _____. _____. **Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997**. 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

_____. _____. _____. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: ago. 2010.

BRASIL.CASA CIVIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. _____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no DOU de 30.01.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2007-2010/ 2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: fev. 2010.

_____. _____. **Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em: out. 2009.

_____. _____. **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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/ Lei/L13415. htm>. Acesso em: mar. 2017.

_____. _____. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. _____. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: mar. 2017.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). 6.ed.. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 2001.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. Tradução de Nivaldo Montigelli Júnior. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montingelli Júnior. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

ENSINA BRASIL. **Quem buscamos**. Disponível em: <http://www.ensinabrasil.org/sejaumensina/>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Seja um ensina**. Disponível em: < http://www.ensinabrasil.org/sejaumensina/>. Acesso em: abr. 2017.

FREITAS, H. C. L. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 20, n. 68 [número especial], p. 17-44, 2000.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais:** tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

MACEDO, J. M. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

_____. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: Reunião Anual da ANPEd, XXV, Caxambu (MG), Set./Out/2002. **Anais**. Caxambu (MG): Microservice, 2002.

_____; LAMOSA, R. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, p. 133-152, julho/dezembro, 2015.

MELLO, G. N. **Cidadania e Competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar., 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: 2006.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

OTRANTO, C. R. A Universidade Rural e a discussão sobre os Institutos Superiores de Educação. In: SOUZA, D. B.; CARINO, J. (Orgs.). **Pedagogo ou professor?** O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, p. 69-79.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. In**: II Simpósio sobre Trabalho e Educação**. NETE. Faculdade de Educação da UFMG, nov. 2004.

TEACH FOR ALL. **Teach For All**. Disponível em: < http://teachforall.org/en>. Acesso em: abr. 2017.

VAILLANT, D. A Profissão Docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Ed.). **Políticas Educacionais e Coesão Social:** uma agenda latino-americana. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009, p. 126-169.

Mestrados profissionais, internacionalização e expansão da educação superior nas universidades federais

Lena Letícia do Nascimento Braga
Zulema Costa dos Santos
Arlete Maria Monte de Camargo

Resumo: Este trabalho volta-se para o estudo da criação dos mestrados profissionais e tem como referência a criação de novas universidades federais compromissadas com o processo de integração regional e internacionalização da educação superior, além das mudanças na política de pós-graduação no Brasil. Essa nova modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* está voltada prioritariamente para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam as demandas do mercado de trabalho, e não somente a formação de mestres propriamente ditos. Para tanto, foi realizado uma revisão bibliográfica sobre a temática que norteia o trabalho, bem como foram extraídos os dados dos sítios das universidades analisadas e de seus respectivos Planos de Desenvolvimento Institucionais. Dentre os resultados, verificou-se a consolidação de uma tendência que se volta para atender às demandas dos setores produtivos, e que envolve tanto os mestrados acadêmicos quanto os profissionais, o que decorre da necessidade de ampliar os processos de certificação em geral na educação superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Palavras-Chave: Universidades Federais. Internacionalização. Mestrado profissional.

O período que se sucedeu à Lei nº 9394/1996 caracterizou-se pela expansão da educação superior, momento em que inúmeras mudanças no campo educacional se intensificaram. Dentre as principais regulamentações[1] voltadas para o estímulo a essa expansão, destacam-se a diferenciação organizacional do ponto de vista acadêmico institucional, que estimulou o surgimento de institui-

1 Caso de Decreto nº 5.773, de 09/05/2006, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

ções isoladas de ensino e das modalidades de curso ofertadas, o que favoreceu o incremento do setor privado, com a ampliação do número de vagas ofertadas, matrículas, revisão dos currículos dos cursos, etc. (MANCEBO *et al*., 2012; GOMES & MORAES, 2012; FÁVERO & SGUISSARDI, 2012).

O predomínio do setor privado decorre entre outros fatores da crescente mercantilização das ações nesse setor, já que ganhou força no contexto mundial o entendimento da educação como uma mercadoria regulada pelas leis do mercado, considerando o movimento de internacionalização da economia, no qual a educação passa a ser objeto de negociação ao lado de outros serviços. Tal situação tem levado à presença de conglomerados educacionais importantes na educação superior brasileira. O controle dessa expansão ocorre em meio ao incentivo aos processos de avaliação em larga escala, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES– (2004), com a regulação do sistema através dos exames padronizados.

Ao lado disso, observou-se uma revisão no modelo ideal de universidade, já que se acentua o entendimento de que as atividades desenvolvidas nessa esfera precisam atingir indicadores quantitativos que possam demonstrar o impacto econômico e social positivo dessas instituições de educação superior no contexto social onde estão inseridas. Para isso, contribui dentre outros fatores a pressão crescente pela ampliação da formação de profissionais para o mercado de trabalho, a participação de grupos sociais que sempre estiveram marginalizados na vida acadêmica, a pressão sobre os orçamentos públicos e a alocação desses recursos, e a subordinação das instituições universitárias às agências de desenvolvimento, como é o caso do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE. (McCOWAN; SCHENDEL, 2015).

Há, portanto, uma revisão no modelo de educação superior na atualidade; essas mudanças ocorrem no Brasil a partir da década de 1990, década na qual foi aprovado o principal marco regulatório orientador das políticas educacionais, a Lei nº 9394/1996, que estimulou no campo da educação superior a diferenciação das instituições, a diversificação das modalidades de ensino e dos cursos de graduação e pós-graduação, reforma no currículo dos cursos ofertados, dentre outros.

Em relação à oferta dos cursos de graduação e pós-graduação verificam-se tendências à internacionalização e a organização de currículos de natureza interdisciplinar, concepção de políticas democratizantes como as chamadas ações afirmativas que visam ampliar o acesso da população, como a política de quotas na educação superior, além da preocupação que envolve a permanência dos estudantes que ingressam na educação superior.

No que diz respeito à pós-graduação stricto sensu foi criada em 1999 uma nova modalidade, o Mestrado Profissional, e desde então tem havido uma crescente ampliação desses cursos, registrando-se em 2007 um salto quantitativo com a oferta de 184 opções. As últimas informações disponíveis pela Capes[2] apontam a existência de 718 cursos em funcionamento e recentemente foi instituída a modalidade de doutorado profissional por meio da Portaria nº 389, de 23/03/2017.

O trabalho aqui apresentado volta-se para análise das repercussões das políticas da educação superior em curso nas universidades públicas federais com perfil internacionalizado, no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu*. Essa opção considera que nas últimas décadas essas IES vem sendo afetadas por constrangimentos econômicos e financeiros associados à uma a matriz econômica capitalista que têm como centralidade uma visão pragmatista e mercantil da educação superior; que desloca a concepção da educação superior como direito universal para concebê-la como "bem público".

Além disso, tem ainda como pauta uma forma de regulação que se assenta no tripé: gestão (empresarial) avaliação (de resultados) e financiamento, que altera o *modus operandi* das universidades públicas federais brasileiras. (MEDEIROS, 2012), já que com o advento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidades Federais– REUNI (Decreto nº 6.096/2007) foram criadas 18 universidades federais nos governos Lula da Silva e 1º mandato de Dilma Roussef.

O processo de expansão da rede federal de ensino foi marcado pela tendência à interiorização e pela internacionalização de suas ações. A interiorização das ações das universidades federais pode ser confirmada a partir da localização da grande maioria das universidades criadas. Segundo documento elaborado pelo MEC, a interiorização da oferta de educação superior" é essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões". (BRASIL, MEC, 2014). Nesse mesmo documento, aparece a questão da internacionalização, onde se afirma que esse termo tem sido utilizado para

> [...] invocar a dimensão transfronteiriça da educação superior, seja na graduação, nos cursos sequenciais ou na pós-graduação. O conceito abrange as seguintes atividades e iniciativas: mobilidade estudantil e docente, intercâmbio de informações, projetos e programas internacionais ou transnacionais, acordos bi ou multilaterais, pesquisas

2 http://www.capes.gov.br

> conjuntas, ensino de língua estrangeira na universidade16, dupla diplomação, ensino em língua estrangeira, manutenção de escritório de representação ou de sede de ensino em outro país, ensino a distância transfronteiriço, bem como toda iniciativa com uma dimensão internacional, intercultural e ou/mundial no processo de educação superior, tanto em território nacional quanto estrangeiro. (BRASIL, MEC, 2014).

Como parte dessa intenção foram criadas quatro universidades federais localizadas nos estados fronteiriços da região sul e nordeste do Brasil, voltadas para o intercâmbio com os países da América Latina e os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia.

Assim é que, o trabalho apresentado volta-se para a investigação dos novos formatos acadêmicos como é o caso dos mestrados profissionais nas universidades federais de educação superior com perfil internacionalizado, procurando caracterizar essa oferta do ponto de vista da natureza desses cursos, vinculação dos mesmos com as políticas oficiais de estímulo a essa opção, demandas do setor produtivo, dentre outros. Foi elaborado a partir de revisão da literatura correlata, documentos oficiais e de dados secundários cujas fontes são os sítios do MEC e das universidades federais pesquisadas, além de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais.

Mestrados profissionais e internacionalização da educação superior

Os cursos de mestrados profissionais segundo Fischer (2005, p. 27) podem ter um caráter generalista, voltados para a formação de profissionais qualificados em nível estratégico, ou um caráter focalizado, voltados para a formação de profissionais para setores específicos de atividades, ou um perfil híbrido entre esses dois modelos. Esse autor aponta que o conceito de Mestrado profissional não é algo novo e já havia sido sinalizado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/1965.

Segundo o autor, fica evidente a necessidade de criação de cursos de Mestrado profissional com uma formatação diferenciada dos mestrados acadêmicos. O documento supra faz referência à necessidade da oferta de cursos com significação própria, com terminalidade para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuíam vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa, entendimento que, entretanto, ainda não vigorou.

O que ocorreu é que durante os anos 1960 foram criados cursos de pós-graduação *Lato sensu,* cursos de pós-graduação de curta duração com o obje-

tivo de atualização e especialização profissional. Predominou a criação e desenvolvimento de cursos de pós-graduação com viés acadêmico, o que se justificava pela necessidade de qualificar pessoal para o ensino superior, além de institucionalização da pesquisa. Dessa forma, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela instauração de cursos de pós-graduação *Stricto sensu* direcionados para a formação de pesquisadores.

Na década de 1990, como já visto, foi criada em 1999 uma nova modalidade, de pós-graduação stricto sensu – o Mestrado Profissional (Portaria Nº 080, de 16 de dezembro de 1998, ratificada posteriormente pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009). A segunda portaria procurou definir Mestrado Profissional, apontando para sua relevância social e objetivos, além de explicitar o reconhecimento do título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional. Assim é que, em seu artigo 3º:

> O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita: I – a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II – a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos, III – a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (BRASIL/MEC, 2009).

De acordo com Janine Ribeiro (2005), a principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico.

Tal diferenciação decorre do avanço tecnológico e das transformações sociais e mercadológicas em curso, já que o mestrado profissional constitui uma oportunidade de aproximação entre os trabalhos conduzidos pela univer-

sidade, e as demandas existentes no campo social e profissional, reivindicações por soluções tecnológicas e sociais como base do conhecimento nas atividades profissionais.

A inserção dos Mestrados profissionais (MPs) na sociedade representa maior aproximação e articulação da universidade com a realidade social e consistiria justamente na capacidade de obter conteúdos teórico-metodológicos vinculados à aplicação prática, já que o Mestrado profissional foi criado com o intuito de transformar o meio de atuação sendo ele tecnológico, industrial ou educacional, visando a melhora na qualidade e eficácia da produção em diferentes âmbitos sendo parte da expansão da formação continuada no País; dessa forma o Mestrado Profissional atua de forma específica, levando em consideração o meio de atuação e produção. (PAIXÃO et. al. 2014).

Fisher (2005), chama a atenção para a diversidade de mestrados profissionais em inúmeras áreas; dentre as áreas preferenciais estão a Engenharia e Odontologia, além dos mestrados profissionais em ensino de Física, Química e Matemática, além de cursos voltados para a formação continuada do professor.

Revisão da literatura sobre internacionalização e expansão da educação superior na pós-graduação *stricto– sensu*

Em relação ao processo de internacionalização da educação superior, diferentes autores vêm estudando esse fenômeno, que implica em troca de experiências e investigação cientifica entre países; na atualidade, vem sendo ressignificado de modo a representar esforços sistemáticos feitos pelas instituições no sentido de responder às exigências e desafios relacionados com à globalização da sociedade, da economia e dos mercados. Dentre os autores que podem contribuir para um melhor entendimento sobre a questão destacam-se Morosini (2004); Morosini e Nascimento (2017); Azevedo (2015); Mancebo; Ribeiro (2012); Silva Júnior e Kato (2012), Sudbrack e Negro (2016),

Morosini (2004), em estudo sobre o estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior, aponta que esse fenômeno vem se intensificando ainda mais com o processo de globalização mundial ocorrido a partir da década de 1990; foi motivado pela tendência observada de classificar a educação como um serviço, o que ocorreu a partir de definições da Organização Mundial do Comércio OMC. Essa autora mostra ainda que baseado nesse entendimento o Brasil teria potencialidades de constituir-se em um significativo consumidor de serviços de educação superior, tendência que vem se confirmando desde então.

Outro aspecto ressaltado pela mesma é o fato de que as características da educação estão "intimamente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. E é justamente no ensino superior que se verifica o maior impacto já que a

> [...] globalização considera como um dos principais valores o conhecimento e, neste, o advindo de patamares superiores, onde a busca de educação e certificação continuada se faz presente. A universidade adquire um valor máximo e a concepção de liberdade acadêmica, símbolo da intocabilidade do ensino superior, passa a sofrer impacto" (MOROSINI, 2015, P. 110).

Além disso, fica evidente a tendência à comercialização (ou mercadorização), que é igualmente favorecida pelo desenvolvimento das novas tecnologias, o que é estimulado pela OMC.

No que diz respeito à internacionalização, a autora menciona que esse é um conceito complexo já que existem diversas concepções teóricas sobre o mesmo; é o caso de Bartell que conceitua internacionalização como trocas internacionais relacionadas à educação e a globalização como uma avançada fase no processo que envolve a internacionalização; são diversas as formas de realizar a internacionalização como as que envolvem a presença de estrangeiros e de estudantes-convênios em espaços universitários; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa educacional cooperativados, associações internacionais que envolvem consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na universidade; além de graus diferentes de imersão da dimensão internacional no currículo.

Outra contribuição destacada por Morosini (2005) é a de Altbach o qual procura advertir sobre a perda de autonomia intelectual e cultural por parte daqueles que são menos poderosos, uma vez que as corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades acabam por se transformar nos novos neocolonialistas, já que buscam o domínio seja por razões políticas e ideológicas, e sobretudo por razões comerciais. Esse mesmo autor alerta para os perigos da educação transnacional e da multinacionalização, que pode levar à macdonaldização.

A autora aponta ainda que no período compreendido entre os anos de 2004 e 2005, as estratégias de internacionalização voltaram-se sobretudo para a funções de ensino; como aquelas que abrangem relatos de intercâmbios, estudantes-convênio, crescendo a produção sobre o aprendizados dos estu-

dantes (sobretudo do ponto de vista do domínio da língua inglesa, considerado como principal instrumento de aprendizagem), do aprendizado em si, a construção de sua identidade e adaptação social, currículos internacionalizados e os currículos voltados ao *business*, além do desenvolvimento tecnológico para apoio a internacionalização.

Finalizando destaca a urgência de estudos sobre a temática, "para que não caiamos num processo transnacional onde as negociações regulatórias não considerem as características regionais e a soberania do estado-nação". (2015).

Esse entendimento é reforçado por Sudbrack e Negro(2016), para quem o desenvolvimento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

Ainda Morosini e Nascimento (2017), em recente artigo publicado sobre a internacionalização da educação superior no Brasil em teses e dissertações, identificaram dentre outras produções, dissertação de mestrado elaborada por Ribeiro, defendida em 2015, o autor procurou analisar os impactos causados nas cidades em que são implantadas universidades a partir de um modelo internacional. O estudo foi localizado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e segundo o autor, o modelo institucional que prevaleceu foi o central de internacionalização (que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da instituição); além disso, o autor constatou que a dinâmica da cidade foi modificada em seu dia a dia, já que desperta a esperança que o desenvolvimento local se concretize a partir desse momento, já que a cidade onde se deu a implantação da universidade por muito tempo foi esquecida. O autor sinaliza ainda para o choque de cultura a ocorrer já inúmeros estudantes africanos irão viver na cidade, convivendo e interagindo com as pessoas.

Outra contribuição é a de Azevedo (2015), para quem há diferenças entre os conceitos internacionalização e transnacionalização. Em relação ao primeiro, o de internacionalização, esse aproxima-se de valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade, além de representar a integração dos campos de educação superior, já que visa fins comuns, respeita a diversidade cultural e visa a promoção da solidariedade entre os povos. Nessa perspectiva, "conhecimento

e cultura são patrimônios intangíveis da humanidade e podem contribuir para a unitariedade, a coesão, a integração e o desenvolvimento sustentável". (AZEVEDO, 2015, p. 61). Visa a preservação das manifestações culturais dos povos envolvidos na internacionalização, além de voltar-se para a integração, a liberdade, a fraternidade, a justiça social e a igualdade substantiva. Dessa forma,

> [...] mesmo que a dinâmica dos campos sociais, intrinsecamente, demandem disputas, alianças e lutas entre os atores, uma agenda de internacionalização dos campos da educação superior, baseada em uma pauta que prevê a igualdade e a equidade substantivas entre os atores sociais, pressupõe, para isso, a solidariedade, a interculturalidade, a reciprocidade e o respeito à diversidade cultural. (AZEVEDO, 2015)

O autor ainda analisa que o campo da educação superior, em uma perspectiva que envolve disputa correta, relações justas, mutualidade, cooperação e o respeito às regras pode ser afetado por pressões de performance, ditadas entre outros pelas agências de avaliação e por organizações internacionais, caso da OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia , além dos processo de privatização, despublicização, e mercadorização (em nível global) da educação terciária, das políticas de estimulo à pesquisa e à inovação, as quais apresentam caráter extremamente competitivo, sendo moldadas pela formação da economia baseada no conhecimento. Desse modo, segundo o autor,

> [...] em lugar da "união", da promoção da solidariedade e da integração, pode suceder a "interseção" dos campos sociais, uma sorte de internacionalização restrita ou de transnacionalização, correspondendo à hachura de espaços multinacionais ocupados (ou em vias de ocupação) por pares homólogos, heteronomamente, submetidos a testes de performances, benchmarkings e tábuas de rankings e indicadores. (AZEVEDO, 2015, p. . 63).

Nesse caso, via de regra, o conceito de transnacionalização, está intimamente associado a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior.

Outra contribuição é a de Silva Junior e Kato (2016), para quem a internacionalização pode ser analisada com base em trocas econômicas, políticas e culturais entre países e é definida no PNPG por meio de três eixos centrais: envio de estudantes ao exterior para a realização do nível de doutoramento com vistas a dinamizar o sistema de captação de conhecimento novo; estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes e estrangeiros e aumento do número de publicação com/em instituições estrangeiras.

Os cursos de mestrado nas universidades federais com perfil internacionalizado

No que diz respeito à pós-graduação stricto sensu, os Planos Nacionais de Pós Graduação – PNPG's, segundo Silva Jr e Kato (2012),

> [...] vêm cumprindo um importante papel de planejamento, indução de políticas públicas que buscam articular em cada período histórico as exigências do desenvolvimento das forças produtivas com a realidade político-institucional vivida pelo país em cada um desses períodos.

Segundo os autores já foram publicados cinco planos nacionais desde 1975 até 2011 e cada plano expressa as especificidades demandadas pelo pacto social de seu tempo histórico, além de ter como plano de fundo a independência econômica, científica e tecnológica do Brasil para o século XXI e a consolidação da pós-graduação como subsistema do sistema universitário. Em relação ao V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), Silva Júnior e Kato destacam que nesse documento um dos aspectos que marcam a relação universidade e sociedade, é a necessidade de redução temporal entre a produção de conhecimento e sua apropriação pública; outra possibilidade seria a de incentivar a participação das instituições universitárias na formulação e implementação de metas nacionais de desenvolvimento (SILVA JÚNIOR e KATO, 2012, p. 17).

Entre as possibilidades de aproximação entre a universidade e sociedade seriam o estabelecimento de *sinergia* (grifo dos autores) entre o ensino de pós-graduação, o empresariado e a sociedade, aproximação entre pós-graduação e educação básica, dentre outros. Os autores destacam assim que a expansão das matrículas da educação superior tenderia a se expressar não somente em nível de graduação como também da pós-graduação. Em relação à expansão do setor público observada a partir de 2007, no governo Lula da Silva, esse situação é considerada anômala, já que a ampliação da certificação em massa dos estudantes da graduação e pós-graduação envolve a continuidade do processo de mercantilização.

Em relação à pós-graduação *lato sensu*, essa é em geral direcionada ao setores da sociedade mais excluídos, com vistas a atuação nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica; já a certificação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado) tende igualmente a se colocar a serviço do setor empresarial nacional e internacional, com grau menor de exploração e maior exigência técnica.

Em seguida, procurar-se-á identificar como se expressa a tendência a certificação nas universidades federais públicas criadas no período de 2003 a 2014, com perfil internacionalizado. São as seguintes: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal da Fronteira do Sul (Uffs) e a Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), as quais serão caracterizadas inicialmente, seguidas da identificação da pós-graduação s*tricto-sensu*, em especial a oferta de cursos de mestrado.

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) é uma autarquia federal criada pela Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010, com sede na cidade de Foz de Iguaçu/PR, na região Extremo-Oeste do estado, que fica na confluência das fronteiras do Brasil com as da Argentina e do Paraguai, área considerada importante pelos seus recursos naturais que atrai massa de visitantes durante o ano todo, e a condição de vulnerabilidade dessa fronteira.

A criação dessa universidade já vinha sendo articulada desde a década de 1960, com vistas à integração na região. Sua missão é a de

> [...] contribuir para a integração solidária e a construção de sociedades na América Latina e Caribe mais justas, com equidade econômica e social, por meio do conhecimento compartilhado e da geração, transmissão, difusão e aplicação de conhecimentos produzidos pelo ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociada, integrados na formação de cidadãos para o exercício acadêmico e profissional e empenhados na busca de soluções democráticas aos problemas latino-americanos (UNILA, 2013).

Para realizar sua missão, a instituição desenvolve intercâmbio acadêmico-científico, tecnológico e cultural com instituições universitárias, centros de pesquisa, públicos e privados, órgãos governamentais e organizações nacionais e internacionais, desde que preservada a autonomia universitária. Entre os princípios que norteiam a constituição da universidades destacam-se a interdisciplinaridade, interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, integração solidária e gestão democrática.

Além de receber alunos de vários países da América Latina e Caribe, da colaboração de pesquisadores dos países vizinhos. No ano de 2014 foram ofertadas vagas em 16 cursos de graduação, em diferentes áreas do conhecimento, sendo cursos de bacharelado e licenciatura. A instituição oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado). Os cursos de mestrados ofertados são os seguintes: Mestrado em Biociências, Mestrado em Biodiversidade Tropical, Mestrado em Engenharia Civil,

Mestrado em Física Aplicada, Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina, Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latino– Americanos, Mestrado em Literatura Comparada, Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento, sendo todos mestrados acadêmicos, sendo que desses um é de natureza interdisciplinar.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) foi instituída por meio da Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 e tem natureza jurídica de autarquia, integrando a rede federal de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação, com atuação em duas unidades federativas distintas, Ceará e Bahia em quatro campus, sendo dois no Ceará e dois na Bahia.

A missão institucional da instituição é "produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de expressão em língua portuguesa – especialmente os africanos, estendendo-se progressivamente a outros países deste continente por meio da formação de cidadãos com sólido conhecimento técnico, científico e cultural, e compromissados com a necessidade de superação das desigualdades sociais e a preservação do meio ambiente". (UNILAB, 2013).

Com vistas a potencializar a integração acadêmica na perspectiva da cooperação solidária, são priorizadas áreas que reflitam os principais problemas dos países parceiros, bem como da região onde a Universidade está inserida: Agricultura, Saúde Coletiva, Educação Básica, Ciências Exatas e da Natureza, Gestão Pública, Tecnologias e Desenvolvimento Sustentável, Humanidades e Letras.

A instituição oferta 15 cursos de graduação (modalidades presencial e a distância, bacharelados e licenciaturas), além de três cursos de mestrado: Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidades e Tecnologias Sustentáveis, Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Mestrado Acadêmico em Enfermagem.

Como visto, sua implantação no interior dos estados do Ceará e Bahia, traz consigo a expectativa de melhoria das condições de vida de suas populações, além da possibilidade do choque cultural, conforme aponta Ribeiro (apud Morosini, 2017).

A Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didática científica, administrativa, de gestão patrimonial e financeira, nos termos da Lei e

de seu Estatuto. Sua criação esteve na pauta da sessão do Fórum da Mesorregião Grande Fronteira Mercosul (MESOMERCOSUL), em 2006, onde foram debatidos assuntos de interesse do noroeste do Rio Grande Sul, sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, entre eles, a necessidade de constituição de um projeto único do Sul do Brasil, sendo para isso central a criação de uma nova universidade.

O processo de criação mobilizou diferentes movimentos sociais como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o que favoreceu a sua criação no ano de 2009, por meio da Lei nº 12.029/2009.

Está sediada no município de Chapecó, estado de Santa Catarina (SC) e é uma instituição *multicampi*: Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo no estado do Rio Grande do Sul, além de Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná.

Oferece cursos de graduação, pós-graduação (*lato* e *stricto sensu)* e extensão, visando assegurar o acesso à educação superior pública como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, a qualificação profissional e o compromisso com a inclusão social. São 26 cursos de Graduação (incluindo bacharelados e licenciaturas) ofertados nos vários campus da universidade

A oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ocorre em nível de mestrado e doutorado. Os cursos de mestrado são os seguintes: Mestrado em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis, Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas, Mestrado em Educação, Mestrado em Estudos Linguísticos, Mestrado em História, Mestrado profissional em Matemática em rede nacional, Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental, Mestrado Profissional em Educação, Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Mestrado em Ciência e Tecnologia dos Alimentos, Mestrado em Saúde, Bem-Estar Animal Sustentável na Fronteira Sul. (PDI – 2012).

A Fundação Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA foi criada em 11 de janeiro de 2008, através da Lei nº 11.640 e tem sua sede na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, sendo uma instituição *multicampi* (dez campus ao todo). Sua criação resultou de reivindicação da comunidade da região, e foi favorecida pela política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, incentivada pelo Governo Federal desde a segunda metade da primeira década de 2000. Em sua implantação foi efetivado o Consórcio Universitário da Metade Sul, mediante a assinatura de um Acordo de Coopera-

ção Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), as quais foram responsáveis pela criação dos primeiros cursos de graduação da instituição.

Sua missão, através da integração entre ensino, pesquisa e extensão, é a de "promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional" (UNIPAMPA, 2013). No Plano de Desenvolvimento Institucional, afirma-se que a instituição surge com a responsabilidade de contribuir para uma região com problemas de acesso à educação básica e educação superior, o que nesse documento é denominado como a "Metade Sul" do Rio Grande do Sul., além da possibilidades de contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

Oferece 71 cursos de graduação, divididos em 21 Licenciaturas, 45 Bacharelados, 5 cursos Tecnólogos, além de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu), sendo 16 Mestrados e 3 Doutorados.

Os cursos de mestrado são os seguintes: Administração, Bioquímica, Ciências Biológicas, Ciência Animal, Ciências Farmacêuticas, Ciências Fisiológicas, Computação Aplicada, Comunicação e Indústria Criativa, Educação, Engenharia Elétrica, Engenharias, Ensino, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, Políticas Públicas, Mestrado Profissional em Tecnologia Mineral, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (Tabela 1).

Em relação à oferta dos cursos de mestrado, verifica-se a ocorrência de 37 cursos de mestrado, sendo que desses 04 são nomeadamente profissionais e 3 são classificados como interdisciplinares. Portanto do total da oferta, apenas 10,8% são mestrados profissionais, predominando o chamado mestrado acadêmico, incluindo os mestrados dito interdisciplinares (Tabela 1).

Essa constatação poderia sugerir que a aproximação entre a universidade e sociedade ocorreria diferentemente do que afirmam Silva Júnior e Kato (2012). Segundo esses autores, a certificação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado) tenderia a aproximar ainda mais as universidade dos setores empresariais, seja em âmbito nacional ou internacional.

Tabela 1: Cursos de mestrado nas universidades federais com perfil internacionalizado

Universidades	Cursos de Mestrado	Mestrado acadêmico	Mestrado profissional	Mestrado interdisciplinar
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	8	8	0	1
Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB)	3	3	0	1
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	10	8	2	1
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	16	14	2	0
Total	37	33	4	3

FONTE: Sítio universidades pesquisadas.

Entretanto, em consulta feita aos sítios dessas instituições nos mestrados acadêmicos, é evidente a recorrência a essas preocupações como pode ser visto seja no perfil dos cursos, seja nas linhas de pesquisa ou áreas de concentração, já que além da formação de mestres, muitos cursos se direcionam para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento de processos inovadores e de tecnologias que favoreçam as áreas a que se destinam.

Outra constatação é a de que a maior parte dos cursos de mestrado estão concentrados nas universidades federais na região Sul do país, o que já era esperado, uma vez que das quatro universidades federais criadas com perfil internacionalizado, apenas uma delas está localizada na região Nordeste do país, o que reforça a questão das assimetrias regionais.

Como visto, a Unilab possui apenas 3 cursos de mestrado e a Unipampa 16 cursos de mestrado, o que pode entre outros aspectos ter sido favorecido pelo Consórcio Universitário da Metade Sul (Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e UFSM e UFPel), as quais são instituições com uma trajetória importante do ponto de vista do ensino, pesquisa e extensão universitárias.

Os mestrados profissionais identificados na Ufss e Unipampa, estão localizados na região Sul do país, que além de fatores já identificados, apresentam em estágio diferenciado do ponto de vista da industrialização em relação à região Nordeste.

Considerações finais

O fenômeno da internacionalização da educação superior no Brasil confirma o entendimento de que o país se constitui de fato em um significativo consumidor de serviços de educação superior, já que a busca de educação e certificação continuada está presente e alcança novos patamares. A necessidade de ampliar os processos de certificação em geral entra em conflito com a concepção de liberdade acadêmica que se expressa no ideal universitário, já que cada vez mais se evidencia uma relação entre a formação *stricto sensu* em nível de pós-graduação

Ficam evidentes as relações ocorridas entre os países da área de abrangência das universidades no que tange às funções de ensino e trocas internacionais. Essas envolvem a presença de estudantes estrangeiros e a participação de pesquisadores de outros países.

Nos documentos analisados são expressas preocupações com as características regionais, além da literatura estudada identificar as prováveis mudanças nas dinâmica das regiões onde as universidades foram criadas, o que pode favorecer o choque de culturas entre os estrangeiros e a população dessas regiões.

Apesar disso, o conteúdo dos documentos consultados, como os que mencionam a missão, princípios e objetivos das instituições, estão permeados de conteúdos que reafirmam valores relacionados à solidariedade e à interculturalidade. Apontam ainda para a possibilidade de integração dos campos de educação superior, já que visam fins comuns como respeito à diversidade cultural e promoção da solidariedade entre os povos, o que se mostra incompatível com os processos de mercadorização típico do conceito de transnacionalização da educação superior, que está intimamente associado a processos de mercadorização (*commodification*) da educação superior.

Observou-se a predominância na oferta da pós-graduação *stricto sensu* dos chamados mestrados acadêmicos, o que não significa dizer que a influência dos setores empresariais esteja ausente na definição da oferta e do perfil dos cursos, já que se constata um direcionamento para a formação de recursos humanos para atuação em áreas profissionais, além da preocupação em favorecer a criação de processos inovadores e tecnologias que redefinam favoreçam as áreas a que se destinam. Isso pode ser explicado em parte pela localização onde três dessas universidades se encontram, a região Sul do Brasil, a qual se encontra em um estágio diferenciado do ponto de vista do desenvolvimento econômico.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun. 2015.

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

BRASIL. Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf >. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

BRASIL. SESU/MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país. 2003-2014.**Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em 23 de fevereiro de 2016.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em Diário Oficial da União, Seção 1, nº 248, de 29 de dezembro de 2009. http://www.capes.gov.br/images/stories /download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17--2009-mestrado-profissional.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2016.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** vol.2, nº 4, p. 24-29, jul 2005.

JANINE RIBEIRO, R. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

MANCEBO, D; MAUÉS, O. C.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista.** Curitiba (PR), n. 28, p. 37-53, 2006.

McCOWAN, T; SCHENDEL, R. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. IN SILVA JUNIOR; SOUSA; AZEVEDO; CHAVES. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MEDEIROS, L. **O REUNI – Uma Nova Regulação da Política de Expansão da Educação Superior: o caso da UFPA**, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização. Avaliação / qualidade / acreditação. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, Deise (Org.). **Política, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004, p. 145-170.

_____; NASCIMENTO, L.M. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n..33, 2017, e155071

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L**.** Mestrados Profissionais: Características, Especificidades, Diferenças e Relatos de Sucesso**.** Universidade Federal da Bahia. **Administração**: Ensino e Pesquisa. Rio De Janeiro V. 14 nº 2, p. 279–309, abr, mai, jun. 2013

SILVA JÚNIOR, J. R.; KATO, F. B. G. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). In SILVA JUNIOR; SOUSA; AZEVEDO; CHAVES. **Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A**.** Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas** v. n. 07, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA DO SUL. **Versão preliminar do Plano de Desenvolvimento Institucional –** PDI 2012-2016, Chapecó, SC, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017. Foz do Iguaçu, PR, 2013.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. PDI 2013-2017 Preliminar. Redenção, CE, 2013

A permanência de estudantes na universidade: o papel da diversificação institucional

Maria Goretti Cabral Barbalho[1]

Resumo: O sistema de educação superior brasileiro é um complexo binário onde coexistem instituições universitárias e não universitárias. Em tempo recente foram implementadas ações, projetos e programas, fundados nos princípios da flexibilidade, competitividade e avaliação, que marcaram significativamente o processo de reconfiguração da educação superior no Brasil. Este trabalho visa contribuir para o debate sobre as bases e estratégias de permanência de estudantes que ingressam em instituições universitárias públicas. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica, análise documental e de dados coletados em sites de universidades públicas e do INEP. A universidade tem se constituído como indutora dos principais avanços do conhecimento científico e tecnológico, fornecendo elementos que concorrem para o desenvolvimento político, econômico e social. Muito se tem pesquisado e discutido sobre o acesso de estudantes a instituições universitárias públicas e, embora essa discussão se estenda a permanência, esta ainda é insuficiente e, portanto, não permitindo uma maior compreensão acerca das ações que são implementadas, tendo em vista a permanência com qualidade de estudantes na universidade pública.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Superior; Diversificação Institucional; Acesso; Permanência.

A educação vem movimentando a sociedade em nível mundial e se tornando o cerne dos debates, visto que se tem imputado a ela, a possibilidade da inclusão dos países no mundo globalizado, pois se apresenta como um recurso essencial para atingir o desenvolvimento econômico de longo prazo. Embora essa discussão não seja nova e a literatura abundante de estudos, a temática está longe de estar superada. No Brasil essa demanda também se apresenta com intensidade.

No contexto nacional observa-se, no que se refere à educação superior, que se o acesso a esse nível, que vem demandando a implementação de impor-

1 (UFRN). E-mail: goretti_cabral@yahoo.com.br

tantes estratégias para sua consolidação e ainda apresenta um quadro de desigualdade significativo, quando comparada a outras realidades, a permanência e a qualidade também carecem de atenção no que diz respeito à implantação de mecanismos que possibilitem a sua promoção.

Os sistemas de educação superior, numa perspectiva global, têm se tornado complexo e heterogêneo tendo em vista sua adequação, do ponto de vista de uma mudança qualitativa, à denominada sociedade do conhecimento. Tal processo, entretanto, tem sido dificultado por fatores como a orientação mercadológica de várias instituições privadas, de um lado, e o histórico conceito de autonomia corporativa, do outro (SEGRERA, 2006), embora se constate a ampliação de vagas, ingressos e, consequentemente do acesso, assim como do aumento e diversificação de instituições e de cursos, o que vem consolidando o processo de expansão da educação superior.

A expansão de nível de ensino tem se constituído em objeto de investigação de inúmeros estudiosos a exemplo de Sguissard (2006, 2008, 2009, 2015), Leher (2003), Cabral Neto e Castro (2007), Souza (2013), Real (2013) os quais, em suas apreciações, avaliam que a partir dos anos 1990, pode ser constatado um significativo processo expansionista com a criação de novos cursos e a emergência de novas instituições, tanto no setor público quanto no setor privado, este último em maior grau, o que incorreu em uma grande fragmentação e diversificação nas instituições de ensino superior.

Tendo em vista o processo expansionista, este trabalho visa contribuir para o debate sobre as bases e estratégias de permanência de estudantes que ingressam em instituições universitárias públicas e constitui-se parte de uma investigação maior, desenvolvida no âmbito do Projeto de Pesquisa Científica: A diversificação institucional e as estratégias de permanência de estudantes em instituições de educação superior no Rio Grande do Norte, que tem por objetivo analisar a diversificação da educação superior, com foco nas estratégias para permanência de estudantes, em instituições de ensino superior no RN, no período de 2010 a 2018, tomando como referência os tipos de ações voltadas para permanência, a evolução do número de vagas, dos ingressos, de matrículas e de concluintes. Utiliza-se, no processo investigativo, a pesquisa bibliográfica, análise documental e de dados coletados em *sites* de universidades públicas e do INEP.

Considerando o fato da pesquisa se encontrar na fase inicial, julga-se que a UFRN vem viabilizando programas voltados para a permanência de estudantes, seja aderindo à política estabelecida pelo MEC, seja implementando programas gestados no âmbito da instituição.

Notas sobre a diversificação institucional na educação superior

A universidade é uma instituição arquitetada do ponto de vista de pluralismo de saberes ou de uma multiplicidade de áreas de conhecimento arranjadas a partir de práticas inter e multidisciplinares, implicando em uma unidade na diversidade (BARBALHO, 2011). Romano formula uma proposição importante, afirmando que

> [...] a universidade forma indivíduos para as mais diversas áreas de pensamento. O universo humano é seu horizonte. Ela serve às comunidades locais no mesmo impulso que serve a comunidade nacional e internacional, e vice-versa. Toda universidade digna deste nome não se limita ao espaço e tempo da imediatez. Ela realiza a passagem do singular ao universal e permite aos cidadãos de uma cidade perceberem seus problemas e esperanças em nível cósmico. Para isso o requisito é a plena liberdade, a força crítica assegurada para mestres, pesquisadores, alunos (ROMANO, 2006, p. 20-21).

As atividades desenvolvidas pelas universidades por meio dos eixos ensino, pesquisa e extensão possibilitam o desenvolvimento de um processo de interação com a sociedade configurada de diversas formas, a depender de suas particularidades. Para Buarque (2013, p. 45):

> A universidade é uma instituição que, ao longo dos tempos e em diferentes momentos da história da humanidade, esteve no centro dos principais avanços do conhecimento científico e tecnológico, organizando o conhecimento humano e criando espaços para a reflexão e a produção de ideias e interpretação do mundo.

A universidade tem enfrentado importantes desafios emergidos das tensões das mudanças que colocam em confronto a sua identidade histórica (SGUISSARDI, 2000), assim, é uma instituição que tem passado por transformações em sua configuração. "A reconfiguração da educação superior, na atualidade, está absolutamente alinhada à concepção de educação como mercadoria, um dos pilares da política gerada pelos organismos internacionais de cooperação e financiamento" (BARBALHO, 2011, p. 4).

Observa-se que a diversificação institucional, que é uma tendência global para os sistemas de educação superior, tem se firmado nas três últimas décadas. Nessa lógica, o tema tem sido muito discutido, conquistando centralidade na reforma da educação superior, outorgando ao Estado a inserção de significativas alterações nos sistemas e, além disso, provocando mudanças na conformação e na identidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Sousa (2011, p. 201) afirma que:

> No processo de expansão pelo qual tem passado a educação superior brasileira nas duas últimas décadas, o Estado tem assumido um papel fundamental no controle e gestão das políticas definidas para o setor, o que vem se realizando, principalmente, por meio de mecanismos de financiamento e avaliação. Sem dúvida, essa postura do Estado tem determinado, no interior das IES, novas e diversificadas maneiras de conceber a produção do trabalho acadêmico, com foco no mercado. Nessa linha de raciocínio, é razoável supor que um conjunto desses estabelecimentos vem concebendo suas propostas segundo a lógica da concorrência do mercado, sejam eles ligados à esfera pública ou à esfera privada.

Nesse contexto, a diversificação institucional, contemplando uma variedade de elementos e, nessa lógica, grande complexidade, adquire importante papel na expansão e reestruturação e, portanto, na configuração dos sistemas de educação superior. A Tabela 1, exposta a seguir, demonstra o crescimento institucional ocorrido no período de cerca de uma década, no tocante à organização acadêmica.

Tomando como referência os estudos de Dal Pai Franco, Morosini, Zanettini-Ribeiro (2015) sobre os focos estratégicos da expansão da educação superior brasileira, considera-se que o quadro definido pelos números acima (Tabela 1) reflete o que as autoras concebem como a categoria expansão via alternativas, que resulta no crescimento de "tipos de organizações acadêmicas brasileiras envolvendo as Universidades [...], os Centros Universitários [...], as Faculdades [...] e os Institutos Federais (IFES) e Cefets [...]" [2].

2 A atualização dos dados, considerando o período de 2003 a 2014, mostra um percentual de crescimento da seguinte ordem: Universidades de 19,6%, os Centros Universitários 81,5%, as Faculdades de 30,5 e os Institutos Federais (IFEs) e Cefets apresentaram uma redução de -57,0%.

Tabela 1: Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica (2003-2014)

Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica (2003-2014)										
Ano	Total	Δ%	Universidade	Δ%	Centro Universitário	Δ%	Faculdade	Δ%	IF e Cefet	Δ%
2003	1.859	-	163	-	81	-	1.522	-	93	-
2004	2.013	8,3	169	3,7	107	32,1	1.593	4,7	144	54,8
2005	2.165	7,6	176	4,1	114	6,5	1.691	6,2	184	27,8
2006	.270	4,8	178	1,1	119	4,4	1.765	4,4	208	13,0
2007	2.281	0,5	183	2,8	120	0,8	1.774	0,5	204	-1,9
2008	2.252	-1,3	183	0,0	124	3,3	1.911	7,7	34	-83,3
2009	2.314	2,8	186	1,6	127	2,4	1.966	2,9	35	2,9
2010	2.378	2,8	190	2,2	126	-0,8	2.025	3,0	37	5,7
2011	2.365	-0,5	190	0,0	131	4,0	2.004	-1,0	40	8,1
2012	2.416	2,2	193	1,6	139	6,1	2.004	0,0	40	0,0
2013	2.391	-1,0	195	1,0	140	0,7	2.016	0,6	40	0,0
2014	2.368	1,0	195	0,0	147	5,0	1.986	-1,5	40	0,0
Δ % 2003/2010	27,4		19,6		81,5		30,5		57,0	

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior.

A diversificação institucional, analisada por Correia, Amaral, Magalhães (2002, 2006), Mollis (2008), Neves (2003), Landinelli (2008), Sguissardi (2006), Oliveira (2000), Prates (2010), entre outros, é definida, seja de uma perspectiva internacional ou nacional, tendo como parâmetro o desenho institucional tomado pelo sistema de educação superior que, no caso brasileiro, é compreendido como um sistema complexo e diversificado, caracterizado pela existência de instituições públicas e privadas de diferentes modelos institucionais, incluindo, também, um processo de diferenciação distinguido por uma diversidade de cursos e programas e vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

O processo de diversificação vem se intensificando e/ou se aprofundando, implicando, desse modo, em transfigurações basilares no que diz respeito ao papel social da educação superior com destaque para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É, também, um processo que favorece a uma classificação institucional, com efeito de estabelecimento de um *ranking*, sem a preocupação de constituir um protótipo de qualidade social da IES.

Considera-se, pois, que essa vertente da expansão da educação superior traduz um processo que tem determinado inúmeras e complexas mudanças nos sistemas de educação desse nível. Essas mudanças estão sujeitas à solução de questões, a exemplo das que se referem à democratização das oportunidades educacionais, do desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão, nomeadamente, de forma articulada, e da qualidade do ensino, para serem consolidadas.

Algumas considerações sobre política de permanência e as ações presentes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O ingresso à instituição de ensino superior, em particular à universidade é escopo nacional para diversos países, a exemplo do Brasil. Assim, estão sendo implantadas e implementadas políticas públicas direcionadas ao acesso e permanência na educação superior que tem sido desafios a serem enfrentados.

A preocupação em ampliar o acesso à educação superior adquiriu maior ênfase na Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo promover o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei n.º 9.394/96 –, os artigos 2º, 44, 49, 50 e 51, determinam sobre o ingresso na educação superior, regulamentando de disposto na Carta Magna.

As políticas de ações afirmativas, na atualidade, têm se constituído em estratégias propositivas para a implantação e implementação de programas e projetos que concorrem para o acesso e permanência de estudantes a educação superior e, assim sendo, buscando efetivar a democratização desse nível de ensino. Entretanto, para Maciel e Souza (2016, p. 278):

> [...] o Estado elabora políticas sociais e as denomina de "políticas de inclusão" para minimizar os efeitos da crise econômica e social, destinando à educação um papel determinante: o de fornecer instrumentos para que os sujeitos possam trabalhar e aprimorar a mão de obra necessária ao desenvolvimento do país [..]. É nessa seara que a educação superior vem sendo compreendida pelos organismos internacionais.

A democratização da educação se efetiva com acesso e permanência de todos no processo educativo, garantia do direito à educação que implica um processo educacional continuo, no respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento, torna-se, portanto, relevante no âmbito da educação superior dar condições de acessibilidade e permanência aos estudantes, por meio de políticas públicas que visem o atendimento das demandas de diversos grupos, de forma a assegurar a redução das taxas de evasão, assim como garantir a não exclusão no processo de formação, visto que "há uma tendência social favorável à contribuição das organizações na redução das discrepâncias sociais e um dos setores no Brasil que necessitam de melhorias, investimentos e desenvolvimento de programas sociais para atender toda a população é a educação" (SARAIVA E NUMES, 2011, p. 947).

Compreende-se que "a década de 1990 forneceu elementos contextuais imprescindíveis à compreensão das discussões para as condições de acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior pública no Brasil" (LIMA, 2013, p. 85). Assim, na atualidade, o debate sobre acesso e permanência vem se ampliando e, portanto, se fortalecendo pela contribuição de estudiosos entre os quais se destacam Magalhães (2013), Araújo (2013), Aponte-Hernández (2004), Freitas (2009), Santos; Freitas (2014), Dias Sobrinho (2010, 2013) e Palácio (2012).

No âmbito do Estado várias ações foram proposta, objetivando a promoção do acesso e permanência. Uma das principais ações voltadas à permanência de estudantes, gestadas, nessa década, se constitui no Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Aprovado pelo Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES visa:

> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

> II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
> III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
> IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Nessa direção, busca apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes), viabilizando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

De acordo com o MEC, o Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Considerando a fase inicial da pesquisa foi possível constatar, na UFRN, a existência de um importante arcabouço, constituído de uma estrutura técnico-administrativa, aparatos normativos e ações de cunho pedagógico com o objetivo de promover a permanência de estudantes na instituição.

Administrativamente a UFRN conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), que tem como finalidade o planejamento, a coordenação, supervisão e execução das atividades de assistência ao estudante, em articulação com as ações acadêmicas, no decorrer da trajetória discente na UFRN. Está estruturada a partir do seguinte organograma (Ver página a seguir).

A partir dos Colegiados Superiores, são emanadas regras que regulamentam ações a serem desenvolvidas, tendo em vista o atendimento aos discentes da instituição. Destacamos as principais resoluções emitidas para esse fim.

Fonte: Site da UFRN, 2017.

A Resolução nº 169/2008-CONSEPE, de 02 de dezembro de 2008, dispõe sobre a instituição do programa de bolsas de Assistência Estudantil e regulamenta os procedimentos de concessão, acompanhamento e avaliação do impacto destas no desempenho acadêmico dos alunos beneficiários. Esse instrumento normatizador foi alterado pela Resolução nº 128/2016-CONSEPE, de 25 de agosto de 2016, que modificou o Art. 2º Incluindo os incisos XIII e XIV e os §§ 12º e 13º no Art. 7º da Resolução anterior (n. 169/2008), ficando com a seguinte redação:

> XIII – bolsa Acessibilidade;
> XIV – bolsa Permanência Especial.
> § 12º A bolsa Acessibilidade é definida nos termos da Resolução 163/2014-CONSEPE, de 19 de agosto de 2014;

> §13º A bolsa Permanência Especial objetiva apoiar discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica pertencentes a cursos com carga horária média igual ou superior a 5 horas.

A Coordenadoria de Atenção à Saúde do Estudante (CASE) oferece vários serviços, a exemplo do Plantão Psicológico que consiste no "acolhimento e escuta de demandas pontuais com a realização de encaminhamentos adequados para cada caso", do Plantão de Orientações de Estudo que é o "acompanhamento individual que oferece orientações para a construção de hábitos saudáveis de estudo" e, também, dos Grupos de Desenvolvimento de Habilidades para a Vida Acadêmica (Gha's) os quais são definidos como **"**grupos destinados aos alunos que estejam com dificuldades no processo de estudo ou demais problemas acadêmicos, onde são trabalhados temas da vida universitária que proporcionem reflexões quanto à forma de estudar". (UFRN, 2017).

O Programa de assistência estudantil da UFRN oferece ainda Grupos de Apoio Terapêutico (GATs); Projeto de Extensão Hábitos de Estudo (PHE) que incluem cursos e oficinas temáticas de capacitação para o estudo, Grupos de Reorientação Profissional.

Nessa perspectiva, as atividades ocorrem em caráter contínuo, segundo a demanda da comunidade universitária, sendo desenvolvidas ações preventivas que dão apoio aos estudantes ampliando suas competências para estudar, buscando favorecer a aquisição de estratégias e hábitos de estudo adequados às exigências atuais acadêmicas e de preparação profissional. Da mesma forma, buscam prestar assistência aos estudantes que "estejam em conflito com o curso e/ou vivenciando preocupações acerca do mercado de trabalho, possibilitando o conhecimento de si mesmo, em termos de personalidade, aptidões e interesses e disponibilizando informações a respeito das diversas possibilidades profissionais" (UFRN, 2017).

Além disso, a UFRN viabiliza assistência médica e odontológica direcionada aos alunos residentes e aos alunos considerados prioritários, ou seja, aqueles que possuem baixa renda familiar e que, portanto, recebem algum auxílio da universidade.

A UFRN, além das ações já descritas viabiliza para seus estudantes o auxílio moradia e a concessão de Bolsa Acessibilidade para Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Considerações finais

O sistema de educação superior brasileiro encara formidáveis desafios, uma vez que a educação superior é percebida como primazia para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e igualitária. De certa forma, as políticas educacionais têm sido geridas com o intuito de trazer qualidade para todos os níveis e modalidades educacionais.

Conjunturas diversas e desafiadores se apresentam para as IES, provocando-as a buscarem novas formas ou proposta de gestão, administrativa e pedagógica, como também de financiamento, tendo em vista oferecer serviços qualificados à sociedade.

Constata-se, pois, que o processo de diversificação vem se aprofundando, provocando, desse modo, transformações fundamentais no que se refere ao papel social da educação superior com destaque para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Verifica-se que os sistemas de educação superior vêm expandindo os modos de acesso e adotando, também, novas estratégias de promoção da permanência de estudantes nas instituições. O que pode ser observado na instituição investigada.

Referências

APONTE-HERNÁNDEZ, E. **Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe**: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021, 2004

ARAÚJO, C. B. Z. M. **A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul./dez 2013.

BARBALHO, M. G. C. **A diversificação institucional: nova construção daidentidade acadêmica das instituições de ensino superior**. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011.

BUARQUE, S. C. **Universidade no seu tempo e para além do seu tempo**. In: MATOS, Aécio Gomes de (Org). Para que serve a universidade pública? Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

CORREIA, F.; AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. (Orgs.) **Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior:** o caso português. Conselho Nacional de Educação – (Estudos e relatórios) 2002.

DAL PAI FRANCO, M. E.; MOROSINI, M. C.; ZANETTINI-RIBEIRO, C. Expansão da educação superior brasileira e focos estratégicos: da gestão à formação de professores. In: CASTRO, Alda M. D. Araújo; BARBALHO, Maria Goretti C. **POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: dimensões, cenários e perspectivas. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

DIAS SOBRINHO, J**. Educação superior**: bem público, equidade e democratização. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

_____. **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, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, K. S. de. **Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes**. EccoS, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

LANDINELLI, J. **Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior em américa latina y el caribe**. In: GAZZOLA, A. L.; DIDRIKSSON. A. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008, p. 155-178. Disponível em <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=br>

LIMA, P. G. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

MACIEL, C. E.; SOUZA, D. J. N. Políticas de inclusão na educação superior – acesso e permanência na UFMS In: VALE, A. A.; TAVARES, A. M. B. N. (Org.). **Políticas para educação superior e profissional no Brasil**: cenários e desafios – Natal: IFRN, 2016.

MOLLIS, M. **Geopolítica del saber: biografias recientes de las universidades latinoamericanas.** In: Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón e América Latina: análisis comparados. 2008b.

OLIVEIRA, J. F**. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da universidade federal de Goiás (UFG). 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2000.

PALÁCIO, P. P. **Políticas de acesso e permanência do estudante da universidade federal do ceará (UFC).** Dissertação de Mestrado – Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2012.

PRATES, A. A. P. **Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. xix: os modelos de mercatilização e diferenciação**

institucional – o caso brasiliero. Estudos de Sociologia**,** Araraquara, v.15, n.28, p. 125-146, 2010.

ROMANO, R. **Reflexões sobre a universidade**. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. B. (Orgs.). A idéia de universidade: rumos e desafios. 1 ed., Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SANTOS, G.; FREITAS, L. O. **Ensino superior público brasileiro**: acesso e permanência no contexto de expansão. Argumentum, Vitória (ES), v. 6, n.2, p. 182-200, jul./dez. 2014.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. **A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni**. **RAP**, ed. 45 nº 4, Rio de Janeiro, p. 941-964, jul./ago., 2011.

SEGRERA, F. L. **Notas para un estúdio comparado de la educación superior a nivel mundial.** In:_____Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global e estudios de casos. 1ª ed., Bueno Aires: Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006.

SGUISSARDI, V. **Reforma Universitária no Brasil** – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, Edição Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 jun. 2007.

SOUSA, J. V. **Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação de professores** In.: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.;SILVA, M. A. Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

As mudanças na organização do trabalho na escola e na formação docente

Míriam Morelli Lima de Mello[1]

Resumo: Este estudo propõe discutir as mudanças evidenciadas na organização do trabalho docente, a partir das políticas educacionais neoliberais dos anos 1990, que imprimiram novas características ao trabalho nas escolas. As estratégias adotadas são centradas no reduzido papel do Estado, apoiando-se: 1) na escola como núcleo da gestão; 2) na instalação de um sistema de avaliação pelo Estado com papel de controlador; 4) na gestão democrática, associada à descentralização; 5) num processo de precarização do trabalho que reforça a subjugação dos docentes às exigências da competitividade e da produtividade; 6) na terceirização sob diferentes formas, seja na subcontratação de serviços e/ou de materiais; 7) na individualização das relações e da organização do trabalho de professores, com processos de avaliação de performances e remuneração sob a forma de prêmios. Esses mecanismos impõem alterações estruturais e organizacionais às escolas públicas assentadas nos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas, bem como implicam mudanças nos processos de formação dos professores na atualidade.

Palavras-chave: Organização do Trabalho; Trabalho Docente; Formação de Professores.

Este trabalho pretende analisar os impactos de políticas educacionais brasileiras, produzidas a partir dos anos 1990, na organização do trabalho na escola, de modo especial, no que se refere à gestão do trabalho docente, buscando evidenciar como essas mudanças impactam na precarização[2] e na

1 (UFRRJ/GTPS). E-mail: miriamlima@ufrrj.br

2 Precarização é compreendida neste trabalho a partir das mudanças oriundas da reforma do Estado que afetaram as condições do trabalho docente. Pode ser traduzida pela subjugação dos trabalhadores docentes a critérios mercadológicos de produtividade e competitividade, pela terceirização sob diferentes formas (subcontratação de serviços educacionais ou de pessoa autônoma), pela adoção de políticas de gestão do trabalho que conduzem à individualização das relações e da organização dos professores com avaliação de performances e repercussões sobre a remuneração com o pagamento de bônus, baseado na lógica produtivista (SOUZA, 2011).

intensificação do trabalho[3] dos professores. Deste modo, busca refletir também, sobre a importância de se alterar a formação docente para o enfrentamento das questões colocadas pela gestão do trabalho ao dia a dia dos professores no exercício de sua profissão em escolas de Educação Básica.

Tem por objetivo compreender o trabalho dos professores, a partir de suas características atuais, analisando as condições nas quais os professores realizam seu trabalho, produzidas pelas reformas educacionais decorrentes das mudanças no Estado e das políticas neoliberais, especialmente a partir dos anos 1990.

Visa compreender a organização, as condições de trabalho, o funcionamento e as condições objetivas das escolas pesquisadas como interseção entre a atuação do Estado através da execução de suas políticas, mas também como local de trabalho dos professores, podendo vir a ser o espaço de resistência e de produção de ações alternativas a estas políticas, com repercussões, por exemplo, para a elaboração de políticas de formação.

Os dados aqui apresentados são parte constituinte de uma pesquisa mais ampla realizada nos anos de 2012 e 2013, em escolas do município do Rio de Janeiro, acerca das representações dos professores sobre as dimensões políticas de seu trabalho. A coleta de dados foi realizada com professores de duas escolas públicas municipais de Educação Básica, de anos iniciais e finais do ensino fundamental. A primeira fase da coleta de dados consistiu na aplicação de questionários aos professores das unidades escolares num total de 44, sendo 35 deles devolvidos e analisados. Foram selecionados para as entrevistas 14 professores, considerando: origem social, escolarização, faixas etárias, trabalho com diferentes disciplinas, diversidade das instituições de formação, carreira no magistério, jornada de trabalho, remuneração, sindicalização ou não sindicalização.

3 O termo intensificação do trabalho deriva da noção inicial de intensidade do trabalho, referindo-se a "quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um consumo maior de energias do trabalhador (DAL ROSSO, 2008, p. 21). Quando o trabalho é de tipo intelectual, a melhora nos resultados é qualitativa. De acordo com Dal Rosso, referem-se à intensificação, "os processos de quaisquer naturezas que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho" (2008, p. 23).

Políticas educacionais e trabalho docente

As políticas educacionais, produzidas desde os anos 1990, orientadas por princípios neoliberais, imprimiram novas características ao trabalho em geral, em toda a sociedade, e também o interior da escola. Para Oliveira (2004), há mudanças significativas na organização e na gestão da educação pública no Brasil, como em outros países latino-americanos, orientados pelos organismos multilaterais. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, é um marco nesse sentido, orientando as estratégias de elevação do atendimento escolar às populações dos países periféricos e mais populosos, sem aumentar nas mesmas proporções, contudo, os investimentos. O acesso à educação é considerado um fator da redução das desigualdades.

> Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. (2004, p. 1.129)

Nesse sentido, as políticas que passam a ser elaboradas obedecem a determinadas orientações que se encaixam no reduzido papel do Estado na elaboração de políticas sociais que atendam toda a população. No caso das políticas educacionais, Oliveira (2004) destaca a centralidade da administração escolar, destacando a escola como núcleo da gestão, o financiamento *per capita* com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, depois, ampliado para toda a Educação Básica (Fundeb), a instalação de um sistema de avaliação pelo Estado que passa a assumir o papel de controlador (SAEB, Enem, Enade), avaliação institucional e gestão democrática, associada à descentralização, de modo que as escolas busquem realizar arranjos locais para sua complementação orçamentária na comunidade e em diversas parcerias realizadas pela própria escola.

Esses mecanismos impõem alterações às escolas públicas em seus aspectos estruturais e organizacionais baseados nos conceitos de produtividade, eficácia e eficiência, característicos do campo econômico das teorias administrativas, visando baixar custos e permitir o controle central das políticas implantadas. Do ponto de vista do trabalho em geral, esses princípios incorporados à produção material imprimiram-lhe novas características, a partir da chamada reestruturação produtiva, podendo-se citar, entre outras: a desregulamentação do trabalho com redução dos trabalhadores

estáveis e dos empregos formais; aumento do trabalho feminino precarizado; a exclusão de jovens e dos trabalhadores mais velhos; expansão do terceiro setor; a transnacionalização do capital e do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004). A política educacional do município do Rio de Janeiro é exemplar, nesse modo, pois se observa uma expansão significativa do terceiro setor, com a adoção de diversos projetos e produtos realizados por ONG, "comprados" pelo poder público municipal.

Souza (2011) no trabalho intitulado "Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente", aponta como as mudanças oriundas na chamada modernização do Estado afetaram as condições do trabalho docente, com diversas repercussões sobre os professores

> [...] a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil (estados e municípios), instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. [...] Também pela terceirização de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho e/ou de pessoa jurídica ou autônoma. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de *performances*, como também incidem sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista (SOUZA, 2011).

Neste sentido, questionamos de que maneira, a partir dos dados levantados na pesquisa, se pode afirmar que essas mudanças alteraram o processo de trabalho no interior das escolas? Alguns pontos podem ser destacados, nesse sentido.

Organização do trabalho docente nas escolas pesquisadas

O primeiro deles refere-se à centralidade dos professores na responsabilização pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos, da escola e do sistema, a partir das avaliações implantadas e conduzidas pelos órgãos centrais. Isso se verificou em ambas as escolas, associados a um sistema de bonificação que ranqueia as escolas, e cria situações de adversidade entre os professores que são considerados individualmente na avaliação da instituição, embora essa seja premiada coletivamente. Além disso, assumem diferentes funções dentro da escola para resolver inúmeras dificuldades enfrentadas pelas exigências burocráticas impostas pelos órgãos centrais e pela falta de pessoal

administrativo para diferentes setores, diretamente ligados à função docente, o que acaba por interferir na qualidade de seu trabalho, embora as instâncias de decisão e de poder permaneçam bastante separadas na escola, nas quais há reduzida participação docente. Exemplos do controle externo podem ser observados a partir das seguintes iniciativas colocadas em prática pela Secretaria Municipal de Educação:

1) elaboração de orientações curriculares para cada disciplina;
2) elaboração e distribuição de cadernos de exercícios às unidades escolares;
3) elaboração e distribuição de cadernos de reforço escolar bimestral de Português e Matemática;
4) provas bimestrais unificadas de Português e Matemática;
5) realização de avaliação externa (Prova Rio) para alunos de 3º e 7º anos, desde 2009, vinculada ao IDE-Rio, indicador semelhante ao IDEB do governo federal, calculado anualmente e usado como parâmetro para avaliar o desenvolvimento da educação no município de acordo com os critérios adotados em suas avaliações. A esta avaliação está atrelado o sistema de bonificação do município, que inclui salário e até prêmios em viagens para os professores.

A distribuição da carga horária e a organização do trabalho tanto de professores quanto dos trabalhadores da gestão da escola – que eram também professores que assumiram estas funções -, são demonstrativas da intensificação do trabalho. Trabalhavam na escola de anos iniciais do ensino fundamental 12 professores com jornada de trabalho semanal de 22 horas e meia; dois trabalhando nos dois turnos, manhã e tarde. Além disso, dois professores de Educação Física com jornada de trabalho semanal de 16 horas e um professor de Inglês que trabalhava na escola 11horas/aula, completando sua carga horária de trabalho semanal com aulas em outra escola[4].

4 No município do Rio de Janeiro, os professores são recrutados para trabalharem por nível de ensino – Educação Infantil, anos iniciais ou finais do ensino fundamental – e recebem a denominação de PEI se atuam na Educação Infantil e PEF nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação em vigor sancionado pelo prefeito Eduardo Paes em 2013, admite para atuação na Educação Infantil a formação em nível Médio, modalidade Normal e/ou licenciatura curta e para atuar no Ensino Fundamental, a licenciatura plena.

Os professores que trabalham 22 horas e meia não conseguem ter maior dedicação à escola, uma vez que estão todo o tempo em sala de aula com seus alunos, não possuindo horários livres para planejamento, estudos, reforço e as atividades demandadas pelas atividades de ensino: preparação e correção de atividades e provas, seleção de materiais, estudos, participação em reuniões, planejamentos coletivos, eventos da escola, conselhos de classe etc. Tais atividades são realizadas nos horários em que outros professores estão trabalhando com seus alunos, como nas aulas de Educação Física (2 tempos semanais), Inglês e Música, sendo que, muitas vezes, os professores permanecem em sala de aula para auxiliar os professores dessas disciplinas na condução e organização da aula. Isto se traduz em mais trabalho para os docentes em outros horários, comprometendo muitas vezes seu horário de descanso ou lazer.

A escola do primeiro segmento do ensino fundamental possuía uma coordenadora pedagógica (CP) – que era do quadro de professores da escola e havia sido indicada pela direção e referendada por seus pares – responsável pela articulação de todo o trabalho pedagógico da escola em ambos os turnos matutino e vespertino. Essa função consiste fundamentalmente no acompanhamento e suporte ao trabalho dos professores da escola, no atendimento à comunidade escolar e no suporte às atividades da Direção da escola, especialmente quanto às demandas administrativas da própria SME.

No entanto, a coordenadora da escola conseguia evidenciar que "havia uma falta de estrutura para pensar o trabalho docente" com uma "diminuição considerável de pessoal". Uma das estratégias adotadas para esta diminuição foi a criação do cargo de CP, criado para retiraram os supervisores e orientadores das escolas[5]. Além disso, a CP e os professores das salas de leitura

5 O cargo de especialista da educação, "orientador educacional e supervisor escolar", foram criados a partir da noção da divisão técnica do trabalho dentro das escolas e da necessidade de controlar o trabalho docente como meio de alcançar sua maior eficácia e produtividade derivado do modelo de produção fordista da primeira metade do século XX. O curso de Pedagogia passou por diversas mudanças curriculares, ao longo desse período, e apresentava grande diversidade em todo o país, quanto à formação nele oferecida, até a publicação das diretrizes curriculares pelo CNE em 2006 que trata da formação para a docência e para a gestão fundidas no mesmo curso. A LDB 9394/96 ainda prevê, em seu artigo 64, a formação de diferentes especialistas para a educação básica. Não obstante esta característica de divisão do trabalho na escola, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, diante da falta de pessoal enfrentada pelas escolas nos dias atuais, esta "fusão" do orientador educacional e do supervisor escolar na função de "coordenação pedagógica" resultou para os trabalhadores das unidades escolares (docentes e não docentes) apenas numa estratégia de diminuição de pessoal. Onde antes havia dois profissionais, agora passa a ter um trabalhando como "coordenador pedagógico". Diante da falta de condições de

só são indicados pela escola se houver "sobra de professor", conforme informou a coordenadora desta escola, onde, desde 2010, não havia professor responsável pela sala de leitura, que deveria atuar também como o "gerenciador dos projetos" e do laboratório de informática.

Na rede municipal, o apelo ao voluntariado e às organizações sociais é uma realidade atual, o que tem contribuído para instalar uma situação de desvalorização dos docentes que, muitas vezes, são substituídos por pessoas sem formação, para realizar aquilo que seria de sua competência, sem que sejam chamados para participar e, em alguns casos, sendo aqueles melhor remunerados que os próprios docentes da escola, que sendo concursados e efetivados no município recebem salário de menor valor. Exemplo disso é o recrutamento de voluntários, sem contrato de trabalho nem remuneração, e estagiários para trabalho com reforço escolar[6].

Do ponto de vista do caráter das reformas, podemos observar mudanças na organização e na gestão escolar, o que para Oliveira (2004) implicaria uma reestruturação do trabalho docente que não seria mais definido "apenas como atividade de sala de aula", passando a compreender, também, a gestão da escola com a dedicação dos professores ao "planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação", o que ampliaria o seu âmbito de compreensão e sua complexidade.

Isso não foi observado nas escolas municipais, uma vez que os professores permanecem à margem dos processos de planejamento dos currículos, de todos os projetos em andamento nas escolas, dos quais são excluídos na discussão sobre a necessidade, a importância e o próprio processo de trabalho. Além disso, a avaliação é realizada de forma externa pela Secretaria de Educação com base no material didático enviado à escola, elaborado também pelo órgão central.

Os professores são, em grande parte, executores das determinações da Secretaria de Educação. O que se pode observar são movimentos no interior da escola, de resistência a esses processos impostos pela Secretaria, por meio das

trabalho nas escolas esta estratégia mais atrapalhou do que ajudou tanto os "especialistas" como os docentes no dia a dia de seu trabalho porque significou apenas a diminuição de pessoal nas unidades escolares.

6 O reforço escolar está organizado nas escolas pesquisadas por meio da realização de oficinas em diversas modalidades (esportes, arte plástica, música, capoeira, Matemática, Português etc.) oferecidas por "oficineiros" escolhidos na comunidade e financiados pela escola por meio do Programa "Mais Educação" e, no caso dos anos finais, também pelo Projeto Ensina.

tentativas de organização dos trabalhadores docentes, incentivados pela Coordenação Pedagógica da escola de anos iniciais, com o objetivo de se construir um projeto político pedagógico para a unidade escolar, para favorecer a construção de uma escola voltada para as necessidades de sua comunidade. Mas todo o processo sofre, também, com a falta de condições impostas pela atual organização do trabalho na escola, com reduzidas jornadas de trabalho e falta de espaços de construção coletiva.

Pode-se afirmar, ainda, que as condições de trabalho, hoje implementadas nessas escolas municipais, não permitem a elaboração de um projeto pedagógico que seja resultado de um trabalho coletivo e organizado que pudesse fazer frente às determinações externas, seja em nível municipal, seja federal. A fragmentação nas escolhas pedagógicas observada entre o corpo docente é muito mais resultado da desarticulação do trabalho coletivo do que da adoção da ideia de uma pluralidade na orientação teórica do trabalho dos professores. O trabalho torna-se personalizado, individualizado pela impossibilidade do trabalho refletido e organizado conjuntamente, resultando na falta de uma orientação pedagógica como opção e projeto da unidade escolar. Não há práticas coletivas na identificação e solução dos problemas, porque a organização do trabalho docente não permite o trabalho coletivo.

Ressalta-se aqui a discussão feita por Linhart (2007) acerca da instalação das práticas de individualização como resultado de uma política para motivar as pessoas que passam a se orientar por valores individuais. Trabalham com outras pessoas em coletivos apenas em determinados momentos e com determinadas necessidades, em coletivos operacionais. Destroi os valores de uma cultura de grupo e do sentimento de classe, além de desmobilizar os coletivos no enfrentamento dos problemas e na criação das formas de resolvê-los.

Durante a realização desta pesquisa, as escolas participavam dos programas: Nenhuma criança a menos[7], Plano de Desenvolvimento da Escola

7 Projeto de incentivo à leitura elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que consiste no envio às escolas de um acervo de livros, tendo como referência o 3º e 7º anos, visando desenvolver práticas de leitura entre os alunos.

(PDE)[8], Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE[9] e "Mais Educação"[10], cuja operacionalização é feita por meio dos recursos repassados pelo Programa "Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Estes programas situam-se no contexto da descentralização operada pelo Estado brasileiro em relação à política educacional do país nos últimos anos,

8 Instituído pela portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007, do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Escola ("PDE-Escola"), visa "diagnosticar problemas, metas e planos de ação para as escolas das redes públicas de educação básica. Em seu Art. 2 prevê que o "PDE-Escola será implementado, em cada escola participante, pela execução de processos gerenciais de: I – autoavaliação da escola; II – definição de sua visão estratégica; III – elaboração de plano de ação. § 1º– o Plano de cada escola deverá indicar as metas a serem atingidas, quais as ações necessárias, o prazo para o cumprimento das metas e os recursos necessários. § 2º – o Plano será elaborado pela própria equipe de cada escola. § 3º – o Plano discriminará os recursos recebidos da escola por parte da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação, do Ministério da Educação, do FNDE e das contribuições de associações de pais e mestres, e quais ações serão financiadas por esses recursos".

9 Criado em 1995, "o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. O recurso é repassado uma vez por ano, e seu valor é calculado com base no número de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar do ano anterior. O dinheiro destina-se à aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais. " O PDDE também atua na gestão das escolas públicas de educação avaliadas com desempenho insatisfatório no Ideb. Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). A Lei 11.947 de 16 de junho de 2009 passa a dispor sobre o atendimento dos alunos da Educação Básica pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, sem alterar seus objetivos.

10 Instituído pela portaria normativa nº 17 de 24 de abril de 2007 tinha "por finalidade: I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar; II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar". Em 10 de outubro de 2016, a portaria no. 1.144, institui o Programa Novo Mais Educação "que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental". Alinha, deste modo, o programa aos objetivos das políticas curriculares e de avaliação, operadas pelo governo federal, de ênfase na "aprendizagem da língua portuguesa e matemática", em detrimento das outras áreas/disciplinas que deveriam estar presentes numa proposta de desenvolvimento integral dos educandos.

em que a transferência de recursos refere-se, também, à transferência de responsabilidades em torno da gestão da escola, reduzindo o papel do Estado e enfatizando sua função de controle.

Essas políticas reforçam a descrição dos professores sobre o cotidiano de seu trabalho que, de maneira geral, revela que este continua sendo realizado num contexto de uma separação entre a concepção e a execução do trabalho executado – neste caso materializado de modo mais determinante nas relações entre a Secretaria de Educação e os professores da escola – cabendo a quem concebe o monopólio do conhecimento para buscar controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução, assim como a avaliação do trabalho realizado. Separação esta, cujas raízes encontram-se no taylorismo, cuja lógica se reorganiza no gerencialismo que caracteriza as políticas adotadas, de caráter neoliberal.

Essas características da organização do trabalho docente, se mostraram bastantes definidas no dia a dia da escola, a partir das observações realizadas sobre: divisão do trabalho (disciplinas, aulas e tarefas), divisão em séries, organização definida com base nas hierarquias, divisão de responsabilidades (conteúdos, registros, avaliação). Além disso, são claras algumas relações de poder, sejam do sistema (órgão central da SME), sejam no interior da própria escola (conselhos de classe/série, de escola, direção, coordenação) com determinados instrumentos de trabalho (livros, laboratórios, apostilas, descritores de conteúdo e avaliações enviadas pela SME).

Assim, é possível afirmar que o trabalho docente mantém algumas características das técnicas e princípios da organização do processo de trabalho taylorizado, que se reconfigura neste contexto, associando remuneração (bônus, prêmios) à produção, além de manter claramente a divisão técnica do trabalho e a separação entre execução e concepção.

Observou-se uma divisão do trabalho, de modo especial, a separação entre sua concepção e sua execução, pelo menos em relação às definições acerca da gestão, da organização do trabalho, mas de modo mais evidente, em relação à elaboração do currículo, da avaliação e, em alguns casos, até mesmo da metodologia, como é o caso da produção de materiais didáticos e de mídias prontas para serem usadas pelos professores da rede municipal.

Nesse sentido, pode-se observar ainda o princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, em que, uma vez realizada, passa a não mais depender da capacidade dos professores, mas inteiramente da política gerencial (BRAVERMAN, 1987).

O controle do trabalho – definição dos conteúdos trabalhados, das avaliações, controle dos rendimentos dos alunos – também pode ser evidenciado, de modo especial, pelas avaliações realizadas pela Secretaria de Educação, elaboradas fora das escolas e que avalia indiretamente o trabalho do professor, pela orientação metodológica e utilização de materiais.

Ressalte-se, ainda, que na organização do trabalho docente, "tarefas" e atividades a serem realizadas, quanto a prazos, datas e regras sobre o que deve ou pode ser desenvolvido no cotidiano da escola é deslocado para as coordenações, direções e chefias e, muitas vezes, não discutida com os professores, restando estritamente o espaço da sala de aula como local de sua autonomia relativa, e ainda assim, muitas vezes limitado pela imposição de um determinado currículo que é também controlado pelos diversos mecanismos de avaliação, já destacados.

As condições de trabalho evidenciadas nas escolas municipais e os programas dos quais participa (PDDE, PDE, Mais Educação) evidenciam as orientações das políticas neoliberais adotadas tanto pelo governo federal, como pelos governos municipais. A ênfase na descentralização dos recursos, na avaliação centralizada, na adoção de políticas que visam aprimorar mecanismos da "gestão" e priorizar os investimentos em infraestrutura, a falta de pessoal e de investimentos em formação apontam a orientação política, bem como indicam sua continuidade, nos governos municipais dos últimos anos na cidade do Rio de Janeiro.

Ações e programas que foram observados nas escolas pesquisadas de primeiro e segundo segmento que revelam características de políticas caráter neoliberal, em prática no Brasil dos últimos anos: privatização por meio da aquisição de programas e materiais produzidos por empresas privadas; trabalho voluntariado com a presença do terceiro setor através de ONG dentro da escola para realização de atividades docentes e centralização da definição de currículos e da avaliação, acentuando o papel do Estado avaliador e centralizador.

Essas iniciativas demonstram o tipo de política implantada na rede municipal, a partir de 2008, de diminuição dos gastos em escolas públicas por meio da correção de fluxo e da implantação de mecanismos de gestão baseados nas avaliações externas vinculadas a um sistema de bonificação. Passa-se a entender qualidade como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia; terceirização, com a introdução de novos setores públicos não-estatais, "não-governamentais"; e a privatização, com a aquisição de programas e materiais didático-pedagógicos.

Considerações finais

Como se pode observar, os diferentes programas, tanto federais como municipais, praticados no Brasil nos últimos vinte anos, parece indicar que há, no país um padrão de políticas educacionais independente da orientação política dos governos, cruzando no mesmo espaço programas e ações de diferentes âmbitos administrativos, apontando para permanências na política educacional, mais do que para rupturas.

Neste sentido, pode-se apontar que, além de uma padronização em relação a diferentes programas e ações de governos federais e municipais, observa-se que parece haver uma imposição de projetos, que são formulados em contextos neoliberais, sendo a privatização da educação pública uma das características mais evidentes deste padrão neoliberal de política que situam as relações entre países centrais e periféricos também em relação às políticas educacionais.

Estes projetos impostos à escola pela SME suscitam a discussão acerca de uma privatização do sistema público de ensino da rede municipal do Rio de Janeiro, por meio de projetos por ela contratados, porque entregam à iniciativa privada a elaboração e a execução de parte importante do trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais, excluindo professores, alunos, coordenação pedagógica, direção e comunidade do processo ensino-aprendizagem como resultado de um projeto coletivo da escola construído a partir de sua própria realidade.

Além disso, o desenvolvimento da autonomia da escola, de sua proposta pedagógica e do trabalho efetivamente desenvolvido tem a ver com a condição de trabalho dos professores, com salário digno e carga horária adequada, garantindo aos docentes tempo para planejar, estudar, realizar a recuperação e reforço da aprendizagem e outros projetos. Agrega-se a essa discussão o esvaziamento do sentido público da educação e da construção de uma educação democrática e popular nas escolas municipais, comprometendo definitivamente a construção de uma ideologia popular e a defesa das classes populares. Recorde-se aqui a ênfase dada pela Reforma do Estado, nos dois governos FHC, à participação da "sociedade civil", compreendida basicamente como organizações não-governamentais na execução das políticas do Estado, cujo papel passa a ser apenas de controle e de avaliação.

É necessária uma análise do trabalho dos professores em suas especificidades como trabalho intelectual, pois justamente por isso é um trabalho que necessita de condições específicas de modo a preservar tais características e

sua própria natureza. Cabe perguntar de que modo este trabalho vem sendo afetado por tais condições ao ponto de alterar sua própria natureza, transformando-o em sua função de formação das consciências, uma vez que não consegue mais trabalhar a construção do próprio conhecimento. Questões pertinentes para a formação de professores que envolve a própria natureza do trabalho docente, por vezes, descaracterizada pelos aspectos políticos que envolvem as condições e as relações de trabalho na atualidade.

A discussão dos programas e das ações da Secretaria de Educação, de modo especial os que têm uma característica de privatização da educação, estiveram ausentes das discussões coletivas realizadas na escola, durante o período em que foi realizada a pesquisa. Os gastos de dinheiro público na compra de materiais e no pagamento de outros trabalhadores que não são funcionários públicos, mas que atuavam na escola de segundo segmento, não foram elementos de discussão coletiva, nem as possíveis formas de enfrentamento da questão, muito embora a escola receba vários destes projetos impostos pela Secretaria.

O próprio Projeto Político Pedagógico da escola, quando chega a ser elaborado, perde sua função pelas orientações que fragmentam cada vez mais a escola com intervenções externas que comprometem a construção da escola como um projeto coletivo e com identidade própria. Pior do que o abandono, as muitas intervenções da SME não favorecem a construção de um PPP coletivo e fruto da realidade específica da unidade escolar.

Observa-se, na maior parte das vezes, a falta de participação dos professores tanto na concepção quanto na elaboração desses projetos, que são, em geral, realizados por meio das parcerias público-privadas, apoiados na meritocracia, na estigmatização, no produtivismo, etc, distantes ou diferentes daqueles que seriam necessários para a realidade das comunidades às quais as escolas atendem, sem a qual, se perde o sentido do trabalho da escola. Essas ações, incapazes de orientar e integrar as ações das unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro, em lugar disso, constituem-se em um conjunto de projetos e ações que mudam a cada instante ao sabor das orientações do núcleo central da Secretaria Municipal de Educação sem que as escolas sejam consultadas ou respeitadas em suas necessidades e/ou especificidades.

Esta nova organização do trabalho na escola impõe novos desafios e questões a serem enfrentadas pela formação de professores do ponto de vista político, tanto no que diz respeito às condições de trabalho como à própria natureza do trabalho docente e às formas de sua realização nos contextos de trabalho organizados pela lógica neoliberal.

Referências

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na Era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v, 25, n. 87, p. 299– 302, mai/ago. 2004.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1984

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!**: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

LINHART, D. **A desmedida do capital.** Tradução: Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

SOUZA, A. N. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. **Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação** III, 2011, Rio de Janeiro.

Educação a distância: estratégia de expansão da formação inicial de professores

Naelly Carla Medeiros Araújo[1]
Maria Goretti Cabral Barbalho[2]

Resumo: Este artigo objetiva analisar a educação a distância como estratégia de formação inicial de professores. O texto está dividido em duas partes. Na primeira tem-se uma breve discussão sobre a expansão do ensino superior via modalidade de educação a distância; na segunda discute, especificamente, sobre a educação a distância na formação inicial de professores. Utilizou-se, como procedimento metodológico, revisão da literatura, pesquisa documental e coleta de dados. Constatou-se que a educação a distância (EaD) se apresenta nas políticas de expansão da educação superior, a partir da década de 1990, como alternativa para a formação de docentes, induzida pelos discursos dos organismos internacionais, a exemplo, da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Banco Mundial. A EaD é compreendida como uma modalidade flexível, que possibilita a redução de gastos públicos e é eficaz para a capacitação dos professores. Observa-se, também, que a EaD contribuiu para a expansão da educação superior, no entanto, tem-se questionado sobre a efetividade dessa modalidade no tocante à qualidade dos cursos ofertados na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação a Distância; Formação Inicial de Professores; Ensino Superior.

Com a globalização e a reestruturação produtiva, o conhecimento torna-se um fator muito importante para o desenvolvimento da economia. Esse contexto provocou importantes mudanças no campo educacional, particularmente, na educação superior, as quais entre outras consequências contribuíram para a expansão desse nível de educação. Destaca-se nesse processo a expansão por meio da educação a distância (EaD).

Com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto 5.800/2006, ocorreu uma grande elevação da EaD. Esse

1 (UFRN). E-mail: naellycarla@hotmail.com
2 (UFRN). E-mail: goretti_cabral@yahoo.com.br

sistema tem como finalidade expandir e interiorizar a educação superior, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Diante disso, este artigo teve como objetivo analisar a EaD como estratégia de expansão da educação superior, assim como analisar essa modalidade educacional na formação inicial de professores, trazendo dados da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais demonstram que os cursos de licenciaturas são os que predominam nas ofertas de vagas a distância na UFRN. Realizou-se, como procedimento metodológico, revisão de literatura, pesquisa documental e coleta de dados no Inep e na Secretaria de Educação a Distância da UFRN – Sedis.

A expansão do ensino superior via modalidade de educação a distância

A expansão da educação superior a partir da segunda metade do século XX se tornou uma tendência mundial. As transformações ocorridas nesse período no âmbito da economia global atribuíram centralidade ao conhecimento como estratégia primordial de desenvolvimento dos países. Segundo Castro e Cabral Neto (2014, p. 257), vários foram os aspectos que influenciaram as mudanças ocorridas no ensino superior, entre elas, os autores destacam "o processo de globalização, a emergência da sociedade do conhecimento, os desajustes estruturais do mercado de trabalho e o estabelecimento de novos padrões de competência econômica internacional". Diante desses fatores, a acumulação do conhecimento tornou-se fundamental para o desenvolvimento econômico dos países, surgindo outros fatores como a competitividade.

Castells (1999) argumenta que "sem dúvida, informação e conhecimento sempre foram elementos cruciais no crescimento da economia, e a evolução da tecnologia determinou em grande parte a capacidade produtiva da sociedade e os padrões de vida, bem como formas sociais de organização econômica" (CASTELLS, 1999, p. 119).

Nessa perspectiva, observou-se a necessidade de se implementar políticas que possibilitassem um maior acesso da população ao nível superior. Com a difusão das tecnologias da informação e comunicação (TICs), ocorreu uma expansão da educação superior impulsionada pela a educação a distância, visto que essa modalidade passou a ser estimulada por organismos internacionais, especificamente para a formação de professores.

Com isso, nas últimas décadas, no Brasil, vem se verificando um processo de expansão na educação superior. Em relação à modalidade presencial, no período de 1996 a 2012, observou-se um crescimento de

162,0% no número de instituições e na Região Nordeste o aumento atingiu o patamar de 358,0%. Nesse mesmo período, houve um aumento de 362,3% no número de cursos e 217,0% nas matrículas (INEP, 2014). A expansão foi observada tanto no setor público quanto no privado – embora de forma mais acentuada neste último. Em relação às matrículas, o setor público cresceu 133,30% e o privado 271,38%.

No que diz respeito à modalidade a distância, o crescimento percentual foi superior ao verificado na modalidade presencial. Verificou-se, no período 2002-2012, quanto ao número de cursos em EaD, um crescimento de 2.395,6% e, no número de matrículas, de 3.650,1%.

Esse aumento, segundo Castro e Cabral Neto (2014) foi motivado por uma série de ações governamentais e pela atuação da iniciativa privada, notadamente, do setor mercantil. Esses autores ainda ressaltam:

> A crescente privatização do ensino superior na década de 1990 deve ser entendida no contexto da implantação das ideias neoliberais, que vem possibilitando a reestruturação do estado com limitações no campo social, a abertura comercial e a privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado. (CASTRO; CABRAL NETO, 2014, p. 264).

Segundo os autores referidos, tal expansão foi motivada, dentre outros fatores, pela diversificação institucional e de cursos, o que resultou na organização de instituições de ensino superior em vários formatos, inclusive não-universitárias. Igualmente, pela criação de cursos em áreas emergentes e, especificamente, na formação de professores para atender a educação básica.

Frente aos novos paradigmas da educação, a modalidade a distância foi sendo utilizada como uma estratégia do governo com o objetivo de implementar programas com princípios básicos de atender amplamente uma demanda populacional, redução de custos para a educação, programas focalizados além de propiciar propriamente a investida na iniciativa privada em setores antes considerados públicos.

Em se tratando das políticas para o ensino superior na modalidade a distância no Brasil, criadas a partir da década de 1990, Araújo (2014, p. 13) afirma que "devem ser compreendidas no contexto das mudanças ocorridas no cenário internacional nas últimas décadas, influenciadas pela reestruturação produtiva, pela globalização da economia e pelo redimensionamento das funções do papel do Estado".

Contudo, a educação a distância se constituiu nos processos de reforma, como uma estratégia de expansão da educação superior, com forte influência

dos organismos internacionais que apresentam essa modalidade como uma forma de superar as dificuldades dentro do sistema educacional, à possibilidade de diminuir cada vez mais a intervenção do estado na área da educação, além de reduzir custos para o Estado.

Dessa maneira, a educação a distância foi vista pelos organismos internacionais, a exemplo da CEPAL/UNESCO (1995), como uma modalidade de expansão da educação superior e uma estratégia para expandir a área de formação de professores no Brasil. Para esses organismos:

> A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinando com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 295).

Para esses organismos, a EaD é uma forma mais rápida e eficaz de viabilizar a capacitação dos professores (CASTRO, 2005), visto que, em seu documento, a CEPAL/UNESCO enfatiza a importância da EaD no processo de profissionalização e valorização dos profissionais da educação.

> A maneira mais rápida e eficaz de melhorar a capacidade profissional dos professores é realizar programas especiais de capacitação docente, de fácil acesso, associados a adequados esquemas de incentivos. Um bom exemplo seria um programa de educação a distância combinando com serviços de assessoria profissional, como parte de um plano de estudos que leve à obtenção de certificado profissional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 295).

Castro e Cabral Neto (2014) argumentam que a educação a distância,

> Passa a integrar a atual agenda brasileira de reformas educacionais visando à universalidade e equidade do acesso; à melhoria da qualidade do ensino e à prestação de serviços educacionais mais eficientes e eficazes. Pode ser considerada também uma estratégia utilizada para a racionalização dos gastos públicos, inspirada no modelo gerencial de administração (CASTRO; CABRAL NETO, 2014, p. 267)

A EaD foi contemplada dentro dos eventos devido ser uma estratégia de expansão da educação.

> Dentre os objetivos da reforma estava a Educação a Distância, como estratégia para a expansão, porque a educação presencial não daria conta de aumentar o número de vagas nas universidades públicas, de

> forma massificada em curto espaço de empo, por ser oneroso. Dessa forma, a EAD seria uma estratégia de viabilizar a democratização do ensino por intermédio da criação da Universidade Aberta (ARAUJO, 2014, p. 70).

Percebe-se que a educação a distância vem para complementar e expandir o ensino superior, e não para substituir a modalidade presencial de ensino. Pelos organismos internacionais, se verifica um discurso mais mercantil, econômico, fazendo com que refletirmos sobre a atuação e qualidade da modalidade de EaD. Todavia, é importante destacar que a EaD expandiu a oferta de cursos, vagas e matrículas no que concerne ao ensino superior, tanto no setor público como no privado. Segundo Castro (2005) a EaD,

> [...] foi sendo utilizada como uma estratégia de governo, na década de noventa, por meio da qual foram implementados programas que incorporavam os princípios da reforma educacional, como o atendimento em massa, a redução do investimento do governo na área da educação, programas focalizados e descentralizados, regulamentação centralizada na definição dos currículos e avaliação de programas, descentralização na execução e uma legislação bem geral que propicia a investida privada em setores antes considerados publicos (CASTRO, 2005, p. 26).

Para regulamentar o art. 80 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), foi sancionado o Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005). Este se constituiu em um marco legal fundamental no incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, "[...] equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior" (GATTI; BARRETO, 2011, p. 50).

Com base no prescrito na LDB, o governo brasileiro, por meio do Decreto 5.800/2006, Castro (2005, p. 26) criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vistas a ampliação do acesso à educação superior no Brasil, através da modalidade a distância. Esse decreto objetiva:

> Expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. (BRASIL, 2006)

Sendo assim, a partir da criação da UAB, a educação a distância se eleva como uma política de expansão da educação superior, "por ser considerada

também uma estratégia utilizada para a racionalização dos gastos públicos, inspirada no modelo gerencial de administração" (CABRAL NETO E CASTRO, 2009, p. 267)

A EaD, contudo, atende à questão da demanda por formação e capacitação por meio da diversificação do modelo educacional, por apresentar uma maior flexibilidade no atendimento educacional, assim como é uma alternativa para o Estado ampliar o sistema, atendendo uma maior quantidade de estudantes, com menor investimento que o necessário no modelo presencial.

Diante da elevação da EaD no setor educacional brasileiro, é necessário compreendermos os objetivos do Decreto 5.800/2006 do Sistema UAB. Em seu artigo 1º, incisos do I ao VII, apresentou como sendo objetivos do sistema UAB:

> I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigente, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV – ampliar o acesso à educação superior pública; V– reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação à distância; e VII– fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadores de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, art. 1º)

A tabela 1 apresenta uma evolução de cursos e matrículas no ensino superior, no que concerne a EaD. Sendo assim, apresenta essa evolução mediante os períodos de 2002 a 2014, visto que foi a partir de 2002 que foram implementadas políticas para a introdução da EaD no ensino superior se intensificaram. Os dados da tabela foram coletados no censo da educação superior disponibilizados no site do Ministério da Educação e no Portal do INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os dados coletados são fornecidos até o ano de 2014, sendo esse ano o último resumo técnico disponibilizado pelo *site*, contemplando o público e privado.

Tabela 1: Evolução do número de cursos e matrículas na graduação na modalidade a distância– Brasil, 2002 – 2014

Ano	Cursos	Matrículas
2002	46	29.702
2003	52	21.873
2004	107	50.706
2005	189	233.626
2006	349	430.229
2007	408	537.959
2008	647	727.921
2009	844	838.125
2010	930	930.179
2011	1.044	992.927
2012	1.148	1.113.850
2013	1.258	1.153.572
2014	1.365	962.058

Fonte: Brasil. MEC/Inep

Conforme os dados da tabela, verifica-se um aumento gradual, com a exceção do ano de 2014, no qual ocorreu uma redução no número de matrículas. Com os anos, a oferta de cursos se expandiu, assim como as matrículas. Porém, os dados disponibilizados, especificamente no ano de 2014, mostram que ocorreu uma redução no número de matrículas nessa modalidade de ensino.

Segundo Cabral Neto e Castro (2014, p. 280), "[...] o relativo aumento da EaD (cursos e matrículas) no país decorre, entre outros fatores, da política formulada pelo MEC para promover a expansão do ensino superior". E esses autores destacam a importância da criação da UAB, denotando um grande impacto no aumento da oferta da EaD.

No tocante ao setor privado, é apontado o argumento que há uma forte inserção desse setor na oferta de EaD, tendo em vista o esgotamento da oferta de cursos presenciais (Cabral Neto e Castro, 2009). Na iniciativa pública, "o aumento da oferta dessa modalidade de educação ocorreu de uma política introduzida pelo MEC para que as universidades federais, por meio de editais

específicos para essas instituições, promovesse cursos de EaD, notadamente na área de formação de professores [...]".

A educação a distância na formação inicial de professores

As políticas de formação de professores para a América Latina, recomendadas pelos organismos internacionais, assumem uma perspectiva de adequação ao paradigma ajustado à educação e às demandas advindas da reestruturação produtiva em desenvolvimento no mundo do trabalho (CABRAL NETO E MACÊDO, 2006). Dessa maneira, por influência dos organismos internacionais, a exemplo da CEPAL/UNESCO (1995), a EaD ganha relevância nas políticas de formação de professores no Brasil.

Neste sentido, segundo Castro (2005), a formação do professor pelo uso da EaD é influenciada por tais organismos, pois

> [...] percebe-se, em linhas gerais, uma tentativa de traçar uma política, para a área, coerente com as determinações dos organismos internacionais. As sugestões se encaminham no sentido de consolidar a visão neoliberal, colocam-se em prática estratégias fragmentadas, centralizadas, na definição e descentralizadas na operacionalização, utilizando a educação a distância em larga escala e reduzindo, cada vez mais, os investimentos públicos nesse campo de educação. (CASTRO, 2005, p. 69-70).

Todavia, em relação da EaD como uma estratégia de formação de professores, Giolo (2008, p. 1.228) afirma que "[...] quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência à (sic) distância, mas para a docência presencial". Para ele, existe um desafio a ser enfrentado pelos pedagogos, em especial:

> Os pedagogos irão enfrentar uma turma de alunos, vivos e presentes, reunidos numa escola, e, nesse ambiente, não serão exigidos apenas os conhecimentos adquiridos, mas um conjunto de saberes e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), coisas que se aprendem em livros e, principalmente, na prática da convivência, na experimentação, nas cobranças mútuas, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, nos estágios supervisionados, nas falas de sala de aula, dos corredores, do restaurante universitário etc. (GIOLO, 2008, p. 1228).

A formação de professores, segundo Frigotto (1996), vem se submetendo à lógica restrita da produção, ocasionando um comprometimento na formação, qualificação e competência, as quais, por sua vez, estão sendo subordinadas ao mercado de trabalho. Segundo ele, observa-se que os organismos internacionais apresentam o seguinte discurso:

> A formação se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; a qualificação, esta afeta um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a competência explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo, como foco, os resultados (FRIGOTTO, 1996, p. 92)

Sobre a formação inicial de professores compreende-se aquela caracterizada como a primeira preparação de cunho formal, que objetiva a aprendizagem da docência, e segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 deve ser realizada somente em nível superior. Gatti, Barreto e André (2011, p. 89) no que concerne a importância da formação inicial de professores apontam que essa formação tem uma importância impar, "uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização".

Dessa forma, não obstante a defesa da EaD na educação superior por parte dos organismos internacionais e da política desenvolvida a partir da Universidade Aberta do Brasil– UAB, especialmente para os cursos de licenciatura, setores educacionais tem apresentado ressalvas. A Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), espaço de ampla discussão sobre a educação brasileira, teve como um dos eixos a formação dos profissionais da educação, fazendo menção à EaD:

> A **formação inicial** deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/à professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EAD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais (CONAE, 2010, p. 83 – grifos no original).

A CONAE (2010, p. 88) se posicionou, ainda, pela "[...] substituição dos/das tutores/as por professores/as efetivos/as [...]". Para Costa e Oliveira (2013), o documento da CONAE 2010,

> [...] reconhece que a modalidade EAD pode contribuir para a democratização de novas possibilidades de acesso à formação de professores, proporcionando mais flexibilidade, fortalecendo a autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e comunicação; no entanto, a EAD somente é admitida como política integrada a ações formativas presenciais que visem à formação continuada de professores (COSTA e OLIVEIRA, 2013, P. 107).

Os autores Costa e Oliveira (2013) afirmam que o Documento Final da CONAE 2010 tem uma defesa de que a formação inicial de professores deve ser ofertada via modalidade presencial, sob o argumento de assegurar a qualidade de formação, bem como a centralidade e importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem dos formandos.

Consoante aos argumentos da CONAE 2010, Giolo (2008, p. 1211) ressalta que a formação de professores "deve ser realizada em sala de aula, lócus que condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente". No mesmo sentido, Brzezinski (2014, p. 127) afirma que "A oferta desordenada de ensino superior na modalidade a distância em territórios [...] com boa cobertura de cursos de formação de professores presenciais, revela o equívoco do Estado em relação ao atendimento da população excluída.". A autora recorda: "A Anfope postula que a formação inicial seja realizada exclusivamente em cursos de licenciatura presencial [...]" (Ibid., p. 132).

A universidade Federal do Rio Grande do Norte adotou a modalidade de EaD em duas áreas específicas: Administração pública e formação de professores. A tabela 2 abaixo mostra a predominância dos cursos de licenciatura por meio da EaD, ou seja, para a formação inicial de professores, dados específicos da instituição.

Os dados da tabela 2 demonstram que no ano de 2005 e 2007, nos cursos de Química e Física, a porcentagem dos alunos cancelados é maior do que no curso de matemática. Observa-se, conquanto, que, no ano de 2009, os cursos de Química e Física apresentam uma considerável redução no número de alunos cancelados. Já no ano 2010, nesses mesmos cursos, constata-se um aumento relevante desse índice. A redução dessa interrupção de matrícula ocorre, em todos os cursos (Química, Física, Matemática, Biologia e Geografia), no ano de 2012.

Tabela 2: Expansão do ensino superior a distância na UFRN, segundo o número de alunos ingressantes e cancelados nos cursos de Licenciatura no período de 2005-2012

Ano	QUÍMICA			FÍSICA			MATEMÁTICA			BIOLOGIA			GEOGRAFIA		
	ING.	CANC.	%	ING.	CANC.	%	ING.	CANC.	%	ING.	CANC.	%	ING.	CANC.	%
2005	360	274	76,1	607	452	74,5	606	452	74,6	-	-	-	-	-	-
2007	208	172	82,7	273	214	78,4	358	247	69,0	-	-	-	128	39	30,5
2009	53	33	62,3	49	38	77,6	66	50	75,8	262	134	51,1	257	106	41,2
2010	145	109	75,2	101	80	79,2	231	148	64,1	153	99	64,7	286	140	49,0
2012	130	64	49,2	31	20	64,5	148	78	52,7	295	119	40,3	300	96	32,0

Fonte: (Secretaria de Educação a Distância– SEDIS, 2014)

No curso de Física, repara-se que, em 2005, dos 607 alunos que ingressaram, 452 suspenderam definitivamente a matrícula (74,6%), o que representa um índice de cancelados superior ao ano de 2012, que ficou no patamar de 64,5%.

Referente ao curso de Biologia vê-se um aumento do número de alunos nessa circunstância, no ano de 2010 (64,7%), bem superior ao percentual verificado em 2009 (51,1%). No ano subsequente (2012), constata-se que ocorreu uma redução considerável no número de alunos cancelados (40,3%).

O curso de Geografia apresenta um comportamento diferente dos cursos da área de exatas, pois se verifica que, no ano de 2007, ano de criação desse curso na EaD, na UFRN, dos 128 alunos ingressantes, apenas, 30,5% cancelaram o curso. Já no ano de 2009 e 2010 ocorre um maior índice de alunos que desistiram oficialmente, tendo em vista que, no ano de 2009, o índice foi de 41,2% e, em 2010, 49,0%. Apesar disso, no ano de 2012, ocorre uma redução no número de cancelamento de matrículas, visto que dos 300 alunos que ingressaram, nesse ano, no curso de geografia, apenas, 32% cancelaram os seus cursos.

Diante desses dados, é possível dizer que o menor índice de alunos cancelados, no ano de 2012, em todos os cursos, pode ser consequência de quatro fatores principais: i) nesse período de tempo as novas tecnologias ficaram mais acessíveis, facilitando a permanência dos aprendizes no curso; ii) a vida globalizada que exige um tempo mais flexível e a EAD permite essa flexibilização; iii) a presença do tutor contribui para a permanência dos alunos. O tutor tem a função de manter o aluno conectado ao curso; ele dá suporte a esses, orientando-os e motivando-os aos estudos e encaminhando suas dúvidas ao professor; iv) o contato entre professor-aluno e tutor-aluno foi facilitado através de uma nova tecnologia, a plataforma *moodle*, um *software* que funciona em qualquer meio virtual e é utilizado para colocar textos, atividades, trabalhos em ambiente de interação.

Embora no último ano (2012) tenha ocorrido uma redução no número de alunos cancelados, decorrentes dos fatores acima citados, destaca-se que esse fenômeno, ainda, é muito forte se levar em consideração que, no ano de 2012, no curso de Química, 49,2% dos alunos invalidaram sua matrícula; no curso de Física, o percentual foi de 64,5%; no curso de Matemática, 52,7%; no de Biologia, 40,3% e no de Geografia, 32,0%. Outro aspecto que chamou atenção é o fato de que em todos os anos o índice de cancelamento dos alunos na área de exatas é superior ao de alunos da área biológica e de humanas.

Observa-se, também, que os menores índices foram constatados, em todos os anos, na área de humanas.

Considerações finais

As reflexões sistematizadas nesse artigo contemplam a compreensão a cerca da expansão da educação superior via modalidade de EaD, dentro de uma conjuntura maior. Ou seja, a EaD foi influenciada pelos organismos internacionais como uma política de expansão consequência do desenvolvimento das tecnologias da educação e informação. Dessa maneira, os países em desenvolvimento procuraram se adequar ao mundo globalizado, colocando o conhecimento como um fator primordial para a competitividade, no que concerne ao mercado. Com isso, ocorreram mudanças no mundo do trabalho, ocasionando novos delineamentos e rumos para a educação, especificamente para a formação do professor. Os autores Cabral Neto de Macêdo (2006, p. 211) apontam que o professor se depara com "[...] o desafio de enfrentar a intensidade dos processos de mudanças e de aprender a conviver com estruturas de diferentes épocas ainda presentes em sua formação e no desenvolvimento de suas atividades docentes".

Diante disso, evidencia-se que a temática da formação de professores via modalidade de EaD assume um papel central nas agendas das políticas educacionais a partir da promulgação da LDB. Após este marco, vários programas e planos deram continuidade à formação dos profissionais da educação.

Referências

ARAÚJO, S. **Cantos, encantos e desencantos na Educação a distância:** uma análise da concepção e da implementação do curso de Administração pública da UFRN. 2014, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: ago. 2016.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: ago. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: jun. 2016.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais da Educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos?. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB/1996 Contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

CABRAL NETO, A.; MACÊDO, V. P. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o Programa Gestar. In: _____. **Política pública de educação no Brasil.** Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. M. D. A. **Política de educação a distância:** uma estratégia de formação continuada de professores. Natal, RN: EDUFRN-Editora da UFRN, 2005.

_____; CABRAL NETO, A. Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea**: contradições, tensões, compromissos. – São Paulo: Cortez, 2014. p. 256-285.

_____.; _____. Educação a Distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. Org.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: Velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.p. 85-108.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/INEP, 1995.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Final**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_ final_sl.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. **O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020).** 2013. Disponível em: <http://http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/23766/pdf_8>. Acesso em: 25 de nov. 2015.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1.211-1.234, set./dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas**: Censo da Educação Superior 2014. Brasília: INEP, 2016.

A internacionalização da educação via Ciências sem Fronteiras

Olgaíses Maués
Robson Bastos
Lilian Cristina Rodrigues de Souza

Resumo: A presente comunicação tem como objetivo apresentar os resultados da analise do papel do Programa Ciências Sem Fronteiras na UFPA, cuja finalidade era investir na formação de pessoas para fazer avançar a sociedade do conhecimento. A internacionalização da educação se constitui um fenômeno que está inserido na realidade brasileira, buscando-se por meio dela, dentre outros aspectos, ultrapassar as fronteiras nacionais, tendo como objetivos as questões econômicas, políticas e jurídicas. Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, via Organização Mundial do Comércio (OMC) e que os organismos internacionais indicam que conhecimento é uma força produtiva, a internacionalização da educação se fortaleceu via programas de diferentes matizes, tais como o Ciências Sem Fronteira (CSF), cujo objetivo central é a mobilidade estudantil e de docentes. O texto apresenta, de forma analítico-crítica, dados do desenvolvimento do Programa, com destaque para a modalidade Graduação Sanduiche na UFPA, buscando evidenciar o papel que o CsF pode ter exercido nesse nível de ensino, demonstrando o diminuto número de bolsas recebidas no estado e destacando os cursos selecionados.

Palavras-Chave: Internacionalização; Mobilidade Estudantil; Ciências Sem Fronteiras.

A internacionalização é um conceito que vem se disseminando de uma maneira rápida e voraz. Ao mesmo tempo a compreensão dessa 'nova" terminologia é bastante polêmica e mesmo polissêmica. Azevedo (2015, p. 60), faz uma análise crítica da utilização do termo e nesse sentido indica que a internacionalização pode ser vista com o sentido de interculturalidade, promovendo a solidariedade, numa visão de que o "o conhecimento e a cultura são patrimônios intangíveis da humanidade" e que devem ser utilizados para a promoção do "desenvolvimento sustentável". Morosini (2017, p. 1) coloca a internacionalização vinculada "à qualidade, à excelência, à inovação, ao

conhecimento e a outros diferentes temas, destacando-se, na grande parte das vezes, a contribuição positiva dessa presença".

Knight (2005) chama a atenção para o fato da complexidade do termo internacionalização e destaca que não existe uma definição universal, sendo importante haver uma compreensão comum do termo para uma melhor análise desse fenômeno. Essa autora (2005, p. 24) apresenta uma definição da internacionalização que inclui a promoção da "cooperação e da solidariedade entre as nações, para melhorar a qualidade e a pertinência do ensino superior ou para contribuir ao avanço da pesquisa sobre os problemas internacionais" (tradução nossa). Há, pois, nesses autores citados, um sentido de colaboração no conceito de internacionalização, diferentemente do sentido de transnacionalização, que estaria associada ao processo de mercantilização da educação (NEVES, 2015, p. 56), em função da globalização da economia, caracterizando uma etapa mais avançada e perversa do capitalismo.

É importante se refletir, de forma crítica, se a internacionalização da educação pode colaborar para a reprodução mais ampla do capital, na perspectiva apontada por (Mészáros 1998, p. 3), na qual a educação pode gerar e transmitir "um quadro de valores que legitima os interesses dominantes", contribuindo para o consenso e para a perpetuação do *status quo* político, ideológico e econômico.

A internacionalização da educação se constitui um fenômeno que está se inserindo na realidade brasileira, buscando-se por meio dela, dentre outros aspectos, ultrapassar as fronteiras nacionais, tendo como objetivos as questões econômicas, políticas e jurídicas. Na medida em que a educação passou a ser considerada como um serviço, via Organização Mundial do Comércio (OMC) e que os organismos internacionais indicam que o conhecimento é uma força produtiva, a internacionalização da educação se fortaleceu via programas de diferentes matizes, no Brasil o Ciências sem Fronteira (CsF) é um desses programas, cujo objetivo central é a mobilidade estudantil e de docentes.

Esse tipo de Programa (CsF) estaria dentro do aspecto de "alianças estratégicas", citado por Knight (2005), que indica os acordos educacionais bilaterais ou multilaterais como uma forma de realizar o processo de internacionalização. Além disso, seria uma sorte de "internacionalização no estrangeiro ou transfronteira" (KNIGHT, 2005, p. 38), que inclui, dentre outras características, o deslocamento de estudantes para cursos no exterior, estágios, programas de pesquisas. Também esse tipo de internacionalização inclui professores pesquisadores.

A internacionalização, via mobilidade estudantil e de professores e pesquisadores financiada pelo governo nacional, como é o caso do Programa do governo brasileiro Ciências sem Fronteiras, tem como objetivo a preparação de recursos humanos numa relação que pode ser considerada baseada na solidariedade e na consciência internacional. Mas também pode se enquadrar em outras classificações, tais como as indicadas por Abba e Corsetti (2016, p. 184), quando, a partir de alguns autores realizam os seguintes agrupamentos: Cooperação Internacional Vertical e Cooperação Internacional Horizontal; Modelo de Internacionalização Central e Modelo de Internacionalização Periférico; Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Horizontal; Internacionalização Ativa e Internacionalização Passiva, nos quais sempre o primeiro elemento da equação representa o domínio e a supremacia político-ideológica sobre os países com os quais são mantidas relações ditas de cooperação internacional.

O programa ciências sem fronteiras

O conjunto de programas, ações que vêm sendo desenvolvidos no mundo, na lógica da sociedade do conhecimento, da globalização e da mundialização da economia, tem levado o Brasil a participar de forma mais efetiva desse processo de internacionalização da educação. Contudo, essa participação, em relação à mobilidade estudantil e de docentes, se torna mais acentuada a partir da visita oficial do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, ao Brasil em março de 2011. Na declaração conjunta feita entre os dois presidentes durante este encontro a educação e a inovação (dentre outros) foi um dos assuntos centrais sobre as parcerias que os dois países viessem a desenvolver desde então. O documento ressalta a importância da cooperação entre entidades estatais de incentivo à educação e à pesquisa, tais como a Fundação Fulbright[1] e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). (NETO e ALBRES, 2012)

Como parte do conjunto de ações compromissadas entre os dois presidentes em março de 2011, a então presidenta Dilma Rousseff cria, em 13 de dezembro do mesmo ano, por meio do Decreto nº 7.642, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). O Programa representa uma política de mobilidade acadêmica, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de

1 Fundação norte americana com sede no Brasil desde 1957, que desenvolve o Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, tem como principal objetivo ampliar a relação cultural e científica entre os EUA e outros países. (Fonte: http://fulbright.org.br/)

Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI), e do então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

O Programa foi implementado para durar até o ano de 2015 e com a meta de disponibilizar o total de 101 mil bolsas durante esse período. Seu objetivo principal:

> Propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, p. 7)

As ações desenvolvidas via CsF buscavam complementar as atividades de cooperação internacional e de concessão de bolsas no exterior desenvolvidas pela Capes/MEC, e pelo CNPq/MCTI. Além disso, o programa também busca estabelecer parcerias nas áreas consideradas pelo governo como prioritárias, o que envolve, sobretudo, os cursos pertencentes às chamadas áreas duras, excluindo assim os cursos comuns à área de ciências humanas e sociais.

As 101 mil bolsas de estudos que inicialmente seriam disponibilizadas pelo CsF, durante os quatro anos de sua vigência, foram divididas entre as seguintes modalidades: cursos de graduação-sanduiche[2] (64.000), educação profissional e tecnológica (7.060), mestrado profissional (sem valor divulgado), doutorado-sanduiche (15.000), doutorado pleno[3] (4.500) e pós-doutorado (6.440).Além dessas áreas também iria disponibilizar 2.000 bolsas para pesquisadores visitantes estrangeiros e 2.000 para jovens talentos no país (BRASIL, 2011). Como complemento, o governo brasileiro disponibilizou cursos *on line* de idioma, como forma de preparação dos possíveis candidatos às bolsas, que não dominavam o uso da língua do país escolhidos pelos candidatos.

Vale destacar que o Programa pouco estimulou o desenvolvimento da pesquisa no território nacional, grande parte de seu recurso foi destinado para o envio de estudantes para universidades no exterior. Avaliamos que quando o governo brasileiro destina recursos para financiar a ida de estudantes para outros países acaba por se submeter a uma relação passiva de internacionalização da educação no contexto da globalização. Para Lima e Maranhão (2009) essa relação de passividade se dá através da:

2 Quando uma parte do curso é feito no país de origem e outra no exterior.
3 Quando o curso é feito integralmente no exterior.

> Emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação (p. 586).

Para Knight (2005, p. 17) esse tipo de internacionalização, como o do Programa CsF, pode ser classificado em uma cooperação vertical que se caracteriza pela relação entre "doador e beneficiário" e na qual a noção de desenvolvimento fica caracterizada pela ideia de "ajuda ou de assistência". Essa mesma autora faz a diferença entre esse tipo de cooperação e a cooperação horizontal, na qual esta é marcada por uma relação de vantagens mútuas, ou sorte de parceria.

Para o/a estudante de graduação ter acesso ao Programa, obrigatoriamente, deve preencher alguns requisitos, tais como: ser brasileiro; estar matriculado em curso reconhecido pelo MEC; cursar as áreas e temas contemplados pelo CsF[4]; ter cursado no mínimo 20% e no máximo 90% do curso; ter obtido (a partir de 2009) nota igual ou superior a 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio[5] (Enem); ter excelência acadêmica baseada no bom desempenho no curso, de acordo com os critérios da IES; e comprovar proficiência conforme consta no texto das chamadas. Já para estudantes dos Institutos Profissionais e Tecnológicos os requisitos são os mesmos dos estudantes de graduação, com exceção da exigência da pontuação no Enem, que para estes alunos é um dos critérios de desempate[6]. (BRASIL, 2016)

---

4 Para graduação o Programa indica 18 áreas como prioritárias para participar do CsF, são elas: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos. (BRASIL, 2013)

5 Em caso de empate no Enem, terão prioridades os alunos que foram agraciados com prêmios em olimpíadas científicas no país ou exterior ou se já ter tido ou estar usufruindo de bolsa de iniciação científica ou tecnológica do CNPq (PIBIC/PIBITI) ou do PIBID da CAPES.

6 Compõem os critérios de desempate: candidatos que já tenham sido agraciados com prêmios em olimpíadas científicas no país ou exterior; já tenham participado de qualquer programa de iniciação científica com ou sem bolsa; ou tenham obtido no mínimo 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Os critérios de seleção para acesso ao Programa são extremamente segregadores, se considerarmos dois fatores essenciais para que alunos de graduação sejam contemplados pelo programa: o primeiro fator está no desempenho na avaliação do Enem, a maioria dos estudantes de escola pública não consegue ter uma boa avaliação neste exame, fruto do descaso do Estado com o ensino público que, por meio de políticas neoliberais, precariza o trabalho docente, desvaloriza a profissão professor, rebaixa o currículo do ensino público em uma perspectiva objetiva e operacional. Além disso, pouco investe nas condições de infraestrutura da escola. Dados do INEP (2016) nos revelam que 91% das escolas públicas no país ficaram com desempenho abaixo da média nacional nesse exame que é de 515,8 pontos, ou seja, a maioria desses estudantes não tem condições de concorrer a uma bolsa no CsF. Em compensação, 83% das escolas privadas ficaram acima da média nacional, portanto com maiores chances de acesso ao Programa.

O segundo fator segregador está na valorização das chamadas áreas prioritárias do CsF. A maioria dos alunos dos cursos comuns a essas áreas (exatas e biológicas) são oriundos de instituições privadas, haja vista a média elevada do Enem necessária para ingressar em graduações nesse campo, se considerarmos as desigualdades regionais esses aspectos se agravam mais ainda. Portanto, o programa potencializa a formação de alunos de origem econômica e cultural privilegiada, ou seja, a manutenção da desigualdade no processo de formação via CsF segue a lógica neoliberal de educação.

Para os candidatos de pós-graduação, os critérios variam de acordo com a modalidade. Para estudantes de mestrado profissional, o candidato precisa ter nacionalidade brasileira; ter concluído curso de graduação dentro das Áreas Contempladas pelo Programa Ciência sem Fronteiras (as mesmas áreas correspondentes aos estudantes de graduação); não ter concluído Mestrado ou Doutorado; possuir bom desempenho acadêmico; e, apresentar proficiência no idioma do país de destino. (BRASIL, 2016)

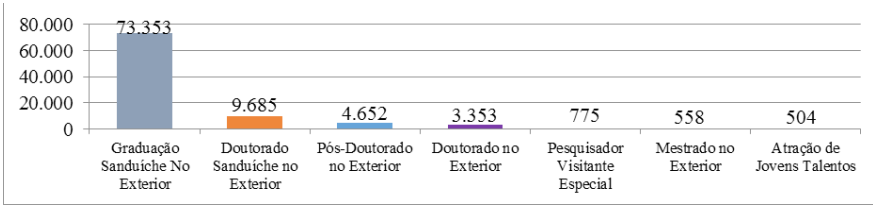
Para os estudantes de doutorado (Sanduiche ou Pleno), o Programa destina bolsas também para estrangeiros com visto permanente no Brasil. Para concorrer ao benefício, o aluno deve está formalmente matriculado em curso de doutorado no Brasil reconhecido pela CAPES; não ser aposentado; ter anuência do coordenador do curso de pós-graduação e dos orientadores no Brasil e no exterior; ter proficiência em idioma requerido para o curso; não acumular a bolsa com outras bolsas concedidas com recursos do Tesouro Nacional; além disso, o projeto de pesquisa deve estar enquadrado em uma das áreas definidas como prioritárias pelo CsF. (BRASIL, 2016)

Já para estudantes de pós-doutorado, o candidato à bolsa (brasileiro ou estrangeiro residente no Brasil) deve possuir o título de doutor quando da implementação da bolsa; dedicar-se integralmente às atividades programadas na instituição de destino; não acumular a bolsa com outras bolsas concedidas com recursos do Tesouro Nacional; para ex-bolsista de doutorado no exterior de agência nacional, observar o tempo mínimo de permanência no Brasil exigido pela agência[7]; cumprir interstício mínimo de 3 (três) anos entre dois Pós-Doutorados no Exterior com bolsa do CNPq. (BRASIL, 2016)

As bolsas destinadas a pesquisadores visitantes estrangeiros e para jovens talentos no Brasil, são concedidas da seguinte forma: a) para pesquisadores visitantes serão concedidas bolsas especiais com extensão temporal mais duradoura, neste caso o pesquisador assume o compromisso de vir ao Brasil com regularidade planejada, pelo menos uma vez ao ano, deve ainda se comprometer em receber estudantes e pesquisadores brasileiros no laboratório que desenvolverá pesquisas, além de coordenar pesquisa em rede com outros grupos no Brasil; b) para jovens talentos, será concedido recursos a jovens estudantes brasileiros com produção científica diferenciada, o recurso corresponde a bolsas para despesa com custeio para o desenvolvimento de investigação em um grupo de pesquisas no Brasil, por um período de dois a três anos.

Os recursos que financiam o CsF são oriundos da União, através dos órgãos envolvidos no Programa (CAPES e CNPq), e de outras instituições públicas e privadas. Do total de 101.000 bolsas inicialmente anunciadas pelo governo para serem ofertadas entre o período de 2011 a 2015, a maior parte (75.000 bolsas) seria concedida com recursos da União e a menor parte (26.000 bolsas) concedida com recursos da iniciativa privada. Até janeiro de 2016, o total de bolsas implementadas foram 92.880, distribuídas entre as modalidades do Programa, de acordo com o Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição das Bolasas Implementadas por Modalidade



Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

7 Se Servidor Público Federal deverá ser observado o disposto na Lei nº 8.112/90.

Percebe-se que do total de recuso destinado às bolsas, até janeiro de 2016, 68% tinha sido para os alunos de graduação e 32% a toda as demais modalidades. Considerando que o Programa potencializa os cursos das áreas exatas e biológicas, podemos ratificar a ideia de que o CsF segue uma lógica de instrumentalização de mão de obra para atender o modo de produção capitalista, prática que se insere ao desenvolvimento da internacionalização mercadológica de educação. Isso se torna mais evidente ao compararmos com o pouco recurso destinado às modalidades nas quais a pesquisa é requisito básico na formação dos alunos (doutorado, pós-doutorado, pesquisador visitante e jovens talentos). Para esse processo, organismos internacionais tais como o Banco Mundial, estimulam a abertura de fronteiras políticas e territoriais, buscando contribuir para a mobilidade de "recursos humanos", com o intuito de disseminar conhecimentos que estejam dentro da lógica do capital. Para Maués e Bastos (2015):

> O Banco admite, com tranquilidade, a existência de um "mercado global de capital humano (p. 20)", no qual apenas os que têm mais conhecimento podem participar. Isso eleva o conhecimento/educação a um fator propulsor de controle de cérebros, correspondendo a uma internacionalização ou, na linguagem da OMC/GATS, em prestação de serviços realizados por pessoas de um país em outro país. (p. 06)

Através dessa prática se estimula uma cultura capitalista sobre a formação de jovens talentos comum à "sociedade do conhecimento". Para isso, é fundamental que políticas governamentais que pautem a formação acadêmica de pessoas sejam desenvolvidas em parceria com o setor privado. Talvez seja por isso que muitas empresas buscam, ou são motivadas a estabelecer acordos com o governo brasileiro para financiar o Programa CsF. Empresas como a Bg Group[8], Boeing, Eletrobras, Funttel[9], Hyundai, Natura, Posco E&C[10], Petrobras, Vale, Anbima[11], Bm & Bovespa, Cetip[12], Cip[13], Febraban, Rede CsF[14] e Statoil[15] juntas destinaram 25% do total de recursos para concessão de bolsas. Contudo, essa pequena participação no financiamento do Programa lhes dera

8 Um grupo global de empresas de energia e petroquímica presente em mais de 70 países.
9 Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações.
10 Pohang Iron and Steel Company (Companhia de Aço e Ferro Pohang).
11 Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais.
12 Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos.
13 Câmara Interbancária de Pagamentos.
14 A RedeCsF é um ambiente de integração para conectar e engajar participantes do Programa Ciência sem Fronteiras, parceiros e as comunidades locais para desenvolver CTI&E como retorno ao investimento.
15 A Statoil é uma das principais produtoras de petróleo no Brasil.

o direito de compor o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Ciência sem Fronteiras.

Segundo o Art. 5º do decreto nº 7.642/2011, são atribuições do Comitê:

> I - propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, os atos complementares necessários à implementação do Programa;
> II - acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa;
> III - propor, aos Ministros de Estado da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação:
> a) ações para o bom desenvolvimento do Programa;
> b) metas e indicadores de desempenho do Programa; e
> c) áreas prioritárias de atuação do Programa;
> IV - manifestar-se sobre as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas do Programa; e
> V - divulgar, periodicamente, os resultados do Programa. (BRASIL, 2011. Grifos nossos)

De acordo com o Decreto citado, mesmo com participação minoritária sobre o repasse de recursos, as empresas "financiadoras" podem participar na definição dos atos complementares dessa política, nas ações para o seu desenvolvimento, na definição de suas metas e indicadores, ou seja, as empresas adquiriam poder de determinar os princípios e as diretrizes do CsF. Torna-se necessário lembrar que o neoliberalismo defende a terceirização, a privatização, o Estado mínimo para as áreas sociais e a parceria com o terceiro setor ou parceria público-privado.

Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009):

> A terceira via tem o mesmo diagnóstico apontado pelo neoliberalismo de que a crise se manifesta no Estado e não no capital. Portanto, ao propor a parceria público-privada, também reduz o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo (p. 764-765).

Entendemos que a divisão de responsabilidades sobre a condução das políticas sociais através de parcerias entre o setor público e o setor privado é um equívoco, pois dentro de um contexto ideológico (neoliberalismo) desfavorável às camadas populares, o interesse que irá prevalecer nessa relação é a do empresariado. Nesse sentido, o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do Ciência sem Fronteiras pode se configurar como uma organização social com

poder de decisão privado, mesmo que ele tenha sido criado pelo poder público. Isso porque torna-se uma estrutura criada pelo Estado contaminado por uma ideologia liberal, no sentido de garantir um poder na condução da política.

O governo brasileiro manteve constante diálogo com outras empresas no intuito de firmar parcerias. As instituições e as agências de fomento, bem como universidades brasileiras, participantes do Programa, estabeleceram acordos de cooperação e convênios em uma relação público-privado, também no desenvolvimento das atividades acadêmicas e profissionais dos alunos que participaram do programa.

> As empresas parceiras fazem a interlocução entre o Programa Ciências sem Fronteiras e o setor privado, facilitando o acesso dos estudantes e candidatos do Programa aos estágios no exterior, bem como a divulgação de oportunidades de estágio em suas filiais e subsidiárias de seus associados no exterior. (BRASIL, 2016)

Até janeiro de 2016, as empresas que mantiveram parcerias com a União, no sentido de inserir os egressos do CsF no mercado de trabalho foram: ABDIB[16], AMCHAM/Brasil[17], ANP[18], CNI/SENAI[19], CNT[20], HERBALAIFE e TIM. Percebe-se que o maior beneficiário no desenvolvimento do Programa é o setor privado, pois além deste poder definir os rumos da política, também é quem absorve a mão de obra qualificada pelo Programa. Isso porque o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento do CsF não tem interesse político de desenvolver uma proposta que busque potencializar o serviço público, as políticas públicas, a produção de estatais a partir dos conhecimentos adquiridos nas universidades onde os alunos participaram de intercâmbios. O que está evidente nessa relação é um beneficiamento unilateral do setor privado, isso tudo às custas (em grande parte) de investimentos públicos.

Um aspecto importante e que revela o modelo de desenvolvimento que essa política tem como referência (é bom lembrar que o Programa surge a partir de acordos entre Brasil e EUA) é a distribuição de bolsas entre os países que o Brasil desenvolveu intercâmbios por meio do CsF. De acordo com o Gráfico 2, os Estados Unidos é o país que mais recebeu alunos através dessa

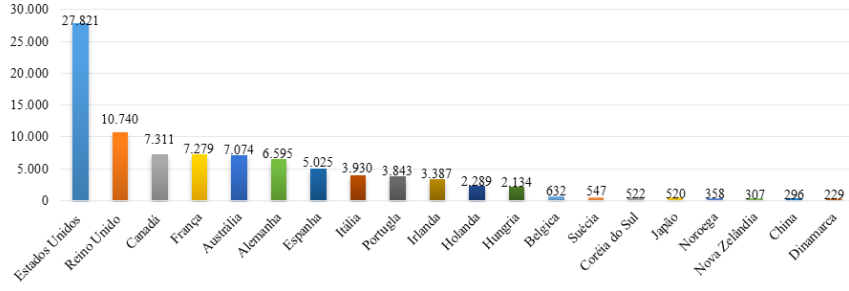
16 Associação Brasileira da Infraestrutura e Indústrias de Base.
17 American Chamber of Commerce for Brazil (Câmara americana de comércio para o Brasil).
18 Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis.
19 Confederação Nacional das Industrias / Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
20 Confederação Nacional do Transporte.

política, mais que o dobro do segundo (Reino Unido) e quase o triplo do terceiro (Canadá), ou seja, os países de cultura inglesa e os países centrais do capitalismo mundial, sobretudo o EUA, são, na lógica do governo brasileiro, a grande fonte de conhecimento e inspiração para o desenvolvimento econômico do país.

No Gráfico 2, relacionamos os vinte países que mais receberam intercambistas pelo CsF.

Dentre os vinte países apresentados o Gráfico 2, percebe-se que não há nações da América Latina, da América Central ou da África, um dado que nos revela a hegemonia neoliberal imposta pela força econômica e ideológica no mundo, no sentido de promover a "captura e subjetividade" dos povos de nacionalidades periféricas, uma estratégia que cria um fetiche sobre produtos e valores culturais comuns aos padrões norte americanos e europeus. "Na medida em que se põe a vigência do mercado sob as políticas neoliberais, agudiza-se o fenômeno do fetichismo da mercadoria. Os valores-fetiche se impõem como uma 'segunda natureza' aos agentes sociais" (ALVES, 2011), esse fenômeno é essencial para manter o sistema "sociometabólico do capital".

Gráfico 2: Distribuição de Bolsas Implementadas por País de Destino

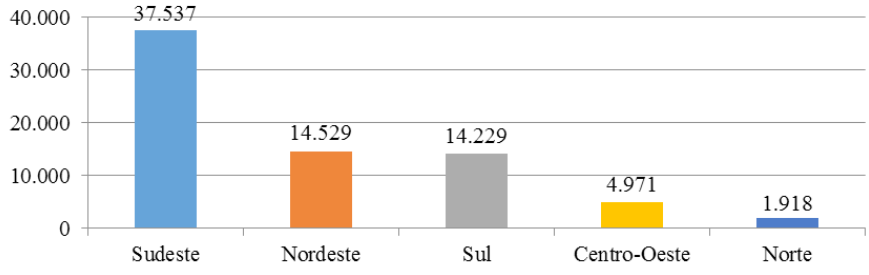


Fonte: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>

No Brasil o processo de desigualdade também se constitui sobre a divisão das bolsas por região. Seguindo a tendência apresentada no Gráfico 2, a região central da economia brasileira, região sudeste, até janeiro de 2016, teve o maior número de beneficiados com bolsas do programa para estudantes de graduação (51,1%), o dobro da região nordeste (19,8%), seguido da região sul

que teve quase o mesmo percentual da região nordeste (19,4%). Já a região centro-oeste teve um percentual muito inferior as três primeiras regiões (6,2%), pior ainda foi a região norte que teve um percentual mínimo (2,6%) de alunos contemplados com bolsa.

Gráfico 3: Distribuiçao das Bolsas de Graduação por Região

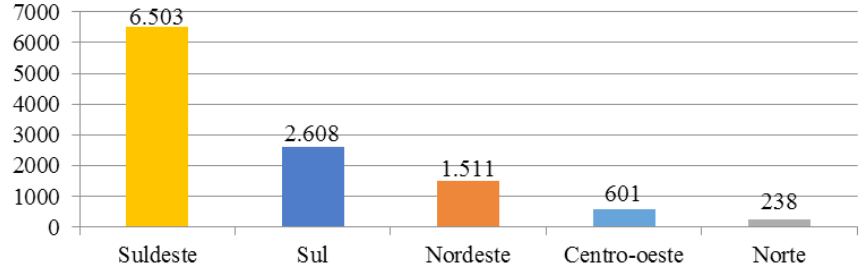


Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

Podemos considerar que um dos principais motivos para essa desigualdade pode ser pela exigência da pontuação mínima na prova do Enem, pois, como já exposto anteriormente, o índice de alunos da região norte que atinge 600 pontos está muito abaixo em relação às demais regiões do país. Outro impedimento pode ser a falta de domínio sobre uma segunda língua. Essas problemáticas são históricas na região norte, consequência da escassez de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento cultural e econômico dessa região ao longo da história brasileira. Fato este que revela a necessidade de políticas especificas para o desenvolvimento econômico e cultural de regiões como norte, nordeste e centro-oeste, sem políticas específicas ao acesso a programas como o CsF (dentre outros), que estipulam critério único para todas as regiões sem considerar suas especificidades, a redução dessas desigualdades fica muito mais difícil.

Essa desproporção também se repete nas bolsas destinadas a alunos da pós-graduação, a desigualdade regional se dá em função da quantidade reduzida de cursos de pós-graduação na região norte e centro-oeste, consequentemente, como revela o Gráfico 4, poucos estudantes são beneficiados pelo programa CsF nessas duas regiões. A distribuição de bolsas tem maior concentração nas regiões onde há um maior número de programas de pós-graduação.

Gráfico 4: Distribuição das Bolsas de Pós-Graduação por Região

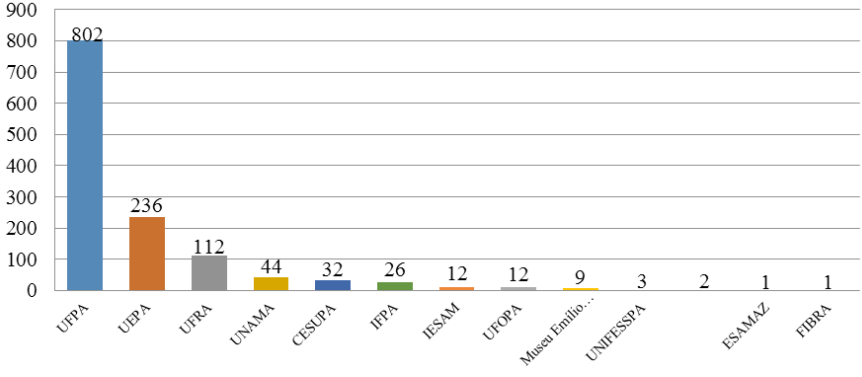


Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

Dentre o total de bolsas distribuídas na região norte (2.181), o estado do Pará foi o que mais recebeu (1.313), seguido do Amazonas (573), Tocantins (175), Rondônia (61), Roraima (32), Amapá (16) e Acre (11). As bolsas foram distribuídas para instituições públicas e privadas dos Estados. No caso do Pará, o total foi de 1.163 bolsas para graduação-sanduiche no exterior, 100 para doutorado sanduiche no exterior, 23 para doutorado no exterior, 11 para pós-doutorado no exterior, 11 para pesquisador visitante e 5 para atração de jovens talentos. (BRASIL, 2016)

Como revela o Gráfico 5, a Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a instituição no Pará que mais teve estudantes contemplados com bolsas de estudo do CsF.

Gráfico 5: Distribuição de Bolsas por Instituições do Pará



Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

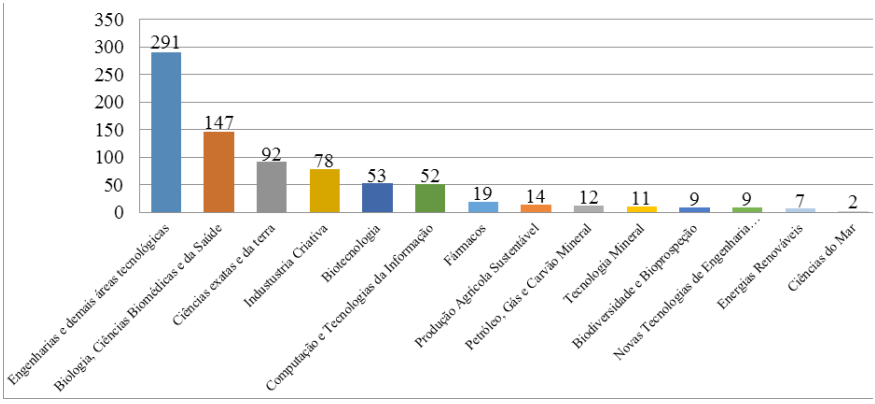
Na UFPA o Programa CsF destinou, até janeiro de 2016, o total de 802 bolsas distribuídas em três modalidades, a saber: 84% foi destinado a estudantes de graduação, 15% para estudante de pós-graduação e 1% para outra área não informada pelo site do programa. Os países de destino dos estudantes paraenses contemplados no Programa foram: Estados Unidos (283), Reino Unido (72), França (64), Portugal (61), Canadá (60), Austrália (48), Itália (46), Alemanha (43), Espanha (37), Hungria (35), Irlanda (16), Holanda (10), Noruega (7), Suécia (7), Bélgica (4), Japão (4), China (1), Dinamarca (1), Finlândia (1), Nova Zelândia (1).

Os estudantes da UFPA seguem a tendência nacional e também buscam fazer intercâmbio nos países centrais do capitalismo. Dentre as 18 áreas definidas como prioritárias pelo CsF, os cursos de bacharelado que tem como base os conhecimentos relacionados às ciências exatas e biológicas são os mais contemplados pelo Programa, exigência feita pela chamada sociedade do conhecimento. Isso porque dentro dessa concepção de desenvolvimento, essas áreas são as que potencializam o processo de inovação tecnológica dentro do modo de produção capitalista, portanto tem papel fundamental para a economia desse sistema.

Os cursos comuns às áreas das engenharias e demais áreas tecnológicas, da biologia, ciências biomédicas e da saúde, além dos comuns às áreas das ciências exatas e da terra, são, respectivamente as três áreas que mais tiveram alunos selecionados pelo CsF, como nos revela o Gráfico 6. Na UFPA, dos 12 Institutos[21] que compõem a estrutura interna da universidade, os cursos relacionados às áreas prioritárias do CsF concentram-se em três, no Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), no Instituto de Tecnologia (ITEC) e no Instituto de Ciências Biológicas (ICB). Isso corrobora com a ideia de que a política de desenvolvimento da ciência e tecnologia via CsF, instituída pelo governo de Dilma Rousseff em 2011, esteve voltada para a produção do "capital humano" através da instrumentalização desta força de trabalho nos países centrais do capitalismo.

21 Instituto de Ciências da Arte (ICA); Instituto de Ciências Biológicas (ICB); Instituto de Ciências de Educação (ICED); Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN); Instituto de Ciências Jurídicas (ICJ); Instituto de Ciências da Saúde (ICS); Instituto de Ciências Sociais Aplicada (ICSA); Instituto de Educação Matemática e Cientifica (IEMCI); Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH); Instituto de Geociências (IG); Instituto de Letras e Comunicação (ILC); Instituto de Tecnologia (ITEC).

Gráfico 6: Distribuição de Bolsas Implementadas por Área Prioritária na UFPA



Fonte: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br

Em se tratando da distribuição de bolsas por gênero na UFPA, percebe-se também uma desproporção significativa. É de conhecimento geral que os cursos das ciências exatas e biológico absorvem em sua grande maioria pessoas do sexo masculino, por conta disso a distribuição das bolsas acaba sendo desproporcional entre os gêneros. Do total de estudantes que receberam bolsa até janeiro de 2016 nessa universidade, 57% eram do sexo masculino e 43% do sexo feminino.

Essa é uma lógica patriarcal que ainda prevalece em cursos das áreas exatas e biológicas, uma cultura machista que necessidade de políticas afirmativas no sentido de combater essas desigualdades entre os gêneros e romper com a ideia de que existem profissões de domínio masculino e outras (de menor relevância social) de domínio feminino, caso contrário a desproporcionalidade entre os gêneros ainda irá se manter recorrente.

Considerações finais

Diante de todos os aspectos abordados neste estudo, inferimos que o Programa CsF foi uma política que muito contribuiu para a manutenção da hegemonia neoliberal no país. Por meio desse Program se buscou fortalecer a ideia de que a ciência e tecnologia produzida nos grandes centros do capitalismo mundial deve ser o modelo a ser seguido para o desenvolvimento econômico e cultural do país, numa cooperação vertical (KNIGHT, 2005), ou cooperação internacional tradicional (MOROSINI, 2011), na qual há uma predominância da relação norte-sul, significando o predomínio dos

interesses das grandes potências sobre as menores, no que diz respeito à produção de conhecimento.

O retorno político e acadêmico dessa política beneficiou quase que exclusivamente o grande setor industrial e produtivo do Brasil, haja vista que ao regressar ao país os alunos intercambistas eram absorvidos por este setor, ou seja, potencializavam o modo de produção capitalista através dos conhecimentos adquiridos nos grandes centros universitários dos países capitalistas.

Hoje ainda se tem alunos remanescentes do último edital do programa lançado em 2014 fazendo intercâmbio no exterior e visitantes no Brasil, no total de 4 mil. Contudo, o governo Temer[22] já anunciou, através do Ministro da Educação Mendonça Filho, que não terá um novo edital para bolsa de intercâmbio para alunos de graduação (os maiores beneficiados do CsF). Mas em 2017, a CAPES mantém editais para bolsas de pós-graduação, pós-doutorado e estágio sênior no exterior, destinando cerca de 5 mil bolsas para essas categorias, em outros programas.

No que diz respeito ao CsF na UFPA, o Programa seguiu a tendência nacional, mesmo que em proporções muito inferiores às demais instituições de ensino de outras regiões (sudeste, nordeste e sul). O número de bolsas destinadas à UFPA (a que maior recebeu da região norte) traduz a desigualdade também entre os grandes centros acadêmicos do país. Isso acentua a desvantagem perante as demais regiões na busca por desenvolvimento. Entendemos que é necessário que as políticas nacionais (em todas as áreas) considerem a realidade sócio histórica das regiões, no sentido de proporcionar uma paridade na locação de recursos e assim estimular o desenvolvimento do país como um todo.

Entendemos que os programas de intercâmbio devem atender a todas as modalidades acadêmicas (educação básica, graduação, pós-graduação e pós-doutorado, além de professor visitante), isso é essencial para o desenvolvimento científico, político, econômico e cultural do país. Contudo, é necessário que esses programas atendam todas as áreas acadêmicas de maneira proporcional e igualitária (não só as áreas definidas pelo CsF), para isso se torna necessário romper com a desvalorização das áreas das ciências humanas, sociais, linguísticas e culturais ou da desproporcionalidade entre elas, afinal todas essas áreas produzem conhecimento.

22 Esse governo assumiu o poder em maio de 2016, a partir de uma manobra política, midiática e jurídica que resultou no impedimento da presidente eleita em 2014.

Entendemos que para o desenvolvimento amplo do país, é necessário que o indivíduo e a sociedade como um todo adquiram o conhecimento mínimo e necessário para a transformação da realidade por meio do desenvolvimento do 'trabalho não alienado'. É importante destacar que para contribuir para o desenvolvimento pleno da consciência social, o conhecimento científico e cultural proporcionado pelas políticas de intercâmbio devem potencializar, prioritariamente, os serviços desenvolvidos pela coisa pública, para o bem público, a partir dos interesses da grande massa. Neste sentido, a relação público-privado não deve passar dos compromissos financeiros, deixando que os rumos da política fiquem a cargo exclusivamente do poder público.

Por fim, é necessário que haja uma política de avaliação permanente a partir de diretrizes que valorizem um retorno acadêmico e cultural das instituições de ensino envolvidas, da produção acadêmica científica, do desenvolvimento intelectual e cultural da sociedade como um todo. Portanto, uma avaliação que possa mensurar o retorno social, político, cultural e econômico para todos os indivíduos da sociedade, valorizando a coisa pública, o serviço público, a democracia, a participação popular e o Estado de direito e sobretudo que possa verificar o retorno social desse tipo de programa.

Destaque-se que em um mundo globalizado, no qual o conhecimento é um elemento fundamental para a soberania nacional, a internacionalização da educação é um fator que precisa ser considerado. Contudo, chama-se a atenção para a importância das relações que podem se estabelecer nesse tipo de cooperação. Não deve haver interesse em se fomentar programas que venham acentuar a dependência política e econômica de uma das partes envolvidas, muito menos que estimulem a perda da cultura local e a formação de recursos humanos que reforcem o modo de produção capitalista que envolve a competitividade e o lucro, às custas da exploração e da opressão. Nesse sentido, é preciso que existam programas governamentais que possam garantir uma cooperação internacional horizontal e ativa, permitindo trocas e compensações entre as partes envolvidas.

Referências

ABBA, M.J. e CORSETTI, B. Contribuições para uma internacionalização da educação superior desde e para América Latina. A experiência da UNILA e da ELAM. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 181-200, jul.-dez. 2016

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**. O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.642, de 14 de dezembro de 2011. Institui o programa ciência sem fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. P. 7, 14 dez 2011.

_____. Portaria Interministerial No– 1, de 9 de janeiro de 2013. Institui as áreas e temas prioritários de atuação do Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 11 Jan 2013. Seção 1, p. 24.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa ciência sem fronteiras**. Brasília, DF, 2011.

_____. _____. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Ciência sem fronteiras** – 2011-2016. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ painel-de-controle. > Acesso em: jun. 2016.

KNIGHT, J. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: **L'enseignement supérieur em Amérique Latine**. La Dimension Internacionale. Banque Mondiale et OCDE, 2005.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583– 610, nov. 2009.

MAUÉS, O.; BASTOS, R. **As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v. 32, n. 3, p. 699-717 set./dez. 2016.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista.** v. 27, n.1, p. 93-112, 2011.

_____; NASCIMENTO, L.M. A Internacionalização da Educação Superior no Brasil: A Produção Recente em Teses e Dissertações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p. 1-23, 2017.

NETO, W. A. D.; ALBRES, H. M. Relações Brasil-Estados Unidos no governo Dilma: A agenda das visitas presidenciais oficiais em 2011 e 2012. In: **Boletim de Economia e Política Internacional.** n. 11 Jul./Set. 2012. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2012.

PERONI, V.; OLIVEIRA, R.; FERNADES, M. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009 761.Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br, Acessado em: 02 fev. 2017.

A institucionalização da educação a distância na educação superior brasileira pós-LDB: a diversificação de modelos nas redes pública e privada

Stella Cecilia Duarte Segenreich
Mônica de Souza Corrêa

Resumo: Nos marcos regulatórios relativos à Educação a Distância (EaD), fica clara a opção das políticas públicas pelo modelo semipresencial, reproduzido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por outro lado, análises estatísticas mostram que a EaD cresceu significativamente entre os anos de 2000 a 2015, passando de um percentual de 0,06% do total de matrículas nos cursos de graduação em 2000, para 17,3% em 2015. Do total de 1.393.752 de matrículas em 2015, 89,6% se encontram na rede privada. Vários modelos alternativos se apresentam na rede privada, como o de aulas teletransmitidas, utilizada atualmente pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em cerca de trezentos mil estudantes de seus cursos de graduação a distância. Esta comunicação tem por objetivo, inicialmente, situar a EaD no processo de expansão e diversificação da educação superior pós-LDB para, em seguida, comparar o modelo de arquitetura acadêmica da UAB, descrita em vários estudos dos pesquisadores do eixo 2 do OBEDUC com o da UNOPAR, tomando por base uma pesquisa documental e de campo, mediante entrevistas com tutores presenciais de um dos polos da UNOPAR. Uma das diferenças significativas se refere ao papel desempenhado pelos polos de apoio presencial e funções desempenhadas pelo tutor.

Palavras–chave: Educação Superior; Arquiteturas Acadêmicas; Educação a Distância.

O Projeto Obeduc 2012 – 2016 (com prazo de vigência até julho de 2017) visa à investigação das "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", a partir de 1995. Considera, em suas análises, as profundas mudanças, ocorridas nas duas últimas décadas, concentrando-se o eixo 2 no processo de expansão e diversificação das organizações acadêmicas tanto no setor público como privado. No caso de uma das linhas de investigação do grupo – a educação a distância (EaD) – a análise estatística da presença de cursos, polos e matrículas por categoria administrativa assim como estudos de caso

têm mostrado que existem vários modelos de EaD vigentes nas instituições de educação superior públicas e privadas. O objetivo deste trabalho é analisar os modelos de EaD adotados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Em um primeiro momento, a EaD é situada no processo de expansão e privatização da educação superior pós-LDB. Em seguida, são apresentados os diferentes modelos de EaD na concepção de autores intimamente ligados a experiências na área. Finalmente, as duas instituições são analisadas; a primeira apoiada em referências bibliográficas e documentais e a segunda, em um estudo de caso desenvolvido por Corrêa (2015) sobre a tutoria presencial na UNOPAR.

A ead no processo de expansão e privatização da educação superior pós-LDB

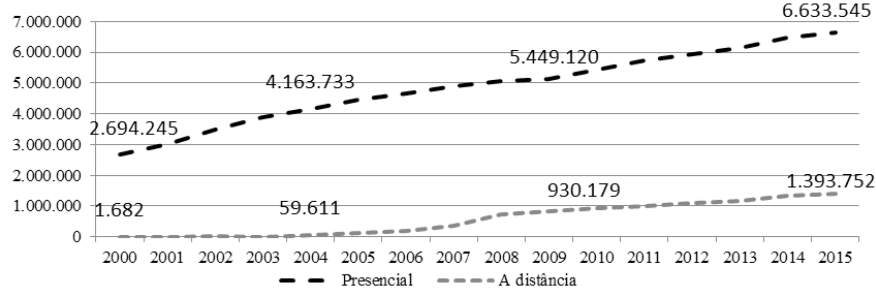
Nesse primeiro momento de situação da EaD no sistema de educação superior, é importante repassar alguns dados estatísticos muito utilizados pelos estudiosos da EaD, com os dados atualizados pelos resultados do censo do INEP de 2015.

Na análise das sinopses estatísticas do INEP uma constatação é recorrente: a EaD cresceu significativamente desde o momento em que passou a ser incluída nas estatísticas oficiais até o último censo, como mostra o Gráfico 1.

De acordo com os dados apresentados, verificamos o espaço ocupado pelos cursos de graduação oferecidos a distância passaram de 0,06, do total de matrículas em 2000, para 21% em 2015.

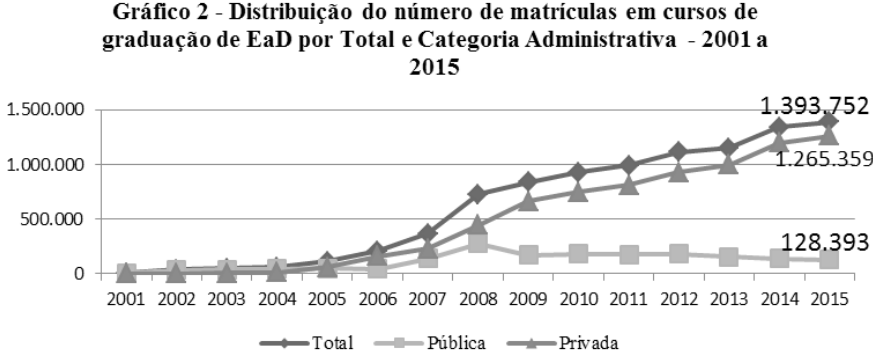
Segundo Segenreich e Castanheira (2015), as categorias *expansão* e *privatização* caminham lado a lado no que se relaciona à evolução da matrícula nos cursos de graduação a distância, como pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 1: Evolução das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância – 2000 a 2015



Fonte: Segenreich e Castanheira (2015, p. 119) atualizado pelos autores.

Gráfico 2: Distribuição do número de matrículas em cursos de graduação de EaD por Total e Categropresenciais e a distância – 2000 a 2015



Fonte: Segenreich e Castanheira (2015, p. 121) atualizado pelos autores.

Quanto ao espaço ocupado pela iniciativa privada, constata-se sua presença tímida no período 2001-2003 para, a partir de 2008, iniciar uma curva de crescimento constante, enquanto a rede pública assiste a um decréscimo também constante de matrículas até 2015.

Segundo Segenreich (2014), a predominância da rede pública no período inicial se explica, em parte, pela iniciativa de alguns governos estaduais no sentido de desenvolver programas pontuais para certificar os professores da educação básica, tais como: o Projeto Veredas em Minas Gerais, o Programa de Ação Continuada (PEC) em São Paulo. Uma terceira

iniciativa, o CEDERJ (RJ), foi de particular importância na medida em que serviu de modelo para a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em foco neste texto. Foi justamente a UAB que influenciou o crescimento das matrículas na rede pública de 2006 a 2008.

Um estudo publicado anteriormente (SEGENREICH, CASTANHEIRA, 2015) já havia chamado atenção para o fato de que a UNOPAR era a IES com o maior número de matrículas em levantamento feito com dados de 2013. Ao explorar este dado nas demais sinopses do INEP, conseguimos visualizar como se deu o movimento de expansão das matrículas na rede privada e, particularmente, a posição da UNOPAR no período estudado.

Três tabelas foram montadas comparando os períodos 2000 – 2005, 2005 – 2010, 2010-2015, como mostram as tabelas a seguir:

Tabela 1: Relação de IES de acordo com o volume de matrículas em cursos de graduação EaD 2000/2005

Instituições de Educação Superior – IES	2000 (30/04)		2005	
	N	Classif.	N	Classif.
Universidade do Estado de Mato Grosso	813	1		
Universidade Federal de Alagoas	300	2		
Universidade Estadual do Ceará	299	3		
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	270	4	15.050	3
Universidade Federal de Ouro Preto	-----			
Universidade Estadual de Ponta Grossa	-----			
Universidade Federal do Paraná	-----			
Universidade Norte do Paraná			32.608	1
Universidade do Tocantins			15.974	2
Faculdade de Tecnologia Internacional			5.601	4
Universidade Federal do Espírito Santo			5.385	5
Universidade Estadual do Maranhão			3.389	6
Faculdade de Administração de Brasília			3.187	7
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras			2.549	8
Centro Universitário Claretiano			1.806	9

Instituições de Educação Superior – IES	2000 (30/04)		2005	
	N	Classif.	N	Classif.
Faculdade Internacional de Curitiba			1.803	10
Total	1.682		57.952	

Fonte: MEC/INEP/DEED

Na leitura da Tabela 1 verifica-se que, em 2000, as quatro IES que registraram matrícula são públicas, sendo todas universidades, uma federal e três estaduais, abarcando 100% das matriculas em EaD. Em 2005 o quadro já muda de configuração. A UNOPAR não poderia estar presente em 2000 porque somente foi credenciada para EaD em 2002. A única universidade de 2005 que permanece no *ranking* em 2010 é a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A UNOPAR já entra na estatística de 2005 como a IES com o maior número de alunos de EaD e já se verifica a presença de quatro centros universitários e três faculdades privadas. O total de matrículas destas IES representa, em 2005, 50,6% do total de matriculas na modalidade.

Procurou-se, em seguida, detectar se houve mudanças no quadro de instituições com maior número de matrículas entre 2005 e 2010. Os resultados encontrados estão retratados na Tabela 2.

Mais uma vez o quadro das instituições com maior número de matrículas tem uma significativa mudança. Somente três IES permanecem – a UNOPAR, a UDESC e a Faculdade de Tecnologia Internacional – mas a única IES que mantem seu lugar no *ranking* é a UNOPAR. O total de matrículas destas IES representa 61,1% do total de matriculas na modalidade.

Tabela 2: Relação de IES acordo com o volume de matrículas em cursos de graduação a EaD 2005/2010

Instituições de Educação Superior – IES	2005		2010	
	N	Classif.	N	Classif.
Universidade Norte do Paraná	32.608	1	130.960	1
Universidade do Tocantins	15.974	2	52.563	6
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	15.050	3		
Faculdade de Tecnologia Internacional	5.601	4	52.654	5
Universidade Federal do Espírito Santo	5.385	5		
Universidade Estadual do Maranhão	3.389	6		
Faculdade de Administração de Brasília	3.187	7		
Centro Universitário Herminio Ometto de Araras	2.549	8		
Centro Universitário Claretiano	1.806	9		
Faculdade Internacional de Curitiba	1.803	10		
Universidade Anhanguera			62.775	2
Centro Universitário Leonardo da Vinci			59.599	3
Universidade Luterana do Brasil			57.000	4
Universidade Paulista			49.049	7
Universidade Castelo Branco			45.178	8
Universidade de Uberaba			30.218	9
Centro Univers. do Instituto de Ensino Superior COC			28.299	10
Total	57.952		568.295	

Fonte: MEC/INEP/DEED

Finalmente, na Tabela 3, estão registrados os dados do censo de 2015, divulgado pelo INEP em 2016. Mais uma vez foi analisado o movimento de entrada e saída da IES da relação das maiores instituições em termos de matrícula. Os resultados mostraram mudanças ainda substantivas neste quadro, como pode ser verificado na Tabela 3:

Tabela 3: Relação de IES acordo com o volume de matrículas em cursos de graduação EaD 2010/2015

Instituições de Educação Superior – IES	2010		2015	
	N	Classif.	N	Classif.
Universidade Norte do Paraná	130.960	1	336.315	1
Universidade Anhanguera – UNIDERP	62.775	2	133.735	2
Centro Universitário Leonardo da Vinci	59.599	3	93.110	5
Universidade Luterana do Brasil	57.000	4		
Faculdade de Tecnologia Internacional	52.654	5		
Universidade do Tocantins	52.653	6		
Universidade Paulista	49.049	7	123.822	3
Universidade Castelo Branco	45.178	8		
Universidade de Uberaba	30.218	9		
Centro Universitário do Instituto de Ensino Superior COC	28.299	10		
Centro Universitário Internacional*			120.890	4
Estácio de Sá			77.717	6
Centro Universitário de Maringá			26.008	7
Centro Universitário UNISEB			30.969	8
Universidade Metropolitana de Santos			26.061	9
Centro Universitário Claretiano			21.177	10
Total	568.295		880.994	

* Resulta da fusão da Faculdade de Tecnologia Internacional com a Faculdade Internacional de Curitiba.

Fonte: MEC/INEP/DEED

O fluxo de entrada/saída de IES diminui na medida em que somente uma IES permanece no período 2000/ 2005, três permanecem no período 2005-2010 e quatro no período 2010-2015. Mais uma vez a UNOPAR aparece em primeiro lugar, seguida da Universidade Anhanguera com larga diferença. O total de matrículas destas IES representa 63,2% do total de matrículas na modalidade.

É importante registrar a presença, pela primeira vez, do Centro Universitário Internacional, resultado da fusão da Faculdade de Tecnologia Internacional com a Faculdade Internacional de Curitiba em 2012. Esta é uma das muitas fusões/aquisições feitas neste período, que incluíram a própria UNOPAR, comprada em 2011 pela empresa de ensino privado brasileira Kroton Educacional; em 2013 houve a fusão desse Grupo Educacional com o Grupo Anhanguera. Esta questão de fusões/aquisições está sendo estudada, porém não está no foco deste texto, especificamente.

Para avaliar a grandeza das duas arquiteturas acadêmicas incluídas neste estudo vale registrar que no *site* da instituição UNOPAR foram contabilizados 558 polos em funcionamento. Segundo Sousa (2016), o portal UAB/CAPES registrou 106 instituições da rede pública de educação superior, ministrando cursos em 626 polos. Torna-se imperativo conhecer os modelos de EaD que elas adotam.

Modelos de Educação a Distância no Brasil

Correa (2015) ao descrever, em sua pesquisa, os diferentes modelos de EaD adotados no Brasil se baseou em vários autores das quais destacamos três educadores provenientes de diferentes espaços institucionais: o primeiro vinculado à rede pública de ensino como coordenador de curso da UAB (COSTA, 2007); o segundo (MORAN, 2009) tendo atuado em experiências na rede privada; e, uma pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (BARRETO, 2015) apresentando os resultados do estudo desenvolvido entre 2009 e 2011, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De acordo com análise de Costa (2007), os modelos precursores da EaD no Brasil foram organizados, estruturados e implantados de forma e em lugares diferentes, pois partiram de iniciativas distintas. Sem um modelo a seguir até 2005, quando finalmente a EaD foi regulamentada, a implantação dos primeiros cursos seguiu a necessidade e a possibilidade de cada região para sua implantação, o que gerou algumas variações e, consequentemente, modelos diferentes de EaD.

O autor estabelece quatro projetos precursores do sistema de EaD no Brasil, todos ligados à iniciativa pública de instituições e/ou governos: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (1995), o projeto Veredas, em Minas Gerais (2002), o projeto piloto do curso de Administração do Banco do Brasil (2006) e o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Consórcio CEDERJ (2000). Segundo Costa

(2007, p. 13), "as trajetórias desses projetos têm muitos pontos em comum e muitos outros distintos, que procuram dar respostas a condições geográficas e de público-alvo específicas e a necessidades diferenciadas de gestão".

Moran (2009), a partir das leituras realizadas, constata que o que se tem visto como solução para dificuldades de acesso ou de custo é a escolha pelo que se chama de modelos híbridos de educação a distância, que utilizam ao mesmo tempo diferentes mídias e diferentes tecnologias, de modo a atender cada demanda da melhor maneira possível. O autor distingue três modelos de curso muito utilizados no Brasil:

> *a) Modelo de Aula teletransmitida ou Teleaula*
> Reúne os alunos em salas e um professor transmite uma ou duas aulas por semana, ao vivo. Os alunos enviam perguntas e o professor responde a algumas que considera mais importantes. Em geral, depois das teleaulas, os alunos se reúnem nas tele-salas, em pequenos grupos, para realizar algumas atividades de discussão e aprofundamento de questões relacionadas com a aula dada sob a supervisão de um mediador, chamado professor tutor local. Além das aulas, os alunos costumam receber material impresso e orientações de atividades para fazer durante a semana, individualmente, com acompanhamento de um professor tutor *online* ou eletrônico (p.57).
>
> *b) Modelo online*
> O modelo *WEB – world wide web* (rede de alcance mundial) disponibiliza o conteúdo disponibilização pela Internet e por CD ou DVD também. Além do material na *WEB* os alunos costumam ter material impresso por disciplina ou módulo. Os ambientes principais de aprendizagem são *o Moodle*, o *Blackboard* e o Teleduc. Algumas instituições têm o seu próprio ambiente digital de aprendizagem. Começa-se a utilizar a webconferência para alguns momentos de interação presencial com os alunos, para orientações, dúvidas e manutenção de vínculos afetivos. Até agora temos basicamente dois modelos diferentes de ensino superior a distância via web: o modelo mais virtual e o modelo semi-presencial (p.61).
>
> *c) Videoaula*
> Há instituições no ensino superior cujo projeto pedagógico foca mais a produção audiovisual e impressa pronta, não ao vivo. Produzem as aulas em estúdio, com mais ou menos profissionalismo. Também há dois modelos predominantes utilizando a videoaula, um semipresencial e outro *online*. O modelo mais usual é o de tele-salas, onde o aluno vai presencialmente uma ou várias vezes por semana e um tutor

> supervisiona a exibição do vídeo e as atividades relacionadas ao conteúdo da disciplina (p.62).

Finalmente, como um dos resultados publicados recentemente, a professora Elba Sá Barreto (2015) distingue somente duas práticas distintas de uso dos recursos tecnológicos na educação a distância:

> O tradicional, a teleaula, com interação por *chat* ou *e-mail*, e frequência aos polos vários dias da semana; a *web*, comunicação do professor por materiais impressos e digitais escritos de forma dialogada, com tutoria virtual e presencial. As universidades federais tendem ao modelo web, semipresencial, possibilitado pela UAB. [...] Nas IES privadas predomina o modelo tradicional. Os tutores presenciais tendem a dar aulas, corrigir exercícios e aplicar provas (p. 690).

Moran (2009) e Barreto (2015) convergem no reconhecimento do modelo *web* na UAB e a teleaula nas IES privadas, como é o caso da UNOPAR. Em seguida, veremos o que isto significa em termos de trajetória institucional e arquitetura acadêmica das IES envolvidas.

A Universidade Aberta do Brasil

Apesar de inúmeros projetos de criação de uma universidade aberta, entre os anos de 1970 e 1991, as instituições credenciadas para oferecer cursos a distância, a partir da LDBEN/96, adotaram o modelo misto de instituição, isto é, a convivência da modalidade a distância lado a lado com o regime presencial. Nas primeiras orientações do MEC sobre o processo de credenciamento das IES para a EaD, em 1998, estava claramente explícita a concepção dessa modalidade de ensino como processo de autoaprendizagem.

Entretanto, algumas experiências institucionais já tinham outra abordagem, mesmo antes da LDBEN/96. Dentre elas, destacamos a "Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª séries na modalidade a distância", oferecido em 1995 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para 350 professores da rede pública, numa região ao norte do Estado de Mato Grosso. O curso obedecia à seguinte organização (PRETI, 2005): (a) parceria com as secretarias estadual e municipais de educação; (b) organização de polos regionais e centros de apoio com a presença constante da IES; (c) uso de material didático impresso escrito, desenvolvido pelo corpo docente da universidade em conjunto com a coordenação do curso e adotando uma linguagem interativa, fugindo do modelo autoinstrucional; (c) sistema de orientação acadêmica local desenvolvendo um trabalho formativo valorizando o "estar junto com o estudante", sendo o orientador acadêmico selecionado na rede estadual

ou municipal de ensino, substituindo a figura do tutor pela sua conotação positivista e tecnicista da atividade pedagógica. Este orientador, vale destacar, recebia a proposta do curso e uma formação inicial mediante um curso de especialização em EaD. Disponível em dedicação exclusiva, ele fazia o acompanhamento de 20 a 25 estudantes ao longo do curso.

Em função da entrada em vigor do PNE 2001-2010, alguns estados desenvolveram consórcios de universidades a partir de parcerias com as secretarias de Educação de seu estado, para oferta de cursos pontuais de certificação de professores a distância como, por exemplo, o Projeto Veredas, em Minas Gerais, em 2002. Ao analisar o Projeto Veredas, Segenreich (2008) destaca que ele é um curso semipresencial oferecido por iniciativa da Secretaria da Educação de Minas Gerais, para atender a uma necessidade de capacitar 60 mil professores da rede pública do estado. Para isso, contou com a parceria de algumas prefeituras e, principalmente, de 18 IES – chamadas de Agências Formadoras (AFOR) – funcionando como polos, incumbidas de realizarem simultaneamente o curso em as suas regiões, sob a liderança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cerca de 14 mil professores cursistas participaram dessa experiência que tinha como objetivo principal não só habilitar os professores em serviço, de acordo com a legislação vigente, como, também, qualificar esse corpo docente proporcionando uma vivência universitária.

A instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ocorreu formalmente em 2006, menos de um ano depois de regulamentada a EaD em dezembro de 2005. Este é um exemplo significativo de programa governamental atuando diretamente nas universidades públicas. Na realidade, estes programas foram implantados mediante o que chamamos de "adesão-benefício", isto é, recursos adicionais são concedidos mediante o compromisso das IES cumprirem os objetivos e metas definidos *a priori* inicialmente pelo MEC e, a partir de 2009, pela CAPES.

A UAB define seu funcionamento como uma complexa rede de consórcios coordenada pelo Ministério da Educação representado pela CAPES (agência governamental originariamente voltada para a formação de pessoal para a educação superior), articulando instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Cabe ao MEC/CAPES a avaliação, aprovação das propostas da criação dos cursos pelas IES e dos Polos; as IES fazem a proposta de curso e os governos estaduais e municipais se encarregam do

apoio administrativo e pedagógico aos alunos nos municípios onde determinado curso será oferecido.

Essa articulação se estabelece somente quando o MEC aprova qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial também aprovados pelo MEC. A UAB, como um sistema agregador de IES e prefeituras, não oferece cursos nem abre processos seletivos, mas sim a instituição de ensino superior que participa do sistema UAB. Logo, a responsabilidade com relação ao processo seletivo, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diploma é do curso e não da UAB.

Entretanto, farta legislação normativa acompanha a trajetória da UAB, iniciada mesmo antes de sua institucionalização em 2006, por meio de editais de convocação de propostas de cursos e polos emitidos em dezembro de 2005.

A UAB não tem uma proposta pedagógica própria que explicite seu modelo de educação a distância que vá além dos marcos regulatórios existentes. Entretanto, vamos encontrar em resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a descrição dos cargos que receberão bolsas e, consequentemente, quais são os atores que "movem" (mediante bolsas) o Sistema UAB na concepção da CAPES e do MEC (MEC/FNDE, 2006, 2009, 2010 *apud* SEGENREICH, 2015). O Quadro 1 apresenta os resultados encontrados:

Quadro 1: Relação dos profissionais beneficiados com bolsas do FNDE para realização de cursos da UAB, sediados nas IPES

FNDE 2006	FNDE 2009	FNDE 2010
Coordenador/ suplente da UAB	Coordenador/coordenador adjunto da UAB : Cat I e Cat II	Coordenador/coordenador adjunto da UAB: Cat I e Cat I
	Coordenador de curso nas IPES: Cat I e Cat II	Coordenador de curso nas IPES: Cat I e Cat II
	Coordenador de tutoria nas IPES: Cat I e Cat II	Coordenador de tutoria nas IPES: Cat I e Cat II
		Professor pesquisador conteudista: Cat I e Cat II
Professor/ pesquisador	Professor – pesquisador: Cat I eCat II	Professor – pesquisador:Cat I Cat II

FNDE 2006	FNDE 2009	FNDE 2010
Tutor a distância	Tutor	Tutor
		Tutor

Fonte: FNDE/2006, FNDE 2009 e FNDE2010.

Pode-se constatar que entre a primeira e a segunda resolução, há um crescimento dos cargos de gestão. Na Resolução de 2009, é feita a descrição de uma alentada equipe que recebe bolsas para atuar no sistema UAB. Além disso, são introduzidas categorias (I e II) que se diferenciam, em termos de salário, em função da menor exigência quanto à qualificação e experiência em magistério superior, que são mantidas na Resolução de 2010 e ainda acrescidas do professor-pesquisador conteudista e dois valores diferenciados de bolsa para o tutor.

Em relação à tutoria, ainda, o texto tem o cuidado de nomear o tutor a distância como profissional no lugar de professor, e sua atuação nas IES junto ao professor-pesquisador indica a hierarquia presente no modelo UAB e já reflete alguns dos problemas já apontados por Mill e Fidalgo (2007, *apud* SEGENREICH, 2015): intensificação do trabalho do professor da universidade porque sua participação em cursos da EaD é considerado trabalho extra, remunerado em forma de bolsa. Reflete também a precarização do trabalho realizado pelo tutor, na medida em que atua como docente, mas é definido como um "profissional genérico" e não como professor.

Lapa e Pretto (2010 *apud* SEGENREICH 2014), por sua vez, destacam importantes questões na sua análise da implantação da Universidade Aberta do Brasil: a imposição de um modelo único por parte da liderança da EaD na CAPES é empobrecedor por acabar se tornando prescritivo, limitando a própria autonomia das instituições de educação superior, e, consequentemente, sua não institucionalização na rede pública.

Constatou-se em estudos já realizados (NUNES E SALES, 2013, Cruz, 2010 *apud* SEGENREICH, 2015).

> [...] que muito tem pesado a experiência das IPES que já vinham trabalhando com EaD antes da implantação da UAB, como a Universidade Federal de Mato Grosso desde 1995 e a Universidade Federal de Minas Gerais a partir da experiência do Projeto Veredas em 2002, só para citar instituições mencionadas neste texto. Muitas IPES que aderiram somente pelo mecanismo adesão benefício, modelo de gestão implantado pelo REUNI, têm apresentado uma tendência de apresen-

> tar as distorções do modelo de massa de Ead, incluindo a prática de capacitações intensivas, mas insuficientes, com foco no manuseio de ferramentas tecnológicas ou sobre aspectos teóricos da EaD, sem aliar teoria e prática nem propiciar uma reflexão sobre essa prática (p.143).

Uma questão que está também ganhando espaço nos trabalhos de especialistas se refere à institucionalização da educação a distância via UAB, principalmente nas universidades federais. Entretanto, existem experiências institucionais que mostram os desafios que vêm sendo enfrentados na implantação da UAB e as perspectivas animadoras do processo de institucionalização desta modalidade de ensino em muitas universidades federais.

Quirino *et al*. (2013, p. 3), em trabalho apresentado no X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), analisa os resultados da implantação do Sistema UAB no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), acima citada, "ressaltando os fatores que contribuíram para o sucesso das ações, os desafios encontrados". Os autores descrevem os desafios já superados nesse processo de implantação tais como: implantação de um órgão específico para a gestão da EaD e de um sistema integrado de gestão; vinculação dos cursos de EaD às unidades acadêmicas responsáveis pelos cursos presenciais; alocação de vagas docentes nas unidades que atendem a EaD; garantia de representação discente dos alunos EaD nos colegiados e acesso a bolsas de monitoria; estabelecimento de uma proporcionalidade na relação professor-aluno que seja equivalente à do ensino presencial; institucionalização da modalidade e consequente diminuição da necessidade de bolsas da UAB.

Lapa e Pretto (2010, *apud* SEGENREICH, 2015, p. 138/139) concluem sua análise da proposta e implantação da UAB, defendendo a ideia de que, para se combater o risco da EaD ser entendida como um projeto de governo por causa do impacto que o Sistema UAB está causando, "necessário se faz resgatar a autonomia da IES no sentido de incluir a diversidade mediante o acolhimento e a negociação de propostas diferenciadas na montagem do projeto maior da UAB". As IES foram atropeladas pelo aumento de cursos e vagas sem que tivessem tempo de proceder às mudanças organizacionais e mesmo culturais que elas exigem dos atores envolvidos.

Universidade Norte do Paraná (Unopar)

Segundo dados coletados no portal da instituição (UNOPAR, 2015), a UNOPAR tem sua origem no Centro de Estudos de Londrina, fundado em 1972 por um grupo de empresários, sendo dois professores, assumindo e

dando continuidade ao funcionamento do Colégio São Paulo, então mantido por uma congregação religiosa. Esse passo inicial para a criação do Centro de Estudos do Norte do Paraná foi responsável pela implantação do Curso de Educação Física, oferecido pela Faculdade de Educação Física do Norte do Paraná e reconhecido pelo governo federal em 1976.

Entre 1985 e 1990 foram criadas outras faculdades e cursos até que, em 1990, visando agilizar sua administração, deu-se a primeira tentativa de unificação destas faculdades, ainda simbolicamente sob a sigla "FEFI", que receberam o nome de Faculdades de Educação e Formação Integradas do Norte do Paraná. Em 1992, o Conselho Federal de Educação aprovou a unificação sob a designação *Faculdades Integradas Norte do Paraná –UNOPAR,* num passo importante rumo à Universidade.

Após absorver duas IES sediadas no município de Arapongas, em 1993, a UNOPAR montou seu projeto de transformação em Universidade, tendo seu credenciamento para tal, aprovado em março de 1997. Em 2002 foi aprovada, por meio da Portaria MEC nº 3.052, a criação do Campus na cidade de Bandeirantes, iniciando suas atividades em 2003. Finalmente, a UNOPAR foi credenciada para a oferta de cursos superior a distancia em 2002, pelo período de três anos. No ano seguinte, a UNOPAR ofereceu o seu primeiro curso superior na modalidade a distancia: o Curso Normal Superior – Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para demonstrar seu compromisso com a EaD e visando criar novos cursos, a instituição implantou a Pro-Reitoria de EaD, especificamente voltada para atender as demandas relacionadas a esta modalidade educacional.

A Universidade implantou no ano de 2003 o *Sistema de Ensino Presencial Conectado – SEPC*, como proposta de educação à distância. Trata-se de modelo bimodal, composto por aulas presenciais teletransmitidas via satélite, e aprendizado via *Web,* embasados em propostas pedagógicas consideradas como inovadoras tendo em vista que a relação tempo e espaço apresenta-se em uma nova organização, onde a interatividade do aluno e professor ocorre de modo síncrono e assíncrono. Entre a criação do SEPC 2003 e 2011, a rede UNOPAR passou de 1.800 alunos para um corpo discente de 145. 600, com maior concentração de alunos na área de ensino a distância. Em 2011, a empresa de ensino privado brasileira Kroton Educacional anunciou a compra de 100% do capital social da União Norte do Paraná de Ensino – UNOPAR. Esta venda faz parte de um movimento sucessivo de aquisições/fusões parcerias segundo Segenreich e Castanheira (2015).

No momento em que a pesquisa foi desenvolvida por Corrêa (2015), o portal da universidade informava que a UNOPAR contava com mais de 250 mil alunos estudando nas modalidades presenciais e a distancia. Eram aproximadamente 600 professores especialistas, mais de 5 mil tutores presenciais e a distância, além de mais de 3 mil funcionários. Com sede em Londrina, a UNOPAR tinha 3 unidades presenciais – Piza, Catuai e Tiete – que ofereciam 41 cursos de graduação nas áreas de humanas, exatas e biológicas, além de 56 programas de pós-graduação *lato sensu*, 5 programas de *sricto sensu* e projetos de pesquisa e extensão. Eram aproximadamente 450 polos de apoio presenciais distribuídos por todo o território Nacional. Na graduação em EaD eram 19 cursos oferecidos entre Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia; 20 opções de Pós-Graduação *Lato Sensu* e 48 cursos livres.

De acordo com informações colhidas ainda em seu portal principal (UNOPAR, 2015), a Universidade disponibiliza documentos com informações e orientações acadêmicas que descrevem os cursos oferecidos neste sistema. São eles:

- Manual Acadêmico– tem por finalidade informar os documentos institucionais que regem o funcionamento da UNOPAR;
- Guia de Percurso do Sistema de Ensino Presencial Conectado – dá conhecimento ao corpo discente das normas acadêmicas relativas a seu curso a distância;
- Manual do Ambiente Virtual– Colaborar – tem por objetivo principal ser um espaço de construção do conhecimento, no qual são desenvolvidas atividades de produção textual (portfolio) assim como de interatividade síncrona e assíncrona (fórum, chat e mensagens), organizadas pelos professores e orientadas pelos tutores, para os alunos dos cursos ofertados pela UNOPAR.

O SEPC da UNOPAR funciona como um sistema bimodal que conta com atividades síncronas e assíncronas, ou seja, com momentos presenciais em teleaulas transmitidas ao vivo via satélite e, também, com atividades não presenciais que o aluno realiza no ambiente virtual de aprendizagem, denominado Colaborar. O SEPC disponibiliza também uma Biblioteca Digital, com espaços para pesquisas bibliográficas do material didático das teleaulas, livros digitais, periódicos e de todo o acervo da bibliografia básica. A estrutura da UNOPAR conta ainda com um grande número de profissionais que fazem parte de uma equipe multidisciplinar que dão suporte técnico e pedagógico

aos cursos. Exclusivamente na sede em Londrina, ficam os seguintes profissionais das áreas pedagógica e de suporte técnico:

1) área pedagógica – coordenador de curso, professor conteudista, professor especialista da teleaula, coordenador dos professores especialistas, designer institucional, desenvolvedor de tecnologias, webdesigner, revisor;

2) suporte técnico – editor, supervisor de transmissão, câmera.

Analisando a composição da equipe interdisciplinar verificamos que o tutor presencial é o único profissional que não integra essas equipes, o que nos leva ao estudo de caso de Corrêa (2015).

Segundo a pesquisadora, a UNOPAR, polo Teresópolis, realizou no ano de 2007 seu primeiro vestibular para os Cursos de Graduação em: Pedagogia, Letras, Turismo e Marketing. A turma inicial foi de 160 alunos, com quatro tutores presenciais e quatro salas de aula equipadas com computador, projetor e ventiladores e uma sala de secretaria. Ocupava o primeiro andar de um prédio de quatro andares situado no centro da cidade do município de Teresópolis. Atualmente o polo tem 2.200 alunos, com 55 tutores presenciais e ocupando três andares do edifício em que se situa e 20 salas de aula.

Tanto no polo de Teresópolis como nos demais polos, a equipe de tutores presenciais desempenha um papel importante na organização e execução de todas as atividades realizadas. Eles são responsáveis por todas as disciplinas do semestre do curso onde atuam. A partir de 2008, neste polo, antes do inicio de cada semestre é oferecido um curso de aperfeiçoamento de tutoria ao vivo (via teleaula), com duração de aproximadamente doze horas, no período noturno, durante três dias da semana. Todavia, aqueles que se tornam tutores no meio do semestre, recebem este treinamento apenas no semestre seguinte.

Os cursos são divididos por semestre. Há tutores que trabalham com distintos períodos de um ou mais cursos. Por exemplo, se o tutor trabalha de segunda a sexta no polo da UNOPAR em Teresópolis, no curso de Pedagogia, ele trabalha com cinco períodos diferentes. Isso implica na necessidade de ter conhecimento aprofundado dos conteúdos das disciplinas de todos os períodos com os quais trabalha o que é muito difícil para um profissional por mais eficiente que ele seja.

Este foi um dos problemas mais citados pelos tutores entrevistados por Corrêa (2015), todos especialistas e um deles com mestrado também: *"Nós, tutores, somos uma referência, devemos ir além da função de tutor. Por isso acredito*

que minha função não é só orientar e sim ensinar. E quando me perguntam sobre o curso, que aula eu dou, explico: todas as aulas, todas as disciplinas de um curso inteiro (T6)". "A dificuldade encontrada? Na atuação como tutor no CEDERJ sou tutor de uma disciplina. Aqui sou de todas, na tutoria da UNOPAR tenho que desenvolver uma capacidade de compreensão e domínio da matéria (T10)".

Duas questões nas falas dos tutores merecem um aprofundamento em futuras investigações:

- nas aulas teletransmitidas – o "não envio para o chat" das dúvidas dos alunos, que são, na realidade, elucidadas pelo tutor presencial durante ou após as aulas teletransmitidas;
- nas aulas Atividades com duração de uma hora após a aula transmitida – o pouco tempo de que o tutor presencial dispõe para cumprir todas as exigências do regime didático adotado.

Finalmente as duas falas a seguir dizem respeito à atuação dos professores conteudistas, que acreditamos ser um problema em muitas IES, em geral. Segundo eles: "Durante esse pouco tempo que tenho nas aulas Atividades, o professor especialista ainda elabora um material muito extenso, fora da realidade de nossos alunos, que são estudantes que trabalham o dia todo e precisam fazer uma leitura com textos cansativos"(T8). "Na minha opinião, ele é um transmissor do conhecimento e eu, em minha atuação, preciso transformar aquele conhecimento em um entendimento de uma forma clara e objetiva" (T6).

Considerações finais

Vamos resumir nossas considerações finais entre constatações, questões pendentes e perspectivas de novos estudos.

Constatamos que a UNOPAR, no censo de 2015, já totaliza 336.315 matrículas em cursos de graduação a distância contra 62 matrículas em cursos presenciais, o que a caracteriza como uma universidade virtual, com atividades presenciais semanais em polos de apoio como exige a legislação. O mesmo não acontece com as IES da UAB. A UFMG, por exemplo, tem 31.854 matriculas presenciais contra 535 em EaD, na UFMT esta relação é de 18.921 para 626 em EaD. Em ambos os casos são novas arquiteturas acadêmicas que merecem estudo.

As duas instituições analisadas têm diferentes trajetórias. A UNOPAR foi um empreendimento empresarial desde seu início e isso faz parte de sua

cultura organizacional, as compras e fusões trabalham esta questão como parte do empreendimento. No caso da UAB, as instituições federais tradicionais foram atropeladas em dezembro de 2015 por uma decisão política de expansão via EaD e sua adesão por benefício encontrou resistência na comunidade acadêmica, um pouco menos para aquelas que já vinham experimentando esta modalidade educacional. Um problema que merece estudos é que muitas IES, que aderiram somente pelo mecanismo adesão benefício, têm apresentado uma tendência de apresentar as distorções do modelo de massa de EaD.

Consideramos importante que fossem mais divulgadas as experiências bem sucedidas de implantação da UAB no sistema federal de educação superior e de modelos bem sucedidos na rede privada de ensino, com vistas à qualidade do ensino como meta. Segenreich (2016) destaca o exemplo da UFMT. Quando a IES tomou a decisão de implantar Ambientes Virtuais no contexto presencial, em 2011, aprofundou os estudos relativos a esse recurso, bem como programou as seguintes ações: o planejamento de infraestrutura; a integração dos AVAs com o sistema acadêmico da UFMT e o design do AVA; e, por fim, os cursos de capacitação ofertados para os docentes.

Finalmente dedicamos uma palavra final à crítica acerca da continuidade da precarização da função docente pela permanência do tutor como "profissional da educação genérico". Este problema é comum a todo o sistema, mas incide diferentemente nos estudos já levantados: na UAB, este problema é mais discutido na tutoria a distância, enquanto na teleaula a grande carga de trabalho se concentra no tutor presencial, como constatado no texto.

Referências

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62, 679-701, jul-set. 2015.

CORRÊA, M. S. **O tutor presencial em teleaulas.** 2015, 91p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ.

COSTA, C. J. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, p. 13, 2007.

MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p. 54-70, jun. 2009.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (DEZ) construindo metanarrativas e metáforas. In**: Educação a Distância:** sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p. 15 – 46.

QUIRINO, R.; CORRADI, W.; MACHADO, M. R. L. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** (ESUD). Belém: UNIREDE, junho de 2013.

SEGENREICH, S. C. D. A inclusão da tutoria no processo de avaliação dos cursos de EaD. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA JUNIOR, J. R. (orgs**). Educação superior no Brasil e**

diversidade regional. Belém: EDUFPA, 2008, p. 427-446.

_____. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos "espaços vazios." **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 8, n. 1, p. 56-76, jan./abr. 2014**.**

_____. A formação de professores a distância no sistema Universidade Aberta do Brasil e seus efeitos na docência universitária. In: MAUÉS, O.; SOUSA, J.; SEGENREICH, S. C. D. (orgs.). **Expansão da Educação Superior**: formação e trabalho docente. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 211-229.

_____ ; CASTANHEIRA, M. O espaço da educação superior a distância na expansão da educação superior brasileira pós-LDBEN/1996. In: SOUZA, J. V. (org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/ Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015, p. 115-134.

_____. A inserção da EaD nos cursos presenciais de graduação do Brasil: Lógicas de gestão na rede pública e privada. **VIII Congresso Luso– Brasileiro / 5º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** Goiania: ANPAE, set. 2016.

SOUSA. A. Q. A Universidade Aberta do Brasil In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior**: Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2016, p. 110-115.

A formação de professores em Filosofia no Brasil de 2001 a 2015

Maurício Castanheira
Felipe Pinto
Maria de Lourdes Bastos
Rafael Alvarenga

Resumo: Nosso objetivo neste texto é começar contando o final de uma história. Procuramos responder a uma pergunta: quantos estudantes procuram cursos de graduação presencial em Formação de professor de matérias específicas, no caso, Filosofia? Essa pergunta ao ser esclarecida por dados estatísticos revela perspectivas inusitadas sobre as atuais condições do ensino de filosofia no Brasil hoje. Como explicar como tantos queiram estudar, que existam vagas e que apenas metade dessas vagas sejam ocupadas? Tomando como suporte definições de ensino superior, cursos de graduação presencial e dentro deles, os de formação de professores, compilamos alguns dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação Presencial do MEC/INEP, procurando comparar a situação na Filosofia com alguns outros cursos ao longo desses 15 anos em instituições públicas e privadas. Ao final, pretendemos construir um mapa da oscilação dessa relação de vagas oferecidas/candidatos inscritos/ ingressos, com uma extensão até os números de concluintes nesse período, levantando questões que atingem diretamente aqueles que lidam com Ensino em Filosofia. Julgamos que o conhecimento dessa realidade estatística levantará uma reflexão acerca de problemas e soluções para a formação do professor de filosofia.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Educação Superior; Filosofia; Ensino.

A formação de professores em Filosofia no Brasil de 2001 a 2015, segundo os números das sinopses estatísticas da educação superior – graduação presencial do MEC/INEP

Pensar o lugar da filosofia na educação básica em nosso país e sua relação com a formação de professores tem sido alvo de pesquisadores de áreas como a filosofia e a educação. Pesquisas com metodologias e referenciais diversos,

elaborados por grupos de estudos multidisciplinares como os que se dedicam a questões como políticas públicas e formação humana, apresentam estudos sobre a formação de professores em geral e de modo específico sobre a formação dos professores de filosofia. Neste texto, começamos contando o final de uma história e mais do que responder a uma pergunta, buscamos utilizar os dados estatísticos fornecidos pelo MEC/INEP para apontar a necessidade de divulgação e estudo destes dados entre pesquisadores e professores, particularmente os envolvidos com o ensino de filosofia.

Quantos estudantes procuram cursos de graduação presencial em formação de professor de matérias específicas, no caso, Filosofia? Essa pergunta ao ser esclarecida por dados estatísticos revela perspectivas inusitadas sobre as atuais condições do ensino de filosofia no Brasil. Encontramos os números de 2015: de cada 33 estudantes que disputam 8 vagas apenas 4, ou a metade do número de vagas, ingressam no curso.

Tabela 1: Números absolutos em 2015

Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
7.998	32.559	3.893

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação Presencial – 2015 – MEC/INEP/DEED.

Como explicar como tantos queiram estudar, que existam vagas e que apenas metade dessas vagas sejam ocupadas? Essa pergunta, retirada da tabela acima, representa um fato que impressiona quando percebido. Mas, será que esse número caracteriza uma excepcionalidade? Poderia se perguntar o leitor, antes de ter contato com números que representem estatísticas referentes a outros anos. Nesse sentido, buscamos uma série histórica de 2001 a 2015 e percebemos que há 15 anos a relação era a seguinte: de cada 5 estudantes que disputam 3 vagas apenas 2 ingressaram no curso.

Tabela 2: Números absolutos em 2001

Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
3.453	5.313	2.258

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação Presencial – 2015 – MEC/INEP/DAES

Aumentou o número de candidatos inscritos (de 5.313 para 32.559), dobrou o número de vagas (de 3.453 para 7.998), mas o número de ingressos (de 2.258 para 3.893) proporcionalmente não se alterou. O que bloqueou esse acesso? Não é nossa intenção soterrar o leitor com uma enxurrada de números, até que todos se percam em um labirinto de incompreensão, mas podemos constatar que o Brasil desperdiça vagas e talentos.

Existe uma procura maior por alguns cursos, e isso é conhecido. Todavia, será que quem lida com Ensino em Filosofia sabe a exata proporção desses números dentro do atual contexto educacional brasileiro? Ora, estar ciente dessa realidade estatística levantaria uma reflexão acerca de problemas e soluções para a formação do professor de filosofia.

Se buscarmos os dados mais gerais, a proporção não se modifica. De cada 14 estudantes que disputam 3 vagas no Brasil, apenas 2 ingressaram no curso em 2015.

Tabela 3: Dados de 2015

Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
3.754.284	14.026.122	1.944.178

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação Presencial – 2015 – MEC/INEP/DEED

Buscaremos apresentar as definições de educação superior, cursos de graduação presencial e, dentro deles, os de formação de professores. A partir daí, apresentaremos alguns dados das Sinopses, procurando comparar a situação na Filosofia, com alguns outros cursos ao longo desses 15 anos em instituições públicas e privadas. Ao final, mostraremos um mapa da oscilação dessa relação vagas oferecidas/candidatos inscritos/ingressos com uma extensão até os números de concluintes nesse período.

Educação superior e políticas públicas

A graduação, primeiro nível da formação universitária, usualmente tem seus cursos divididos entre bacharelado, licenciatura e superior de tecnologia, e os que concluem esses cursos recebem os títulos, respectivamente, de bacharel, licenciado e tecnólogo. Reconhecidos pelo Ministério da Educação, os cursos têm regras específicas para o seu funcionamento dentro das Faculdades e Universidades.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) supervisiona o ensino superior por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que mede a qualidade dos cursos de graduação no país. Para estudar nas instituições brasileiras de ensino superior, o ingresso pode ser feito por meio do vestibular, aplicado pela própria instituição ou por empresas especializadas, pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) ou pela Avaliação Seriada no Ensino Médio, que acontece de forma gradual e progressiva, ou ainda, por processos de seleção baseados em entrevistas ou nas informações pessoais e profissionais dos candidatos.

O acesso de alunos e professores à educação superior é facilitado por programas e ações do poder público, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) que financia a graduação na educação superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como meta ampliar o acesso e a permanência na educação superior, além do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), que oferece apoio financeiro (no valor de um salário mínimo mensal) para alunos estrangeiros – em especial os africanos – regularmente matriculados em cursos de graduação em instituições federais de educação superior[1].

Formação de professores – conceito

No Brasil, um conjunto de disposições legais rege a formação dos docentes: a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001 e o parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que atuarão no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária. (CASTANHEIRA, BASTOS, 2016, p. 45). O artigo 62 da Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece as qualificações profissionais para o exercício do magistério:

1 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior>. Acesso em: mar. 2017.

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (CASTANHEIRA, BASTOS, 2016, p. 45).

As Instituições de Ensino Superior têm autonomia para fixar os currículos de seus cursos desde que respeitadas as normas gerais pertinentes (Art. 9º, VII da LDB). Esses são compostos por elementos obrigatórios – como 200 dias de trabalho acadêmico efetivo, a prática de ensino, fixada em um mínimo de trezentas horas, e o estágio supervisionado – e facultativos, que são articulados entre si e devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

Nas palavras de Otranto (2000), as políticas públicas que reduzem drasticamente as verbas para as universidades públicas provocam dificuldades para os cursos de licenciatura. Esses enfrentam, ainda, a ameaça dos Cursos Sequenciais por Campo do Saber, aos quais é facultado conferir diploma de curso superior com uma carga horária de 1600 horas e não precisam cumprir as exigências obrigatórias para os cursos de graduação. Essa nova modalidade de ensino, tem proliferado, principalmente na rede privada, devido tanto à facilidade para a abertura dos cursos, como ao tempo reduzido de formação. Na rede pública, essa proliferação está se dando em virtude desses cursos serem pagos e representarem para muitos professores a complementação de seus salários extremamente defasados. (OTRANTO, 2000). Outra medida preocupante é a criação dos Institutos Superiores de Educação, que transfere para uma nova instituição de ensino, a formação de professores de todos os níveis e, ainda, confere aos portadores de qualquer diploma de nível superior o título de professor, mediante uma complementação pedagógica, que pode ser feita "em serviço". (Idem, ibidem). As dificuldades citadas, bem como a inexistência de uma política de valorização profissional do professor, vêm ocasionando o desalento e a desagregação daqueles que exercem essa profissão.

Para Otranto (op. cit.), uma das maneiras de fortalecer os cursos de licenciatura seria estabelecer a regulamentação da profissão com a criação de um Conselho Profissional. Segundo Tardif (2000, p. 5) o estudo sobre a formação de professores está diretamente relacionado as questões sobre a profissionalização do ensino. Nos anos 90, a área educacional passou por um movimento de profissionalização que trouxe a necessidade de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. Ao mesmo tempo, se desenvolvia uma crise geral da noção de profissionalismo. Perdendo sua aura

de ciência aplicada, os saberes, os valores e a formação profissional passaram a ser alvo de debates e críticas. A profissionalização apoiada em conhecimentos especializados e formalizados passa a exigir cada vez mais uma formação de alto nível.

A fundação Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão do MEC responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), a partir de 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica. Por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, a Capes apoia a formação inicial de professores para a Educação Básica com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor e incentiva estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltado para a valorização do magistério, como o Programa Observatório da Educação, que busca proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica, o Programa de Consolidação das Licenciaturas, Prodocência, que dá apoio à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, que oferece bolsas de iniciação à docência para estágio nas escolas públicas para graduandos de cursos presenciais que se comprometam a trabalhar no magistério da rede pública de ensino ao concluir o curso.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

Em 13 de janeiro de 1937, com a publicação da Lei 378, foi criado o INEP que, à época, se chamava Instituto Nacional de Pedagogia, como esclarece o Artigo 39 da Lei 378: "Fica criado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos". Desde seu surgimento, portanto, o INEP fora uma instituição voltada à pesquisa. Além do que deve ser observado o apontamento do trabalho ter foco nos 'problemas do ensino'. O INEP era, então, fundado no mesmo ano de consolidação do Estado Novo. Momento em que o presidente Getúlio Vargas centralizava o poder na sua figura e argumentava sobre a necessidade de reajustes na política, na economia e, nesse sentido, também na educação brasileira. 1937, portanto, foi um ano de mudanças e inovações no Brasil. O governo instaurado planejava um novo modelo tanto econômico quanto político para o país. Não é o objetivo, aqui, avaliar essas transformações reunindo argumentos para ataques ou defesas. Interessa, sim, observar a criação do INEP em meio a

mudanças que não poderiam deixar de alcançar a educação. Em 1942, o professor Anísio Teixeira passou a ser diretor do INEP, período em que o trabalho de pesquisa ganhou ênfase e que as discussões sobre as bases, bem como uma reconstrução da educação no país, também tiveram destaque. Mas foi somente em 1972 que o INEP adquiriu a denominação que prevalece até hoje: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Para além de sua denominação, as pesquisas promovidas pelo INEP, deveriam orientar e direcionar as reformas educacionais no Brasil que eram desenhadas desde 1971, pela Lei 5.692/71, que determinava a implantação de cursos de pós-graduação.

A partir de 1985 até o início da década de 90, o INEP, mais uma vez, passou por transformações em razão de turbulências no ambiente político e econômico brasileiro. Dessa vez não houve mudanças em sua nomenclatura, no entanto, sua função de fomento a pesquisa foi cancelada. De acordo com o próprio Instituto, após esse período de crise, foram traçados dois novos objetivos,

> [...] reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias de modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações (INEP, 2017).[2]

Ficava claro, por meio dos objetivos expostos que o INEP novamente se voltava para o estímulo à pesquisa sobre educação no Brasil. Mas que, além disso, se mostrava interessado em divulgar números e estatísticas que apresentassem um panorama dessa mesma educação. De um modo articulado, os dois objetivos se entrelaçavam com o intuito de promover uma pesquisa para ser divulgada, pois fazer o levantamento estatístico de questões que envolvem a educação no Brasil como vagas, candidatos, matrícula, egressos e formandos significa oferecer um retrato de um processo que deve ser acompanhado de perto. Nesse sentido ter em mãos as estatísticas sobre a educação provocam e orientam a reflexão sobre a forma como se estão desdobrando os modelos vigentes; entretanto, também promove um pensamento a respeito das mudanças. Como deveriam ser feitas? Em razão de quais necessidades?

Nesse sentido, a década de 1990 parece ter sido promissora para o INEP. O órgão se tornou um financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação. Função que estimula o trabalho de pesquisa, desde o financiamento até a sua publicação. A partir de então, pesquisadores da área e interessados

2 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em: jan, 2017.

encontravam no INEP o apoio necessário para a pesquisa científica sobre educação no Brasil. Havia, portanto, um endereço ao qual poderiam recorrer a fim de buscar orientação para projetos, além de meios para divulgá-los. Dessa forma, ainda que o instituto não suprisse, de uma só vez, as necessidades da pesquisa sobre educação no Brasil, ele oferecia um lugar, um ponto, onde interessados de diversos níveis poderiam se encontrar, dialogar e criar estratégias de trabalho.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, Saviani (2012) reconstitui a trajetória do INEP e descreve a experiência do projeto "Diagnóstico da Educação Brasileira", desenvolvido pelo Instituto na década de 1980. A proposta de um novo diagnóstico contava com uma metodologia e estratégias para sua aplicação, que variaram de acordo com as equipes distribuídas por 11 estados da federação. As equipes de pesquisa reuniam membros das universidades e das Secretarias de Educação tendo como lema "conhecer para intervir". Após dez anos de experiência o conteúdo do diagnóstico deixou claro "a precariedade de nossos serviços educacionais[...] e a generalizada omissão do Estado" (SAVIANI, 2012, p. 306). O grupo de trabalho levantou a hipótese de que o dinheiro aplicado em educação sofre perdas até chegar à atividade-fim, apontando a necessidade de acompanhamento do fluxo para determinar onde e como ocorrem essas perdas. Os resultados do diagnóstico, no entanto, foram ignorados a nível ministerial, confirmando, nas palavras de SAVIANI, a "omissão do Estado, critérios não transparentes, descontinuidade política e administrativa – em suma, falta de vontade política". (Idem, ibidem, p. 308)

Desde sua criação o INEP, não somente teve sua nomenclatura alterada, como também sua função. Todavia, sua maior luta parece ter sido travada contra reestruturações políticas que previam sua extinção. Atualmente sua função não é somente para os pesquisadores da área de educação, como é relevante para toda sociedade. Estimular a pesquisa, a produção de ideias científicas e seu intercâmbio, bem como a divulgação de números sobre o que acontece na educação brasileira é fundamental para sustentar uma avaliação sobre os atuais processos. Por isso o INEP é de grande importância, pois apresenta ao cidadão e ao pesquisador números reais sobre o que acontece com a educação.

O Censo da Educação Superior do INEP

Anualmente, o INEP coleta dados sobre a educação superior no país, incluindo cursos de ensino presencial ou a distância. O objetivo desse censo

é organizar e divulgar dados tanto sobre os novos rumos tomados pelos cursos de graduação quanto oferecer um panorama de uma intenção que se reflete dentro e fora das instituições educativas. Ao oferecer números que contemplam matriculados, egressos e concluintes em cursos de graduação, por exemplo, o censo apresenta tendências dentro da sociedade. Saber quais são os cursos mais e menos procurados, bem como aqueles que mais e menos formam profissionais são indicativos de movimentos dentro de uma sociedade. Além do que, dizer que tipos de cursos são oferecidos por instituições públicas e privadas significa perceber grupos com interesses distintos dentro do processo educativo.

A estrutura organizada pelo INEP para funcionamento do censo abrange os PIs (pesquisadores institucionais) que coletam os dados das IES (instituições de ensino superior). Uma vez coletados e armazenados no sistema e-MEC, os dados passam por uma fase onde podem ser verificados e corrigidos, se necessário, tanto pelos PIs quanto pelas IES que ofereceram as informações de modo a responderem os formulários. Depois que os dados são revisados pelas IES, na base e-MEC, os PIs, em parceria com o MEC, conferem as informações uma última vez, antes de disponibilizá-las ao público em geral para consulta. Uma vez que a Sinopse Estatística é divulgada, os dados não podem mais ser alterados, de modo que as informações se tornam oficiais.

Formação de professores: oferta e procura

Apresentamos, resumidamente, o papel das instituições que organizam, estudam e avaliam os cursos de formação de professores e, a partir dessas informações buscamos pensar juntos os fatores que exercem influência na formação dos docentes de filosofia. Saber como são pensados e oferecidos os cursos de formação docente pelas agendas de políticas públicas para a formação de professores é uma forma de esclarecer os limites e desafios enfrentados pelo ensino de filosofia na educação básica.

Iniciamos nossa consulta pela sinopse que apresenta os dados para vagas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de graduação presencias de 2001 a 2015. Em nível nacional se percebe um aumento acentuado do número de inscritos, talvez como resultado da tentativa de "simular" uma classificação por parte dos estudantes do ensino médio. O que nos interessa aqui é a manutenção da tendência de preenchimento de metade das vagas oferecidas pelo total de ingressos.

As mudanças desencadeadas pelo processo de expansão da Educação Superior no Brasil demonstram tendências e posturas das políticas públicas

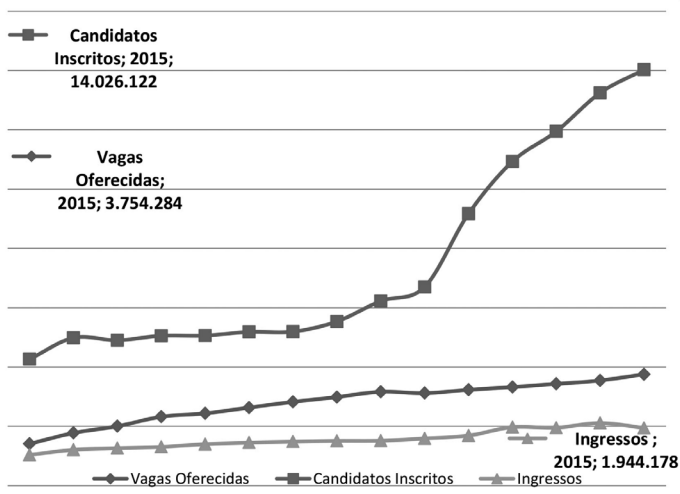
aplicadas para a formação de professores em geral. Temos a intenção de questionar em que medida essas mudanças interferem nos cursos destinados à formação de professores de filosofia.

Tabela 4 – Total do número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, nos cursos de graduação presenciais, Brasil – 2001 A 2015

	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
2001	1.408.492	4.260.261	1.036.690
2002	1.773.087	4.984.409	1.205.140
2003	2.002.733	4.900.023	1.262.954
2004	2.320.421	5.053.992	1.303.110
2005	2.435.987	5.060.956	1.397.281
2006	2.629.598	5.181.699	1.448.509
2007	2.823.942	5.191.760	1.481.955
2008	2.985.137	5.534.689	1.505.819
2009	3.164.679	6.223.430	1.511.388
2010	3.120.192	6.698.902	1.590.212
2011	3.228.671	9.166.587	1.686.854
2012	3.324.407	10.927.775	1.970.392
2013	3.429.715	11.945.079	1.951.696
2014	3.545.294	13.245.796	2.110.766
2015	3.754.284	14.026.122	1.944.178

Fonte: MEC/INEP/DEED e MEC/Inep/Daes

Gráfico 1 – Total do Número de vagas oferecidas e candidatos inscritos nos cursos de graduação presenciais, Brasil 2001 a 2015



Fonte: MEC/INEP/DEED e MEC/Inep/Daes

É preciso atenção às relações público e privado, como também aos cursos mais procurados em oposição àqueles com baixa aceitação por parte do mercado de trabalho ou que conferem menos prestígio social. No entanto, voltamos nossa atenção para o ingresso nos cursos de graduação presenciais de formação de professor de Filosofia no mesmo período.

Um ponto merece destaque na tabela e quadro a seguir: o número de candidatos inscritos aumenta a partir de 2009 para a formação de professor de filosofia, o que nos faz levantar a hipótese de que o salto do número de ingressos em 2010 está associado à lei 11.684/08. Porém, nossa atenção continua focada no preenchimento do número de vagas, que permanece próximo da metade de ingressos ao longo de todo o período.

Tabela 5 – Total do número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, nos cursos de graduação presenciais de formação de professor de Filosofia, Brasil – 2001 A 2015

	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
2001	3.453	5.313	2.258
2002	3.692	4.883	2.239
2003	4.469	6.069	2.466
2004	4.223	6.260	2.493
2005	2.141	2.469	932
2006	5.690	6.007	2.445
2007	5.948	6.303	2.802
2008	5.884	6.941	3.005
2009	5.800	6.764	2.556
2010	9.364	14.695	4.472
2011	9.510	24.301	4.304
2012	9.136	30.950	4.739
2013	8.009	27.284	4.092
2014	8.092	28.042	3.992
2015	7.998	32.559	3.893

Fonte: MEC/INEP/DEED e MEC/Inep/Daes

Assim como os conhecimentos científicos e técnicos os conhecimentos profissionais são evolutivos, revisáveis e criticáveis e necessitam de uma formação contínua e continuada. Considerando a epistemologia da prática profissional como um conjunto de saberes utilizados pelos profissionais e tomando a noção de saber em um sentido amplo, TARDIF (2000) aponta suas consequências teóricas e metodológicas para a pesquisa sobre o ensino. Valoriza o contexto real de trabalho e defende um distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Advoga a necessidade de "compor um repertório de conhecimento para a formação de professores" (op. Cit., p. 20). Elabora uma crítica ao modelo "aplicacionista" preponderante na formação de professores, que conserva uma separação entre a pesquisa, a formação e a prática.

Encontramos crítica semelhante em Tomazetti (2012) com relação à formação dos professores de filosofia que priorizam metodologias que permitam a "transposição didática dos conteúdos filosóficos" e a "crença na existência de um modelo de subjetividade a ser seguido e incentivado" (TOMAZETTI/BENETTI– 2012, p. 1029). O autor aponta a necessidade de criação de novos modos de ensinar que levam em consideração os diferentes contextos histórico-culturais. A formação dos futuros professores de filosofia deve desconstruir suas certezas e verdades e prepará-los para reconstruir, com os alunos, os conceitos filosóficos a partir dos problemas que os produziram. Acompanhando essa necessidade, planos e programas foram criados pelo MEC para estreitar os vínculos entre a formação, a pesquisa e a prática na formação de professores da educação básica.

Trafegamos entre dados e pesquisas sobre o ensino de filosofia buscando as perspectivas e desafios que se abrem para a formação de professores de filosofia. Ensejamos essa tarefa em um momento em que forças tensionadas projetam diferentes caminhos para o Ensino Médio. Na visão do professor Filipe Ceppas (2016), em entrevista recente à revista "Ensaios Filosóficos", certos grupos pretendem enxugar o currículo para que os jovens adquiram as competências básicas de leitura, escrita e matemática. Apresentam a educação como um problema meramente técnico, que poderá ser resolvido com um arsenal de produtos educacionais disponibilizados por empresas privadas. Em uma visão tecnocrata e utilitarista de educação disciplinas como a filosofia e a sociologia são facilmente descartadas como desnecessárias ou mesmo perniciosas.

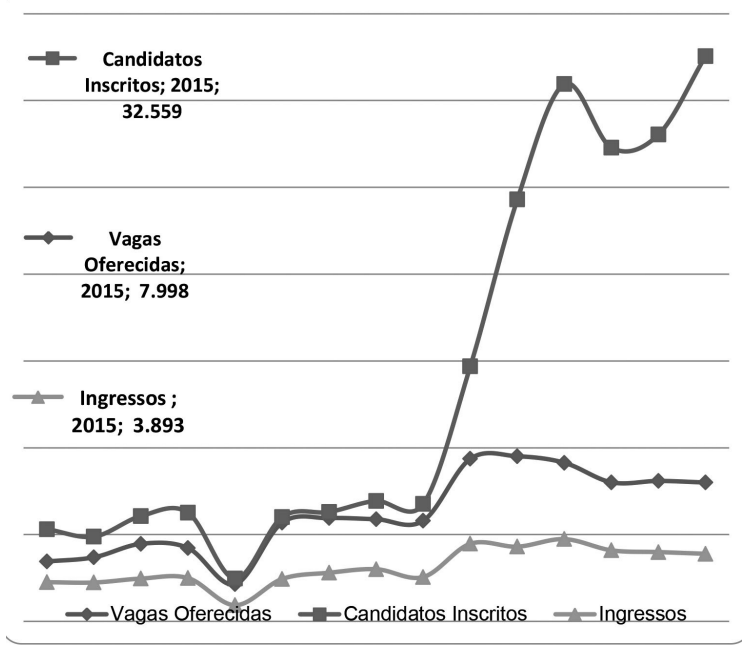
Devemos, ainda, nos confrontar com acusações feitas a essas disciplinas de exercerem "doutrinação" ou trabalharem perspectivas ideológicas e partidárias impostas pela autoridade dos professores. Necessitamos enfrentar a ameaça ao pensamento crítico pelos que buscam obstruir um certo papel instrumental do ensino de filosofia que auxilia na expressão de ideias, que agita o conhecimento e a realidade oferecendo motivação ou apoio para as manifestações políticas. Para tanto ressaltamos a necessidade de investir em uma formação mais ampla que incentiva a construção coletiva do currículo e a autonomia da escola.

O Plano Nacional de Educação – PNE previa 20 milhões de matrículas no Brasil, mas só temos 7 milhões. Por outro lado, a oferta de vagas para a educação superior, embora ainda não tenha alcançado o número desejável previsto pelo PNE, vem se ampliando consideravelmente. Assim como crescem as políticas direcionadas a ampliação e qualificação da formação de professores da educação básica, como o Pibid e o Prodocência. Com relação à

formação de professores, CEPPAS (2016) defende que "uma política pública responsável deveria defender as licenciaturas" e não aceitar um "discurso falacioso e irresponsável" que aponta a má formação dos professores como causa principal do insucesso nos índices de avaliação externa. "Esse discurso contradiz a própria avaliação técnica dos cursos universitários realizada pelo MEC" (Idem, ibidem p. 140).

Com relação ao índice de concluintes observamos ser o número que teve menor variação. Pode aumentar (e muito) a procura, pode a iniciativa privada diminuir e a pública aumentar (timidamente) a oferta de vagas: o número de concluintes se altera pouco (com exceção em 2010).

Gráfico 2 – Total do número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de gradução presenciais de formação de professor de Filosofia



Fonte: MEC/INEP/DEED e MEC/Inep/Daes

Considerações finais

Consultamos análises relacionadas à formação de professores em diferentes contextos e períodos distintos visando vislumbrar uma trajetória possível para o futuro da formação de professores de filosofia. Os valores que encontramos expressam tendências que se constituem a partir de pressões, bifurcações e processos alicerçados por múltiplos interesses. Concordamos com Otaviani (2011) quando ressalta a complexidade do Ministério da Educação (MEC), onde forças opostas competem. O que nos leva a afirmar a necessidade de caracterizar e analisar os traços marcantes das políticas públicas para a formação de professores em filosofia. Em uma análise do processo de expansão do sistema de educação superior das duas últimas décadas Segenreich & Castanheira (2016) apontam que "a presença dos institutos superiores parece estar mais claramente ligada aos Institutos Superiores de Educação, previstos no artigo 62 da LDB" (p.387). Com relação a expansão dos cursos de formação de professores no período 1995-2014, apesar das dificuldades para acompanhamento dos dados resultantes das diferentes nomenclaturas atribuídas aos cursos ao longo do tempo, os autores constatam, alicerçados por outras pesquisas do projeto OBEDUC, que a área de Educação evoluiu mais lentamente que o conjunto de cursos de graduação presenciais.

As sinopses nos oferecem indícios do que acontece com a formação de professores em filosofia também tem acontecido com quase todas as áreas. No entanto, deslocamos nosso olhar da formação de professores para outros cursos. Direito e Medicina, que encabeçam a lista dos cursos com maior número de candidatos em 2015 (com, respectivamente, 1.190.953 e 1.121.928 candidatos inscritos), preenchem cerca de 87% e 100% das vagas, respectivamente. Cabe justificar o alto índice de preenchimento de vagas com base no altíssimo número de candidatos resultante de uma altíssima busca e da altíssima preparação dos candidatos (ao menos de uma parte deles) em vista de ótimos resultados nos processos seletivos?

Antes de apressarmos resposta, nos cabe indicar que o número de vagas oferecidas é significativamente diferente nos cursos de Direito e Medicina, que abriram, respectivamente, 244.839 e 24.432 vagas em 2015. Além disso, consideremos também que os cursos de Administração, por exemplo, contaram com alto número de candidatos (987.450), mas preencheram apenas 42% de suas 376.042 vagas, enquanto os cursos de Física (deixando de lado os de formação de professor), que, comparado com Direito, Medicina e Administração, contou com número significativamente pequeno de candidatos (10.049), preencheu 76% de suas vagas.

Ora, por que os cursos de formação de professor em Filosofia contam com número tão reduzido de ingressos comparado com o número de vagas? Consideremos que, segundo os critérios dos processos seletivos, a grande maior parte de seus candidatos não possui um valor mínimo de conhecimentos que os permita ingressar no curso: o que isso nos revela? Inicialmente, parece revelar ao menos um caminho para suspeitarmos certo descompasso entre a educação básica e o ensino superior: ou a educação básica oferece menos do que se propõe ou a seleção do ensino superior exige mais do que a educação básica se propõe a oferecer. Trata-se, nesse caso, de uma alternativa entre dispositivos de produção daquela desigualdade manifesta em números pela tríade candidatos-vagas-ingressos?

Compreender a expectativa e a realidade que circunda o ensino de filosofia coloca em pauta as discussões presentes em vários campos de estudo da filosofia e da educação, isso para não citar outras grandes áreas envolvidas nos processos atuantes na formação de professores em filosofia. As discussões contemporâneas acerca do ensino de filosofia na educação básica possuem uma relação intrínseca com questões gerais da educação, e demandam um tempo longo para alcançar a prática nas instituições de ensino.

Por fim, essas discussões nos têm ensinado que, ao pesquisarmos o ensino de filosofia, não podemos deixar de atender à complexidade do contexto que condiciona essa formação e que a compromete com uma produção da desigualdade que acreditamos ser estranha.

Por ora, acompanhemos com atenção o desenrolar dos acontecimentos e suas sinopses.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção I, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. CNE/CP Parecer 28/2001 – *Homologado.* Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no **Diário Oficial da União,** Brasília**,** Seção 1, p. 31, 18 jan. 2002.

CASTANHEIRA, M.; BASTOS, L. Cursos de Licenciatura. In: SEGENREICH, S. C. D. (Org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2016, p. 45-48.

CEPPAS, F. Entrevista. In**: Ensaios Filosóficos**, v. XIX. Dez. 2016.

OTAVIANI, L. S. **Educação a distância como política pública para a formação de professores da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado, UCP, 2011.

OTRANTO, C. R. Os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: A Busca de Novos Caminhos. In: SOUZA, D. B.; FERREIRA, R. (orgs.). **Bacharel ou Professor?** O Processo de Reestruturação dos Cursos de Formação de Professores no Rio de Janeiro. RJ: Quartet, 2000, p. 145-156.

SAVIANI, D. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. O que revelam (ou não) 20 anos de estatísticas do INEP sobre o processo de expansão e diversificação/diferenciação da organização Institucional e acadêmica do sistema de Educação Superior. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR Universidade Estadual de Maringá** – 18 a 20 de maio de 2016.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13; p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TOMAZETTI, E.M.; BENETTI, C.C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1.027-1.043, set./dez. 2012.

O perfil dos estudantes do curso de História do programa universidade aberta do Brasil/UFRN

Andréia da Silva Quintanilha Sousa[1]
Caio Cezar Fernandes da Silva[2]

Resumo: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada "Expansão da educação superior por meio da Universidade Aberta do Brasil: os motivos do cancelamento no curso de História UAB/UFRN". O pressuposto central da análise é a compreensão de que a permanência e a evasão são determinadas por especificidades do contexto sóciobiográfico, numa relação dialógica entre os fatores variáveis inerentes ao próprio estudante como indivíduo. A pesquisa revelou que de um total de 236 ingressantes, 146 são do gênero feminino e 90 são do gênero masculino, 128 encontra-se na faixa etária entre 16 a 30 anos de idade, 52% são solteiros, 39% casados. O perfil dos estudantes de História UAB/UFRN revela ainda que 88% concluíram o ensino médio todo em escolas públicas; 81% possui renda líquida da família de 1 até 3 salários mínimos. Esses dados estão disponíveis no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/UFRN). Dos 236 ingressantes em 2014, 133 discentes cancelaram suas matrículas até novembro de 2016. O que representa a média de 52% de abandono do curso, o que justifica políticas institucionais sistemáticas.

Palavras-chave: Política de Educação Superior; UAB; Evasão; Permanência.

A pesquisa intitulada "Expansão da educação superior por meio da Universidade Aberta do Brasil: os motivos do cancelamento no curso de História UAB/UFRN" tem como um dos seus objetivos avaliar o Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; identificar os motivos que levam os estudantes dos cursos de licenciatura em História, na modalidade a distância, a abandonarem/permanecerem na educação superior e, ainda, subsidiar por meio da abertura do campo da avaliação de políticas públicas de permanência do estudante no ensino superior.

1 (UNIR/UFRN). E-mail: andreia_quintanilha_sousa@hotmail.com
2 (UFRN). E-mail: ccezarfernandes@hotmail.com

Um conjunto de elementos contraditórios e complementares emergiu na investigação. Como afirmam Bonniol e Vial (2001), "avaliar é regular. É transformar as contradições em paradoxos férteis pela possibilidade de colocar os problemas em termos de desordem/ordem, ruptura e continuidade".

Valendo da literatura existente sobre avaliação de políticas públicas como pesquisa social aplicada, a investigação está sendo orientada por um conjunto de procedimentos científicos de caráter explicativo/qualitativo, com o intuito de conhecer e melhor entender as variáveis relacionadas aos motivos que levam os (as) discentes a abandonarem seus estudos na UAB.

Assim, avaliar o Programa de formação de professores na modalidade a distância, o Programa Universidade Aberta do Brasil, com ênfase na análise da evasão, nos possibilitou conhecer as variáveis que influenciam na decisão de evadir do curso de licenciatura em História UAB/UFRN.

Para alcançarmos os objetivos pretendidos, dividimos a investigação em duas fases. A primeira fase do estudo analisamos o processo de criação do Programa Universidade Aberta do Brasil, visto na totalidade, a fim de obtermos melhor compreensão sobre a política pública que está inserida e quais foram as forças da pressão social que tornaram merecedora de atenção à formação de professores da educação básica em nível superior, por meio da modalidade a distância, para se transformar em política educacional.

Os resultados alcançados nessa primeira fase revelam que o Programa Universidade Aberta passou a ser incluído na agenda governamental como solução da formação de professores em consonância com os delineamentos, bases e princípios das reformas educacionais, empreendidas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, no âmbito da reestruturação do Estado, advinda das políticas neoliberais e dos impactos dessas políticas na educação superior brasileira e na produção científica.

Ainda na primeira fase da pesquisa com base nos dados disponibilizados pelo Inep em suas Sinopses do Ensino Superior e pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal docente (Capes), por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), é possível mapear a evolução da matrícula e o número de evadidos no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os dados referentes a essa primeira fase da pesquisa estão disponíveis em artigos publicados (SOUSA, 2016; 2017).

Na segunda fase da pesquisa coletamos e analisamos o perfil sociobiográfico dos estudantes evadidos do curso de História da UAB/UFRN. Para tanto, buscamos, no Banco de dados disponibilizados pelo Núcleo permanente de

concurso da UFRN (COMPERVE) e no Observatório da vida do estudante (OVEU), informações sobre os estudantes que ingressam na UFRN na modalidade a distância. Ainda nessa segunda fase da pesquisa, aplicamos questionários aos 133 estudantes cancelados no curso de Licenciatura em História/UAB e contatamos 24 estudantes por meio de ligações telefônicas.

A intenção desse tipo de abordagem é descobrir o que as pessoas sentem em relação a um objeto determinado, abordando suas percepções e, especialmente revelar aspectos pessoais da vida dos sujeitos da pesquisa, os quais contribuem fortemente para a investigação dos objetivos pretendidos.

A questão que permeia toda a investigação é: a UAB como estratégia para ampliar o acesso de estudantes ao ensino superior público tem atingido seus objetivos com qualidade? A resposta a esse questionamento leva em consideração que avaliar o Programa Universidade Aberta do Brasil nos obriga a pensar primeiramente no contexto de sua criação, em segundo lugar que a UAB existe sob condições específicas dadas pela região, instituição, parceria com os entes federados, onde os cursos são oferecidos, bem como o perfil dos professores e dos estudantes avaliados. Pensar a UAB fora das condições em que estão sendo instituídas, desprezando os resultados e fatores locais, em favor de resultados generalizáveis se insere no que Guba e Lincoln (2011, p. 44) chamam de avaliações lamentáveis. Concordamos com os autores quando afirmam que avaliações alicerçadas em motivações descontextualizadas e generalizáveis são um equívoco, pois essas avaliações não são possíveis.

Dado os limites deste artigo, apresentaremos a seguir os resultados alcançados na segunda fase da pesquisa.

O conceito de qualidade em educação

A qualidade é um conceito polissêmico e depende do referencial teórico e de concepções epistemológicas do avaliador. A qualidade não se expressa simplesmente e tampouco se esgota nos insumos e na quantidade dos produtos, são consideradas as dimensões pedagógicas, científicas, técnicas, éticas, políticas e econômicas que constituem o humano (SOUSA, 2008).

É importante pontuar que a temática da formação de professores provoca diferentes abordagens de estudo e exige desdobramentos na sua análise e compreensão. A necessária profissionalização reabre reflexões sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Tal necessidade amplia os esforços e estimula o espírito investigativo acadêmico (SOUSA, 2009, 2012).

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

Assim, é possível hipotetizar que um sistema de ensino eficaz é aquele cuja totalidade da população-alvo tem acesso, nele permanece e progride, embasado num modelo pedagógico consistente, que possui professores com qualificação adequada, boas instalações físicas e materiais didáticos de qualidade em quantidade suficiente?

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

Para Morosini (2001,2009, 2014), o entendimento do conceito de qualidade em educação permite interpretações diversas a depender da concepção que se tenha do papel da educação para a sociedade, ou seja, um educação de qualidade pode ser compreendida como a que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares ou aquela que permite a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou, ainda, a que desenvolve a capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, bem como aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. A expressão "qualidade educacional" ainda tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (SAVIANI, 2001; ROTHEN; BARREYO, 2011).

De fato, durante os últimos anos, o conceito de qualidade se tornou assunto de grande importância não apenas para governos e instituições, mas também para toda a sociedade de maneira geral. A preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é qualidade em educação? Quais são os pressupostos que alicerçam a avaliação da qualidade da educação ofertada?

Cabe ressaltar que a temática da avaliação da educação torna-se tema central no desenvolvimento das políticas públicas a partir de 1990, especialmente no momento que foi implantada a visão gerencialista da educação e a sua mercantilização. Na primeira década do século XXI, a ideia de inevitabi-

lidade da avaliação da educação faz parte do imaginário social. Tanto nas visões mais democráticas como na visão gerencial, pois passa a ser compreendida como "mecanismo primordial na garantia da qualidade da educação ou pelo menos reveladora das mazelas da educação brasileira" (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 11).

O campo da avaliação é complexo e se insere no âmbito político e social, incorporando as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo, como assevera Dias Sobrinho (2003, p. 27), resultado de "distintas concepções de mundo", pois a avaliação se assume como política de grande sentido ético. Não resta dúvida de que a avaliação tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social, ampliando os esforços e estimulando o espírito investigativo acadêmico que ratifica a necessidade da avaliação processual.

As discussões contemporâneas em torno da globalização evidenciam a necessidade de uma certa "padronização" das carreiras profissionais, especialmente no que se refere à comparabilidade e à compatibilidade dos currículos em escala regional e mundial. Nesse diapasão, "critérios internacionais baseados em determinantes econômicos definem o que deve ser considerado qualidade, o que é uma boa prática, quais os níveis exigidos e o que deve ser feito" (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 26).

Assim, a garantia de "qualidade" da educação superior, de uma instituição ou programa assume vinculação burocrático-legal, ligada ao controle, medição, comparação e organização sistemática dos dados e da estatística que atendem aos requisitos e padrões previamente estabelecidos externamente e com forte conotação econômica (BERTOLIN, 2009).

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

A avaliação pode fornecer informações que podem melhorar o desempenho acadêmico e institucional e servir de base para o fortalecimento da autonomia universitária na medida que fornecerá reflexões e informações importantes acerca do funcionamento, do processo, recursos humanos e materiais da Instituição de Educação Superior (IES) avaliada. Para tanto, é preciso que se reconheça a complexidade da tarefa. Reconhecemos que não se trata de tarefa fácil, mas dada a sua pertinência, devemos estimular a sua realização.

Todos os cursos ofertados pelo programa UAB têm qualidade? De qual qualidade estamos falando?

A experiência como avaliadora dos polos de Rondônia e como professora dos cursos de licenciatura ofertados pela UAB/UFRN, nos resultou nas pesquisas que ora nos ocupa há onze anos.

As pesquisas realizadas nesses últimos anos têm revelado a especificidade de cada Instituição pública e dos municípios que aderiram ao Programa e as peculiaridades dos cursos ofertados. Essa especificidade não permite avaliar o Programa UAB genericamente, mas é possível afirmar que a UAB, criada no Fórum das Estatais pela Educação, impõe aos agentes institucionais implementar a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação superior pública, a fim de garantir a formação ofertada de acordo com as normas e critérios elaborados pela CAPES. Essa atribuição, muitas vezes, extrapola a capacidade dos entes federados e das universidades públicas parceiras.

Entretanto, as universidades, como instituição social, devem abraçar a tarefa histórica e potencializar a articulação orgânica em torno dessas políticas públicas e, tornar-se, de fato, um espaço de sinergia entre o Ministério da Educação e os entes federados.

Nesse passo, para melhor compreender as causas da evasão no curso de História EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem-se a necessidade de conhecer os polos que ofertaram a licenciatura em História UAB/UFRN.

Os polos de apoio presencial do curso de História EAD UFRN são: Caraúbas, Currais Novos, Macau, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, baseando-nos em informações coletadas no Atlas Brasil IPEA/PNUD. Com dados relativos ao último censo realizado em 2010, traçamos o perfil dos polos que apresentaremos a seguir. Antes, contudo, vejamos as justificativas para a criação do curso de licenciatura em História.

A criação do curso de licenciatura em História UAB/UFRN

Uma das justificativas para a criação de um curso de licenciatura em História na modalidade a distância tomou como parâmetro os dados disponibilizados no Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007. Esse estudo foi realizado pela equipe técnica da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e apresenta como um dos seus objetivos contribuir "para a mobilização

social em torno de políticas públicas que tenham como objetivo a valorização dos docentes da educação básica" (BRASIL/MEC/INEP, 2017, p. 11).

Em outras palavras, os gestores e professores da UFRN, com base nos dados disponibilizados no referido documento, reconhecem que o número de docentes com formação em nível superior, em História, no Rio Grande do Norte precisa ser ampliado. Segundo consta no Projeto Pedagógico, apenas 12,4% dos professores da Educação Básica do RN têm formação em nível superior em História. O mesmo documento enfatiza que:

> [...]53,1% dos professores de História dos anos finais do ensino fundamental têm a formação adequada para atuação na disciplina. Ou seja, 46,9% dos professores que ensinam a disciplina História não dispõem de uma formação na área […] 3.674 escolas do Nordeste brasileiro, incluindo as escolas potiguares, ainda contavam, em 2007, com professores da educação básica com escolaridade apenas de nível fundamental. Apesar de diversas iniciativas por parte das instituições formadoras que atuam no estado, o quadro ainda sugere preocupação. A Plataforma Freire e o Plano de Ações Articuladas (PAR) demonstram que a demanda por cursos de licenciatura, por parte dos professores da educação básica, ainda é significativa entre os professores potiguares. Essa realidade, por si só, justifica a necessidade de a UFRN oferecer cursos de licenciatura que formem e qualifiquem professores que não possuam formação de nível superior e, especificamente, aqueles profissionais que atuam na área do ensino de História sem que estejam habilitados para tal (UFRN/CCHLA, 2014, p. 12).

As questões relacionadas à necessidade de ampliar o quantitativo de professores com formação específica na área de História ratificam a premência em investir na formação dos professores da Educação Básica.

Essa preocupação ratifica os princípios contidos na política de formação de profissionais da educação básica em que o "acesso permanente a processos formativos as instituições formadoras[...] visando à melhoria da qualidade da educação básica [...] a fim de garantir "à qualificação do ambiente escolar" (Art 2º inciso VIII da Lei 8.752/2016).

O processo de seleção

O primeiro Edital de abertura de vagas para o curso de História data do ano de 2014. Neste edital, foram ofertadas 1.650 vagas para os cursos de Bacharelado e Licenciatura a distância, distribuídas por seis polos (Caicó, Caraúbas, Currais Novos, Macau, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante).

Para o curso de História foram abertas 250 vagas distribuídas conforme Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Vagas processo seletivo Edital 2014 – curso de História UAB/EaD

Polos	Vagas portador de ensino médio	Vagas professores da rede pública de ensino	Total de vagas	**Ingressantes**
Caraúbas	20	30	50	50
Currais Novos	20	30	50	46
Macau	20	30	50	33
Parnamirim	20	30	50	58
São G. do Amarante	20	30	50	49
Total	100	150	250	236

Fonte: COMPERVE/UFRN – quadro elaborado pelos autores.

O processo seletivo se dá por meio da realização de vestibular, tanto para os candidatos inscritos na Plataforma Freire, como os da demanda social. A Plataforma Freire foi criada pelo Ministério da Educação para ser "a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior". É na Plataforma Freire que os professores escolhem as licenciaturas que desejam cursar, fazem inscrição, cadastram e atualizam seus currículos (BRASIL/MEC/INEP, 2017).

O vestibular é realizado pelo Núcleo de concurso permanente (Comperve), órgão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte encarregado da elaboração, aplicação e correção das provas.

Do total das vagas estabelecidas para o curso, 40% serão reservadas aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio (ou curso equivalente) e 60% aos professores em exercício nas redes públicas de ensino. As vagas também foram distribuídas obedecendo ao disposto na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que normatiza o ingresso nas instituições federais por sistema de políticas de cotas.

Foram abertas 250 vagas, mas ingressaram 236 estudantes no curso de História. Os alunos dos cursos de graduação a distância são matriculados na UFRN e têm os mesmos direitos e deveres dos alunos dos cursos presenciais.

Eles são cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA) e, por meio desse Sistema, é possível conhecer o *status* do estudante na instituição: se ativo, cancelado, concluído, não cadastrado ou trancado.

Dados coletados no SIGAA, em novembro de 2016, revelam que 133 alunos do curso de História haviam cancelado suas matrículas. O maior número de cancelados é do gênero masculino e o maior percentual de cancelamento encontra-se no polo de Macau, pois ingressaram 33 estudantes e 23 cancelaram o curso. Veja Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Discentes cancelados por polo/gênero – História/EAD/UFRN

Polo	Homens	Mulheres	Total
Caraúbas	16	10	26
Currais-Novos	19	6	25
Macau	14	9	23
Parnamirim	20	11	31
São Gonçalo	15	11	26
Total	84	49	133

Fonte: SIGAA/UFRN – quadro elaborado pelos autores.

Democratizar o acesso significa repensar e reorganizar as estratégias de permanência, com o objetivo de favorecer o sucesso e a conclusão dos cursos. Os dados indicam que os estudantes matriculados na educação a distância da UFRN ainda são invisíveis. Destacamos a necessidade da criação de um espaço institucional sistematizado e específico de combate à evasão a fim de conhecer quem são, quais são as suas condições, motivações e necessidades.

Perfil sociobiográfico dos estudantes do curso de História UAB/UFRN e o perfil socioeconômico dos polos

Quando nos debruçamos sobre o perfil socioeconômico dos 236 estudantes "ingressantes" do curso de licenciatura de História da UAB/UFRN, encontramos os seguintes dados: De um total de 236 ingressantes, 146 são do gênero feminino e 90 são do gênero masculino (Gráfico 1). A maior parte são estudantes na faixa etária entre 17 e 33 anos de idade (Gráfico 2), 52% são

solteiros, 39% casados (Gráfico 3). Os Gráficos 1, 2 e 3 se encontram no apêndice e permitem melhor visualização dos dados.

As informações coletadas no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU/UFRN) evidenciam que grande parte dos 236 estudantes ingressantes se encontrava em uma faixa de renda média ou baixa, 24,57% (58) dos discentes têm renda de zero até um salário mínimo e 70,76% (167) dispõem de renda entre zero e três salários mínimos, outrossim, observa-se que 67,7% (160) tinham três ou mais membros na família, o que assinala uma baixa renda *per capita*.

O perfil socioeconômico dos polos

O curso de graduação em História desenvolvido na modalidade a distância, aqui estudado, está inserido na realidade social periférica do nordeste brasileiro e esse contexto certamente constrói um cenário específico que merece nosso olhar atento.

O estado do Rio Grande do Norte (RN) tem a maior parte de seu território de clima árido-semiárido, limitando-se com os estados do Ceará e Paraíba e litoral banhado pelo oceano atlântico, ocupando uma área de 52.797 km².

No último censo, realizado em 2010, o RN tinha uma população residente de 3.1 milhões de habitantes, apresentando uma progressão de 14% desde 2000, respectivamente a taxa de urbanização do estado cresceu de 73 % em 2000 para 77% em 2010. Aliada a concentração urbana da população que reside na região metropolitana de Natal e no município de Mossoró, há também a concentração dos professores qualificados e das instituições de formação em nível superior nessas regiões.

A política de expansão do ensino superior, através das ações implementadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e por meio da Secretaria de Educação a distância, em 2003 e com a adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil, em 2006, tornou possível pôr em prática licenciaturas na modalidade a distância.

Dentre os vários desafios para a expansão e democratização espacial e de acesso ao ensino superior, estão as próprias realidades sociais do estado e dos municípios. No decorrer do período analisado, observa-se uma gradual diminuição nos níveis de vulnerabilidade econômica, com o crescimento da renda per capita e redução na proporção de pobres e extremamente pobres, apesar

disso, ainda há um elevado números de municípios cuja população é majoritariamente vulnerável socioeconomicamente.

Tabela 3 – Renda, pobreza e desigualdade – Rio Grande do Norte

	2000	2010
Renda per capita (em R$)	351,01	545,42
% De extremamente pobres	21,54	10,33
% De pobres	44,89	23,79
Índice de Gini	0,64	0,60

Fonte: Atlas Brasil – IPEA/PNUD

Com pouco mais de um terço da população na situação de pobre (indivíduos com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R$ 140,00 mensais), ou extremamente pobre (indivíduos com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R$ 70,00 mensais), e alta disparidade de renda, o estado do Rio Grande do Norte ainda contava, em 2010, com 47,7% da população à margem da pobreza, ou seja, com renda igual ou inferior a R$ 255 *per capita* regredindo 20,5% desde 2000.

Quanto ao nível de escolaridade no Rio Grande do Norte, temos que 8,3% da população adulta do estado (com mais de 25 anos de idade) tem ensino superior completo. O retrato da realidade brasileira apresenta que cerca de 11% da população cursou ensino superior, enquanto 23,16% não foram alfabetizados, além de consideráveis 43,93% da população adulta que não cursou o ensino fundamental completo, e somente 31,57% completaram o ensino médio.

Quando nos voltamos para a conjuntura socioeconômica dos polos de Caraúbas, Currais Novos, Macau, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, municípios onde se encontram o núcleo pedagógico do curso de História, se constata, com base em informações coletadas no Atlas Brasil IPEA/PNUD, relativas ao último censo realizado em 2010 que esses municípios têm baixo percentual de escolarização.

Conhecendo a conjuntura dos municípios

Caraúbas, município da mesorregião oeste potiguar, é o polo mais distante da capital do estado do RN, apresentando um IDH na faixa mediana

(0,638). Com uma população de 19.576 habitantes. O município denotou uma séria gravidade nos indicadores de pobreza, estando os habitantes predominantemente com nível de renda inferior a 140 reais *per capita*, onde 35,25% se encontram na condição de pobreza, e 20,91% na extrema pobreza (IPEA/PNUD, 2017).

Com relação ao desempenho nos indicadores de educação, o município apresentava cerca de um terço da população adulta com ensino fundamental completo (32,7%), observa-se ainda que mais de um terço dos habitantes eram analfabetos (33,06%) e pouco menos de um quarto possuía o ensino médio completo (23,83%), resumindo-se somente a proporção de 5,75% da população a conclusão do ensino superior completo (IPEA/PNUD, 2017).

O polo de Caraúbas recebeu 50 ingressantes no curso de história dos quais, atualmente (dados de novembro de 2016), 26 estão cancelados e 24 discentes continuam ativos, havendo uma evasão de 52%, sendo a menor taxa observada dentre os polos do curso de história a distância (IPEA/PNUD, 2017).

No município de Macau, localizado na região central potiguar, residem 28.954 habitantes, dos quais 18,75% encontravam-se na condição de pobres e 7,58% na condição de extrema pobreza. O município apresentou um índice de desenvolvimento humano médio (0,665). Quanto ao grau de escolaridade, em Macau temos que 22,99% da população adulta eram de analfabetos, apenas 40,29% tinham completado o ensino fundamental e 27,14% passaram pelo ensino médio, além da proporção de 4,76% que cursaram o ensino superior. Dentre todos os polos, Macau é o que apresenta a maior taxa de evasão com 69,6% de evadidos, recebendo 33 discentes ingressantes, dos quais somente 10 continuam ativos atualmente e 23 foram cancelados (UFRN/SIGAA, 2016).

O município de Parnamirim encontra-se na região metropolitana de Natal, com o IDH mais elevado do estado, de nível considerado alto (0,766), sendo o principal componente do índice no município, respectivamente, os indicadores de longevidade (0,825), renda (0,750) e logo após os indicadores educacionais que também se destacam em primeiro lugar no estado (0,726). A faixa de renda da população era predominantemente média, com 10,91% da população na condição de pobres e 2,68% de extremamente pobres. Verifica-se, no âmbito educacional, que 65,19% da população possuem o ensino fundamental, 52,59% cursaram o ensino médio e 16,55%, completaram o ensino superior, apresentando uma taxa de analfabetismo de 9,86%. O polo de Parnamirim recebeu a maior quantidade de ingressantes, com 58 discentes

na licenciatura em História, dos quais, 31 estão na situação de cancelados e somente 27 ativos, ou seja, 53,4 % de evasão.

No caso de São Gonçalo do Amarante**,** temos um município que, assim como Parnamirim, localiza-se na região metropolitana de Natal, com uma população de 87.668 habitantes. O município também possui IDH em faixa mediana (0,661), estando 18,83% da população em situação de pobreza e 6,05% na extrema pobreza. Quanto à situação educacional da população adulta no município, tínhamos no ano de 2010 que 18,42% da população não foi alfabetizada, 43,75% cursaram o ensino fundamental completo, 28,09% o ensino médio, e somente 2,96% cursaram o ensino superior. O polo de São Gonçalo recebeu 49 discentes, dos quais 23 continuam ativos e 26 cancelados, resultando em uma taxa de evasão de 53%.

Currais Novos localiza-se na região central potiguar, possuía um IDH na faixa considerada média (0,691). No município residem 42.652 pessoas, das quais 22,64% estão na condição de pobres e 7,7% na extrema pobreza. Quanto aos indicadores educacionais, o município retratou 22,08% de analfabetos, 44,14% completaram o fundamental, e a proporção de 33,21% da população completou o ensino médio e apenas 6,73% concluíram o ensino superior. A situação atual do polo de Currais Novos, quanto ao curso de História a distância é de que dos 46 ingressantes, somente 21 continuam ativos e 25 estão com a matrícula cancelada, resultando uma taxa de evasão de 54,3%.

Os indicadores sociais, vistos de uma abordagem macromunicipal, na correlação entre evasão, índices de pobreza e taxa de analfabetismo não descartam que a condição socioeconômica dos discentes seja um fator determinante de evasão. Contudo, esse fenômeno é resultado de fatores multidimensionais.

O polo onde ocorreu o menor número de cancelamento é justamente o polo em que os índices de analfabetismo e percentual de pobres é maior.

Inicialmente se esperava que dados os níveis elevados de desenvolvimento do município de Parnamirim, a evasão quantificada no polo seria de menor intensidade, o que se revelou errôneo, quando temos que a análise dessas variáveis indica baixo nível de correlação, porém, quando nota-se que o desvio padrão da evasão entre os polos, de 7,39%, não se distanciando em demasiado da taxa média de evasão de 56,46%, podemos supor que haverá fatores em comum com peso considerável para a determinação dessa taxa de evasão.

A análise desses fatores nos traz a necessidade de um aprofundamento na pesquisa, calcando uma realidade específica dos discentes, buscando dados específicos dos evadidos, ao ponto que se percebe com notoriedade que existem outros fatores determinantes da elevada taxa de evasão no curso de História, especialmente de polos como o de Macau, que beira os 70% de evasão, com o maior desvio em relação à média dos polos. Ver Tabela 3 abaixo:

Tabela 4 – Pobreza, Evasão e Analfabetismo nos Polos presenciais – História EAD UFRN

Polos	Caraúbas	Macau	Parnamirim	São Gonçalo	Currais Novos
% Evasão	52	69,6	53,4	53	54,3
% Analfabetos	33,06	22,99	9,86	18,42	22,08
% Pobres*	56,16	26,33	13,59	24,88	30,34

*Proporção de pobres somada a proporção de extremamente pobres. Elaboração nossa a partir de dados do OVEU/UFRN e atlasbrasil.com – IPEA/PNUD.

Pesquisas têm revelado que a evasão pode estar relacionada ao desempenho acadêmico insatisfatório, a falta de integração social ao ambiente acadêmico, especialmente no primeiro ano do curso (TINTO, 1975; 2007). Ou ainda, ligada à necessidade de trabalhar, à dependência financeira, à baixa qualidade do ensino que o estudante recebeu antes de entrar no ensino superior (DEMETRIOU; SCHMITZ, 2011). Também, podem ser motivadas por componentes institucionais, vocacionais e pessoais, relacionados à falta de suporte, à carreira, ao desempenho acadêmico, interpessoais e ainda ligados à autonomia (AMBIEL, 2015).

Nesse sentido, consideramos importante nos aproximarmos dos 133 estudantes que haviam cancelado o curso de História e, para tanto, aplicamos um questionário em formato eletrônico, disponibilizado por meio da ferramenta "Formulário Google Form".

Assim, foi enviado para o correio eletrônico dos 133 cancelados, um *link* com instrução para responderem a 53 itens com chave de resposta em Escala Likert de 5 pontos.

O referido questionário que aplicamos é uma adaptação do instrumento elaborado pelo grupo de pesquisa coordenado pelo professor Rodolfo Ambiel, da Universidade São Francisco, instrumento intitulado de "Escala de Motivos

para Evasão do Ensino Superior – M-ES", cujo objetivo é avaliar os motivos potenciais que levam os estudantes a deixarem o ensino superior. Trata-se de um exercício cognitivo de antecipação, que reflete expectativas de impacto dos motivos listados em 65 itens, cujas variáveis foram reduzidas a sete componentes. Os respondentes deveriam julgar o quanto cada item seria um motivo fraco ou forte o suficiente para motivar a sua desistência do curso (AMBIEL, 2015).

O instrumento foi elaborado com objetivo de ser uma ferramenta para identificar motivos que podem levar os estudantes a desistirem do ensino superior, a fim de auxiliar as instituições no planejamento de ações de prevenção e acompanhamento do fenômeno, pois conforme Ambiel (2015, p. 49), o "[...] trabalho disponibiliza para pesquisadores, práticos e instituições uma ferramenta útil e confiável para a identificação de motivos que podem levar os estudantes a desistirem de seus cursos superiores".

De fato, a relevância deste estudo reside no fato de que a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) pode contribuir para um aprofundamento do conhecimento a respeito da evasão do Ensino Superior no Brasil, proporcionando pesquisas tanto ensino presencial como a distância e amparar programas institucionais para redução da evasão.

Aproximação com os estudantes cancelados

Foram encaminhados 133 *e-mails* contendo o *link* para o respondente ter acesso ao instrumento *on line*. Desse total, apenas 12 responderam ao instrumento. A baixa adesão dos estudantes cancelados à proposta é uma das fragilidades deste estudo.

Contudo, é devidamente sabido entre os pesquisadores preocupados com o estudo da evasão, que o contato posterior, quando o estudante já abandonou a instituição é raro e quando executado é pouco efetivo, o que, em termos do processo no qual deveriam estar incisas as políticas públicas, ratifica a importância do planejamento institucional para a prevenção e acompanhamento dos discentes com perfis preditivos a evasão. Diante dessa realidade, o resultado da coleta de dados não obteve o sucesso esperado.

No entanto, conforme contatávamos os discentes, também foi perguntado quais fatores foram preditivos para que abandonassem a graduação e esses contatos resultaram 24 respostas o que representa 18% dos discentes evadidos, nos dando um erro amostral de 15,5% a um nível de confiança de 90%, ou seja, considerando o erro amostral a representatividade da amostra

quanto ao total dos discentes evadidos é de 90%. A Tabela 5 abaixo mostra as respostas obtidas:

Tabela 5 – Principais motivos da evasão apresentados pelos entrevistados do curso de História UAB/UFRN

Discentes	Polo	Motivações principais
Entrevistado 1	Caraúbas	Distância do polo presencial. Migrou para a modalidade presencial
Entrevistado 2	Currais-Novos	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos
Entrevistado 3	Caraúbas	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos
Entrevistado 4	Caraúbas	Migrou para a modalidade presencial
Entrevistado 5	Parnamirim	Distância do polo presencial. Dificuldades de transporte
Entrevistado 6	São Gonçalo do Amarante	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos. Preferiu continuar com o curso técnico na modalidade presencial
Entrevistado 7	Caraúbas	Não conseguiu ser aprovado nas disciplinas
Entrevistado 8	Caraúbas	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 9	Macau	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos
Entrevistado 10	Parnamirim	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 11	Caraúbas	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos
Entrevistado 12	Currais-Novos	Distância do polo presencial. Dificuldades de acesso à internet
Entrevistado 13	Currais-Novos	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 14	Macau	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 15	São Gonçalo do Amarante	Não conseguiu ser aprovado nas disciplinas
Entrevistado 16	Macau	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos. Dificuldades de uso da plataforma *Moodle*
Entrevistado 17	São Gonçalo do Amarante	Acha a instituição inflexível para tratar com as dificuldades particulares dos discentes
Entrevistado 18	Parnamirim	Por motivos de saúde
Entrevistado 19	Macau	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos

Discentes	Polo	Motivações principais
Entrevistado 20	Macau	Por motivos de saúde
Entrevistado 21	Currais-Novos	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 22	Macau	Por motivos de saúde
Entrevistado 23	Caraúbas	Optou por um curso na modalidade presencial
Entrevistado 24	Caraúbas	Dificuldades para conciliar trabalho e estudos

Fonte: Elaboração nossa a partir da pesquisa por telefone.

Levando em conta os fatores de maior relevância citado pelos discentes, temos que dos 24 ouvidos, 9, ou seja, 37,5% afirmaram que o principal fator que implicou o abandono do curso foi a conciliação do tempo hábil de estudos com o trabalho, entre os que apontaram essa causa se esperava maior flexibilidade do curso no tempo hábil de estudos e menor demanda do mesmo para realizar as atividades exigidas.

Os estudos de Ambiel (2015) apontam também que, possivelmente, esses sejam motivos que aflijam de maneira mais forte pessoas que careçam de um suporte financeiro externo para sustentar seus estudos. A necessidade de dividir o tempo disponível para estudos com compromissos profissionais insere-se no componente chamado de "motivos relacionados à falta de suporte" (AMBIEL, 2015, p. 47).

Ainda nesse contexto, 7 discentes, ou seja, 29,17% optaram por migrar para a modalidade presencial, 4, representando 16,66%, encontraram como principal dificuldade a distância geográfica de suas residências até o polo presencial, tendo dificuldades de interação com o meio acadêmico e estrutura para realização de estudos. 3, representando 12,5% da amostra, desistiram por questões de saúde e 1, representando 4,17%, por não conseguir acompanhar o curso, pois a instituição era inflexível diante das dificuldades particulares dos discentes.

Apesar da contundência dessas informações, não podemos considerá-las como determinantes perfeitamente representativos das causas da evasão no curso de História UAB/UFRN. Além da dificuldade de obtenção dos dados a partir do contato com os discentes, há também o fato de nenhum dos entrevistados ter fornecido um único fator como ponderador da evasão, mas sim um conjunto de fatores com diferentes pesos, tal fato reafirma a evasão como um processo determinado dialogicamente por

diversos fatores. Ratificando as análises que apontam a evasão como fenômeno multidimensional que deve ser tratada com mais atenção nas instituições de educação superior.

Considerações finais

A evasão não pode mais ser justificada somente por um componente. As pesquisas na área indicam que um conjunto de fatores interfere na permanência, ou não, do estudante, na educação superior, tanto presencial como na modalidade a distância.

Os elementos componentes que determinam a evasão em geral podem estar relacionados a motivos institucionais (qualidade do corpo docente, serviços de infraestrutura); motivos pessoais e vocacionais (dúvida em relação à escolha da profissão, problemas de saúde); motivos relacionados à falta de suporte (conciliar estudos e trabalho, conflito entre carga horária de trabalho e as exigências do curso, restando pouco tempo para realizar as atividades, dificuldades de ordem financeira), motivos relacionados à carreira (relacionado ao salário e ao mercado); motivos relacionados ao desempenho acadêmico (baixo desempenho nas disciplinas); motivos interpessoais (dificuldades para se relacionar com colegas, professores e gestores); motivos relacionados à autonomia (assumir responsabilidade de morar sozinho) (AMBIEL, 2015).

Em que pese à fragilidade do estudo com relação ao número de respondentes, a investigação dos motivos que levaram os alunos do curso de História UAB/UFRN a cancelarem suas matrículas parecem se aproximar dos resultados alcançados por Demetriou;Schmitz-Sciborski (2011) e Ambiel (2015).

Apesar da amostra não ser significativa, ter acesso ao perfil sociobiográfico dos 236 ingressantes no curso nos possibilita fazer algumas inferências e nos dá algumas pistas se cotejarmos com as pesquisas existentes acerca do fenômeno e pode contribuir para eventuais ações institucionais.

Os estudos de Demetriou; Schmitz-Sciborski (2011) apontam como principal motivo para evasão a baixa qualidade do ensino que o estudante recebeu antes de entrar no Ensino Superior. O mesmo estudo apresenta o nível socioeconômico das famílias, a necessidade de trabalhar e a dependência financeira como fatores preditivos a evasão.

O perfil dos alunos de História UAB/UFRN revela que 88% concluíram o ensino médio todo em escolas públicas; 81% possui renda líquida da família de 1 até 3 salários mínimos, 29, 6% trabalham com carteira assinada,

12,3% sem carteira assinada, 6,4% são autônomos, 47% respondem "outro" e 0,8% recebe seguro desemprego. Logo, quase 100% dos ingressantes precisam conciliar trabalho e estudo segundo dados OVEU/COMPERVE (2016).

A pesquisa de Ambiel (2015) aponta que o motivo relacionado à falta de suporte é forte componente preditivo a evasão, revelando que a conciliação trabalho-estudo e questões de ordem financeira pesam na decisão do estudante permanecer no ensino superior.

As respostas obtidas em nossa pesquisa revelam que 37,5% dos alunos cancelados apresentaram como motivo a dificuldade em conciliar trabalho e estudo; 16,6% a distância geográfica entre sua residência e o polo.

Interessante notar que 29,1% migraram para cursos presenciais, 12% cancelou por problemas de saúde e 4,17 pensam que a Instituição é inflexível.

Do ponto de vista prático, espera-se que a pesquisa possa ser útil aos professores, coordenadores e gestores da UFRN, fornecendo-lhes incentivo para incluir a prevenção da evasão no planejamento de ações institucionais, criando um espaço orgânico e sistemático de acompanhamento do fenômeno.

A pesquisa não se esgota nos dados aqui apresentados e muitas outras questões emergem. Parece-nos importante ratificar a necessidade de planejamento e avaliação de um programa que se pretende política de democratização do acesso à educação superior, criado especialmente para formar professores para rede de ensino.

Referências

AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41-52, abr. 2015.

BERTOLIN, J. C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BONNIOL, J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)/INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica de 2007**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> Acesso em: abr. 2017.

_____; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Atlas Brasil**. Disponível em: <www.atlasbrasil.org.br/2013/> acesso em: FEV. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES – MDIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DED. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/cartilha_orientacoes_uab.pdf>. Acesso em: abr.2017.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. **Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future**. Em R. Hayes (Org.), Proceedings of the 7th National Symposium on student retention (p. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

GUBA, E. G.; LINCONL, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora UNICAMP, 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade. **Revista Interface**. São Paulo: v.5, n.9, p. 898-102, 2001.

_____. Educação superior em tempo de supercomplexidade. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação, universidade e relação com a sociedade** [Innovation, university and relationship with society]. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. v. 1, p. 78-98.

_____. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação**. v.19, n. 02, p. 385-406, jul. 2014.

OBSERVATÓRIO DA VIDA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO (OVEU). Comperve/UFRN. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/ead_estatisticas_simples.php>. Acesso em: jun. 2015.

ROTHEN; J. C.; BARREYRO, G. B. (Orgs). **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 161-181, dez. 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Sobre a SEDIS**. Disponível em: <http://www.sedis.ufrn.br/index.php/2011-07-07-08-11-37/conheca>.Acesso em: fev.2016.

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

_____. et al (Orgs.). **Política Educacional e formação de professores:** interfaces, modelos e desafios. São Carlos: Pedro e João Editores, Porto Velho: EDUFRO, 2009.

_____. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012.

_____.; SOUSA, C. Curso de licenciatura em Matemática UAB/UFRN: o perfil dos alunos cancelados. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **Expansão e avaliação da educação superior:** diferentes cenários e vozes. Minas Gerais: Traço Fino, 2016.

_____. A evasão no Programa Universidade Aberta do Brasil/UFRN sob a ótica da avaliação construtivista.In: SOUZA, Lincoln Moraes; SOUSA, A. S. Q. (Orgs). Avaliação de políticas públicas e avaliação da educação. Curitiba: CRV, 2017.

TINTO, V. **Dropout from higher education:** A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89-125, 1975.

_____. **Research and practice of student retention:** what next? Journal of College Student Retention, 8(1), 1-19, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE/CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES (CCHLA). **Projeto Pedagógico curso de História a distância (Licenciatura).** Disponível em <http://www.sedis.ufrn.br/images/Projeto_Pedag%C3%B3gico.pdf>. Acesso em: fev 2017.

APÊNDICES

Gráfico : Gênero dos discentes ingressantes no curso de História

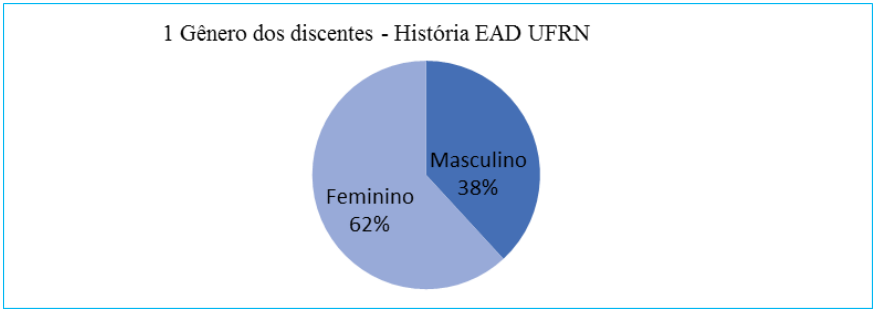
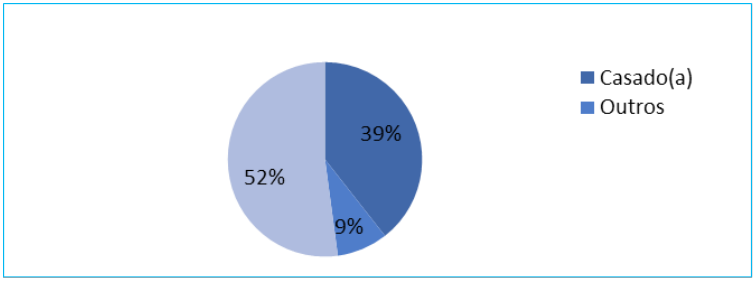
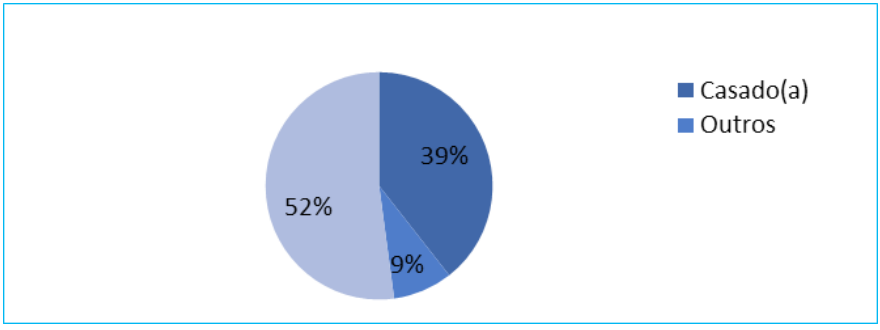


Gráfico 2: Distribuição dos discentes por faixa etária



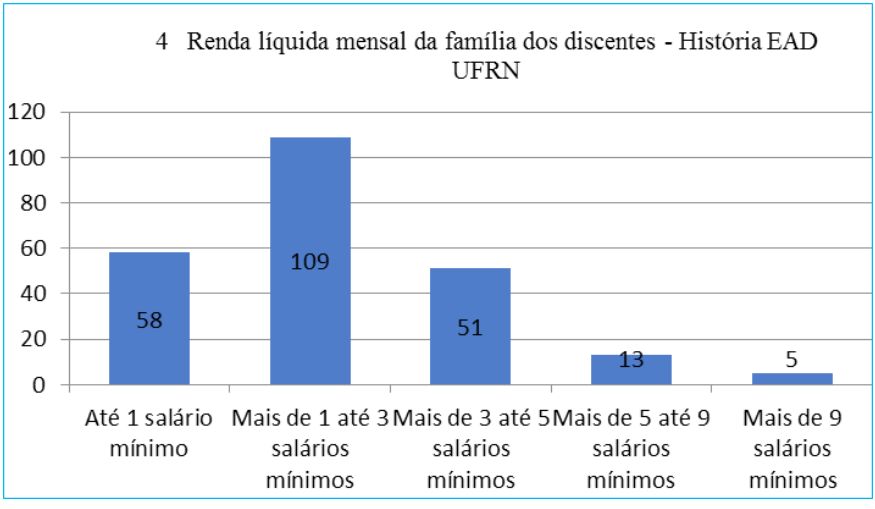
Fonte: OVEU/UFRN

Gráfico 3: Estado civil dos discentes – História EAD UFRN



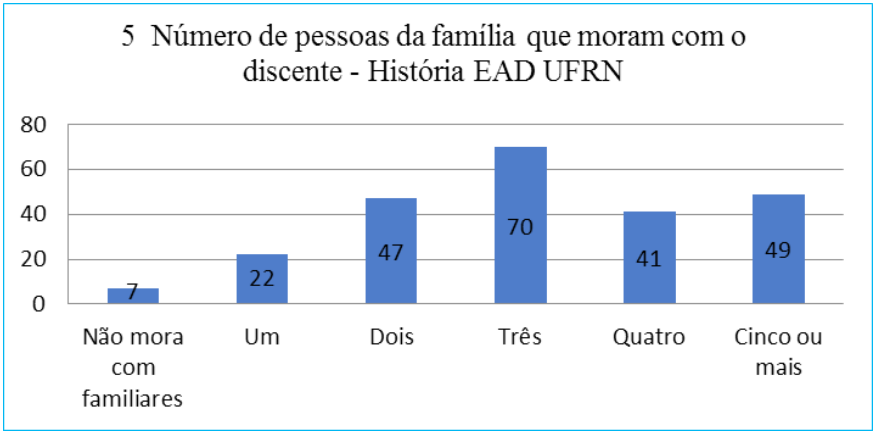
Fonte: OVEU/UFRN

Gráfico 4: Renda líquida mensal



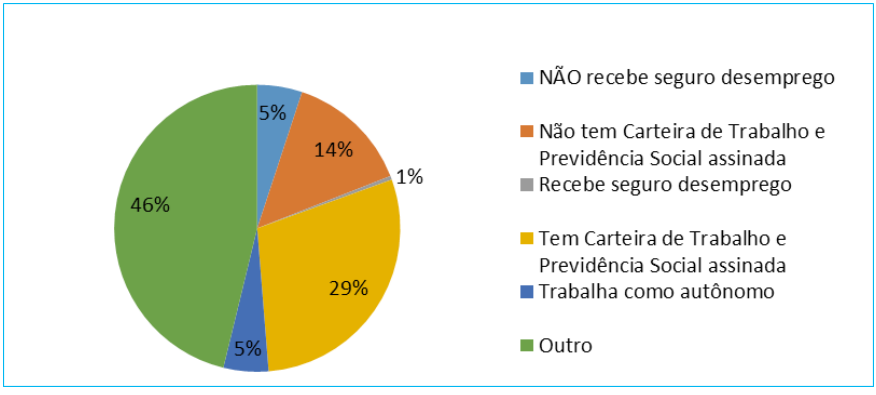
Fonte: OVEU/UFRN

Gráfico 5: Número de pessoas da família que mora com o discente



Fonte: OVEU/UFRN

Gráfico 6: Situação de trabalho dos discentes – História EAD UFRN



Fonte: OVEU/UFRN

Papel político e ideológico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) na reforma gerencial da educação superior no Brasil

Thiago de Jesus Esteves[1]
José dos Santos Souza[2]

Resumo: O trabalho analisa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na reforma da Educação Superior no Brasil. Desde os anos 1990, a reforma do Estado para a reorientação do uso do fundo público se desenvolve a passos largos e trouxe consigo o ideário gerencialista, inclusive para a gestão da Educação Superior. Diversas medidas instituíram sofisticado sistema de avaliação e controle do trabalho educativo no ensino superior, são elas: 1) implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), pela Lei nº 9.131/1995; 2) condução do INEP à função de organizar, manter o sistema de informações e estatísticas educacionais e planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional no país, com vistas ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no âmbito nacional pela Lei nº 9.448/1997; 3) implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº10.861/2004. A partir daí, além de coleta de micro dados e criação da engenharia institucional para avaliação e controle de sistemas educacionais, o INEP, hoje, constitui-se como aparelho privado de hegemonia na mediação do conflito de classe e na construção do consenso do projeto neoliberal para Educação Superior no Brasil.

Palavras-Chave: Reforma do Estado; Reforma Gerencial; Gestão Educacional; Educação Superior; INEP.

O triunfo da ideia de que o crescimento econômico é resultado da competitividade da iniciativa privada e do sucesso empresarial esteve em cheque a partir da década de 1970, com a crise orgânica do capital (HOBSBAWN, 1997, p. 19-20). Em reação ao que ocorre nos países capitalistas avan-

1 (GTPS/CEFET/RJ). E-mail:
2 (GTPS/PPGEduc/UFRRJ). E-mail:

çados, os quais mergulham em profunda e longa recessão, agravada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, a burguesia inicia uma contrarreforma conservadora, que culmina com a ascensão do neoliberalismo enquanto doutrina hegemônica. No início da década de 1990, um novo movimento de recomposição burguesa, o neoliberalismo, passa a ser a doutrina política e econômica majoritária nos países capitalistas, tendo na doutrina da Terceira Via sua maior força mediadora do conflito de classes.

No Brasil, a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 1990, possibilita a implantação do neoliberalismo mediado pela Terceira Via no país. Com isso, tem prosseguimento a reforma do Estado, com o intuito de superar o modo de regulação social keynesiano, redefinir a relação entre o Estado e, assim, reorientar o uso do fundo público. No bojo dessa reforma, seguindo a tendência em todo o mundo capitalista, propaga-se a crítica à gestão pública e busca-se implementar reformas gerenciais para adequar o serviço público às diretrizes fundamentais do chamado Estado mínimo (Cf.: SOUZA, 2016). Tais reformas gerenciais, de acordo com seus teóricos, buscam tornar o Estado brasileiro mais eficiente, frente aos novos desafios de uma economia mundializada (BRESSER-PEREIRA, 2005).

No campo educacional, a reforma gerencial culminou em uma série de mudanças legais que possibilitaram a adoção de ferramentas próprias da iniciativa privada na gestão pública. Na educação superior, a implantação da reforma gerencial, consolidou o modelo de avaliação educacional, com destaque para as avaliações em larga escala, que vinha sendo aplicado no Brasil, ainda que de forma descontinuada desde a década de 1980. Cabe destacar que as políticas educacionais gerencialistas, como as avaliações dos diferentes níveis da educação brasileira, tiveram nos organismos internacionais, tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial, importantes entusiastas e financiadores.

Para atender aos objetivos governamentais de implantação das políticas gerenciais na educação brasileira, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou por ampla reestruturação de suas funções, promovida a partir de 1997. Com isso, esse órgão passou a ser responsável pela promoção de estudos, pesquisas e avaliações do sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis, cabendo-lhe, dessa forma, a

tarefa de oferecer subsídios à formulação e implementação de políticas públicas na área educacional.

A Recomposição Burguesa e a Consolidação do Neoliberalismo

Inicialmente, cabe mencionar que "o desenvolvimento do capital no mundo contemporâneo tem se dado a partir de um processo permeado por mudanças em sua base técnica e ético-política". Assim, cabe também destacar que foi a crise orgânica da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, desencadeada a partir da década de 1970, associada à tentativa de recomposição burguesa, que possibilitou as condições para a hegemonia do receituário neoliberal como doutrina teórica, política e ideológica norteadora do conjunto de contrarreformadas empreendidas pelo capital para recompor suas bases de acumulação (Cf.: SOUZA, 1998, p. 41). Em um processo de contrarreforma burguesa, o neoliberalismo surge, como reação teórica e política contra o intervencionismo estatal típico do modo de regulação social keynesiano, apontados como causadores da crise de 1970, quando os países capitalistas avançados entraram em profunda e longa recessão, agravada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação nos países capitalistas avançados (ANDERSON, 1995, p. 1-2).

Com um programa baseado no conservadorismo fiscal, atrelado à privatização de importantes setores da economia e combate aos direitos trabalhistas conquistados no pós-II Guerra Mundial pelos trabalhadores as vitórias das candidaturas conservadoras de Margareth Thatcher (1979-1990), na Inglaterra, sucedida por Ronaldo Reagan (1981-1989), nos Estados Unidos da América, e Helmut Kohl (1982-1998), na Alemanha, consolidaram as bases para tornar o neoliberalismo a doutrina hegemônica entre os países capitalistas.

Diante dos limites do receituário neoliberal para recompor as bases de acumulação de capital, surge um novo movimento de contrarreforma burguesa, em resposta ao conservadorismo neoliberal denominado como "Terceira Via". Esse movimento começa a ganhar força na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. Vista por seus críticos como "neoliberalismo requentado", a Terceira Via pretendia superar a polarização entre a socialdemocracia de velho estilo, identificada com o socialismo e que havia entrado em crise com o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o conservadorismo liberal, criticado pelo abandono das políticas sociais e pela austeridade fiscal (GIDDENS, 1999, p. 35-36).

Apesar do agravamento das desigualdades sociais, tanto na Europa como nos países latino-americanos, uma parcela significativa de governantes foi eleita com programas de governo baseados nos princípios da Terceira Via, priorizando à estabilidade monetária, à contenção do orçamento, às concessões fiscais ao empresariado e o abandono das políticas de pleno emprego.

No Brasil, muito embora tenham existido experiências anteriores, como nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1993), foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) que foram reunidas as condições políticas, econômicas e sociais para a implementação de um projeto governamental pautado no receituário neoliberal. Legitimado pelas urnas e amparado por ampla base de apoio parlamentar no Congresso Nacional, Fernando Henrique Cardoso (FHC) iniciou a reforma gerencial da aparelhagem estatal, com o objetivo de tornar a administração pública mais eficiente, segundo os critérios do gerencialismo. Essa foi a segunda reforma administrativa do país. A primeira foi empreendida por Getúlio Vargas, em 1937 (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 145). Para um dos principais ideólogos da reforma gerencial da aparelhagem estatal brasileira, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), essas medidas eram necessárias, pois, com a redemocratização e a promulgação da constituição de 1988, as despesas sociais cresceram consideravelmente (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 146).

A reforma gerencial da educação brasileira

Embora a estratégia neoliberal de conquista da hegemonia não seja restrita ao campo educacional, é neste espaço estratégico, que a burguesia desenvolve suas ações e formulações para obtenção do consenso e, consequentemente, do convencimento da classe trabalhadora, com vistas à manutenção da hegemonia da classe dominante (LAMOSA, 2016, p. 38). Para além da reestruturação liberal das esferas econômica, social e política, observamos a partir da recomposição burguesa dos anos 1970, a redefinição das próprias formas de representação e significação do trabalho, o que acaba se refletindo na disputa hegemônica em torno da educação. Assim, o projeto neoliberal de educação envolve a criação de espaços em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social (LAMOSA, 2016, p. 13-14).

Isso posto, no campo educacional, a reforma gerencial produziu uma série de mudanças legais, curriculares e político-pedagógicas (LAMOSA, 2016, p. 77-76). Neste contexto, foi promulgada a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) –, como forma de garantir

sustentação legal para a contrarreforma da Educação Básica, Educação Superior e Educação Profissional, bem como da gestão dos sistemas educacionais brasileiros. Os trechos abaixo, selecionados da LDB demostram o caráter fortemente gerencialista presente nela:

> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> IX – garantia de padrão de qualidade.[...]
> Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: […]
> IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.[...]
> Art. 7º. O ensino é livre a iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:[…]
> II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público.[...]
> Art. 9º. A União incumbir-se-á de:[...]
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição das prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.[...]
> VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. [...]
> IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Podemos considerar, assim, a LDB como um dos marcos da reforma gerencial no campo educacional, visto que esta legislação consolida o ideário neoliberal, ao atender o projeto de contrarreforma da educação, de acordo com os parâmetros gerencialistas, na medida em que estabelece avaliações educacionais para garantir parâmetros de qualidade para nortear as políticas educacionais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Para atender ao projeto de contrarreforma da educação, de acordo com o ideário gerencialista, ou seja, estabelecendo parâmetros de qualidade para nortear as políticas educacionais, o governo de Fernando Henrique Cardoso promoveu a reformulação do papel do INEP que, desde a década de 1970

até então, vinha sendo progressivamente esvaziado de suas funções, passou assumir a responsabilidade pela avaliação e promoção da qualidade da educação brasileira.

Criado durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), por iniciativa do então ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema (1934-1945), pela Lei nº 378/1937. Inicialmente denominado de Instituto Nacional de Pedagogia, esse órgão surgiu como sugestão do educador Lourenço Filho, embora somente tenha sido efetivado e suas funções definidas pelo Decreto-Lei nº 580/1938 (SAVIANI, 2012, p. 292).

O Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente renomeado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tinha, dentre suas atribuições, a pesquisa e a administração da área educacional brasileira (ROTHEN, 2008). Após a posse de Anísio Teixeira (1952-1964), como Diretor-Geral[3], a instituição foi reestruturada e passou a dar maior ênfase à pesquisa educacional. Para atender a esse objetivo, foi fundado em 1956, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). No início da década de 1970, entretanto, teve início o chamado período de *crise de identidade* (ROTHEN, 2008). Tal período foi marcado, dentre outros fatos, pela transferência do INEP para Brasília e pela extinção do CBPE, fatores que implicaram na alteração dos objetivos do INEP, pois este deixou de produzir pesquisas sobre a educação brasileira (ROTHEN, 2008). No governo de José Sarney, o INEP deixou de ser uma instituição de estímulo à pesquisa educacional e passou a ser um organismo de assessoramento do Ministério da Educação (MEC). Os governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco não mudaram tal panorama. Durante o governo de Fernando Collor de Mello, por exemplo, o INEP quase foi extinto (CASTRO, 1999).

Em 1997, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, o INEP foi mais uma vez reformulado. Passou a ser o órgão governamental responsável por avaliar o sistema educacional brasileiro em seus diferentes níveis. A reformulação ocorreu com a Medida Provisória nº 1.568, de 14 de fevereiro de 1997,[4] que definiu, em seu artigo 1º, a transformação do INEP em autarquia federal e readequou as suas funções. Dessas atribuições, podemos salientar:

3 Até 1997 o cargo de presidente do INEP era denominado de diretor-geral.

4 Mais tarde, convertida na Lei nº 9.448/1997.

> I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
> II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
> III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
> IV – desenvolver e implementar, na área educacional sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
> V – subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
> VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior (BRASIL, 1997).

Assim, com essa reestruturação, o INEP passa a ser o órgão do governo federal responsável por conduzir o sistema de avaliação da educação superior brasileira, seja por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) ou pelas avaliações *in loco* realizadas por comissões de avaliadores compostas por professores selecionados e capacitados pelo próprio Instituto para esse fim. A partir da sua reestruturação, o INEP:

> [...] consolidou-se como órgão central de um sistema de informações educacionais, cujo conhecimento e disseminação vêm contribuindo para tornar mais eficiente e mais equânime a educação brasileira. O Inep tornou-se, em pouco tempo, um centro de referência nacional e internacional, capaz de desenvolver, criar e exportar tecnologias e know-how, especialmente na obtenção e análise de dados comparáveis internacionalmente (INEP, 2002, p. 7)

As avaliações educacionais no Brasil

A década de 1960 pode ser considerada um importante marco na implementação dos sistemas de avaliação educacional em larga escala. Nesse período foram realizadas as avaliações educacionais que culminaram com o Relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos da América, e no Relatório Plowden (1967), na Inglaterra. Essas avaliações coletaram dados sobre as características das escolas, do corpo docente, dos estudantes e de suas famílias e como as diferenças étnicas, raciais, de origem geográfica e social afetavam as oportunidades educacionais dos estudantes. Os relatórios decorrentes dessas avaliações concluíram que os fatores extraescolares eram mais determinantes para o desempenho dos estudantes do que os fatores intra-escolares.

Durante a década de 1970, os resultados apresentados por esses relatórios foram utilizados para nortear o posicionamento dos organismos internacionais. Desse modo, as políticas voltadas para a propagação da ideologia da qualidade na educação passam a fazer parte da pauta dessas organizações. Assim, a OCDE, a UNESCO, a CEPAL, e o Banco Mundial, dentre outros, passam a sugerir aos seus países filiados a avaliação de políticas educacionais adotadas, sobretudo, nos Estados Unidos da América. Para essas organizações, o paradigma produtivo resultante das novas demandas econômicas exigia requisitos diferenciados de educação geral e da qualificação profissional dos trabalhadores (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007: p.47).

Consonante com princípio da Teoria do Capital Humano predominante em países de capitalismo avançado de que a educação seria um dos princípios determinantes da competitividade entre os países, no final da década de 1980, o MEC iniciou estudos visando o desenvolvimento e a implantação de um sistema de avaliação da educação brasileira (BONAMINO; FRANCO, 1999). Mas foi somente no governo de Fernando Henrique Cardoso que as "intervenções de natureza avaliativa, como é o caso da implantação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (CNC) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007: 73-74), se estabeleceram enquanto política pública.

As avaliações na educação superior no Brasil

Ainda que as primeiras avaliações da educação superior no Brasil remontem a década de 1980, foi na década de 1990, que o governo brasileiro deu início a implantação de um sistema de avaliação da educação superior (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006: p.292). A Universidade de Brasília (UnB) foi a instituição pioneira ao criar o Centro de Avaliação Institucional (CAI), que funcionou até 1994, desenvolvendo ações de avaliação interna dos cursos de graduação. Em 1993, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), foi criado no âmbito do MEC o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este Programa, era uma política pública que estimulava a criação de sistemas internos de avaliação pelas universidades que desejassem firmar a adesão a ele. Como contrapartida, as universidades que submetessem projetos receberiam aporte financeiro com base nos princípios de avaliação coerente e participação da comunidade escolar. O PAIUB estabelecia ainda três fases, a avaliação interna, a avaliação externa e a reavaliação.

Durante o governo de FHC, foram produzidos uma série de reformas legais com vistas a promover a reforma gerencial da educação superior no Brasil. Nesse contexto, dentre outras, foram promulgadas a Lei nº 9.131/1995, a LDB e a Lei nº 9.448/1997. A Lei nº 9.131/1995, que altera dispositivos da Lei nº 4.024/1961, estabelece como dever do então Ministério da Educação e do Desporto, formular e avaliar a política nacional de educação e zelar pela qualidade do ensino. A LDB determina que é dever da união assegurar o processo nacional de avaliação de rendimento escolar nas diferentes etapas do ensino. Já a Lei nº 9.448/1997, que transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em Autarquia Federal, atribui a esta instituição o dever de planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional.

Assim, sob este arcabouço legal, foi realizada em novembro de 1996 a primeira edição do Exame Nacional de Cursos (ENC)[5], que ficou popularmente conhecido como "*provão*", em substituição ao PAIUB. Foram avaliados estudantes de 616 cursos de graduação de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 1997, foram incluídos na avaliação educacional do ensino superior o Censo da Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE).

Após receber uma série de críticas, sobretudo por estimular o ranqueamento e a competição entre os cursos das instituições avaliadas, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece, por meio da Lei nº 10.861/2004, um novo sistema de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES é composto pela avaliação institucional, a avaliação do curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Além de não romper com o modelo gerencialista implantado na educação superior durante o governo de FHC, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, apesar da anunciada alteração no modelo de avaliação do ensino superior, manteve, em vias de regra, as caraterísticas do ENC, que haviam sido severamente criticadas pela comunidade acadêmica e por especialistas em avaliação educacional, ou seja, o estímulo ao ranqueamento, a competição e as consequentes políticas de *accountability* no ensino superior brasileiro (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006: p. 296). De certo modo, sequer se tratou da manutenção das características do ENC, mas sim seu aprimoramento, sua sofisticação.

5 Em 2003, último ano da aplicação das provas do ENC, haviam sido avaliados estudantes de 26 cursos de graduação.

Considerações finais

Ainda que em caráter preliminar, até o momento, os dados levantados apontam para o fato de que a reestruturação do INEP, realizada durante o governo de FHC, foi uma ação estratégica para possibilitar a implantação das políticas gerenciais nos diferentes níveis da educação brasileira. Tais políticas têm na avaliação da educação superior sua principal estratégia de geração de dados e controle de qualidade da educação superior, com o objetivo de subsidiar a reforma administrativa, baseada na perspectiva de *accountability*.

Ao substituir o ENC pelo ENADE, mantendo a possibilidade de ranqueamento e competição entre as instituições de ensino, em detrimento de todas as críticas a esse modelo gerencialista de avaliação da educação superior, além de criar mecanismos que impedem os estudantes que não fizerem a prova de receberem os seus diplomas, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu não somente a manutenção, mas o aprofundamento da reforma gerencial na educação.

Mesmo que em caráter provisório, os resultados alcançados até o estágio atual da investigação nos permitem concluir que as avaliações educacionais da educação superior assumem papel fundamental na manutenção da hegemonia do projeto neoliberal para a educação. Ao mesmo tempo em que tais avaliações em larga escala fornece os dados necessários para o exercício do controle de desempenho por parte do Governo Federal, elas também funcionam como pedagogia política do capital para conformar a sociedade civil na lógica gerencialista em curso. Outro efeito relevante é que os indicadores da qualidade da educação, estabelecidos segundo critérios heteronômicos, não só legitimam o controle do trabalho escolar, mas legitimam também a responsabilização dos profissionais da educação pelas mazelas dos sistemas educacionais brasileiro.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e Política Educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 101-132, novembro, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9448.htm>. Acesso em: abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: abr. 2017.

_____. **Decreto nº3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm>. Acesso em: abr.2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Disponível em:<http://www.bresser-pereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.PassosReformaGerencial.pdf> Acesso em: jul. de 2016.

CASTRO, M. H. G. O INEP ontem e hoje. In: **Um Olhar para o Mundo** – Contemporaneidade de Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 2 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Editora Cortez, 6ª edição, 2010.

GENTILI, P.; SILVA, T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, 1999.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 5ª edição, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, **INEP**: 1995-2002. Brasília: 2001.

LAMOSA, R. A. C. **Educação e Agronegócio**: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2ª edição, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Disponível em: <*portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051*>. Acesso em: abr. 2017.

NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2ª edição, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 12ª edição, 2011.

_____. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 93, n.234, p. 291-322, mai/ago. 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, J. S. A crise do Capital e a Redefinição da Política Educacional Brasileira nos anos 90. **Revista FAEEBA**, Salvador, nº10, jul/dez. 1998.

_____. **O Sindicalismo Brasileiro e a Qualificação do Trabalhador**. Bauru: Editora Praxis, 2015.

_____. Gerencialismo. In: **Organização institucional e acadêmica na expansão da Educação Superior:** glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2016, p. 182-187.

SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 3ª edição, 2005.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

BIODATAS

ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO (UFRN) – E-mail: aldacastro01@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela UFS. Mestre e Doutora em Educação pela UFRN. Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra. Professora Associada da UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de formação de professores, políticas de educação a distância e de educação superior. Pesquisadora integrante da Rede Universitas/Br.

ANDERSON BOANAFINA (FIOCRUZ) – E-mail: aboanafinacoc@gmail.com – Licenciado em Pedagogia e Especialista em Avaliação Institucional pela UERJ. Mestre em Avaliação pela Fundação CESGRANRIO e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Assessor da Vice Direção de Educação e Pesquisa da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, atuando como Coordenador Pedagógico da Pós-Graduação. Membro do grupo de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Profissional Tecnológica e a Reconfiguração da Formação Docente. Autor do livro Autoavaliação de cursos: uma proposição metodológica para a educação profissional e de artigos sobre o contexto da educação profissional no Brasil.

ANDRÉIA DA SILVA QUINTANILHA SOUSA (UNIR/UFRN) – E-mail: andreia_quintanilha_sousa@hotmail.com – Bacharel em História pela UNIR. Especialização em Historiografia pela UFRN. Mestrado e Doutorado em Educação. Pós-Doutorado realizado na Universidade do Algarve e na UERJ e no Observatório da Educação PUCRS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, lotada na UFRN. Experiência e publicações na área de Estado e Políticas Educacionais, com ênfase atualmente nas Políticas de Educação Superior na modalidade a distância. Pesquisadora da Rede Universitas/Br. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas - GIAPP/UFRN e do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Superior e Sociedade - GEPES/UFPB.

ANTONIO MAURÍCIO CASTANHEIRA DAS NEVES (CEFET/RJ) – Bacharel e Licenciado em Psicologia e Bacharel em Ciências Sociais. Especialista em Psiquiatria Social pela ENSP/FIOCRUZ. Mestre em Psicologia Social pela UFRJ. Doutor em Filosofia pela UFRJ. Estágio pós-doutoral em

Educação pela PUC-Rio. Livre Docente em Psicologia Social Institucional pela UGF. Professor CEFET/RJ. Participa do projeto de pesquisa sobre Gestão do conhecimento e da Inovação. Atua na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Tecnologia, na área de Educação, com ênfase em Políticas para a Educação Superior e na área de Administração, com ênfase em Conhecimento e Inovação.

ARLETE DE FREITAS BOTELHO (UEG) – E-mail: arletebotelho@uol.com.br – Licenciada em Pedagogia pelo UNICEUB e em Geografia pela UEG. Especialista em Gestão da Educação Superior. Mestre em Economia Ambiental e Doutora em Políticas Públicas da Educação, ambas pela UnB. Pós-doutoranda em Políticas de Educação, Saúde Coletiva e Inclusão pela UFG. Professora da UEG, Campus de Formosa onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em Avaliação Institucional. Pró-Reitora de Administração da UEG (2005/2009). Vice-Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e Coordenadora da Avaliação Institucional Interna da UEG (2017). Diretora do Campus de Formosa (2018 a 2021).

ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO (UFPA) – E-mail: acamargo@ufpa.br – Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação Políticas Públicas pela UFPA. Doutora em Educação pela UFMG. Professora Aposentada da UFPA, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação de Professores, Trabalho Docente Teorias e Práticas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, formação de professores, e políticas da educação superior. Integra a Rede Universitas/Br.

CAIO CEZAR FERNANDES DA SILVA (UFRN) – E-mail: ccezarfernandes@hotmail.com – Graduando em Ciências Econômicas pela UFRN. Pesquisador na área de Economia Industrial com enfoque em território, Trabalho Formal no contexto espacial regional e Guerra Fiscal. Bolsista de iniciação científica pelo PIBIC-UFRN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Espaço, Trabalho, Inovação e Sustentabilidade. Tem interesse nas áreas de Economia Regional, Economia Industrial, Economia do Trabalho, Economia Política e Sociologia Econômica.

CÉLIA CRISTINA PEREIRA DA SILVA VEIGA (UFRRJ) – E-mail: celinhapedagoga@gmail.com – Licenciada em Pedagogia pela UFRRJ e Bacharel em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRRJ. Membro do grupo de pesquisa GTPS - Trabalho, Política e Sociedade e da Rede Universitas/Br, vinculado ao GT-11 da ANPED.

Professora substituta da UFRRJ, na área de Gestão Educacional e policial militar do estado do Rio de Janeiro.

CELIA REGINA OTRANTO (UFRRJ) – E-mail: celiaotranto @terra.com.br – Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Augusto Motta. Mestre em Educação pela UFRJ. Doutora em Ciências Sociais pela UFRRJ. Desenvolveu estágio pós-doutoral em Educação na UNICAMP. Professora da UFRRJ, onde pesquisa educação superior, com ênfase em políticas públicas e história das instituições educacionais, atuando na graduação (licenciaturas) e nos dois Programas de Pós-Graduação em Educação oferecidos pela Instituição. Membro do grupo de pesquisa GTPS - Trabalho, Política e Sociedade e da Rede Universitas/Br, vinculado ao GT-11 da ANPED. Autora de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre política e história da educação superior brasileira.

CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI (UnB) – E-mail: cgriboski4@gmail.com – Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Mestre em Engenharia da Produção na Área da Qualidade da Gestão Escolar pela UFSM. Doutora em Educação pela UnB. Professora da UnB. Diretora de Avaliação e Informações Gerenciais do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional da UnB e Pesquisadora Institucional da UnB. Tem experiência em gestão de políticas e avaliação de sistemas educacionais e docência da educação básica e superior. Desenvolve estudos e pesquisas sobre interprofissionalidade e tecnologias de educação em saúde, educação especial, acessibilidade, projetos pedagógicos, currículo e avaliação institucional.

EDINILZA MAGALHÃES DA COSTA SOUZA (PPGED/UFPA) – E-mail: edinilzacosta1@yahoo.com.br – Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão de Instituições Educacionais na UFPA. Mestre em Políticas Públicas Educacionais e Doutoranda em Políticas Públicas Educacionais pela UFPA. Docente do Ensino Fundamental - Educação de Jovens e Adultos e Técnica em assuntos educacionais. Tem experiência profissional como docente no Ensino Superior em Cursos de Especialização e Graduação. Áreas de interesse: Gestão Escolar; Política educacional; Profissionalização; Trabalho docente; Trabalho e Educação; Políticas de formação docente.

FELIPE GONÇALVES PINTO (CEFET/RJ) – Bacharel em Filosofia pela UFRJ. Mestrado e Doutorado em Filosofia pela UFRJ. Docente EBTT do CEFET/RJ. Atua principalmente nos temas: phantasia, De Anima, Aristóteles.

JAIRO BARBOSA JUNIOR (UNIMEP) – E-mail: jairobarbosajr@uol.com.br – Bacharel em Direito pela UCS e em Engenharia de Produção Mecânica pelo Centro Universitário da FEI. Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho na FEI. Especialização em Análise de Riscos Ambientais pela UNICAMP. Mestrado em Educação pela UCS. Professor do IFET de Cubatão/SP, coordenador de área industrial. Tem experiência na área de Engenharia Mecânica, com ênfase em Engenharia Mecânica, atuando principalmente nos temas: ensino profissional, porto, área de risco, educação técnica e segurança no trabalho.

JENNIFER SUSAN WEBB SANTOS (UFPA) – E-mail: jennifersws@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia e Especialista em Metodologia da Educação Superior pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Mestre em Educação no mesmo Programa de Pós-graduação e Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará - UFPA, na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, na Escola de Aplicação. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior da UFPA (GEPES/UFPA). Possui experiência na área da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais com ênfase em Carreira, Formação e Trabalho Docente.

JOSÉ DOS SANTOS SOUZA (GTPS/PPGEduc/UFRRJ) – E-mail: jsantos@ufrrj.br – Licenciado em Pedagogia pela UFF. Mestrado em Educação pela UFF e Doutorado em Sociologia pela UNICAMP. Estágio pós-doutoral em Ciências Sociais na Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, onde atua como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) e de cursos de licenciaturas. Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Gestão de Sistemas Educativos. Atuando principalmente nos seguintes temas: Reforma Gerencial, Gestão Educacional, Trabalho e Educação, Qualificação, Educação Profissional e Tecnológica.

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA (UnB) – E-mail: sovieira1@gmail.com – Licenciado em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal e em Letras pela UnB. Mestre em Educação e doutor em Sociologia

pela mesma universidade. Professor da UnB, onde desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em avaliação, expansão e democratização de acesso. Autor de livros e diversos capítulos de livros e artigos sobre avaliação da educação superior, além de desenvolver pesquisas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) acerca desse tema. Organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação, juntamente com Célio da Cunha e Maria Abádia da Silva, publicada pela Editora Autores Associados, em 2011, 2013 e 2014, e pela Líber Livro, em 2012.

JUSSARA MARQUES DE MACEDO (UFRJ) – E-mail: jussara0712@gmail.com – Licenciada em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação pela UFF. Professora do Departamento de Administração Educacional (EDA) e do Programa de Pós-Graduação Políticas Públicas em Direitos Humanos da UFRJ. Membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho e Educação, Trabalho Docente, Direito à Educação e Política e Gestão de Sistemas Educacionais.

LARISSA MARIA DA COSTA FERNANDES OLIVEIRA (UFRN) – E-mail: larissamfernandes@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela UFRN. Foi Bolsista de iniciação científica em pesquisa referente à política de expansão da educação superior brasileira. Mestre em Educação pela UFRN com ênfase para a política de internacionalização de sua pós-graduação stricto sensu brasileira. Doutoranda em Educação UFRN, onde permanece a desenvolver estudos sobre a política de internacionalização da pós-graduação, com ênfase para a área das Ciências Humanas na Região Nordeste.

LENA LETÍCIA DO NASCIMENTO BRAGA (UFPA) – E-mail: lenabraga19@yahoo.com.br – Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Mestranda do Programa Pós-graduação em Educação da UFPA, na linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógica. Foi Bolsista de Iniciação Científica atuando nos temas: PARFOR, expansão do ensino superior, formação de professor e políticas de formação de professores.

LILIAN CRISTINA RODRIGUES DE SOUZA (UFPA) – E-mail: rodriguesnailil@gmail.com – Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Bolsista de iniciação cientifica no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Formação e Trabalho Docente (GESTRADO/UFPA) em Belém, Pará, Brasil.

LIZ DENIZE CARVALHO PAIVA (UFRRJ) – E-mail: lizdepaiva@gmail.com.br – Licenciada em Pedagogia pela UERJ e em Comunicação Social pelo Programa Especial de Formação Docente no Curso de Docência no Ensino Fundamental e Médio na UCAM. Bacharel em Comunicação Social na Universidade Gama Filho. Especialização em Reengenharia e Recursos Humanos na UCAM. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola pela UFRRJ. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares na UFRRJ. Professora na área de Planejamento, Avaliação e Gestão Educacional do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação, da UFRRJ. Integra o grupo de pesquisa OBEDUC/ UNIVERSITAS/Br; Políticas da Expansão da Educação Superior. Pesquisadora das temáticas: Autoavaliação Institucional e Formação de Professores.

MARIA DE LOURDES BASTOS (SEEDUC/RJ) – Bacharel em Filosofia pela UFRJ. Possui pós-graduação em Filosofia e Ensino com ênfase na prática docente pelo CEFET-RJ. Mestre em Filosofia e Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN) do CEFET-RJ. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia, ensino e emancipação.

MARIA EMANUELE MACÊDO DO NASCIMENTO (UFRN) – E-mail: emanuelemacdo@gmail.com – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista na área de educação pela UFRN. Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, tendo a Internacionalização do Ensino Superior como objeto de estudo; e Professora na Rede Municipal de Educação Básica de Parnamirim.

MARIA GORETTI CABRAL BARBALHO (UFRN) – E-mail: goretti_cabral@yahoo.com.br – Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra/PT. Professora Associada do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (UFRN). Atua nos cursos de graduação e na pós-graduação stricto sensu. Desenvolve estudos e pesquisas no campo das políticas para educação básica e superior, com ênfase para gestão, diversificação institucional, acesso e permanência. Autora de artigos e capítulos de livros pertinentes à temática pesquisada.

MÍRIAM MORELLI LIMA DE MELLO (UFRRJ/GTPS) – E-mail: miriamlima@ufrrj.br – Licenciada em Pedagogia pela UFES. Mestre em

Educação pela USP. Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente no Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ, atuando na área de planejamento, avaliação e gestão educacional. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da UNICAMP e do Grupo de Pesquisa Trabalho Política e Sociedade (GTPS) do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ na linha de pesquisa Educação e Trabalho, desenvolvendo pesquisas principalmente nos seguintes temas: sociologia do trabalho, trabalho docente, gestão, avaliação e planejamento escolar e gestão e avaliação de sistemas educacionais.

MÔNICA DE SOUZA CORRÊA (UNIFESO) – E-mail: monicacorreajr@yahoo.com.br – Licenciada em Pedagogia pelo UNIFESO. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNOPAR. Mestre em Educação - Políticas e Práticas em Educação a Distância pela UCP. Doutoranda em Educação na UCP. Possui experiência em Educação a Distância e Novas Tecnologias. Professora do UNIFESO, ministrando disciplinas no Curso de Pedagogia, além de exercer o cargo de Assessora da Pró-Reitoria Acadêmica do UNIFESO.

NAELLY CARLA MEDEIROS ARAÚJO (UFRN) – E-mail: naellycarla@hotmail.com – Licenciada em Pedagogia pela UFRN. Mestranda em educação na mesma universidade. Professora da educação básica da rede estadual e municipal de Natal. Desenvolve estudos sobre a educação superior, com ênfase na formação inicial de professores.

OLGAÍSES MAUÉS (UFPA) – E-mail: olgaises@uol.com.br – Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Mestre em Educação pela UnB. Doutora em Sciences de Léducation - Université des Sciences et Technologies de Lille III, Lille, França. Fez pós-doutorado na Université Laval, Quebec, Canadá e na UFMG. Professora da UFPA na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do CNPq, Professora da da UFPA. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas para a educação superior e educação básica, avaliação da educação, formação de professores, trabalho docente. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente. Membro associado do Centre de Recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. (CRIFPE), pertencente à UNIVERSITÉ LAVAL- Quebec, Canadá.

RAFAEL ALVARENGA GOMES (SEEDUC/RJ) – Bacharel em Filosofia pela UFRJ. Mestre em Filosofia e ensino e Especialista em Educação Tecnológica, ambos pelo CEFET/RJ. Foi bolsista do OBEDUC. Docente da SEEDUC-RJ. Tem experiência como escritor, editor e revisor de livros. Atua

principalmente nos temas: filosofia, ensino de filosofia, material didático e formação de professores.

ROBSON BASTOS (UFPA) – E-mail: robsonbastos@hotmail.com – Licenciado em Educação Física pela UEPA. Especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela UEPA. Mestre em Educação pelo PPGED/UEPA e doutorando em educação no PPGED/UFPA. Docente da Faculdade de Educação Física da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), do PARFOR e da SEDUC. Desenvolve estudos relacionados a Internacionalização da Educação Superior, Educação Para a Cidadania Global, Política de Formação de Professores, Trabalho Docente e Organização do Trabalho Pedagógico. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente (Gestrado/UFPA) e também da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/UFPA) onde coordena a Linha de Formação de Professores.

STELLA CECILIA DUARTE SEGENREICH (UFRJ) – E-mail: stella.segen@gmail.com – Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela PUC/RJ. Master of Arts pela Universidade de Stanford. Doutora em Educação Brasileira pela UFRJ. Experiência docente como professora associada da PUC/RJ, da UFRJ e da UCP. Desenvolve estudos sobre a educação superior a distância com ênfase nas questões relacionadas às políticas públicas, arquiteturas acadêmicas, sistema de tutoria e avaliação. Pesquisa também as questões da privatização e da internacionalização da educação a distância. Autora de diversos artigos e capítulos de livro, organizou três coletâneas sobre educação superior. Participa da rede de pesquisadores ligada ao GT 11 da ANPED e do Universitas/Br.

TANIA BARBOSA MARTINS (UNIMEP) – E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br – Licenciada em História pela UFOP. Mestre e doutora em Educação pela UFSCar. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP. Desenvolve estudos sobre educação superior, com ênfase em políticas educacionais, trabalho docente e educação a distância.

THIAGO DE JESUS ESTEVES (GTPS/CEFET/RJ) – E-mail: thiagoesteves@yahoo.com.br – Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela PUC/RJ. Mestre em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da UFRRJ. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da UFRRJ. Professor de Sociologia do CEFET/RJ. Foi consultor técnico em estudos para avaliação

educacional na área de Ciências Humanas do PNUD. Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS). Autor do livro didático "Sociologia em Movimento".

ZULEMA COSTA DOS SANTOS (UFPA) – E-mail: zulemastos@hotmail.com – Licenciada em Letras pela UFPA. Colaboradora eventual nas disciplinas sobre ensino de língua materna no curso de Pedagogia. Publicou sobre o ensino de Literatura em salas do ensino médio e atualmente desenvolve pesquisa sobre o PROFLETRAS no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFPA.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16x22,5cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel de Miolo:	Off-Set 90g
Papel de Capa:	Triplex 250g
Número de Páginas:	330
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75. 132-903 – Anápolis-GO
www. ueg. br / Fone: (62) 3328-1181

2018
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Os textos apresentados na obra traduzem resultados de estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Integrado "Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil"/OBEDUC, estruturado em sete subprojetos. Em cada um desses subprojetos foram apresentados artigos, selecionados previamente por um Comitê Científico, designado pela Coordenação Local do evento. Considerando o elevado número e a qualidade dos artigos produzidos a partir da temática central "Direito à Educação Superior Pública no Contexto da Crise Brasileira", os trabalhos apresentados durante o Seminário foram organizados na presente publicação, que está estruturada em cinco e-books.

EDITORA UEG

ISBN: 978-85-5582-049-6