

SÉRIE

11

Ries/Pronex

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

2

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

2

A decorative graphic consisting of several concentric circles of varying radii. Small dark dots are placed at various points along the circumference of these circles, creating a pattern that resembles a stylized atomic model or a celestial map. The circles and dots are rendered in a light gray color.

PUCRS

CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

Chanceler Dom Jaime Spengler

Reitor Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (Presidente), Luciano Aronne de Abreu (Editor-Chefe), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Livia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Eunice Moreira, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

SÉRIE

11

Ries/Pronex

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilia Morosini
Organizadora

2

 **ediPUCRS**

PORTO ALEGRE
2021

© EDIPUCRS 2021

CAPA e DIAGRAMAÇÃO EDIPUCRS

COORDENADORA DA REVISÃO ACADÊMICA Marilene Gabriel Dalla Corte

REVISÃO Carol Ferrari, Débora Porto, Francine Esteves, Karoline Broll

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES [recurso eletrônico] / Marília Morosini (organizadora). – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.
Recurso on-line (2 v.) ; - (Ries/Pronex ; v. 10 e 11).

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/>>

ISBN 978-65-5623-009-2 (v. 1)

ISBN 978-65-5623-010-8 (v. 2)

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Morosini, Marília. II. Série.

CDD 23. ed. 378

Anamaria Ferreira – CRB-10/1494

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

E-mail: edipucrs@pucrs.br

Site: www.pucrs.br/edipucrs

SUMÁRIO

11 LISTA DE SIGLAS

15 APRESENTAÇÃO

25 I HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

José Vieira de Sousa

1 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....42

1.1 *Noção de campo no estudo da Educação Superior* 43

1.2 *História da Educação Superior: conceito perspectivas
teórico-metodológicas de análise*..... 44

1.3 *Pluralidade de atores na Educação Superior*.....47

1.4 *Tendências investigativas do campo da Educação Superior* 58

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR62

2.1 *Concepção de universidade* 64

2.2 *Periodização da história da universidade* 66

2.3 *Origem da universidade*..... 68

2.4 *Primórdios da instituição universidade* 72

2.5 *Ideias históricas do modelo de universidade*.....74

2.6 *Humanismo e universidade* 84

2.7 *Modernidade, iluminismo e universidade* 88

2.8 *Educação Superior e positivismo no século XIX*..... 92

2.9 *Universidade na América Latina e Caribe*..... 96

| | |
|---|------------|
| 2.10 Ideia de estudos superiores na colônia brasileira | 96 |
| 2.11 Primeiros cursos superiores no Brasil | 99 |
| 3 LEGADO DA UNIVERSIDADE E DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 104 |
| 3.1 Manifesto de Córdoba (1918) | 105 |
| 3.2 Universidade no Brasil: surgimento tardio e experiências inovadoras | 109 |
| 3.3 Educação Superior e movimento estudantil | 121 |
| 3.4 Reforma Universitária de 1968: concepção e desdobramentos | 128 |
| 3.5 Origem e consolidação do setor privado na Educação Superior brasileira ... | 131 |
| 3.6 Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC: ideário político e moldura legal | 135 |
| 3.7 Educação Superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) | 141 |
| 3.8 Taxas de acesso à Educação Superior brasileira | 151 |
| 3.9 Sistemas de Educação Superior na América Latina e no Caribe | 154 |
| 4 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES | 160 |
| 4.1 Contextos emergentes e Educação Superior | 161 |
| 4.2 Globalização e Educação Superior | 163 |
| 4.3 Disparidades entre os países no acesso à educação: taxas de matrícula e faixa de renda | 170 |
| 4.4 Temas emergentes na Educação Superior | 173 |
| 4.5 Economia do conhecimento e Educação Superior | 175 |
| 4.6 Processo de Bolonha | 177 |
| 4.7 European Higher Education Area | 183 |
| 4.8 World-Class Universities (WCU) | 186 |
| REFERÊNCIAS | 194 |

209 II CURRÍCULO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cleoni Maria Barboza Fernandes

| | |
|---|------------|
| 1 EPISTEMOLOGIAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 220 |
| 1.1 <i>Epistemologias do Sul</i> | 222 |
| 1.2 <i>Racionalidade cosmopolita.....</i> | 224 |
| 1.3 <i>Diálogo intercultural.....</i> | 225 |
| 1.4 <i>Comunidades epistêmicas</i> | 226 |
| 1.5 <i>Prática pedagógica dialógica.....</i> | 227 |
| 1.6 <i>Sala de aula universitária</i> | 228 |
| 1.7 <i>Trabalho coletivo</i> | 229 |
| 1.8 <i>Memórias resistentes na Educação Brasileira.....</i> | 230 |
| 2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 239 |
| 2.1 <i>Processo de Bolonha e o ensino brasileiro</i> | 241 |
| 2.2 <i>Abordagens da organização curricular.....</i> | 245 |
| 2.3 <i>Práticas curriculares e organização do currículo</i> | 247 |
| 3 DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 253 |
| 3.1 <i>Universidade, currículo e cidadania.....</i> | 254 |
| 3.2 <i>Reinvenção de pedagogias universitárias</i> | 257 |
| 3.3 <i>Contextualização curricular</i> | 257 |
| 3.4 <i>Memória educativa</i> | 258 |
| 3.5 <i>Competência.....</i> | 259 |
| 3.6 <i>Currículo e avaliação da aprendizagem</i> | 262 |
| REFERÊNCIAS..... | 265 |

273 III PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Isabel da Cunha, Doris Pires Vargas Bolzan e Sílvia Maria de Aguiar Isaia

| | |
|--|------------|
| 1 FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 282 |
| <i>Categoria transversal: processos formativos.....</i> | <i>286</i> |
| 1.1 <i>Formação inicial.....</i> | <i>292</i> |
| 1.2 <i>Formação em serviço.....</i> | <i>295</i> |
| 1.3 <i>Formação continuada</i> | <i>301</i> |
| 1.4 <i>Formação permanente.....</i> | <i>304</i> |
| 2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 306 |
| 2.1 <i>Categoria transversal: docência.....</i> | <i>308</i> |
| 2.2 <i>Desenvolvimento profissional docente.....</i> | <i>311</i> |
| 2.3 <i>Dimensões da docência.....</i> | <i>314</i> |
| 2.4 <i>Culturas</i> | <i>316</i> |
| 2.5 <i>Aprendizagem docente.....</i> | <i>320</i> |
| 2.6 <i>Trajetórias</i> | <i>322</i> |
| 2.7 Redes de conhecimento | 327 |
| 2.8 <i>Profissão docente</i> | <i>330</i> |
| 2.9 <i>Contextos emergentes, tensões e elementos qualitativos referentes ao professor na Educação Superior</i> | <i>333</i> |
| REFERÊNCIAS..... | 339 |

347 IV ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vera Lucia Felicetti

| | |
|---|------------|
| 1 ACESSO DO ESTUDANTE À EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 357 |
| 1.1 <i>Acesso Nacional do Estudante.....</i> | <i>357</i> |

| | |
|---|------------|
| 1.2 Acesso institucional do Estudante..... | 359 |
| 1.3 Outras formas de seleção e acesso do Estudante | 361 |
| 1.4 Condições pessoais do Estudante..... | 363 |
| 2 PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 366 |
| 2.1 Tipos de Estudante..... | 366 |
| 2.2 Inclusão do Estudante | 382 |
| 2.3 Aprendizagem do Estudante..... | 388 |
| REFERÊNCIAS | 402 |
| 419 SOBRE OS AUTORES | |
| 423 ÍNDICE TEMÁTICO | |

LISTA DE SIGLAS

Abmes – Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior
Abrafi – Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades
Abruc – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
Abruem – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
Anaceu – Associação Nacional dos Centros Universitários
Andes-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anup – Associação Nacional das Universidades Particulares
APHERP – Asia Pacific Higher Education Research Network
ARWU – Academic Ranking of World Universities
AUAP – Association of Universities of Asia and Pacific
BM – Banco Mundial
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cebas – Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social
Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPS – European Centre for Higher Education
CFC – Conselho Federal de Contabilidade
CFE – Conselho Federal de Educação
CFM – Conselho Federal de Medicina
Cida – Canadian International Development Agency
CIEH – Centro Internacional de Educação Superior
Cinda – Centro Interuniversitário para o Desenvolvimento
Clacso – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CMES – Conferência Mundial sobre Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CONAHEC – Consortium for North American Higher Education Collaboration

Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CRES – Conferência Regional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe

Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CSTs – Cursos Superiores de Tecnologia

DAA - Diretoria de Assuntos Acadêmicos

Daes – Diretoria de Avaliação da Educação Superior

DFID – Department for International Development

DSE – German Foundation for International Development

E.E. – Escola de Engenharia de Porto Alegre

EEES – Espaço Europeu de Educação Superior

EHEA – European Higher Education Area

ENC – Exame Nacional de Cursos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ENEMPPL – Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade

ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education

EU – União Europeia

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior

FUB – Fundação Universidade de Brasília

GSE – Escola de Pós-Graduação em Educação da Shanghai Jiao Tong University

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IAU – International Association Universities

IBE – International Bureau of Education

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDB – Inter-American Development Bank

IES – Instituição de Educação Superior

Iesalc – Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Ifes – Instituições Federais de Educação Superior

IICBA – International Institute for Capacity-Building in Africa

IIEP – International Institute for Educational Planning

IITE – Institute for Information Technologie in Education

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(I-E-O) – Input-Environment-Outcome

Jica – Japan International Cooperation Agency

Lasa – Associação de Estudos Latino-Americanos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIT – Massachusetts Institute of Technology

Near – Network for Education and Academic Rights

Nuffic – Netherlands Organization for International Corporation in Higher Education

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

ONU – Organização das Nações Unidas

Paaes – Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior

Paes – Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior

Paies – Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior

Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAS – Programa de Avaliação Seriada

Pasusp – Programa de Avaliação Seriada

Pave – Programa de Avaliação da Vida Escolar

PE – Pernambuco

Peies – Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior

Pias – Programa de Ingresso por Avaliação Seriada

PIB – Produto Interno Bruto

Pism – Programa de Ingresso Seletivo Misto

PNE – Plano Nacional de Educação

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prise – Programa de Ingresso Seriado

Proies – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

Prouni – Programa Universidade para Todos

PSC – Processo Seletivo Contínuo

Psiu – Programa Seriado de Ingresso à Universidade

PSS – Processo Seletivo Seriado

Rawood – Netherlands Development Assistance Research Council

Reuni – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAS – Sistema de Avaliação Seriado

Sasi – Processo Seletivo de Avaliação Seriado

Semesp – Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

Seres – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sida – Swedish International Development Cooperation Agency

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

SP – São Paulo

SSA – Sistema Seriado de Avaliação

STJU – Shanghai Jiao Tong University

THE – Times Higher Education World University Rankings

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

Udual – Latin American Union of Universities

UFRGS – Universidade do Rio Grande do Sul

UIE – Institute for Education

UIS – Unescop Institute for Statistics

UK – United Kingdom

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unievoc – International Centre for Technical and Vocational Education and Training

UPA – Universidade Federal de Porto Alegre

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

Usaid – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

UT – Universidade Técnica

WCU – World-Class Universitie



APRESENTAÇÃO

Construir uma enciclopédia é um desafio e uma ambição imensos. O êxito nessa empreitada não é dado somente a uma pessoa e, muitas vezes, nem mesmo a um grupo. Não é simplesmente um desejo! Interfere nessa ambição, de maneira marcada, um conjunto de condições que devem estar materializadas, tais como o reconhecimento de uma sólida trajetória acadêmica dos que a estão construindo, o suporte institucional para fazê-lo, o fomento de agências de pesquisa estadual/nacional e os sinais do tempo, que clamam por uma compreensão do campo do conhecimento. A síntese anterior traz velada a noção de campo científico (BOURDIEU, 1983), conceito complexo que, além de perspectivas intrínsecas, envolve a sua posição relacional com outros campos do conhecimento, o que condiciona hierarquias de autoridade científica e de afirmação da verdade científica.

Nessa compreensão, a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries) assumiu o desafio de construir a *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (Ebes). A rede reflete o trabalho coletivo de um grupo de professores investigadores, com destaque nacional e internacional, que se dedicam ao estudo da Educação Superior e pertencem a diferentes instituições universitárias consolidadas. A Ries, reconhecida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação, por duas vezes (2004-2009 e 2016-2021), recebeu fomento do CNPq/Fapergs/Pronex para a construção da Enciclopédia. A Ries busca configurar a Educação Superior como campo científico de produção de pesquisa, objetivando clarificar o campo de conhecimento e desenvolver condições para consolidar a rede de pesquisadores na área da Educação Superior.

Em sua trajetória, iniciada formalmente em 1999, a Ries já realizou diversas jornadas e seminários e sediou projetos emblemáticos como o Observatório Capes/Inep de Qualidade da Educação Superior. A Rede Ries não se constrói isoladamente, mas se alimenta das redes que seus membros lideram e/ou integram. É através das

metarredes que a constituem, que formou uma multiplicidade de pesquisadores em todos os níveis educacionais, desde aprendizes de iniciação científica, até mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Seus pesquisadores têm-se destacado na construção do campo e vêm expressando-se em publicações de fundo, como artigos, livros, a Série Ries/Pronex (EDIPUCRS) e, com maior ambição, as enciclopédias. O adentrar nas enciclopédias configura-se não só na produção sobre o campo, per se, mas no reconhecimento da autoridade científica da Ries.

A mais embrionária foi a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (EPU) (2003), que buscava reconstituir a história da construção do campo em algumas instituições universitárias do Rio Grande do Sul, que se dedicavam a pensar e pôr em prática a Pedagogia Universitária. A EPU tinha como foco o local, nesse caso, representado por instituições com práticas inovadoras. Era um tempo do predomínio da crença da qualidade do Ensino Superior atrelada à formação pós-graduada em alguma área do conhecimento científico e aliada ao senso comum de ser professor.

À Enciclopédia anterior, seguiu-se o segundo volume, a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – volume 2 – Glossário* (EPU 2) (2006), que objetivou não só dar continuidade à consolidação da área da Educação Superior, mas também contribuir para a metateoria da Pedagogia Universitária, na medida em que, através da conceituação e categorização temáticas, proporcionava um estado de conhecimento do campo. Com a EPU 2, a Ries ampliava seus horizontes para pensar a Pedagogia Universitária numa perspectiva epistemológica e adentrava a construção de verbetes, congregados em eixos refletores do campo da Educação Superior. Assim como na EPU, nessa Enciclopédia, foi concedida autonomia aos membros da Rede, para que se responsabilizassem pelos seus capítulos, ou seja: eram pesquisadores escrevendo sobre o tema que dominavam, com ampla liberdade para a seleção e escrita conceitual de verbetes, seguindo orientações do grupo quanto à forma de apresentação. A *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* constitui-se na expressão do amadurecimento dos pesquisadores da Ries.

Adentrando nos sinais dos tempos, marcados pelo respeito à diversidade e influenciados pelo contexto da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior de 2009, que afirmava que a Educação Superior é direito público, com base “na solidariedade e no respeito mútuo, além da promoção de valores humanísticos e diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, p. 4), a Ries se propôs a mais um grande desafio. Esse desafio adquiriu um formato de oralidade de *experts* internacionais da Comunidade

de Países de Língua Portuguesa (CPLP), no *Seminário Internacional de Educação Superior da CPLP* (2009) com apoio da Unesco, Capes, CNPq, PUCRS e UAlgarve. Essa produção amplia os horizontes da Pedagogia Universitária à Educação Superior e reflete os trabalhos apresentados por representantes de países como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe. Vai mais além e contrasta as apresentações com reflexões de pesquisadores, da área da Educação Superior, nacionais e do Mercosul. Com essa Enciclopédia, ficava firmado que a Educação Superior deve contribuir para o desenvolvimento sustentável, baseado na “participação consciente e efetiva de todos, na promoção da democracia, da equidade, da justiça, no qual o desenvolvimento científico, social e econômico dê o seu forte contributo (MOROSINI, M.; SOUZA, C., 2009, p. 107).

Tal repertório de pesquisa leva a Ries a construir o conceito de Educação Superior em contextos emergentes, entendido como configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas. São situações que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização. E, dando prosseguimento a esse caminho, o tema constitui-se no pano de fundo da obra ora em publicação.

Os pesquisadores da Rede, mantendo suas especificidades temáticas e suas trajetórias, após anos de escrita da primeira Enciclopédia, partem para a construção coletiva da Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Ebes). Essa construção ocorre em um contexto de expansão do sistema educacional e das instituições a ele relacionadas e, principalmente, das ideias da Educação Superior como tendência progressiva e contínua no contexto contemporâneo mundial.

Acreditamos que a Educação Superior como instituição tem no cerne a produção do conhecimento que impregna a função educativa do preparo das novas gerações e de seu protagonismo, sob o foco da formação para a profissão, do exercício da cidadania responsável, da nova geração de pesquisadores e da educação ao longo da vida, tendo presentes a pesquisa e a socialização de conhecimentos necessários ao bem viver, com sustentabilidade social e ética econômica e ambiental. A construção da Ebes tem como ambição ofertar olhares e possibilidades capazes de expressar posições, pensamentos e fatos no contexto contemporâneo, bem como externar tendências e motivar seus usuários a responder aos desafios de uma Educação Superior em termos de atualidade, de pertinência e de relevância face aos complexos problemas sociais, culturais, ambientais, de saúde, de gestão e de preservação da vida sustentável no Brasil e no planeta.

A Ebes não é mais uma coletânea de diferentes textos, e sim um legado de diversos professores/pesquisadores, que dedicaram toda ou boa parte de sua vida profissional à Educação, especialmente à Educação Superior, em diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e situações de desempenho, bem como viveram diferentes posições de inserção (docência, investigação, extensão, gestão) nos sistemas público, privado, confessional ou comunitário de educação, em órgãos ou autarquias do diversificado sistema em expansão, que se organizou no país, principalmente, nas últimas décadas. Sujeitos compromissados com a continuidade da Educação Superior e, sobretudo, com uma visão propositiva de aperfeiçoamento e crescimento da educação que as novas gerações podem receber.

Nossas posições não são um uníssono. As áreas de formação desses professores autores, embora próximas, são diversas. Quanto às experiências e vivências, a vida encarregou-se de torná-las únicas e especiais para cada participante. A expressão do *habitus* configura-se entre as estruturas estruturantes e as práticas individuais, que representam disposições duráveis e socialmente constituídas, as quais se expressam em ações. E aqui, retomamos a noção de campo científico, que reconhece a luta entre diferentes posições políticas na busca da autoridade científica que concede ao agente ou agentes portadores dela o respeito às suas opiniões e decisões.

Acompanhando reformas no campo da Educação Superior e transformações epistemológicas no campo do conhecimento, em âmbito internacional, o grupo de autores posiciona-se numa perspectiva interdisciplinar. A visão interdisciplinar que sustenta essa perspectiva parte da ideia de superação da fragmentação e da especialização desmesurada, ultrapassando a ideia da Enciclopédia tornar-se um dicionário, mesmo que especializado. Há, portanto, a necessidade de resgatar a compreensão de complexidade e de desdobramentos de saberes, sem perder a interação entre conceitos e áreas, nos distintos campos teóricos. Além do conjunto conceitual que abarca cada tema e seus desdobramentos, em sua composição, há a presença de uma base epistêmica e ética com sua historicidade, princípios e lógica decorrentes, os quais reconhecem a complexidade e a interdependência dos conhecimentos e práticas envolvidos na Educação Superior.

A construção da Ebes foi coletiva, e a metodologia baseou-se em convite aos membros da rede e em inúmeras reuniões da equipe para a discussão dos princípios, formas de abordagem e normas técnicas a serem respeitadas. Complementavam essas reuniões o trabalho individualizado e/ou de parceria dos responsáveis pelos capítulos na construção dos eixos e a paralela comunicação via plataformas inte-

rativas. É importante registrar que o acúmulo de conhecimento e de escrita em trabalhos anteriores são trazidos à Ebes. Aos autores, cabia buscar escrever de outra forma o que já estava muito bem escrito e com rigor científico. Esse foi um desafio constante a nós imposto pelas regras do jogo editorial.

Na construção da Ebes, aprendemos a ouvir e respeitar o outro e a defender nossas ideias. Assim, na caminhada da construção dos capítulos, com o desenvolvimento da escrita, nós nos desafiamos a apresentar à comunidade acadêmica o trabalho que vinha sendo realizado e, dessa forma, envolver os pós-graduandos no aprendizado de um campo a partir da discussão coletiva da área da Educação Superior. Assim, criamos encontros para socializar, na comunidade acadêmica, a metodologia, a produção e os resultados da caminhada em construção e para identificar aproximações e distanciamentos entre as construções teórico-práticas, tendo em vista articulações e complementações entre eixos da Ebes. Foram realizadas três *Jornadas sobre Educação Superior e Contextos Emergentes: Enciclopédia Brasileira de Educação Superior* (2018, 2018a, 2019), todas elas junto ao Centro de Estudos em Educação Superior (Cees) da PUCRS¹. Pelo aprofundamento da Ebes e a extensão decorrente, buscando torná-la mais amigável, optou-se por sua publicação em dois volumes. Ambos terão a mesma Apresentação, informações Sobre os Autores e Lista de Siglas. Acompanharão também um Índice Temático relativo aos dois volumes.

O volume 1 está composto pelos seguintes capítulos:

Internacionalização da Educação Superior, escrito por Marília Morosini (PUCRS) e Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM), destaca a relevância da internacionalização no contexto contemporâneo e a identifica como um campo interdisciplinar que, tradicionalmente, estava focada na função pesquisa e, a partir deste século, pela globalização, direciona-se à função ensino e seus correlatos. O capítulo detém-se na interferência de organismos multilaterais sobre o estado-nação e as novas formas da educação global. Propõe verbetes na perspectiva da cooperação internacional

¹ Queremos registrar nosso agradecimento à professora Doutora Maria Beatriz Moreira Luce, da UFRGS, que participou com sugestões nas discussões acadêmicas e muito contribuiu, pela sua significativa experiência nos vários níveis político-administrativos que configuram a Educação Superior no Brasil, para que a enciclopédia se materializasse.

e da esfera da internacionalização “em casa”, iluminados pelo contexto brasileiro de busca da expansão, democratização e equidade.

Políticas da Educação Superior escrito por Sergio Roberto Kieling Franco (UFRGS), destaca que a Educação Superior se organiza em um conjunto de políticas públicas que visam direcionar o caminho a ser percorrido e a sua contribuição para o processo de construção nacional. Historicamente essas políticas vão passando por transformações em função dos diversos modelos que se alternam na preferência dos incumbentes nas instâncias de poder. Os verbetes deste capítulo permitem um mapeamento do campo das políticas de Educação Superior, tanto do ponto de vista conceitual como das práticas históricas em nível macro e micro.

Gestão da Educação Superior, escrito por Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS) e Solange Maria Longhi (UPF), destaca que o campo conceitual reconhece a complexidade e a interdependência dos conhecimentos, as lógicas racionais e sócio-críticas e as práticas, configurados na historicidade dos sistemas brasileiros, tais como o educativo e o científico, as suas derivações e inserções globais e institucionais e os compromissos sociais e de gestão democrática. São propostos verbetes sobre o contexto contemporâneo, modelos institucionais (históricos, tradicionais e emergentes) e processos de gestão; as instâncias definidoras de diretrizes e processos decisórios; as IES, cursos, níveis, modalidades e sua expansão; as redes e grupos de pesquisa; os movimentos acadêmicos e associativos da Sociedade Civil; assim como bases informacionais, tendências e desafios.

Avaliação da Educação Superior, escrito por Denise Leite (UFRGS) e Marlis Polidori (Centro Universitário IPA), apresenta definições, conceitos basilares, teorias, entendimentos e práticas sobre o tema da avaliação na Educação Superior. Propõe verbetes sobre os processos de aferição de qualidade de instituições e programas, tanto realizadas pelas IES individualmente quanto pelos governos e pelos mercados de Educação superior. As mais recentes pesquisas que informam sobre avaliação, sua história, diretrizes políticas, planos e projetos, instrumentos e metodologias, impactos e resultados também estão incluídas neste capítulo.

O segundo volume da Ebes, além da Apresentação, contempla os seguintes capítulos:

História da Educação Superior, escrito por José Vieira dos Santos (UnB), destaca definições, discursos e práticas, que se materializam em um cenário marcado por expressiva diversidade e heterogeneidade institucionais. Os verbetes do capítulo contribuem para a compreensão da evolução conceitual e histórica da Educação Superior, sendo esta concebida como um campo acadêmico de grande complexidade, no qual é possível identificar segmentos diversos, dotados de características distintas e peculiares. O capítulo elege categorias conceituais básicas para se entender a evolução histórica da Educação Superior, bem como do papel assumido por diferentes protagonistas – Estado e sociedade civil – em seu processo de expansão, democratização e avaliação da qualidade.

Currículo e Práticas na Educação Superior, escrito por Cleoni Maria Barboza Fernandes (IFSul), destaca que o campo do currículo mobiliza conhecimentos do campo das Ciências da Educação, estudando relações sociais de poder ou possibilidades de mudanças, quer na sociedade em geral, quer na formação pessoal e social dos diversos atores educativos. São trabalhados diferentes processos analíticos dos sentidos, para compreensão e operacionalização das dimensões conceituais de currículo, em seus valores e crenças, bem como suas tendências na atualidade. Em relação às práticas pedagógicas, compreendidas como práticas sociais, serão trabalhadas em suas bases epistemológicas e metodológicas, contextualizadas na perspectiva das condições emergentes da produção da vida atual e dos modos de produção do conhecimento dos diferentes campos científicos disciplinares.

Formação de professores da Educação Superior, escrito por Maria Isabel da Cunha (UFPEL), Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM) e Silvia Maria Aguiar de Isaia (UFSM), é um campo de conhecimentos e investigações tradicionalmente problematizado por pesquisas direcionadas ao ensino para docência em diferentes níveis. O capítulo desenvolve discussões sobre o campo profissional docente na Educação Superior a partir das novas formas da educação global. Nele, propõem-se verbetes que destacam a aprendizagem docente, redes de conhecimentos, desenvolvimento

profissional, docência emancipatória, intermediação pedagógica docente, docência intercultural e professor problematizador em contextos emergentes.

Estudante da Educação Superior, escrito por Vera Lucia Felicetti (UniLasalle), é um campo recente nas produções brasileiras, com tendência à expansão decorrente do paradigma da Sociedade do Conhecimento e da perspectiva da aprendizagem. O capítulo está focado no estudante e contribui para o entendimento dos aspectos que o situam na Educação Superior, bem como dos processo de ensino e de aprendizagem, iluminados por uma perspectiva da diversidade.

Enfim, a Ebes buscou compreender o campo da Educação Superior no país. O campo é relacional e traz consigo a ideia de movimento, pois congrega forças de manutenção do instituído e ao mesmo tempo outras, que propõem uma outra autoridade científica. Assim, esperamos que a Ebes, mais do que (re)construir o campo da Educação Superior no Brasil, possa somar para a melhoria da educação de uma forma geral e na construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

Marília Morosini

Porto Alegre, 2021

Referências

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-55.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR – CME, 2009, Paris. *Anais eletrônicos* [...]. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/abril-2010-pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.
- JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., ago. 2018, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2018.
- JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2., 2018, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2018a.
- JORNADA SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E CONTEXTOS EMERGENTES: ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2019, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Ries: Cees, 2019.
- MOROSINI, M. C. (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – EPU. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- MOROSINI, M. C. (ed.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* – Glossário. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. v. 2. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/483>. Acesso em: 12 dez 2019.
- MOROSINI, M. C. , SOUZA, C. Carta de Porto Alegre. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, ed. Marília C. Morosini, maio 2019. *Anais eletrônicos* [...]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior. Acesso em: 12 abr. 2020.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA CPLP, ed. Marília C. Morosini, maio 2019, Porto Alegre. *Anais eletrônicos* [...] Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: www.pucrs.br/edipucrs/cplp/educacaosuperior. Acesso em: 12 abr. 2020.

I

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

José Vieira de Sousa

As reflexões empreendidas sobre a Educação Superior nos vários verbetes que compõem este capítulo têm como finalidade analisar múltiplos fatores que concorrem para explicar a gênese, o sentido e o alcance das transformações históricas desse nível educacional no mundo e no Brasil. Para tanto, focalizam marcos históricos considerados significativos para uma compreensão contextualizada de sua evolução, tendo como referência os recortes teóricos e temporais eleitos para os quatro eixos do capítulo. Em seu conjunto, privilegiam o enfoque epistemológico das ciências históricas, partindo da premissa que fenômenos da vida social – como a história da Educação Superior – precisam ser entendidos em sua temporalidade, levando em conta as várias dimensões e articulações que se processam em sua constituição. Nessa lógica, as análises buscam focalizar o fenômeno nos planos mundial e nacional, estabelecendo constante diálogo com a realidade histórica que o constituiu.

É consenso a demasiada complexidade do debate sobre o método em Ciências Humanas e Sociais, de maneira geral, e na área educacional, em particular. Dentre outras razões, isso ocorre porque diferentes atores e grupos de atores possuem distintas concepções de realidade, as quais lhes permitem expressar uma diversidade de interpretações e formas de abordar o tema, no caso desse capítulo, a Educação Superior. São exemplos desses atores governos, pesquisadores de várias matrizes epistemológicas, agências internacionais, regionais e nacionais que investem na discussão da qualidade e grupos variados ligados ao setor privado, todos interessados nas políticas definidas para o setor, traduzidas em planos, programas e projetos.

A discussão feita no capítulo compartilha a tese de que o método nas pesquisas educacionais constitui algo dinâmico, complexo e de natureza histórica e social. Reconhece, também, que a história da Educação Superior requer uma abordagem que, além de interdisciplinar, necessariamente, considere o tempo e o espaço nos quais as políticas definidas para o setor são concebidas e ganham concretude. Nessa lógica, o método precisa contribuir para identificar, dentre outros elementos, os pressupostos ideológicos, as contradições e os interesses implícitos aos discursos que ajudam a entender a evolução da Educação Superior. Preocupados com elementos dessa natureza, os pesquisadores da Educação Superior de diversas regiões do mundo têm aumentado seu interesse, nos últimos anos, pela questão metodológica na pesquisa sobre o tema.

A reflexão proposta reconhece, também, que a produção do conhecimento por meio da pesquisa é um ato intencional e político inscrito em um plano epistemológico pautado na realidade histórico-social, que possibilita explicações de determinado fenômeno. Essa ideia implica entender que a pesquisa emerge em meio a critérios de cientificidade, concepções e maneiras de estabelecer a relação cognitiva entre sujeito e objeto, que remetem às teorias do conhecimento e às visões filosóficas do real (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Partindo dessa ideia, o estudo da história da Educação Superior requer considerar a indissociabilidade entre o universo das ideias e a própria sociedade na qual se estruturam as concepções e os modelos formativos vivenciados pelos grupos sociais, em diferentes períodos históricos nos quais se constroem. Assim, a análise feita no capítulo não desconsidera o peso e a importância da teoria pedagógica no estudo dos fenômenos educacionais, porém opta por dirigir “seus esforços ao concreto, e não apenas ao abstrato que nele estaria contido” (RANKE, 2010, p. 207).

Nessa linha de raciocínio, ainda que não deixe de reconhecer a relevância da teoria pedagógica na compreensão da história da Educação Superior, a reflexão privilegia os aspectos objetivos nos momentos sociais e políticos de sua evolução. Os esforços são empreendidos com o propósito de investigar como se constrói essa história tendo como referência o real concreto e suas contradições materializadas nas várias épocas analisadas. Em decorrência disso, a opção é por focalizar os elementos de natureza histórica e, em menor intensidade, aqueles aspectos que constituem, por excelência, a teoria pedagógica, considerando que na literatura especializada essa teoria tem se constituído no tema central da História da Pedagogia. Ganha força, assim, a convicção de que a ênfase na abordagem histórica possibilita refletir sobre

a natureza, o alcance, a finalidade e as contradições observadas no tema, tendo como elemento subjacente o seu ideário pedagógico.

A investigação da dimensão histórica da Educação Superior atesta que, em algum nível, o conhecimento científico sempre se mostra associado a uma *teoria* que possui, dentre outros elementos, conceitos, princípios, critérios, crítica, autocrítica e insuficiências. Concebida como *determinado modelo explicativo da realidade*, a teoria tem como papel oferecer instrumentos, estratégias e esquemas de análise e investigação que permitam ao homem compreender e questionar suas próprias práticas sociais. Ao indagar sobre as verdades construídas em qualquer campo do conhecimento, as teorias revelam seu caráter de provisoriade. Por outro lado, embora contribuam para problematizar e compreender a realidade, apresentam limitações em relação às próprias verdades que produzem, visto que o mundo social é complexo e não se esgota nas explicações de uma ou outra ciência ou, ainda, em determinada abordagem.

Uma elaboração teórica sobre o fato educativo sempre depende de modelos de pensamento nos quais subjaz um discurso pedagógico que é, ao mesmo tempo, político e social. Sua dimensão política manifesta-se ao buscar refletir as resistências de grupos conservadores às pressões inovadoras que, dialeticamente, constituem esse fato. A dimensão eminentemente social é revelada à medida que a interpretação de uma teoria demanda considerar, dentre outros elementos, “a posição dos agentes da educação nas várias sociedades da história” (MANACORDA, 2006, p. 6). Disso decorre que o ideário pedagógico adquire valor e significação quando compreendido em relação ao contexto histórico no qual é gerado, visto que é elemento constituinte das práticas vividas em diferentes sociedades. Essa perspectiva de análise corrobora a ideia de que no estudo da evolução da Educação Superior é imprescindível apreender as relações construídas pelos homens entre o universo de produção das ideias e a construção social da realidade.

Nessa lógica, na discussão proposta no capítulo a teoria desempenha a função de provocar a validação do princípio, segundo o qual compreender a definição dos fins educativos mais amplos da Educação Superior é também entender a sociedade, a cultura e o homem que se deseja formar nos vários momentos históricos. Todavia, determinado nível de afastamento de indagações formuladas com o propósito de entender os sistemas de ideias educacionais oportuniza dirigir o pensamento para buscar nessas mesmas ideias o reflexo e o estímulo do real (MANACORDA, 2006). Nesse afastamento residem as possibilidades de buscar “compreender como de

época em época o objetivo da educação e a relação educativa foram concebidos em função do real existente e de suas contradições” (p. 7). Em consequência, o exame da história da Educação Superior requer um olhar sobre o passado, visando à reconstrução de um caminho complexo. Trata-se de um olhar interpretativo, não-linear e articulado sobre seu passado que acaba “colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido [...] nunca dado pelos ‘fatos’, mas sempre construído nos e por meio dos ‘fatos’, precário e *sub judice*” (CAMBI, 1999, p. 37).

A reflexão feita no capítulo tem suas bases no campo mais abrangente da História da Educação que, na área do conhecimento pedagógico, pode ser compreendida como o estudo da evolução da educação, do ensino, da instrução e das práticas pedagógicas de determinado povo, preocupando-se em investigar o processo de transmissão e sistematização do conhecimento (SAVIANI, 2008). Para tanto, assume o papel de avançar na compreensão das ideias e dos processos que orientam as práticas educativas de um grupo social, em diversos momentos de evolução da humanidade, e em distintos espaços sociais. Na condição de disciplina acadêmica criada no final do século XIX, como uma das especialidades da História, como qualquer outra do seu *status*, possui objetos de estudos, temas, estatuto e um vocabulário próprios.

Em termos práticos, os elementos mencionados acabam contribuindo para recortar do contexto mais amplo da História da Educação referências básicas para a problematização da evolução da Educação Superior, em diferentes configurações sociais. Subjaz à discussão o pressuposto de que, constituída por um movimento dialético da realidade, cada configuração social é, sempre, um espaço de síntese provisória da vida individual e coletiva dos homens. Correspondendo à rede das interdependências entre os indivíduos, essa configuração é carregada de tensões, que geram sempre um equilíbrio instável, uma vez que “a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões” (ELIAS, 1994, p. 20).

Em cada configuração social, os homens definem modelos formativos que acabam por constituí-los em determinados momentos históricos, visando atender suas necessidades em espaços e tempos históricos específicos. Dentre esses modelos, ganha destaque aquele relativo à Educação Superior de cada época, seja ele desenvolvido em universidade ou outros tipos de instituições de Educação Superior (IES). A recuperação histórica desses modelos – foco central do capítulo – é relevante, dentre outras razões, porque o seu passado contém muitos elementos que constituem a Educação Superior na contemporaneidade. Esta é, sem dúvida,

a principal justificativa para a investigação de relação orgânica que se estabelece entre o passado e o presente da Educação Superior.

O esforço interpretativo do capítulo busca no movimento histórico os mecanismos sociais que podem ligar experiências contemporâneas da Educação Superior a outras realizadas por gerações anteriores, visando compreender a concretude que ela assumiu em diferentes épocas. Essa visão do movimento histórico dialoga com a tese de Le Goff (2003), de que a História é duração, sendo o passado, ao mesmo tempo, passado e presente. “Toda história é bem contemporânea na medida em que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses o que não é só inevitável, como legítimo” (p. 181).

Em consequência, a investigação empreendida busca imprimir na evolução da Educação Superior um olhar crítico-dialético, abordando-a na visão histórica, a partir de suas origens. Para tanto, busca compreendê-lo em distintos momentos de sua manifestação, buscando a evidência de nexos internos e contradições com a totalidade, bem como o que está implícito aos discursos sociais e aos interesses antagônicos dos grupos, em diferentes épocas. Dessa forma, revela preocupação com o todo e não com tudo, visto que totalidade concreta não é tudo, pois, caso o fosse, perderia sua propriedade discriminatória para a investigação do fenômeno (KOSIK, 2002). Parte da ideia que na investigação de qualquer objeto é fundamental levar em conta as múltiplas determinações e mediações históricas que acabam por constituir-lo. Como esclarece o autor, a totalidade não corresponde a todos os fatos, mas significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de atos, conjuntos de fatos) pode ser racionalmente compreendido” (p. 35). Considera, também, a abordagem interdisciplinar que envolve o campo da Educação Superior, opção que tem contribuído para iluminar o objeto sob os referenciais de diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da complementaridade.

Nos primórdios do desenvolvimento da Sociologia, o interesse pelo campo da Educação Superior é observado – ainda que com pouca frequência – em algumas produções de Max Weber (1864-1920). Embora não tenha discutido a questão da educação e da instituição escolar de maneira sistemática, esse teórico apresenta, em alguns dos seus textos, importantes contribuições a respeito da universidade e dos efeitos da burocracia sobre o campo educacional. Suas reflexões acerca da questão mostram-se presentes nos textos produzidos nos anos de 1908, 1909, 1911 e 1917, abordando a universidade como espaço de crítica (WEBER, 1989).

Devido à importância que possui para o desenvolvimento dos países, a Educação Superior tem suscitado um crescente interesse em um grande número de pesquisadores, que buscam investigá-lo sob diferentes pontos de vista, em diversas regiões do mundo. O reconhecimento de sua relevância para a dinâmica do projeto político dos países tem sido observado, por exemplo, no aumento considerável da produção científica a seu respeito, verificada nas últimas cinco décadas. Abordando o tema nas esferas pública e privada, essa produção acadêmica tem sido traduzida, dentre outros, por meio de livros, relatórios governamentais e de pesquisa, enciclopédias, artigos, editoriais, dispositivos legais e atos normativos, notícias, notas, depoimentos, séries documentais e resenhas.

Nessa direção, a partir da segunda metade do século XX, distintas áreas do conhecimento revelaram interesse em investigar a Educação Superior, encarando-a como um campo construído a partir de embates e lutas em torno de sua interpretação. Como resultado desse esforço coletivo, foi ampliada a produção de olhares sobre sua realidade, contribuindo bastante para aumentar a atenção ampla e generalizada sobre o tema. Os numerosos estudos interdisciplinares desenvolvidos a seu respeito acabam contribuindo para configurá-la como um objeto de disputas de várias áreas. Seus pesquisadores têm buscado em diversas Ciências Sociais e Humanas – Administração, Ciência Política, Economia, História, Pedagogia, e Sociologia – relevantes contribuições para orientar os estudos em torno das questões geradas no interior do campo (SOUSA, 2013). A conexão de diversos campos do conhecimento tem ajudado a aprofundar sua abordagem tanto do ponto de vista de suas temáticas como de sua configuração espacial nas várias regiões do mundo, focalizando sua função, dinâmica e evolução. Ainda, ao analisar esse movimento Altbach (1997) afirma que, se por um lado, esse esforço interdisciplinar apresenta a possibilidade da criação de núcleos de discussão sobre a Educação Superior, em diferentes regiões do mundo, por outro, ainda não tem conseguido propor uma metodologia suficientemente adequada ao seu estudo, dificultando dados consensuais a seu respeito. Apesar dessas dificuldades, há o reconhecimento do campo da Educação Superior como um espaço social relevante que tem buscado alterações significativas em sua configuração na sociedade contemporânea.

Em diversas regiões do mundo, um volumoso número de instituições e centros de pesquisas vem desenvolvendo estudos sobre a Educação Superior, tornando praticamente impossível sua nomeação e quantificação. Em geral, tais estudos sinalizam avanços no conhecimento sobre suas complexas realidades na sociedade contem-

porânea, realizando diagnósticos dos sistemas universitários e não universitários dos vários continentes. Em nível mundial, constituem exemplos significativos de núcleos que investigam o tema: Centro de Análise de Políticas de Educação Superior – Universidade do Sul da Califórnia/Los Angeles e Centro Internacional de Educação Superior – Boston College (ambos nos Estados Unidos); Centro de Estudos em Políticas Públicas da Universidade de Poznan (Polônia); Instituto de Ontário para Estudos em Educação/Universidade de Toronto (Canadá) e Unidade de Pesquisa em Políticas para o Ensino Superior – Instituto de Tecnologia de Dublin (Irlanda). Dependendo de sua configuração, esses núcleos de pesquisa abrigam estudiosos de muitos países em torno da temática, opção adotada pelo Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Essa unidade sedia o Grupo de Trabalho Universidade e Políticas de Educação Superior do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (GT-Clacso), que conta com estudiosos de universidades de dezessete países, entre eles, Angola, Argentina, Brasil, Cabo Verde, Chile, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, México, Moçambique, Paraguai, Portugal, Reino Unido e Uruguai.

Em relação à perspectiva teórica de análise e interpretação da história da Educação Superior, toma-se como referência a noção de campo proposta por Pierre Bourdieu (1983, 1990, 2010). De forma transversal à reflexão proposta, esse conceito é encarado como um relevante instrumento metodológico para a percepção do campo da Educação Superior como um espaço de luta por parte de diferentes atores e grupos de atores, o que inclui as instituições que dele fazem parte. Sua adoção no debate expressa a convicção de que, como qualquer outro campo, o educacional e, de forma mais específica, o da Educação Superior configura-se como um espaço no qual os agentes e as IES que o compõem possuem interesses distintos, capazes de mobilizá-los para as relações que nele estabelecem. É nesse contexto interpretativo que o conceito em questão contribui para a compreensão do campo da Educação Superior nos quatro eixos que compõem o capítulo, focalizando sua dinâmica em relação tanto à realidade mundial como à brasileira.

Ainda, no que tange à abordagem feita neste capítulo, cabem os seguintes esclarecimentos: (i) a discussão toma como referência cronológica inicial o século XI, considerando a criação da Universidade de Bolonha, em 1088; (ii) a partir do século XVI, o fenômeno é examinado em relação aos cenários mundial, latino-americano e brasileiro, destacando especificidades, contradições e similaridades neles presentes;

(iii) embora dedique especial atenção, em várias épocas, ao contexto da instituição universidade, a reflexão também focaliza a Educação Superior ofertada por um conjunto heterogêneo e diversificado de IES não universitárias que, em sua essência, são dotadas de perfis, vocações e missões bastante distintos.

A respeito da opção pela utilização da expressão “Educação Superior”, ao longo do capítulo, cabe outro esclarecimento. Em referência ao plano mundial esse esclarecimento se faz necessário por ser mais comum a literatura especializada referir-se à história/evolução da instituição universidade e não da Educação Superior, em termos mais amplos. No caso da abordagem histórica da educação brasileira, constata-se que a terminologia mais usada é “Ensino Superior”. Todavia, com base no disposto pelo artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), a educação escolar nacional estrutura-se em “I – *Educação Básica*, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – *Educação Superior*” (BRASIL, 1996 – grifos nossos). Do ponto de vista filosófico, o alcance dessa mudança de nomenclatura é importante, dentre outras razões, porque remete à dimensão educativa inerente à formação na Educação Superior, “além de ressaltar o compromisso com o uso social do conhecimento, na perspectiva de aprofundamento da construção da cidadania e da democracia” (WEBER, 2012, p. 267). Essa formação precisa contribuir para que os cidadãos assumam um efetivo compromisso com o projeto social do país, mostrando-se competentes tanto do ponto de vista profissional quanto científico. Dias Sobrinho (2010) também revela preocupação em distinguir as duas expressões, ao afirmar que há uma forte tendência em reduzir a Educação Superior ao Ensino Superior, o que implica um empobrecimento do sentido e alcance da última para a formação dos indivíduos.

Compartilhando da posição dos dois autores citados, a discussão realizada no capítulo reconhece a importância da clareza do uso adequado da expressão *Educação Superior*, nos diferentes momentos históricos, nos planos mundial e nacional. No que tange ao cenário brasileiro, isso se justifica não apenas para o atendimento ao marco legal mencionado, mas, sobretudo, pela dimensão conceitual e política de que ela se reveste. Constituirá exceção a esse tratamento a referência aos documentos produzidos por outros países, instituições e centros estrangeiros de pesquisas sobre o tema, bem como a entidades brasileiras cuja identificação contemple a expressão “Ensino Superior”.

No Quadro 1 são apresentados conceitos estruturantes e respectivos autores do campo da História da Educação Superior, os quais foram selecionados para este capítulo da EBES.

| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEITOS ESTRUTURANTES DO CAMPO | AUTORES E DATAS |
|--|--|
| <p>História da Educação Superior. Investigação sobre o “surgimento e desenvolvimento das universidades e instituições de [educação] superior, desde as suas origens até os dias atuais, analisando as condições socioculturais que propiciaram o seu aparecimento e consolidação ao longo dos séculos. Toma como ponto de partida as instituições medievais do mundo mediterrâneo, especialmente Itália e França, acompanhando a sua expansão, inicialmente nos demais países da Europa, e seu estabelecimento posterior nos outros continentes”.</p> | <p>Rossato (2006, p. 78)</p> |
| <p>Campo da Educação Superior. Espaço formado por instituições universitárias e não universitárias de vital importância para o projeto político dos países, dotado de uma dinâmica que “continua a defrontar-se com uma série de dilemas, vários deles decorrentes e, simultaneamente, geradores do seu sucesso. Em âmbito mundial, tem assumido características e se comportado de forma diferente nos diversos países, estimulando a realização de pesquisas a respeito, tanto por parte de grupos de pesquisadores ligados à academia quanto pelo próprio Estado”.</p> | <p>Sousa (2013, p. 22)</p> |
| <p>Sistema brasileiro de Educação Superior. Campo marcado pela diversidade e heterogeneidade institucionais, traços que permitem “identificar nele segmentos institucionais diversos, dotados de características bem distintas e peculiares, especialmente quando se busca um contraste entre as redes pública e privada [...] formado por um considerável conjunto de instituições que possuem natureza, missões e vocações bastante distintas”. A despeito disso, verifica-se a tendência na produção de um discurso ideologizado que toma a parte pelo todo, tratando-o como único, contribuindo para que a complexidade do sistema não seja percebida com a necessária clareza e crítica.</p> | <p>Sousa (2013, p. 23)</p> |
| <p>Universidade. Instituição histórica responsável pela sistematização, conservação, transmissão e reconstrução do acervo do conhecimento humano. “A universidade é o verdadeiro centro da atividade intelectual onde o processo educativo progride mais do que em qualquer outra instituição. A função da universidade como casa de liberdade intelectual, numa época altamente desconfiada de qualquer suspeita de heresia, é de máxima importância. É o único lugar onde assuntos proibidos ou suspeitos podem ser discutidos com certa impunidade”.</p> | <p>Clark (2002); Giles (1987, p. 63)</p> |

| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEITOS ESTRUTURANTES DO CAMPO | AUTORES E DATAS |
|--|---|
| <p>A universidade desenvolve a atitude de pesquisa, configurando-se como instituição que ultrapassa a transmissão do conhecimento e cria condições para avançar do plano da instrução para o da formação. Essa “atitude científica autêntica tem a dimensão ética e desenvolve as qualidades morais: primeiro pela educação para a objetividade, para a aceitação da crítica, para a reflexão pessoal (e, portanto, para a independência e a responsabilidade); em seguida, pela experiência [...] Uma comunidade de pesquisadores torna-se, então, indiretamente, mas automaticamente, um meio de formação”.</p> | <p>Drèze; Debelle (1983, p. 53-54)</p> |
| <p>Historicamente, a universidade “diferencia-se dos demais estabelecimento de [educação] superior pela geração de conhecimento novo, seu traço distintivo. [...] Mas sendo também uma instância privilegiada na produção do saber, ela ainda tem por dever responsabilizar-se, por indispensável sua contribuição ao desenvolvimento científico, à independência tecnológica do país e à solução dos problemas nacionais, além de comprometer-se com a melhoria das condições de vida toda a população”.</p> | <p>Velloso (1989, p. 87)</p> |
| <p>Ideia histórica dos modelos de universidade. Está associada à funcionalidade da universidade em relação à consolidação e ao desenvolvimento do Estado-nação. Esses modelos revelam as transformações da dinâmica da universidade a partir do estreitamento de suas relações com a sociedade. Em sua evolução histórica, foram constituídos seis modelos – inglês, alemão, norte-americano, francês, soviético e latino-americano. A perspectiva das <i>universidades do espírito ou liberais</i> abarca os três primeiros modelos mencionados, enquanto a das <i>universidades funcionais ou do poder</i> engloba o francês e o soviético. Em uma outra perspectiva, o modelo latino-americano é construído buscando a democratização de suas instâncias e defendendo a participação dos atores nos vários espaços da estrutura da universidade.</p> | <p>Drèze; Debelle (1983) Garcia Guadilla (1996) Monroe (1987) Nybom (2003) Ribeiro (1978) Rossato (2005) Trindade (2007) Verger (1999) Wanderley (2003)</p> |

| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEITOS ESTRUTURANTES DO CAMPO | AUTORES E DATAS |
|--|---|
| <p>Criação tardia da universidade brasileira. Criada tardiamente no país, em relação ao contexto latino-americano, a universidade brasileira instala-se somente nas primeiras décadas do século XX. Em decorrência desse e de outros fatores, na atualidade, o campo da Educação Superior combina a universidade com uma crescente variedade de instituições, docentes, estudantes, propostas, funções, orientações e vocações, mostrando-se como um fator de grande relevância no processo de transformação social. Em decorrência disso, seu desenvolvimento ocorre no contexto de complexas relações que se estabelecem entre ele e os sistemas econômico, político e social, o que contribui para configurá-la como um elemento fundamental para a compreensão das relações socioculturais nas quais se insere.</p> | <p>Cunha (1988, 2007) Fávero (2000) Sousa (2003) Sampaio (2000) Fernandes (1975) Martins (2009)</p> |
| <p>Contextos emergentes. Em sua constituição, esses contextos passam por complexos processos de transição social, econômica e política, “através dos quais se busca conciliar os desafios e projetos de desenvolvimento de uma nação com suas questões e problemas estruturais”.</p> | <p>Wielewicki (216, p. 137)</p> |
| <p>Contextos emergentes. Podem ser definidos como “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas”.</p> | <p>Morosini (2014, p. 386) Didriksson; Media; Mix; Bizzozero; Hermo (2008)</p> |
| <p>Educação Superior nos contextos emergentes. Nos contextos emergentes, a Educação Superior lida com uma crise, no que diz respeito “à forma como entendemos a Educação Superior, aos princípios fundamentais sobre os quais a ideia de Educação Superior tradicionalmente assentava, e à forma como esses princípios estão a ser minados”.</p> | <p>Barnett (1994, p. 31)</p> |

| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEITOS ESTRUTURANTES DO CAMPO | AUTORES E DATAS |
|--|---|
| <p>Temas para a agenda da Educação Superior nos contextos emergentes. Como espaço social relevante que tem buscado alterações significativas em sua configuração, além de demandar preocupação com sua função e evolução, os contextos emergentes lidam com antigos e novos temas da Educação Superior, os quais constituem desafios para sua agenda, destacando-se: (i) arquiteturas acadêmicas; (ii) consequências da introdução de procedimentos de gestão empresarial na cultura administrativa e na organização acadêmica da universidade; (iii) critérios e padrões de excelência para o estabelecimento das <i>rankings mundiais</i>; (iv) internacionalização; (v) globalização, inovações tecnológicas e produção de conhecimento; (vi) sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal; (vii) transnacionalização dos sistemas universitários.</p> | <p>Altbach (2004) De Wit (2013) Franco; Morosin (2017) Hazelkorn (2011) Mohrman; Ma; Baker (2008) Knight (2012) Lemert; Elliot (2010) Morosini (2006) Trow (2011)</p> |
| <p>Globalização e Educação Superior. No contexto da globalização, a Educação Superior demanda uma organização “fundada nas capacidades de auto adaptação e de adaptação a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento de capacidades para a mudança significa o cerne para uma performance de sucesso”.</p> | <p>Altbach (1997, 2004) Clark (2002, p. 23) Santos (2005)</p> |
| <p>Perspectiva gerencialista e ambiência universitária. Caracteriza-se pela descentralização dos mecanismos de apoio institucional que atendam a diferentes perfis organizacionais, profissionais e pessoais. Mostra-se como um mecanismo central nas reformas promovidas no campo da Educação Superior, introduzindo orientações e remodelando as relações de poder, no sentido de criar uma cultura de competitividade. Ainda que conviva com antigas formas centradas no controle direto, esse modelo revela a preponderância de processos que levam as instituições de Educação Superior a assumirem “performances de qualidade e excelência supostamente livres dos mecanismos anteriores de repressão”.</p> | <p>Peixoto <i>et al.</i> (2016, p. 723)</p> |

| HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONCEITOS ESTRUTURANTES DO CAMPO | AUTORES E DATAS |
|--|---|
| <p>Economia do conhecimento e Educação Superior. No plano mundial, as transformações estruturais em desenvolvimento nas últimas três décadas sinalizam para uma abrangente reestruturação e reorganização das relações políticas mundiais, contribuindo para que a economia do conhecimento afete profundamente e passe a fazer parte do campo da Educação Superior. A economia do conhecimento pode ser definida “como a mobilização das competências empresariais, acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações”.</p> | <p>Squirra (2005, p. 262)</p> |
| <p>Processo de Bolonha. Também conhecido como Pacto de Bolonha, recebe esse nome em homenagem à primeira universidade criada na Europa, tendo como foco central “uma reorganização de todo o sistema europeu de ensino em torno de um processo formativo com novos valores, com base em competências, em aprendizagens, em conhecimentos”.</p> | <p>Declaração de Bolonha (1999) Pereira; Almeida (2011, p. 9)</p> |
| <p>World-class universities (WCU). As universidades de classe mundial podem ser concebidas como instituições singulares que, em decorrência da excelência alcançada no ensino e na pesquisa, são reconhecidas como pilares básicos do desenvolvimento pleno e soberano dos países ou regiões onde estão localizadas. Compondo um grupo restrito e seletivo dessa categoria de instituições no mundo, essas universidades são construídas envolvendo interesses de distintas naturezas, que produzem uma dinâmica de competição global por talentos – professores, pesquisadores, estudantes – fenômeno que acaba contribuindo para deslocar o foco de suas políticas institucionais para elementos mensuráveis.</p> | <p>Hudzik, 2013) Song (2018) Altbach (2004) Altbach; Salmi (2011) Sursock; Smidt (2010)</p> |

Quadro 1. História da Educação Superior, conceitos e autores

Fonte: Sousa (2020).

Estruturalmente este capítulo está organizado em quatro eixos, conforme Figura 1:



Figura 1. Eixos estruturantes – História da Educação Superior

Fonte: Sousa (2020).

O Eixo 1 – **Configuração do Campo da Educação Superior** – tem como finalidade caracterizar a natureza e o alcance desse campo na sociedade contemporânea. Para tanto, contextualiza a noção de campo (BOURDIEU, 1983) na análise do tema, além de abordar o conceito de Educação Superior e a visão histórica do seu estudo, a pluralidade de atores e IES nela envolvidos e as tendências investigativas sobre sua realidade, as quais expressam o crescente interesse pelo seu estudo no mundo e no Brasil.

O Eixo 2 – **Evolução Histórica da Educação Superior** – orienta-se para uma dupla direção. A primeira aborda a concepção e origem da universidade, a periodização da história dessa instituição, a ideia de modelos históricos de universidade, além da relação desta com as ideias medievais, humanistas, iluministas e positivistas, situando o debate no plano mundial, no período que vai do século XI ao final do século XIX. A segunda amplia o debate, situando a evolução da Educação Superior, também, no contexto da

América Latina, do Caribe e Brasil, entre os séculos XVI e XIX. No cenário brasileiro, aborda a ideia de estudos superiores ofertados no período colonial, pelos jesuítas, e a instalação e evolução dos primeiros cursos superiores no país, no último século citado.

O Eixo 3 – **Legado da Universidade e Diversidade Institucional na Educação Superior** – analisa acontecimentos importantes relativos ao tema, ocorridos no século XX e início século XXI, aprofundando o olhar sobre o cenário brasileiro. Nessa lógica, aborda a Reforma Universitária de Córdoba (1918), a instalação tardia da universidade brasileira, os sistemas de Educação Superior latino-americana e caribenha e os movimentos estudantis da década de 1960, no mundo e no Brasil. No cenário nacional, trata da Reforma Universitária de 1968, da expansão e diversificação institucionais que caracterizam a Educação Superior do país, da relação público-privado, do fenômeno das vagas ociosas na esfera privada e das taxas de acesso à Educação Superior brasileira.

O Eixo 4 – **Educação Superior em Contextos Emergentes** – discute temas associados às grandes transformações verificadas na Educação Superior, nas últimas décadas, em diferentes regiões do mundo e no Brasil. Nessa direção, inicialmente mapeia o conceito de contextos emergentes para, em seguida, abordar as crises da universidade na sociedade globalizada, as implicações da perspectiva gerencialista sobre a ambiência dessa instituição e as disparidades que ainda persistem no acesso à Educação Superior nas diferentes regiões do mundo, associadas às faixas de renda. Na sequência, discute temas de grande impacto para o campo da Educação Superior nos contextos emergentes – economia do conhecimento, concepção e reações ao Processo de Bolonha, constituição da *European Higher Education Area* e as *world-class universities* como uma nova tipologia de instituição universitária no contexto do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento.

Na Quadro 2, apresenta-se a configuração dos verbetes e subverbetes em cada eixo do capítulo, de acordo com o que segue:

| EIXO 1 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR |
|--|
| <p>Introdução</p> <p>1.1 Noção de campo no estudo da educação superior</p> <p>1.2 História da educação superior: conceitos e perspectivas de análise teórico-metodológicas</p> <p>1.3 Pluralidade de atores na educação superior</p> <p>1.3.1 Diversidade de atores e instituições</p> <p>1.3.2. Organismos multilaterais</p> <p>1.3.3 Contexto latino-americano e europeu</p> <p>1.3.4. Panorama brasileiro</p> <p>1.4 Tendências investigativas do campo da Educação Superior</p> |
| EIXO 2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR |
| <p>Introdução</p> <p>4.1 Educação superior e contextos emergentes</p> <p>4.2. Globalização e educação superior</p> <p>4.2.1 Crises da universidade na sociedade globalizada</p> <p>4.2.2 Perspectiva gerencialista e ambiência universitária</p> <p>4.3 Disparidades entre os países no acesso à educação superior: taxas de matrícula e faixa de renda</p> <p>4.4 Temas emergentes na educação superior</p> <p>4.5 Economia do conhecimento e educação superior</p> <p>4.6. Processo de Bolonha</p> <p>4.7 European Higher Education Area</p> <p>4.8 World-class universities</p> |

EIXO 3 LEGADO DA UNIVERSIDADE E DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Introdução

- 3.1 Manifesto de Córdoba (1918)
- 3.2 Universidade no Brasil: surgimento tardio e experiências inovadoras
 - 3.2.1 Universidade de São Paulo - USP (1934)
 - 3.2.2 Universidade de Porto Alegre-UPA (1934)/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1947)
 - 3.2.3 Universidade de Brasília - UnB (1961) como projeto da intelectualidade brasileira
- 3.3. Educação superior e movimento estudantil
 - 3.3.1 Maio de 1958 na França
- 3.4 Reforma Universitária de 1958: concepção e desdobramentos
- 3.5 Oligarquia e consolidação do setor privado na educação superior brasileira
- 3.6 Educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso/ FHC: ideário político e moldura legal
 - 3.6.1 Expansão e diversificação institucional
- 3.7 Educação superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)
 - 3.7.1 Dinâmica público/privado na educação superior
 - 3.7.2 Fenômeno de vagas ociosas no setor privado
- 3.8 Taxas de acesso à Educação Superior brasileira
- 3.9 Sistemas de educação superior na América Latina e no Caribe
 - 3.9.1 Abordagens das pesquisas sobre a educação superior na região
 - 3.9.2 Pontos dos sistemas de educação superior

EIXO 4 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES

Introdução

- 4.1 Educação superior e contextos emergentes
- 4.2. Globalização e educação superior
 - 4.2.1 Crises da universidade na sociedade globalizada
 - 4.2.2 Perspectiva gerencialista e ambiência universitária
- 4.3 Disparidades entre os países no acesso à educação superior: taxas de matrícula e faixa de renda
- 4.4 Temas emergentes na educação superior
- 4.5 Economia do conhecimento e educação superior
- 4.6. Processo de Bolonha
- 4.7 European Higher Education Area
- 4.8 World-class universities

Quadro 2. Eixos e configurações dos verbetes e subverbetes – História da Educação Superior

Fonte: Sousa (2020).

1 CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dotadas de características bastante peculiares no Brasil, na América Latina e nas demais regiões do mundo, sejam públicas ou privadas, as instituições que compõem o campo da Educação Superior mostram um perfil bastante heterogêneo. Em razão disso, seu estudo exige uma postura investigativa que ajude no combate ao discurso, muitas vezes, “acentuadamente ideologizado que insiste em tratá-lo como ‘único’, quando, na verdade, ele revela, em seu interior, uma dinâmica extremamente complexa função da diversidade que o compõe” (SOUSA, 2003, p. 2).

Assumindo essa postura analítica, a reflexão empreendida nesse primeiro eixo do capítulo está fundada na ideia de que a investigação do campo da Educação Superior está vinculada a uma concepção de realidade, na lógica de sua totalidade. Para tanto, é importante que o exame dos embates nele presentes busque situá-los em um contexto mais epistemológico do que técnico, o que requer dos seus pesquisadores sucessivos olhares, visando à aproximação do fenômeno. Devido à sua complexidade e abrangência, a investigação desse campo reflete distintos pontos de vista sobre como são formuladas e materializadas as políticas que resultam em sua configuração e, em consequência, sobre a discussão de como examiná-lo.

Considerando questões desta ordem, a finalidade do eixo é discutir elementos teórico-conceituais que contribuam para compreender a configuração do campo da Educação Superior, abordando-o a partir de duas premissas básicas. Uma delas refere-se à visão histórica, contemplando elementos que concorram para o delineamento do fenômeno nos contextos mundial, latino-americano/caribenho e brasileiro. A segunda reconhece que, como todo recorte do espaço social, os sistemas de Educação Superior – sejam universitários ou não universitários – também constituem um campo de produção de um jogo de poder e jogo de saber com caráter simbólico (BOURDIEU, 2010).

A reflexão proposta reconhece que no campo da Educação Superior manifestam-se interesses de diferentes atores e grupos de atores, e que seus dois *subcampos* – o público e o privado – se constroem de forma relacional, gerando muitos desdobramentos em suas respectivas configurações. A dinâmica desses subcampos revela que a compreensão da natureza de um implica o conhecimento da natureza do outro, considerando a imbricação das relações estabelecidas em sua constituição e funcionamento.

1.1 Noção de campo no estudo da Educação Superior

Como anunciado na introdução, a noção de campo é adotada como perspectiva teórica de análise da história da Educação Superior feita no capítulo.

Na formulação teórica de Bourdieu (1983), o campo é concebido como o elemento responsável pela estruturação das relações sociais. Em sua essência, caracteriza-se por possuir uma hierarquia interna e espaços estruturados de posições, nos quais há objetos de disputas e interesses específicos que mobilizam agentes e/ou grupos de agentes para as lutas que nele se estabelecem. “Compreender a gênese social de um campo é aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (p. 69). Nessa lógica, o campo é um espaço social dotado de estrutura própria, de relativa autonomia em relação a outros campos sociais e de objetivos específicos que lhe garantem uma lógica particular ao seu funcionamento.

À medida que se constituem como espaços de relações em movimento, os campos apresentam aos seus agentes a possibilidade de travarem uma luta, por meio da qual constroem processos, visando à disputa pelo poder em seu interior. Sua estrutura “é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta” (BOURDIEU, 1983, p. 90). As relações objetivas que os configuram podem ser de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou de cooperação entre posições diferenciadas, socialmente definidas e independentes das características dos agentes que as ocupam. Desse ponto de vista, no interior do campo “os atores e as instituições lutam, considerando as regras definidoras da disputa, os diferentes níveis de força e as possibilidades de sucesso” (SOUZA, 2013, p. 85).

Ao recorrer ao contexto interpretativo da noção de campo para estudar a história da Educação Superior, a discussão proposta considera também a importância da diversidade metodológica, visando contribuir para a construção de alternativas que possam significar avanços em seu exame. Essa opção apoia-se na posição defendida por Bourdieu (1990) de que a complexidade que envolve o campo científico requer o combate ao que ele denomina escravismo teórico-metodológico na investigação de qualquer fenômeno social. Compartilha, assim, da tese desse teórico, segundo a qual é preciso manter “com os autores uma relação muito pragmática: recorro a eles como ‘companheiros’, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis” (p. 66).

1.2 História da Educação Superior: conceito perspectivas teórico-metodológicas de análise

A construção de qualquer objeto de estudo exige opções epistemológicas e metodológicas que contribuam para “reconstruir cientificamente os grandes objetos socialmente importantes, apreendendo-os de um ângulo imprevisito” (BOURDIEU, 2010, p. 20). Na visão do autor, a própria opção por um objeto de estudo já envolve o pesquisador em uma reflexão que demanda definições de posturas e relações entre ele e o objeto, à medida que o problema a ser examinado leva, em seu processo de desvelamento, ao reconhecimento de que não há *crítica epistemológica sem crítica social*. A busca dessas posturas e relações está imersa em um processo de rupturas e continuidades que pode determinar mudanças no rumo da investigação pretendida. Em consequência, a construção do objeto nas ciências humanas

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural [...] é um trabalho de grande fôlego que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos pelo que se chama de ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2010, p. 26-27).

Transpondo esse nível de raciocínio para a reflexão aqui proposta, um desafio inicial que se apresenta é a delimitação do que pode ser entendido como investigação histórica da Educação Superior.

A História da Educação Superior situa-se em um campo de estudo específico – o da Educação Superior – marcado por constantes transformações, que suscitam a reflexão crítica sobre as práticas educativas e a realidade social mais ampla na qual se materializam. Abordá-la nessa lógica implica ter o foco nos contextos das distintas sociedades nas quais a Educação Superior se constrói, nas ideias pedagógicas a ela subjacentes, bem como na diversidade de propostas e de arquiteturas acadêmicas (FRANCO; MOROSINI, 2017) que criam as condições históricas para sua concretude.

Nessa linha de raciocínio, a História da Educação Superior apresenta e analisa fundamentos que contribuem para a problematização das finalidades mais amplas desse nível educacional nos diferentes momentos nos quais ele se desenvolveu e continua a se desenvolver. Seu esforço é empreendido visando entender como se dá a relação entre tais finalidades e o contexto sócio-histórico de cada época na qual

se concretizaram, destacando, também, as contradições presentes no processo. Ao avançar para além da mera descrição do campo da Educação Superior, da enumeração dos fatores históricos de cada momento abordado e dos temas mais recorrentes nas pesquisas que o investigam nos cenários mundial, regional e local, examina as relações de diferentes naturezas que asseguraram sua dinâmica, ao longo do tempo.

À medida que se insere no estudo da educação como prática social, de um ponto de vista mais geral, a História da Educação Superior pode ser encarada a partir de três grandes dimensões que a constituem: (i) *as políticas educacionais*, que traduzem a dinâmica entre Estado, educação, cultura e sociedade; (ii) *a construção de modelos pedagógicos* que, em conexão com o pensamento dos diferentes grupos sociais, correspondem à atuação da IES, em diferentes momentos históricos; (iii) *a subjetividade dos indivíduos* frente aos modelos citados, visto que nas configurações sociais sempre há uma margem individual de decisão, ainda que esta seja “muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa” (ELIAS, 1994, p. 51). Focalizar essas dimensões implica considerar os contextos das sociedades nas quais a Educação Superior historicamente se desenvolveu e as ideias pedagógicas que orientaram suas práticas.

Dentre outras importantes lições, a abordagem histórica da educação mostra que esta “não é um destino, mas uma construção social” (NÓVOA, 1999, p. 13). Ao fazer isso, concorre para identificar e interrogar as culturas e os valores que nortearam eventos e estruturas educacionais em diferentes momentos de evolução da sociedade. Dessa forma, contribui para a apreensão, análise e interpretação de dados e informações que levem à compreensão do passado e, portanto, do caminho percorrido pela humanidade.

Na construção da realidade social, a visão histórica mostra que não existe *o homem* ou *um homem* que transcende o tempo e os contextos que ajudou a produzir e que, do ponto de vista dialético, também foram produzidos por ele. Concretamente, o que há são homens vivendo em tempos e espaços específicos que resultam de determinadas forças, fato que demanda uma reflexão histórica da forma como a educação os constitui e é constituída por eles. Ao longo do tempo, os homens vão construindo propostas formativas – como as de Educação Superior – que podem ajudá-los a combater a ideia de que há uma espécie de destino traçado para cumprirem, independentemente do contexto e das forças que nele atuam. Em cada período histórico, essas propostas os ajudam a propor valores e princípios que deem significado à própria existência, a partir das interações que promovem entre si. Além disso,

contribuem para mostrar que “o homem pode controlar o seu próprio destino [...] pode criar a sua própria vida [...] Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1999, p. 412).

A explicação histórica revela *como* e *porque* os fatos se processaram e não como poderiam ter se processado, pois sejam políticos, culturais ou econômicos eles ganham concretude obedecendo “maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades” (THOMPSON, 1978, p. 242). Pressupõe que todo homem, independentemente de sua condição de gênero, classe ou de qualquer outro atributo social, possui valor para os fatos históricos, em diferentes tempos e espaços. Além disso, suscita a interpretação de distintas versões dos fenômenos históricos, levando em conta diferentes olhares, fontes, mudanças e permanências no movimento histórico da Educação Superior, ao longo do tempo. Em razão disso, interpreta os acontecimentos históricos da Educação Superior de forma contextualizada, ao mesmo tempo em que recusa os esquemas explicativos como sendo a melhor forma de analisá-los.

Em consequência do exposto, a abordagem histórica da Educação Superior considera os contextos políticos, econômicos, sociais e culturais que marcam, em maior ou menor grau, os modelos formativos propostos para cada configuração social. Sua perspectiva de análise cria condições para caracterizar, nas distintas sociedades, a trajetória da universidade e dos diferentes formatos de IES. Paralelamente, permite compreender, dentre outros, dois processos de longo alcance: (i) como os atores, grupos de atores e as IES concretizam determinados fins educacionais em diferentes configurações sociais; (ii) como os modelos formativos de Educação Superior repercutem sobre os grupos sociais, considerando que, historicamente, eles se desenvolvem em um campo de disputas que podem variar de intensidade e duração, dependendo do contexto no qual se manifestam.

Na perspectiva de Thompson (1978), uma interpretação equilibrada do movimento da história requer a complementaridade entre as abordagens *diacrônica* – relativa à investigação do desenvolvimento histórico do fenômeno – e a *sincrônica*, preocupada em analisar a existência do fenômeno em determinado tempo. Compartilhando dessa ideia, a visão histórica de Educação Superior aqui proposta reconhece a importância de se compreender tanto o universo da cronologia dos acontecimentos e dos processos que os definem como examinar, em uma mesma época, as práticas culturais que contribuíram para sua configuração histórica. Nesse caso, há preocupação em identificar determinados elementos que dialogam e se

conectam com o fenômeno da Educação Superior. Supõe, enfim, a compreensão da Educação Superior em suas várias dimensões e na perspectiva de desvelar as mediações no contexto da totalidade na qual se manifesta. Requer, ainda, recusa à percepção estática de interpretações que optam pela descrição do universo ordenado, sujeito a leis permanentes, visto que as sociedades “se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular de processo” (p. 242).

1.3 Pluralidade de atores na Educação Superior

Na sociedade contemporânea, a Educação Superior combina uma crescente variedade de funções, instituições, docentes, estudantes, propostas e orientações, mostrando-se como um fator de grande relevância para o processo de transformação social. Seu desenvolvimento ocorre no contexto de complexas relações que se estabelecem entre sua dinâmica e os sistemas econômico, político e social. Em diferentes regiões do mundo, ela se configura como elemento fundamental para a compreensão das relações culturais nas quais se insere, justificando a necessidade de análises mais abrangentes sobre seus componentes-chave.

1.3.1 Diversidade de atores e instituições

O campo da Educação Superior revela uma realidade extremamente diferenciada com instituições que evidenciam vocações distintas e distribuição espacial variada. Voltando-se para o cumprimento de suas finalidades mais amplas e do seu compromisso com os interesses sociais, cada IES assume sua missão como uma declaração sobre a razão de existir no campo do qual faz parte, considerando seu perfil.

Na compreensão desse fenômeno, a noção de campo de Bourdieu (1983) contribui para entender que a identidade de cada IES não se constitui de maneira isolada e independente das demais, seja ela universitária ou não universitária, tomando as outras como referência, a partir de relações estabelecidas entre elas. Todavia, ainda que cada instituição busque construir uma identidade, considerando a trajetória que possui e a missão que expressa, há níveis diferenciados de reconhecimento delas no campo da Educação Superior. Sendo assim, as universidades que realizam pesquisas capazes de produzir inovações e impactos nas esferas econômica e social tendem a ser reconhecidas e ocupar um espaço de destaque e notoriedade no campo, seja este considerado em sua dimensão internacional, regional ou nacional. Em outra direção, a opção por múltiplas

escolhas de organização e funcionamento do sistema universitário nas várias partes do mundo e no Brasil revela que, na prática, “mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória” (CHARLES; VERGER, 1996, p. 7-8).

Considerando suas múltiplas realidades, o campo da Educação Superior demanda sua compreensão como um complexo espaço que comporta uma pluralidade de atores e grupos de atores. Dentre estes, destacam-se, além de instituições com vocações e missões bastante distintas, Estado, *policy makers*, reitores, docentes, estudantes, organismos internacionais, associações de dirigentes de IES públicas e privadas, entidades acadêmicas, agências de fomento à pesquisa, centros de estudos, sindicatos patronais e de trabalhadores.

À luz de uma categorização mais orgânica, esses grupos podem ser classificados em três grandes categorias: (i) atores ligados ao Estado, que representam a esfera burocrática; (ii) atores sociais do próprio campo da Educação Superior, que objetivam fortalecê-lo; (iii) atores de outros campos sociais com interesse no que é oferecido/disputado no campo em estudo – ciência, títulos, inovação, patentes, formação acadêmica, prestígio profissional e institucional, etc.

Em âmbito mundial, regional e nacional, esses atores e grupos de atores revelam preocupação com a dinâmica do campo analisado fazendo ou estimulando a realização de pesquisas a seu respeito. Os estudos tendem a ser encaminhados “tanto por parte de grupos de pesquisadores ligados à academia quanto pelo próprio Estado” (SOUSA, 2013, p. 5). No que tange aos governos nacionais, do ponto de vista histórico, é possível considerar como um dos primeiros relatórios tratando da Educação Superior subsidiados por essa categoria de ator, pesquisa realizada como parte dos esforços empreendidos pela reforma da Universidade de Calcutá, na Índia, em 1911 (ALTBACH, 1997). Nas décadas seguintes, esse estudo inspirou a realização de outros e exerceu influência sobre diversos governos no uso de documentos afins, visando à definição de políticas públicas voltadas para esse nível educacional.

1.3.2 Organismos multilaterais

Nas últimas décadas, dentre outros, um ator que tem revelado grande interesse na Educação Superior desenvolvida em várias partes do mundo são os organismos multilaterais, contribuindo para configurá-la como um campo construído a partir de embates em torno de sua dinâmica e interpretação (SOUSA, 2013).

A relação desses organismos com o campo da Educação Superior se dá em meio a grandes polêmicas. De um lado, as críticas estão associadas ao generalizado reconhecimento de que a Educação Superior constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das nações, considerando sua autonomia e agenda para um crescimento autossustentável. De outro, mostram relação com a expansão do mercado dos países mais desenvolvidos, bem como com a exportação de suas tecnologias e os interesses geopolíticos desses mesmos países. “Existem muitas tensões e questões que envolvem as condições impostas por organizações internacionais. Uma vez que cada organização dessas tem sua própria agenda, é impossível considerar essa cooperação como neutra” (MALDONADO, 2009, p. 111).

Seguindo uma lógica própria, esses atores influenciam a Educação Superior dos países sugerindo, inclusive, estratégias para sua reforma em vários deles. São exemplos de organismos internacionais constituídos por meio de tratados e acordos: (i) Banco Mundial (BM), criado em 1944, durante a Conferência de *Bretton Woods*, que discutia a reconstrução dos países devastados na Segunda Guerra Mundial; (ii) Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instalada em 1961, no contexto do Plano Marshall, que tinha como finalidade reconstruir os países destruídos pela referida guerra; (iii) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), instituído em 1945, em Londres, durante conferência organizada para esse fim; (iv) União Europeia (UE) que, em 2020, contava, com 27 países-membros, considerando que dia 31 de janeiro desse ano o Reino Unido dela saiu, e atua na esfera econômica, no desenvolvimento da política ambiental e nos domínios da educação e da ciência. No contexto da globalização, esses e outros organismos acabam formulando uma agenda internacional para a Educação Superior, fazendo com que suas propostas circulem tanto no circuito mundial quanto em espaços regionais e nacionais (MANICAS, 2004). Seus impactos sobre a educação nacional dos países demandam a reflexão da interação que se dá entre as dimensões global e nacional da Educação Superior.

Há consenso na literatura especializada de que os organismos internacionais passaram a exercer grande influência sobre a Educação Superior, em diversas partes do mundo, notadamente, a partir da década de 1990. Um exemplo bastante ilustrativo disso foi a produção do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de*

la experiencia, publicado pelo Banco Mundial, em 1994, que indicou quatro estratégias para a reforma da Educação Superior na América Latina, na Ásia e no Caribe:

- 1) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; 2) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, inclusive com a participação dos estudantes nos custos, além de uma estreita vinculação entre o financiamento e os resultados; 3) Redefinir a função do governo no Ensino Superior; e 4) Adotar políticas que priorizem os objetivos de qualidade e equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

O trabalho foi motivado, em certa medida, pela revisão das políticas do Banco Mundial, o que acabou estimulando investigações comparativas sobre o tema. Adotando uma linha própria de interpretação do fenômeno, apresentou conclusões e recomendações continuaram a repercutir nas décadas seguintes. No entanto, pesa contra essa mesma agência “a acusação de que, frequentemente, os resultados de suas pesquisas sejam mantidos como confidenciais” (SOUSA, 2003, p. 8). Na visão do autor, a indisponibilidade de determinados dados e informações desses estudos para a comunidade científica mais ampla pode contribuir para criar dificuldades para um conhecimento pormenorizado sobre o campo, notadamente no que diz respeito ao setor privado.

Como no campo da Educação Superior também há um objeto em disputa, em resposta ao referido documento, a Unesco produziu, em 1995, o *Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior* (UNESCO, 1995). Sem dúvida, esse fato revela como a posição de cada ator no campo em questão o motiva a expressar suas percepções sobre a dinâmica dele. Porém, ainda que produzidos por organizações internacionais distintas, os dois documentos possuem diretrizes gerais, destacando-se neles a defesa da adaptação de países e indivíduos a um mundo que passa por velozes e profundas transformações (TRINDADE, 2000b).

No Quadro 3 encontram-se exemplos de organizações internacionais relacionadas à Educação Superior de acordo com suas atividades e características:

| TIPO DE INSTITUIÇÃO | NO MUNDO | NA REGIÃO |
|--|--|--|
| Bancos | <ul style="list-style-type: none"> World Bank | <ul style="list-style-type: none"> Inter-American Development Bank (IDB) Asian Development Bank African Development Bank |
| Sistema Unesco | <ul style="list-style-type: none"> Unesco Institute for Education (UIE) International Institute for Educational Planning (IIEP) International Bureau of Education (IBE) Institute for Information Technologie in Education (IITE) International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNIEVOC) Unescop Institute for Statistics (UIS) | <ul style="list-style-type: none"> International Institute for Capacity-Building in Africa (IICBA) European Centre for Higher Education (Ceps) International Institute for Higher Education in Latin America and Caribbean (iesalc) |
| Agências bilaterais de apoio ao desenvolvimento | <ul style="list-style-type: none"> United States Agency for International Development (Usaid) Canadian International Development Agency (Cida) Japan International Cooperation Agency (Jica) Department for International Development (DFID), United Kingdom) German Foundation for International Development (DSE) Swedish International Development Cooperation Agency (Sida) Netherlands Development Assistance Research Council (RAWOO) | |

| TIPO DE INSTITUIÇÃO | NO MUNDO | NA REGIÃO |
|--|---|---|
| Agências de consultoria e estabelecimento de políticas | <ul style="list-style-type: none">• Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) | |
| Fundações | <ul style="list-style-type: none">• Ford Foundation• Kellogg Foundation• Rockefeller Foundation• Nippon Foundation• MacArthur Foundation• Carnege Corporation of New York• Fulbright Foundation | |
| Associações de Universidades | <ul style="list-style-type: none">• International Association Universities (IAU) | <ul style="list-style-type: none">• Latin American Union of Universities (Udual)• Association of Universities of Asia and Pacific (AUAP)• Association of Arab Universities• Association of Commonwealth Universities• Association of African Universities |

| TIPO DE INSTITUIÇÃO | NO MUNDO | NA REGIÃO |
|--|---|--|
| Redes | | <ul style="list-style-type: none"> • European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) • Asia Pacific Higher Education • Research Network (APHERN) • Universia.net • Compostela Group of Universities |
| Agências de cooperação internacional para a Educação Superior | <ul style="list-style-type: none"> • Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education (SIU) • Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (Nuffic) • Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC) | |
| Associações e direitos humanos | <ul style="list-style-type: none"> • International Amnesty • Network for Education and Academic Rights (Near) | |

Quadro 3. Organizações internacionais relacionadas à Educação Superior em suas atividades e características

Fonte: Quadro organizado com base em Maldonado-Maldonado (2009, p. 112).

1.3.3 Contexto latino-americano e caribenho

Na sociedade contemporânea, os sistemas mundiais, regionais e nacionais de Educação Superior, instalados nos vários continentes, contam com milhares de

instituições e milhões de estudantes (ALTACH, 2006). No interior desses sistemas existe uma pluralidade de atores que possui efetivo envolvimento com seu funcionamento e dinâmica. Em seu conjunto, eles produzem olhares variados que, em maior ou menor grau, traduzem interesses sobre uma complexa realidade que comporta interpretações múltiplas acerca dos segmentos público e privado.

Como no caso das demais regiões do mundo, o perfil acadêmico das IES latino-americanas e caribenhas varia em função de uma multiplicidade de critérios. Dentre estes, destacam-se as áreas do conhecimento, os seus diversos cursos, os programas desenvolvidos, as marcas distintivas que constroem no campo formado por elas, bem como a imagem que desejam apresentar ao público que as buscam, visto que este também possui perfis diversificados.

Particularmente, na América Latina e no Caribe são exemplos ilustrativos de atores interessados e envolvidos com o campo da Educação Superior:

- *Asociación de Estudios Latino-Americanos (Lasa)*. Entidade que reúne especialistas de diversas áreas do conhecimento para discutir a realidade da América Latina e do Caribe. Dentre seus eixos investigativos, destaca-se Educação e Políticas Educacionais, que estuda diversos temas ligados à Educação Superior em uma visão interdisciplinar;
- *Centro Interuniversitário para o Desenvolvimento (Cinda)*. Organismo internacional não governamental reconhecido pela Unesco, sem fins lucrativos e com sede em Santiago (Chile), pioneiro na criação de redes de colaboração na Educação Superior na região;
- *Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Iesalc)*. Agência da Unesco voltada para promoção e implementação da Educação Superior nessas regiões.

1.3.4 Panorama brasileiro

O sistema brasileiro de Educação Superior também é marcado pela diversidade de instituições e atores interessados no trabalho resultante de sua dinâmica. No que tange à categoria administrativa, suas IES podem ser públicas ou privadas. O artigo 19, Inciso I, da LDB nº 9.394/96 define que as instituições públicas são aquelas “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público” (BRASIL, 1996), podendo ser federais, estaduais ou municipais.

No que tange ao setor privado, a mesma lei estabelece em seu artigo 20, que as IES podem ser de quatro categorias: a) *comunitárias* – mantidas por grupos de pessoas físicas ou por mais de uma pessoa jurídica com representantes da comunidade, inclusive cooperativas de professores e estudantes – inciso II; b) *confessionais*, que podem atender a orientação confessional ou ideológica de caráter específico – inciso III; c) *filantrópicas* – ligadas a alguma causa humanitária – inciso IV; d) *particulares* em sentido estrito, instituídas e mantidas pela iniciativa privada e que não apresentam as características das anteriores – inciso I.

Em termos de sua organização acadêmica, as IES brasileiras podem ser Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) ou Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), conforme Inep (2018). Também, à luz desse critério, distinguem-se por cursos disponibilizados para o público que as procuram – graduação, pós-graduação – pela oferta ou não de atividades de pesquisa e extensão ou, ainda, pela titulação dos seus docentes.

Quanto à constituição jurídica de sua mantenedora, as IES podem se classificar como fundação, associação civil ou sociedade civil de direito privado. Outro critério de distinção é se é uma entidade de fins lucrativos ou não, sendo um estabelecimento laico ou confessional.

Um sistema complexo como esse requer análises que considerem sua dinâmica a partir, sobretudo, da ampla diversidade institucional que apresenta. Em um contexto no qual existem muitos interesses, demandas e organizações internas torna-se necessário perceber, inclusive, “as diferenças que existem, não apenas entre instituições públicas e privadas, mas também no interior desses dois segmentos” (SOUSA, 2003, p. 12).

No Brasil, além das próprias IES, dos estudantes, professores e dirigentes das mais variadas instâncias, o sistema de Educação Superior conta com uma gama expressiva de outros atores institucionais, todos interessados em seus funcionamento e dinâmica – órgãos e colegiados públicos, entidades privadas, associações ligadas à discussão acadêmica do setor *etc.*

Na condição de instâncias colegiadas de natureza pública, destacam-se:

- *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior* (Conaes). Órgão colegiado responsável pela coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004;

- *Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (Conif). Foi criado em 2009 para discutir, propor e promover políticas de desenvolvimento da formação profissional e tecnológica, pesquisa e inovação;
- *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Instituído pela Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, é composto por duas Câmaras de Educação, sendo uma delas destinada à Educação Superior, com atribuições normativas e deliberativas em seu âmbito de atuação.

Também como instâncias públicas, vinculadas, no caso, ao Ministério da Educação, constituem exemplos significativos:

- *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica* (Setec). Instituída pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, tem dentre suas funções, fortalecer a rede pública federal de educação profissional e tecnológica que oferta, incluindo o nível superior;
- *Secretaria de Educação Superior* (Sesu). Possui funções definidas pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, sendo a principal planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional para o setor;
- *Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior* (Seres). Criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, desenvolve ação regulatória, de supervisão e controle no sistema federal de ensino, que comporta as IES federais e as de caráter privado.

Como importante ator institucional ligado ao mesmo Ministério, há uma autarquia – *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) – que conta com a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), responsável por todo o processo de análise e encaminhamento da avaliação da Educação Superior no Brasil.

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) congrega os reitores dessas instituições vinculadas aos setores público e privado. Como colegiado criado em 30 de abril de 1966, tem como finalidade promover o intercâmbio e a cooperação entre as universidades brasileiras.

Atuando na visão do público e do privado existe o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), criado em 19 de fevereiro de 1981, em Campinas/São Paulo (SP), como Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior.

No plano das agremiações de dirigentes de IES públicas, destacam-se:

- *Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* (Andifes). Criada em 23 de maio de 1989, tem por finalidade representar essas IES junto ao governo federal, entidades de categoria, entidades de estudantes e a sociedade em geral;
- *Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais* (Abruem). Criada em 1991, possui na interiorização da Educação Superior uma de suas principais bandeiras.

Além de confederações, federações e sindicatos, o segmento privado também conta com um expressivo número de atores institucionais, que atuam no campo da Educação Superior brasileira, tais como:

- *Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior* (Abmes). Fundada em 1982, desenvolve ações acadêmicas e políticas, congregando entidades mantenedoras da Educação Superior privada de todo o país, com o objetivo de representá-las nas instâncias governamentais e não governamentais, além de contribuir para o fortalecimento do setor;
- *Associação Brasileira das Universidades Comunitárias* (Abruc). Criada em 1995, busca fortalecer sua identidade no trabalho que realiza, visando distinguir das demais IES particulares aquelas que representa;
- *Associação Nacional dos Centros Universitários* (Anaceu). Instalada em 1999, volta-se para o fortalecimento da imagem desse tipo de IES e de sua livre atuação no setor privado;
- *Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular*. É composto pela Abmes e por outras entidades fundadoras: Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup); Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades (Abrafi); Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu) e Sindicato das Entidades Mantenedoras dos Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp).

Do ponto de vista acadêmico, destaca-se no cenário a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação de IES públicas e privadas, professores, estudantes, além de pesquisadores da área. Fundada em 16 de março de

1978, possui, dentre seus 24 grupos de trabalho, existentes em 2019, um destinado ao estudo da política de Educação Superior – GT 11. Na investigação sistemática do tema e na produção científica na área, é a instituição mais antiga, no Brasil. Trata-se de uma associação de expressiva participação e influência na busca de alternativas para desenvolver conhecimento e propor mudanças para a Educação Superior, em âmbito nacional.

Além dos atores institucionais antes comentados, cabe registrar a atuação dos Conselhos Profissionais Federais, como, por exemplo, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Federal de Medicina (CFM) e o Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Dentre outras ações, esses conselhos atuam na regulamentação e fiscalização das profissões de nível superior, com foco no controle da qualidade técnica da qualidade e na conduta ética dos profissionais.

1.4 Tendências investigativas do campo da Educação Superior

As profundas e velozes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais verificadas na sociedade contemporâneas atingem os sistemas de Educação Superior dos países em níveis variados. Esta é uma das razões para que a compreensão de sua dinâmica considere não somente o que diz respeito aos contextos nacionais nos quais eles se situam, mas também ao espaço transnacional que os caracteriza e os afeta. Significa que, na atualidade, os estudos sobre sua dinâmica precisam considerá-la no contexto de uma sociedade globalizada em sua relação com os contextos nacional e local (ENDERS, 2002; MANICAS, 2004).

Múltiplos, desafiadores e complexos são os condicionantes sócio-políticos e ideológicos inerentes a cada contexto de produção do conhecimento acadêmico no campo da Educação Superior, os quais acabam por afetar diretamente as abordagens metodológicas definidas para investigá-lo. Subjaz a esse nível de compreensão a crítica formulada por Bourdieu (1990), segundo a qual “o que nos é oferecido sob o nome de metodologia científica é apenas uma representação ideológica da maneira legítima de fazer ciência que não corresponde a nada de real na prática científica” (p. 69).

Apesar das dificuldades, nas últimas décadas, motivado por diversos fatores, houve um crescente aumento de pesquisas sobre a Educação Superior, resultando na apresentação de elementos fundamentais para a compreensão do seu campo. Paralelamente, os estudos podem apontar para os governos subsídios relevantes para o planejamento do setor em âmbito mundial, regional e nacional, de maneira

a orientar o seu processo de expansão, no âmbito do público e do privado, com a qualidade social exigida para a formação dos indivíduos. O resultado disso é a fertilização de um amplo espaço para a realização de estudos sobre o tema em vários países, na perspectiva de entender “uma série de dilemas, vários deles decorrentes e, simultaneamente, geradores do seu sucesso” (SOUZA, 2013, p. 7). Igualmente, há o reconhecimento de que essa demanda se refere a investigações que orientem seu olhar para as universidades e para outras instituições não universitárias, visando subsidiar a compreensão da dinâmica do campo, em suas várias expressões.

As pesquisas realizadas visando compreender as grandes transformações verificadas na Educação Superior, na atualidade, podem ser agrupadas em dois grandes blocos. Um diz respeito às perspectivas globais do campo apontadas pelos pesquisadores de vários países que, mesmo mantendo vínculo a várias áreas do conhecimento e a matrizes epistemológicas distintas, chegam a conclusões convergentes sobre as tendências mundiais reveladas sobre o tema. O outro refere-se a diagnósticos sobre o mesmo campo realizados por organismos multilaterais, com destaque para as conferências mundiais e regionais realizadas pela Unesco, nas duas últimas décadas.

Representado o primeiro grupo mencionado, estudos empíricos realizados por pesquisadores de diferentes partes do mundo revelam uma expansão quantitativa dos sistemas de Educação Superior e o reconhecimento do aumento de sua relevância na ordem social contemporânea (SADLAK; ALTBACH, 1997; ENDERS, 2002; GARCÍA GUADILLA, 2004; ALTBACH, 2006; RAMA, 2006; TROW, 2011). Nas discussões realizadas ganharam especial destaque os usos da universidade (KERR, 2005; SCOTT, 2006; BRADDOCK; TAYLOR, 2007). Nesse cenário tem aumentado a pertinência de estudos que busquem explicitar o conjunto de variáveis que têm orientado a expansão e as relações que estruturam esses sistemas, os grupos que os dinamizam e o *modus vivendi* das IES que os formam.

Ainda que focalizem a Educação Superior sob ângulos distintos, os estudos realizados nas últimas duas décadas evidenciam determinadas convergências em relação aos temas que elegem, com destaque para os dilemas e desafios que sinalizam para o campo, no século XXI. Nesse sentido, no âmbito da academia, merecem destaque as pesquisas coordenadas por Sadlak; Altbach (1997) e Altbach; Salmi (2011). Cada um desses dois estudos reuniu um expressivo número de pesquisadores vinculados a universidades e centros de investigação, distribuídos nos cinco continentes, e interessados em uma compreensão mais ampla a abrangente da dinâmica do campo da Educação

Superior. No primeiro caso, quinze textos estruturam o volumoso relatório da pesquisa sobre o tema, sendo dividido em duas partes. Composta por três ensaios, a primeira apresenta uma análise mais geral das perspectivas globais da pesquisa sobre Educação Superior, da multiplicidade de interesses e necessidades expressas nas atividades das organizações internacionais nela interessadas, bem como de questões diversas sobre o tema como objeto de pesquisa. A segunda conta com doze trabalhos, que discutem o tema nas seguintes regiões do planeta: África Subsaariana; América Latina e Caribe; Austrália e Nova Zelândia; Canadá; China; Estados Unidos; Europa Central e Oriental; Europa Ocidental; Federação Russa; Japão; Região Árabe e Sul da Ásia.

As principais tendências apontadas pelo estudo foram agrupadas nos seguintes eixos: (i) expansão da Educação Superior em áreas geográficas onde no final do século XX era fraca ou inexistente; (ii) possível perda de espaços, por alguns centros de pesquisa, por causa das reduções de fomento às investigação sobre o tema, com possibilidade de intensificação nas décadas seguintes, o que tem se confirmado; (iii) possíveis confusões por parte dos beneficiários dos resultados de estudos, provocadas, dentre outras razões, pela distância entre pesquisas institucionais e outras de natureza notadamente acadêmica; (iv) fortalecimento da natureza interdisciplinar dos estudos desenvolvidos sobre o campo; (v) possível redução de pesquisas de grande porte, em âmbito nacional e mundial, em função das restrições orçamentárias. (SOUSA, 2005).

A segunda pesquisa focaliza as *world-class universities* – tema que será aprofundado no verbete 4.8 do Eixo 4 deste capítulo – partindo da premissa que, em várias regiões do mundo, esse novo tipo de universidade representa, concretamente, um desafio para o campo da Educação Superior. Ela resulta de um esforço colaborativo de investigadores que realizaram estudos de caso, visando ampliar o conhecimento do tema, a partir das grandes linhas de ação definidas em novembro de 2009, quando o grupo reuniu-se na Escola de Pós-Graduação em Educação da Shanghai Jiao Tong University (GSE). Co-patrocinada pelo Centro Internacional de Educação Superior (CIHE) do Boston College, teve financiamento da Fundação Ford e Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial (ALTBACH; SALMI, 2011). A pesquisa foi desenvolvida por estudiosos vinculados a diferentes países, dentre os quais, Chile, China, Cingapura, Coreia do Sul, Estados Unidos, Índia e Nigéria, que contaram com a colaboração de consultores do Banco Mundial e da Unesco. Em geral, seus resultados convergem para o reconhecimento de que as *world-class universities* se inserem em um contexto no qual determinados mecanismos funcionam como condicionantes

para que elas possam se distinguir das demais instituições acadêmicas. Na visão dos autores, ao participarem da rede global de conhecimento, “além de suas contribuições para o desenvolvimento econômico, essas universidades desempenham um papel etário, servindo como instituições culturais [e] centros intelectuais” (p. 4).

O terceiro importante trabalho sobre a Educação Superior foi desenvolvido pela Unesco, em 1999. Seu propósito mais amplo foi avaliar detalhadamente as grandes tendências mundiais e os desafios apresentados a esse nível educacional para o século XXI. O estudo resultou da Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), convocada pela direção geral da Unesco, realizada entre 5 e 9 de outubro de 1998, em Paris. Na ocasião, foram aprovados dois documentos básicos: (i) *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação*; (ii) *Marco de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da Educação Superior*. Nesses documentos, a Educação Superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituição de Educação Superior pelas autoridades competentes do Estado” (UNESCO, 1999, p. 19).

O alcance da referida Conferência foi bastante expressivo, visto que dela participaram mais de 180 países e cerca de quatro mil pessoas, que discutiram a especificidade e os desafios da Educação Superior no final do século XX. Também contribuíram com a discussão, um total de 120 delegações nacionais oficiais, presididas pelos seus respectivos ministros, além de representantes de parlamentos, do setor privado, de associações de universidades regionais e internacionais, de associações de professores e estudantes, pesquisadores da área e reitores (SOUZA, 2003). Essa primeira grande reunião internacional foi antecedida de cinco conferências regionais preparatórias, realizadas em Havana (Cuba), novembro de 1996; Dakar (Senegal), abril de 1997; Tóquio (Japão), julho de 1997; Palermo (Itália), setembro de 1997 e Beirute (Líbano), março de 1998. Os desafios apontados pelo estudo a serem enfrentados pela Educação Superior no século XXI foram agrupados em cinco grandes eixos: (i) aumento da demanda de acesso; (ii) contínua redução dos recursos financeiros; (iii) preservação da qualidade e pertinência das medidas para sua implementação e avaliação; (iv) internacionalização dos métodos pedagógicos, da formação e da pesquisa; (v) o problema do emprego dos diplomados que exige um exame dos graus e diplomas universitários. (UNESCO, 1999).

A quarta pesquisa decorreu da realização da 2ª edição da Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), pela Unesco, novamente em Paris, no período entre 6 e 8 de julho de 2009. Embora desse evento tenha participado um número menor de países (cerca de 70), em comparação com a primeira edição da reunião, seus debates foram profícuos. Teve como temática central as *Novas Dinâmicas do Ensino Superior e a Pesquisa para a Mudança Social e o Desenvolvimento* (UNESCO, 2009), discutida por quase mil representantes de órgãos governamentais, universidades, sociedade civil e entidades privadas de diversos países. Dentre os desafios da Educação Superior debatidos na 2ª CMES, merecem destaque sua responsabilidade social, acesso, igualdade, qualidade, globalização, inovação, financiamento, regionalização, formação de professores/investigadores, internacionalização, etc.

A discussão desses e de outros temas reafirmou a relevância da Educação Superior para encarar outros desafios globais, tais como: fim da pobreza e desenvolvimento sustentável, melhoria e diversificação de formas de acesso, igualdade de oportunidades e qualidade (UNESCO, 2009). Desse ponto de vista, a reunião oportunizou a reflexão e a apresentação de propostas para esse nível educacional, bem como reiterou sua concepção como setor estratégico para o desenvolvimento dos países e, em consequência, da humanidade. Todavia, ainda que tenha sido admitido o crescimento da oferta de matrículas, houve também o reconhecimento de que a Educação Superior ainda mostra muitas dificuldades para ter sua universalidade garantida, em diversas partes do mundo.

Discutidas algumas demarcações teóricas e metodológicas que contribuem para compreender a configuração do campo da Educação Superior, o próximo eixo abordará sua evolução histórica.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão feita neste eixo tem como objetivo analisar elementos que contribuam para compreender como foram pensados e organizados diferentes sistemas de Educação Superior ao longo da história, focando as tendências dominantes que os caracterizam em determinadas épocas. Nessa lógica, examina elementos que contribuíram para delinear a moldura subjacente à evolução desses sistemas, em vários momentos da história, nos planos mundial, latino-americano e caribenho e brasileiro focalizando, nesse último caso, a criação dos primeiros cursos superiores no país.

A abordagem dos temas do eixo parte da premissa de que no estudo da história de qualquer fenômeno os períodos adotados não surgem espontaneamente. Ao contrário, esses períodos são marcados por critérios empíricos criados pelo homem, considerando que a História não é nem imóvel nem “pura mudança, mas sim o estudo das mudanças significativas” (LE GOFF, 2003, p. 178).

A abordagem da história da Educação Superior feita no eixo toma como referências básicas:

- a) centralidade da universidade, como instituição criada na Idade Média e que, ao longo do tempo, passou por grandes transformações;
- b) prevalência de instituições não universitárias no contexto brasileiro, desde o seu surgimento, no início do século XIX, até as primeiras décadas do seguinte;
- c) opção por evitar tratar a evolução da Educação Superior nos contextos mundial, regional (latino-americano/caribenho) e nacional (brasileiro) de forma separada, o que decorre da recusa em atribuir exclusividade ao aspecto cronológico.

Subjaz a esse terceiro ponto, a hipótese de que a abordagem histórica dos sistemas de Educação Superior construídos nos três contextos mencionados pode apontar contradições, especificidades, diferenças e possíveis similitudes da Educação Superior entre eles.

Os temas abordados no eixo vinculam-se a quatro blocos, que se mostram articulados, visando dar organicidade à reflexão proposta. O primeiro comporta a análise da concepção de universidade e a periodização histórica de sua evolução. Discute, também, as ideias históricas do modelo de universidade, enfatizando seus pressupostos epistemológicos, principais características e determinadas condições históricas de sua concepção e evolução. O bloco aborda, ainda, a origem e os primórdios da universidade como instituição, situando-a entre os séculos XI e XIV, destacando especificidades do processo.

O bloco seguinte foca na relação entre a universidade e algumas correntes do pensamento filosófico que influenciaram o seu papel e atuação na sociedade – humanismo, iluminismo e positivismo –, considerando essa instituição a partir de sua inserção no contexto histórico do qual faz parte. Abrangendo um período mais longo – século XV ao XX –, enfatiza a modernidade como projeto histórico

da humanidade com suas contradições e dilemas, de forma relacionada à função da universidade, no período mencionado.

O bloco seguinte focaliza o contexto da América Latina e Caribe, destacando o processo de criação de sua universidade ainda no século XVI, pela transposição do sistema universitário espanhol, como componente da colonização empreendida nos países da região.

O quarto e último bloco trata da realidade nacional, no período entre os séculos XVI e XIX. Em um primeiro momento, problematiza a ideia de estudos superiores na colônia brasileira, ofertados pelos colégios jesuítas. Em seguida, discute a criação dos primeiros cursos superiores no país, ressaltando sua aderência ao modelo napoleônico de universidade, sua oferta em estabelecimentos isolados e a resistência na criação da universidade brasileira pelas elites e pelo poder político.

2.1 Concepção de universidade

Em uma perspectiva mais ampla, a ideia de estudos superiores pode ser encontrada no contexto da Antiguidade Clássica, estando associada, por exemplo, à Academia de Platão (428-348 a.C) e ao Liceu de Aristóteles (384–322 a.C). “Os Akademon [Academia] na era de Platão e Aristóteles foram um centro de diálogo e discussão para entender a humanidade e seu lugar na sociedade” (ALTBACH; SALMI, 2011, p. xiii). Formada por Platão como uma escola de filosofia nos arredores de Atenas, por volta do ano 387 a.C, a Academia constituiu um primeiro espaço de discussão abrangente sobre a condição reflexiva humana. Uma análise mais apurada mostra que, como fruto das escolas filosóficas e retóricas, já são estabelecidos parâmetros de grande significado para aquilo que, ao longo da história, veio se configurando como Educação Superior (ROSSATO, 2005). No caso de Roma, o que poderia ser entendido como o embrião de universidade

[...] era uma imitação da educação grega. Suas primeiras bibliotecas foram tomadas como despojos dos gregos, assim como os melhores dos seus primeiros mestres foram escravos ou refugiados da Grécia após a conquista romana (CASTRO, 1984, p. 16).

Todavia, como *locus* institucional específico no qual a Educação Superior se materializa, a universidade requer a compreensão de sua historicidade. No desvelamento

desta é preciso que a natureza e a função dessa instituição sejam entendidas a partir da relação que estabelece com a sociedade que a produz e os valores sociais que a orientam.

Na busca da historicidade em questão, é no contexto europeu do século XVII que se vislumbra o cenário de construção do sentido de *universitas*. “O termo *Universitas*, ‘*universus-a-um*’, ‘*todo*’, ‘*inteiro*’, ‘*universal*’, em latim, designava uma agremiação de pessoas com interesses comuns. Podia nomear corporações que se organizavam para fundar centros de estudos e ensino” (LEITE, 2018, p. 41). Com o propósito de criar condições propícias à produção do conhecimento, em um mesmo local, essas corporações abrigavam mestres, discípulos e saberes. Em razão disso, a palavra assume uma conotação para designar um conjunto de indivíduos – estudantes e professores – preocupados em desenvolver atividades científicas. Posteriormente, passou a ser utilizada no sentido de indicar o local onde tais atividades ocorriam.

Traduzindo a essência do sentido de *universitas*, a universidade tem sido palco de profundas transformações, ao longo de sua existência. Ao incorporar o sentido de *todo/inteiro*, pode ser definida como “uma forma de organização cujo objetivo central consiste na reprodução de uma mesma finalidade mediante padrões de conduta normativamente estabelecidos e definidores do convívio entre pesquisadores, professores e estudantes” (CASPER, 1997, p. 39). Isso implica reconhecê-la como a instituição que, no mundo moderno, é a responsável pela organização do acervo de conhecimentos produzidos pela humanidade, discutindo formas geradas por ela para, ao mesmo tempo, conservar, transformar e transmitir esses mesmos conhecimentos. “A universidade é parte de um contexto global inclusivo que a determina e que, dependendo de seu funcionamento e sentido, pode colaborar na manutenção ou na transformação da sociedade” (WANDERLEY, 2003, p. 76). Na dialeticidade da produção desse movimento, a universidade estabelece relações que revelam seu compromisso com determinado projeto de sociedade.

Devido à sua natureza e ao caráter da elevada proatividade que possui, a universidade é concebida como uma instituição dotada da possibilidade de autotransformar, mediante o desenvolvimento de capacidades diversas orientadas para a mudança. Desenvolvendo-se de maneira associada a padrões culturais profundamente distintos, os quais ganham concretude em diferentes épocas e regiões do mundo, essa instituição tem marcado presença na sociedade por meio de processos de grande complexidade. Seu percurso histórico mostra que sua missão primeira é concentrar esforços visando à produção de conhecimentos nos mais variados campos da vida humana – cultural, econômico, social,

político *etc.* –, apresentando alternativas para preservá-los. Todavia, apesar de existir por quase nove séculos e meio, “e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempo e espaços diferentes” (BELLONI, 1992, p. 71).

A despeito da disputa que envolve seu conceito e das grandes contradições verificadas em sua origem e evolução, a universidade ainda é concebida como a instituição que, na sociedade moderna, revela a capacidade de promover a integração de culturas, conhecimentos, valores, povos, bem como o respeito pelas diferenças e especificidades de cada nação. Nessa lógica, é apontada como a instituição que tem cumprido um papel social, que permite reconhecê-la como um centro de intensa e verdadeira atividade intelectual.

Como instituição que assume o compromisso de contribuir para assegurar os direitos dos cidadãos, a universidade acaba responsabilizando-se, também, por outro processo de dimensões bem mais abrangentes – ajudar na construção de uma sociedade democrática, em suas mais variadas instâncias. Em seu papel no estabelecimento da relação entre conhecimento e compromisso social, a universidade é concebida como

[...] uma instância privilegiada da produção do saber. Diferencia-se dos demais estabelecimento de ensino superior pela geração de conhecimento novo, seu traço distintivo. [...] Mas sendo também uma instância privilegiada na produção do saber, ela ainda tem por dever responsabilizar-se, por indispensável sua contribuição ao desenvolvimento científico, à independência tecnológica do país e à solução dos problemas nacionais, além de comprometer-se com a melhoria das condições de vida toda a população. (VELLOSO, 1989, p. 87).

2.2 Periodização da história da universidade

A compreensão da história da universidade e da exigência de sua capacidade de adaptação às mudanças implica reconhecer que periodizar o seu estudo – como o de qualquer objeto – é uma tarefa de grande complexidade. Reconhecendo que a “periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas” (LE GOFF, 2003, p. 178), defini-la envolve captar no tempo a própria existência humana

impressa no tempo, sendo o tema objeto de preocupação de vários campos disciplinares – educação, sociologia, filosofia, economia, artes, literatura, antropologia *etc.*

Em uma perspectiva crítica, essa inteligibilidade justifica porque a compreensão histórica de um fato não pode corresponder à mera sucessão cronológica dos fatos ou das mentalidades que concorreram para sua produção. Subjaz, assim, a toda periodização a ideia de produção de determinados marcos temporais que situem a análise de uma grande unidade temporal, buscando nela apreender os elementos constituintes dos fenômenos produzidos pelos homens. Nessa linha de raciocínio, o ato de periodizar não possui uma natureza em si mesmo, sendo, em última análise, algo arbitrário e dotado de certos limites, visto que “todo trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe suas realidades cronológicas segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes” (ALMEIDA, 1988, p. 115).

Do ponto de vista cronológico, de acordo com Trindade (2000a), a história da instituição universidade estrutura-se em quatro períodos:

- a) *século XII até o Renascimento*: caracterizado como período que mostrou as condições propícias para a invenção da universidade, no contexto medieval, tendo como referência o pioneirismo das instituições criadas em Bolonha e Paris, bem como sua implantação na Europa, sob a égide da Igreja;
- b) *século XV*: situado no movimento renascentista, foi fortemente influenciado pelas transformações comerciais do capitalismo, do humanismo literário/ artístico, bem como da Reforma e Contrarreforma;
- c) *a partir do século XVII*: marcado por grandes descobertas científicas em diversos campos do conhecimento e pelo Iluminismo do século XVIII, que apresenta elementos vitais para o começo da institucionalização da ciência;
- d) *século XIX, desdobrando-se nos tempos atuais*: época que permite a implantação da universidade estatal moderna e “introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais” (p. 122).

O exame desses períodos contribui para o reconhecimento da importância da universidade na história da humanidade, do seu elevado nível de resistência, embora tenha mudado, ao longo do tempo. Mostra, também, ao assumir papel central na sociedade dos vários períodos citados, que ela “não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual” (BELLONI, 1992, 71).

2.3 Origem da universidade

Em sua gênese, a universidade moderna tem como referência histórica as escolas medievais (*studia generalia*), criadas com a finalidade de suprir as insuficiências das instituições ligadas às catedrais e aos mosteiros, com vocação apenas para preparar indivíduos para a carreira religiosa. Sua origem está marcada por determinações sociais, destacando-se, dentre elas, a necessidade de “atender à crescente demanda de pessoas em busca de educação, o desejo idealista de obter conhecimento, a resistência ao monopólio do saber pelos mosteiros, a vitalidade das escolas mantidas pelas catedrais e o desejo de reformar o ensino” (FERRUOLO, 1985, p. 7-8).

Frente ao papel assumido pela educação medieval – defesa da ideia de que o homem devia, ao mesmo tempo, abdicar da vida terrena e controlar racionalmente as suas paixões, de maneira a valorizar o mundo espiritual – que surge a universidade. Nesse contexto, o pensamento hegemônico defendia que o indivíduo tinha seu destino traçado já por ocasião do seu nascimento, sustentando-se na tese de que, inexoravelmente, a origem definia o lugar do homem na sociedade – servidão ou nobreza. Contrapondo-se a essa visão de mundo, “as universidades surgiram como um espaço para o novo pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de criar e promover jovens que desejam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa” (BUARQUE, 2003, p. 29).

Como modo de produção vigente desde a Antiguidade, a partir do século X, o escravismo passa a ceder espaço para outro – o feudalismo. Baseando-se na atividade agrícola e no artesanato a sociedade torna-se agrária e convive com a criação de uma rígida hierarquia social: a nobreza, formada pelos senhores feudais e o clero que monopolizam o poder, enquanto uma grande quantidade de servos constitui a base da pirâmide social. Nesse contexto, somente a igreja, no interior dos mosteiros, preparava a elite e o clero, que monopolizava a interpretação do conhecimento, adaptando-o à lógica e aos fundamentos do pensamento cristão.

Fragmentada em vários feudos dotados de relativa autonomia, a sociedade medieval adota um modelo explicativo do mundo justificado pela igreja católica. É exatamente esse modelo que assume grande importância em relação ao significado e alcance da educação na Idade Média. Nesse cenário, os parâmetros educacionais baseavam-se na visão de homem como criação divina, cuja felicidade era condicionada à recusa da busca de contradições entre fé e razão. Na construção das explicações sobre a reali-

dade social o indivíduo deveria “respeitar sempre o princípio da autoridade, que exige humildade para consultar os grandes sábios e intérpretes” (ARANHA, 2006, p. 143).

Entretanto, o questionamento crítico da visão negativa histórica e frequentemente associada à Idade Média é importante para a compreensão das condições sociais que permitiram o surgimento da universidade. Em uma perspectiva de relativização do movimento histórico, o período medieval requer outra interpretação que o mostre como um importante estágio da evolução humana. Na reflexão que empreende sobre a história das ideias pedagógicas, Cambi (1999) propõe um novo olhar sobre esse período da história da humanidade. Para tanto, argumenta a necessidade de reexaminá-lo como uma “época de contrastes, uma etapa carregada de contradições, caracterizada pelo pluralismo, mas também concentrada em torno de estruturas constantes e coercivas [...] articulado em torno dos princípios de um cristianismo vivido e difuso” (p. 143).

Sob esse ângulo, é preciso reconhecer a Idade Média como o contexto que apresenta as condições favoráveis à criação da universidade. Isso requer analisá-la como época de complexas transformações que geram, dentre outros elementos, a expressão do espírito criativo e determinadas contradições nela construídas, considerando as realidades socioeconômicas e culturais antes vivenciadas pelos indivíduos. Trata-se, portanto, de reinterpretar um momento histórico no qual a universidade encontra condições propícias para o seu surgimento, notadamente quando se levam em conta as forças políticas, sociais e culturais da Baixa Idade Média, que se estendeu do século X ao século XV.

Ainda no início do século XX, ao refletir sobre a história da educação, com ênfase na origem da universidade, Monroe (1987) indicava importantes elementos teóricos para uma compreensão mais livre e positiva do que foi o período medieval. Adotando uma perspectiva, ao mesmo tempo, analítica e descritiva, o teórico contrapõe sua visão àquela expressa por outros pensadores europeus que insistiam em caracterizar esse longo período da vida humana como um retrocesso. Em sua visão, enquanto momento histórico, a era medieval mostrou especificidades que contribuíram significativamente para a produção de novas ideias sobre a educação que passaria a ser ofertada para o povo, com destaque para aquela realizada pela universidade. É nesse cenário que se encontra a gênese da universidade como instituição resultante de um longo processo histórico, que se estende do século VII ao XII.

A origem da Universidade de Bolonha, em 1088, na Itália, está associada à mudança de mentalidade medieval, que já vinha sendo produzida no século X, em determinados

aspectos da vida social. Todavia, ainda que se considerem as referências históricas apresentadas em relação às Universidades de Bolonha e à de Paris, esta surgida em 1150, a literatura aponta a existência da Universidade Quaraouiyina (Marrocos, 859) e da Universidade de El-Azhar (Cairo/Egito, 988). Essa última é apontada como uma “uma instituição existente e que fora convertida em universidade no ano de 970, tendo os seus primeiros estatutos datados de 1228” (ROSSATO, 2005, p. 13). As referências históricas a essas duas últimas instituições respaldam a assertiva de que “a universidade nasceu no mundo árabe e foi trazida para o Ocidente na Idade Média” (FRANCO, 2016, p. 47). Também é apontada a Universidade de Salerno como sendo a primeira criada no mundo europeu, por ter instalado, em tempos remotos, uma escola de medicina. Registros dessa natureza corroboram a dificuldade apontada por Verger (1990), em se buscar atribuir uma data definitiva para a fundação da primeira universidade. Na visão do autor, no estudo do tema, há “um problema de classificação e de cronologia [...] uma vez que textos oficiais e definições jurídicas intervinham tardiamente e só homologavam situações existentes, instituições nascidas empiricamente sob a pressão de necessidades práticas” (p. 19).

Devido às especificidades históricas que envolvem a origem das primeiras universidades, há consenso entre os estudiosos em apontar a de Bolonha, como sendo a primeira instituição desse tipo que teria sido criada. “Atualmente, já se estabeleceu certo consenso, aceitando-se Bolonha como sendo a primeira universidade que atingiu plenamente tal estatuto. Por ocasião da comemoração dos seus novecentos anos de fundação em 1988, na Magna Carta das Universidades Europeias, o fato foi reconhecido” (ROSSATO, 2005, p. 21-22).

Tendo no centro de sua organização a figura estudantil, a Universidade de Bolonha possuía um reitor-estudante e nela estudaram personagens de importância incontestável para a ampliação de matrizes de pensamento em diversos campos do conhecimento, merecendo destaque: [São] Tomás Becket (1118-1170), Dante Alighiero (1265-1321), Francesco Petrarca (1304-1374), Albrecht Dürer (1471-1528), Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), Nicolau Copérnico (1473-1543), Paracelso [Philippus Aureolus Theophrastus Bombastus von Hohenheim] (1493-1541), São Carlos Barromeu (1538-1584), Torquato Tasso (1544-1595), Luigi Galvani (1737-1798), Alessandro Volta (1745-1827), dentre outras notáveis figuras históricas.

Todavia, apesar de reconhecer o pioneirismo na criação da Universidade de Bolonha, a literatura especializada registra que a Universidade de Paris assumiu maior relevância.

Ao contrário daquela, a de Paris nasce ao redor dos professores, “que haviam constituído sua própria organização, o Colégio dos Doutores” (ROSSATO, 2005, p. 25), razão pela qual possuía um reitor como professor. Em sua origem, essa universidade deixa transparecer uma dupla tendência: de um lado, evidencia um caráter eclesiástico e, por outro, um ambiente escolar que não revela uma identidade com a sociedade urbana crescente, na qual se situava (VERGER, 1990). Lidando com essa dupla característica, tal como Universidade de Bolonha e outras que também foram surgindo, a Universidade de Paris contribuiu, desde cedo, para um importante processo de intercâmbio entre professores e estudantes vinculados a diversas universidades.

Durante muito tempo, os estudantes deslocaram-se da Europa Central para as universidades italianas [Pádua, Bolonha, Siena], e, em menor escala, para as francesas [Paris, Montpellier, Orléans] desenvolvendo seus estudos, visitando sucessivamente várias universidades e colando grau durante o seu retorno. O que gerava essa mobilidade durante a Idade Média, primeiramente, era a busca de novos conhecimentos, de novas descobertas em diferentes partes do continente. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 23).

Do ponto de vista histórico, o grande peso e prestígio da Universidade de Paris devem-se a três razões básicas: (i) sua proposta foi disseminada na Europa do século XII como modelo da nova instituição que surgia no campo educacional; (ii) inspirou a criação de outras universidades que assumiram papel relevante nesse cenário – Oxford (1167), Salamanca (1218), Pádua (1222), Nápoles (1224), Lisboa (1288), Montpellier (1289), Cambridge (1233) e Coimbra (1308); (iii) em uma fase posterior, serviu de referência para outros continentes como, por exemplo, o americano (WANDERLEY, 2003).

No contexto de origem da universidade, outro fenômeno que merece destaque é a internacionalização que, devido à relevância que possui para a compreensão da função dessa instituição na sociedade moderna, é discutido no capítulo 2 desta obra. Práticas de internacionalização foram desenvolvidas por essa instituição, desde sua origem, contribuindo para sua centralidade no crescente processo de desenvolvimento intelectual que ocorria na Europa, à época. “O encontro de estudantes, a reunião dos alunos ou discípulos que vinham de todas as partes da Europa, de tão longe quanto as rotas e caminhos o permitissem, era motivada pela notícia das aulas dos grandes mestres oradores” (LEITE, 2018, p. 42).

2.4 Primórdios da instituição universidade

Em seus primórdios, a universidade não apresentava, ainda, uma universalidade do saber, visto que era somente uma corporação, estando “constituída exclusivamente por um grupo de pessoas sem nenhum haver comum [...] fato primitivo é mesmo o agrupamento de pessoas, o agrupamento de mestres; ele é quem sugeriu a ideia de agrupar os estudos, os ensinamentos e concentrá-los” (DURKHEIM, 1995, p. 91-92). Notadamente contexto dos séculos XII e XIII, quando foram criadas as primeiras universidades, sua atuação mostrava determinadas limitações associadas às próprias condições históricas do seu surgimento.

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para familiarizar o estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesástica ortodoxa (MONROE, 1987, p. 133).

Entretanto, ao longo de sua evolução, a universidade modificou suas relações com a Igreja, com o Estado e com o poder local. Em seus primórdios, notadamente, o século XIII foi de extrema relevância para a compreensão de sua instalação como instituição que passa a assumir uma nova condição de lidar com o conhecimento, em contraponto ao clero. Nele foram criadas as condições necessárias para que o controle dos interesses educacionais fosse transferido dos mosteiros para as escolas e para as recém surgidas universidades, embora tenha continuado a prevalecer, de forma geral, uma visão disciplinar. Na visão de Monroe (1987), os últimos tempos do medievalismo foram marcados por uma vida intelectual abundante e intensa, favorecendo a ampliação de ações educacionais, visto que o século XII “possui uma unidade de vida e de ideias superior a qualquer outro século da história” (p. 139).

No fim do século XIII, havia cerca de vinte universidades que, devido ao sistema educacional semelhante nelas vigente, fizeram “da Europa uma única universidade [...] na Itália (dez ou onze), França (quatro), Espanha (quatro), Inglaterra (duas) e

Portugal (uma)” (ROSSATO, 2005, p. 32). Ao longo desse século, essas instituições eclodem na lógica de três categorias:

- I. *universidades surgidas das migrações* – decorrentes de desencontros entre professores e estudantes ou ainda quando esses grupos rompiam com a comunidade e o poder local: “quando a universidade entrava em conflito com as autoridades eclesiástica e civil [...] suspendia as aulas, mudava-se para outro local ou dispersava-se” (DURKHEIM, 1995, p. 90). Fazem parte dessa categoria: Universidade de Vicenza (1204), Universidade de Arezzo (1215) e Universidade de Pádua (1222), todas na Itália; Universidade de Orleans (França, 1235) e Universidade de Cambridge (Inglaterra, 1233);
- II. *universidade plantadas ou criadas* – surgidas a partir da vontade e decisão de papas, reis ou príncipes com o objetivo precípuo de atender determinado fim ou objetivo político – Universidade de Palência, Universidade de Salamanca e Universidade de Valladolid, criadas na Espanha, respectivamente, em 1208, 1218 e 1250; Universidade de Nápoles (Itália, 1224) e Universidade de Toulouse (França, 1233);
- III. *universidades espontâneas* – cuja origem mostra-se oposta àquela do grupo anterior, visto que são instaladas em decorrência da tradição da educação que ofertavam e pelo percurso histórico de décadas que trilhavam (VERGER, 1990), a exemplo do que ocorreu com as Universidades de Bolonha e Paris.

A despeito das contradições presentes em sua história, desde sua institucionalização aos dias atuais, a universidade sempre preservou a condição de contribuir para a intelectualização da sociedade. Reportando-se à dimensão que esse fenômeno vai adquirindo no contexto europeu dos séculos XIII e XIV, Giles (1987) esclarece que, devido à função que passava a assumir na sociedade, essa instituição caracterizava-se como uma casa de liberdade intelectual. Cada vez mais, tal função ganhava sentido “numa época altamente desconfiada de qualquer suspeita de heresia, é de máxima importância. É o único lugar onde assuntos proibidos ou suspeitos podem ser discutidos com certa impunidade” (p. 63). Nesse contexto, as universidades possuíam expressiva influência política como uma organização de bases democráticas, debatendo livremente temas políticos, eclesiásticos e teológicos, ainda que isso não desconsiderasse a perspectiva de classe, visto que se percebia determinada inclinação para os grupos privilegiados

(MONROE, 1987). Ademais, no que tange à vida intelectual, essa nova instituição passou a usufruir de maior grau de influência do que a Igreja, a nobreza e o próprio Estado.

No plano das limitações presentes em seus primórdios, até o século XIV, “as Universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em conventos, salas, claustros, em casas de professores e até ao ar livre” (ROSSATO, 1989, p. 16). Ainda conforme o autor, mesmo lidando com essa realidade, as universidades continuam a crescer em número, de forma que no final do referido século já tinham sido criadas mais 24 novas instituições: “seis na Itália, seis na França, três na Espanha, três na Alemanha, uma na Áustria, duas na Hungria, uma na Polônia, uma na Tchecoslováquia e uma em Portugal” (p. 34).

Todavia, no século XV, as universidades já tinham se multiplicado, fazendo-se presentes na grande maioria dos países europeus e tendo que lidar com conflitos que passaram a fazer parte de sua própria dinâmica. Esses conflitos dizem respeito tanto à criação propriamente dita dessas instituições quanto aos grupos que delas passam a fazer parte, mostrando-se associados a privilégios cuja expressão se dava em uma dupla direção. De um lado, os privilégios eram de caráter universal e, de outro, de natureza eclesiástica, tendo em vista que, nessa época, tratava-se de uma escola de fundação pontifícia e, posteriormente, imperial). Em outros casos, os conflitos mantinham relação direta com a concessão de licenças especiais para determinados grupos de estudantes, que vinham de diferentes lugares, transitar entre as universidades. Em geral, essas licenças eram “dadas pelos papas, para lhes permitir livre movimentação. Incluem-se entre as licenças papais a *licencia ubique docendi*, uma licença para ensinar, para a docência, uma espécie de diploma outorgado pelo papado” (LEITE, 2018, p. 42).

2.5 Ideias históricas do modelo de universidade

A reflexão sobre a construção histórica da ideia dos modelos de universidade compartilha de duas premissas básicas: (i) a de que “em sua evolução”, essa instituição “não tem correspondido a um modelo único e tem se ajustado, ao longo do tempo, à realidade contextual” (BELLONI, 1992, 71); (ii) a configuração desses modelos decorre da atuação de indivíduos reais que lidam com “condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1999, p. 26).

Uma das diferenças mais expressivas a serem consideradas no estudo da configuração histórica dos modelos históricos de universidade são suas matrizes epistemológicas. Ao tomar essa ideia como fundamento do debate, a literatura especializada indica a seguinte classificação dos modelos estruturais de universidade: francês, inglês, alemão, norte-americano, soviético (DRÈZE e DEBELLE, 1983; MONROE, 1987; ROSSATO, 2005) e latino-americano (WANDERLEY, 2003; RIBEIRO, 1978; MOROSONI, 2006), tendo este último surgido em um período posterior àqueles de construção dos demais.

Na discussão sobre os cinco primeiros modelos citados, Drèze e Debelle (1983) argumentam que a universidade moderna pode ser concebida sob duas grandes perspectivas – *universidades do espírito ou liberais* e *universidades funcionais ou do poder*. O primeiro grupo comporta três modelos – inglês, alemão e norte-americano –, enquanto o segundo abrange o francês e o soviético. A essas duas perspectivas acrescenta-se outra relativa ao modelo latino-americano, visto que ele foi construído buscando a democratização de suas instâncias e defendendo a participação dos atores nos vários espaços da estrutura da universidade (RIBEIRO, 1978).

2.5.1 Modelo francês

Nos séculos XVII e XVIII, a França era uma potência emergente no mundo e, juntamente com a Inglaterra, mostrava-se como importante polo de desenvolvimento industrial e urbano, bem como de consolidação do pensamento burguês. Historicamente, ambos os países produziram seu pensamento social sob a influência desse desenvolvimento, inspirando-se no paradigma científico da Física e da Biologia.

A estruturação do modelo *francês de universidade* – também chamado *napoleônico* – mantém relação direta com os grandes processos de transformação social vivenciados pela França no século XVIII, época em que a visão humanista do passado foi substituída por uma nova perspectiva baseada na ciência. Esse embasamento direciona a busca e difusão de um novo conhecimento de natureza científica e tecnológica dele decorrente e necessária às mudanças advindas com a Revolução Industrial. Tal fato se explica, dentre outras razões, pelo fato de que, com essa revolução “e a consolidação do modo de produção capitalista surgiram exigências de especializações técnicas que se ajustassem à nova divisão social do trabalho” (WANDERLEY, 2003, p. 18).

O modelo francês de universidade foi um dos efeitos mais diretos da Revolução Industrial e não apenas um mero desdobramento ou decorrência da universidade medieval de Paris, criada em 1150. Sua instalação está diretamente relacionada às

grandes mudanças vivências pelo país, configuradas a partir do ideário da Revolução Francesa (1789). Em sua essência, visava à formação especializada e profissionalizante, por meio de estabelecimentos isolados, tendência fortemente incorporada pelo Brasil, por ocasião da instalação dos seus primeiros cursos superiores, em 1808, com a vinda da Corte Portuguesa. Dentre outras finalidades, sua estruturação visou dar uma organicidade à Educação Superior francesa que, após a referida revolução, durante um século (1793-1896), configurou-se como um sistema de escolas superiores. Devido ao seu objetivo precípua, essas escolas não correspondiam ao nome de universidade, pois eram organizadas na lógica de um sistema público nacional à semelhança do que acontecia com os níveis que as antecediam – primário secundário e normal (RIBEIRO, 1978).

Em determinado sentido, esse modelo mostrou-se revolucionário, tendo em vista sua proposta de funcionamento, em relação ao contexto educacional que a antecedeu e as forças sociais que criaram as condições favoráveis ao seu surgimento. Na visão de Sguissardi (2006), isso se justifica porque, tão revolucionário quanto foi a Revolução Francesa, o modelo em análise apresentou à universidade a missão de formar os quadros necessários ao Estado. Para tanto, a formação exigida seria desenvolvida “em conformidade com a nova ordem social e com a ‘tirania do diploma do Estado’. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização” (p. 68 – grifo do autor). Sendo assim, se a nova tradição universitária procurou substituir a anterior, acabou criando “uma burocracia racional, seletiva e impessoal, com seus defeitos de rotina e formalismo que tornaram cada vez mais difícil manter e incentivar a criatividade cultural” (RIBEIRO, 1978, p. 41).

A dimensão de aparente inovação do modelo francês precisa ser compreendida no contexto em que a concepção napoleônica de universidade surgiu, contrapondo-se à ausência de outro que revelasse um caráter mais orgânico para a universidade. A crítica ganha força no sentido de que o modelo napoleônico revelou fortes características autoritárias, visto que contribuía para a passividade dos estudantes, induzindo para eles uma formação que os levava a constituir um exército de pessoas sob o domínio do Estado. Subjacente a esse processo estavam a difusão de uma mentalidade comum centrada na atividade do ensino e a dominação de natureza ideológica orientada por interesses estatais. Em consequência, uma das mais significativas marcas do percurso desse modelo foi o enfoque profissionalizante das profissões, no qual a pesquisa mostrava-se ausente, à proporção que não se articulou com o ensino.

2.5.2 *Modelo alemão*

Diferentemente da França e Inglaterra, nos séculos XVII e XVIII, a Alemanha vivia uma realidade em que a mentalidade burguesa se organizaria somente no século XIX. Sua evolução sócio-histórica decorreu de uma unificação política tardia, ocorrida em 1871, e de um modelo capitalista retardatário. Além disso, as ideias na nação alemã foram influenciadas por correntes filosóficas distintas das seguidas por aqueles dois países sendo orientadas pelos referenciais de outras ciências, como a História e a Antropologia. Especificidades como essas contribuíram significativamente para a produção de caminhos teóricos diferentes para o estudo da sociedade alemã e, consequentemente, para o modelo de universidade que surgiu dessa realidade. Em termos práticos, importava para essa sociedade a compreensão de si mesma, enfatizando a diferença entre os caminhos percorridos para o progresso social, em relação a outras nações que já vivenciavam o capitalismo mais intensamente. A Alemanha buscava a compreensão da singularidade de sua formação social, política, econômica e religiosa, bem como do modelo capitalista que desenvolvia e que revelava, à época, uma fusão de elementos modernos e tradicionais, que influenciava o debate sobre o papel da universidade em uma sociedade igualmente moderna (WEBER, 1989).

Nessa linha de raciocínio, a universidade alemã configura um importante aliado para a superação de um modelo tardio de desenvolvimento industrial. Quando surgiu, a dimensão filosófica de sua atuação ajudou a caracterizá-la como revolucionária – em uma perspectiva distinta daquela evidenciada pelo modelo francês. Justifica isso o fato de que, desde o começo, esse modelo de universidade “se comprometeu com a integração nacional e a incorporação da cultura alemã à nova civilização” (RIBEIRO, 1978, p. 48).

Assegurado na fundação da Universidade de Berlim, em 1810, o modelo alemão já nasceu com a preocupação em realizar a indissociabilidade entre pesquisa e Educação Superior, fenômeno influenciado pelo ideário liberal. Aquela instituição surgia na esteira da progressiva reconstrução das universidades alemãs e de direta oposição às escolas profissionais francesas-napoleônicas. Seu caminho foi precedido por reflexões do seu idealizador – *Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand*, o Barão de *Humboldt* (1767-1835) – e de importantes filósofos, como *Johann Gottlieb Fichte* (1762-1814), *Friedrich Wilhelm Schelling* (1775-1854) e *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (1768-1834). Na Universidade de Berlim estudaram muitos personagens de grande expressão em várias áreas do conhecimento, como *Johann Gottlieb Fichte* (1762-1814), *Friedrich Wilhelm Joseph Schelling* (1775-1854), *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* (1768-1834), *Georg*

Wilhem Friedrich *Hegel* (1770-1831), Arthur *Schopenhauer* (1788-1860), Karl Heinrich *Marx* (1820-1883), Friedrich *Engels* (1820-1895), Christian Johann Heinrich *Heine* (1797-1856), Albert *Einstein* (1879-1955), Ernst Ludwig *Planck* (1858-1947), entre outros.

Desde sua origem, o modelo alemão de universidade pautou seu trabalho por uma formação que se mostrava, ao mesmo tempo, geral, científica e humanista, resultando disso os elementos constituintes do conceito de formação (*bildung*). “Foi o modelo alemão que estabeleceu um padrão vinculando à pesquisa científica com o Ensino Superior. Na França, a atividade científica esteve vinculada aos institutos independentes” (WANDERLEY, 2003, p. 20). Seu esforço foi dirigido visando oferecer uma efetiva contribuição para a Alemanha superar o estágio de atraso industrial, ao contrário da realidade que a Inglaterra tinha vivido.

Sob a luz da história, não há dúvida de que a inovação institucional (a universidade humboldtiana em 1810) foi uma das mais bem-sucedidas reformas institucionais da pesquisa e da educação superior. Ela é responsável não somente pela atordoante explosão de criatividade e de produtividade que caracterizou a academia alemã e a vida científica nos 110 anos seguintes, mas também por sua imediata e maciça emergência como “modelo”. Em menos de meio século, a *Friedrich-Wilhelms-Universität* de Berlim tornou-se um modelo de instituição indisputável para praticamente todos os sistemas universitários do mundo (NYBOM, 2003, p. 145).

Dentre as principais marcas do modelo humboldtiano está a defesa da ideia de uma universidade público-estatal, porém livre de suas interferências e/ou de seus interesses imediatos. Desse ponto de vista, a autonomia é elemento implícito à sua natureza, devendo o ensino ser atrelado à pesquisa e, portanto, ao desenvolvimento do pensamento científico. Esse ideário chancela a universidade da condição e responsabilidade para atuar de forma livre frente à religião, à igreja e às pressões sociais, na perspectiva do estabelecimento da relação entre Estado e cultura.

No que tange à sua organização, as universidades alemãs acabaram por se desenvolver na lógica de uma rede descentralizada que atuava em diferentes regiões do país. Para tanto, contavam com um eficiente sistema comunicativo entre elas, de tal forma que as inovações produzidas e implantadas na gestão da Universidade de Berlim eram disseminadas para as demais. Essa forma de gestão da comunicação

institucional lhes permitiu criar, já no século XIX, determinado nível de comunicação em rede, perspectiva avançada para época em que foi proposta (RIBEIRO, 1978).

2.5.3 *Modelo inglês*

À semelhança do que aconteceu na França, na Inglaterra o surgimento do modelo de universidade também esteve relacionado à Igreja, caracterizando-se pela formação humanista e transmissão de conhecimento. Entretanto, ao contrário do que ocorreu nessas duas nações, em outros países europeus, como a Itália, a origem da universidade foi de natureza secular, sendo motivada pelas razões apontadas pela burguesia urbana (MONROE, 1987).

Em sua evolução, o modelo inglês revelou uma tendência de dualidade, no que tange à estruturação de seus estabelecimentos. Em uma direção, criou um grupo seleto de instituições como, por exemplo, Oxford (1167) e Cambridge (1233) como representantes de sua expressão máxima e, em outra, uma gama bastante variada de IES com vocações distintas do primeiro grupo citado. Universidades como essas duas têm uma origem baseada na tradição, pois ao serem criadas, destinavam-se, em grande parte, a receber filhos da nobreza ou indivíduos com elevada posição social, visando educá-los a conviver com pessoas do mesmo nível. Todavia, com o passar do tempo, as Universidades de Oxford e Cambridge tiveram que repensar sua própria organização, frente à competição desencadeada por uma nova intelectualidade, de formação leiga, que revelava grande interesse pelos campos científico e tecnológico que despontavam a partir dos esforços da Alemanha. Diante disso, ambas passaram a se esmerar em “dispensar atenção preferencial à formação de investigadores do mais alto nível, assim como a munir-se de laboratórios e bibliotecas modernas” (RIBEIRO, 1978, p. 46).

A tendência comentada foi determinante para que, com o passar do tempo, a universidade inglesa passasse a polarizar a formação dos seus estudantes, o que se traduziu pela garantia de um elevado padrão formativo por um grupo de IES e a oferta de outro destinado às camadas menos favorecidas. Nesse último caso, os diplomados destinavam-se a compor os quadros exigidos para o funcionamento da própria sociedade inglesa, o que representava, na prática, a dualidade do seu modelo universitário. O resultado dessa opção institucional foi a preservação da natureza aristocrática das antigas universidades aliada à criação de uma rede bastante heterogênea de outras instituições, que acabaram por contribuir para garantir diversas outras formações. Concretamente, isso permitiu elevar o nível profissional

da população, ao mesmo tempo em que garantiu ampliar as taxas de cobertura da Educação Superior ao longo do tempo.

2.5.4 *Modelo norte-americano*

O modelo norte-americano de universidade foi desenvolvido à luz de pressupostos distintos daqueles adotados pelos três antes analisados, embora mantenha com dois deles – inglês e alemão – uma relação, considerando seu vínculo com o ideário liberal. Seu surgimento ocorre nos séculos XVII e XVIII durante o processo de colonização dos Estados Unidos por grupos religiosos, incentivado pela metrópole. A primeira IES criada foi a Universidade de Harvard 1636, “apenas 16 anos após a chegada dos colonos puritanos a Massachussets, o que mostra a importância que atribuíam à questão” (ROSSATO, 2005, p. 77). Concebido sob uma perspectiva livre e democrática, porém à luz de ideias e princípios da ordem capitalista e uma visão pragmática, esse modelo acabou incorporando, gradativamente uma cultura que aproximou a universidade da empresa. Trata-se de um modelo que busca contemplar o espírito empreendedor alimentado pela sociedade americana nos séculos XIX e XX, visto que “o forte desenvolvimento do capitalismo contribuiu para o surgimento da universidade-empresa” (p. 157). Na prática, revela a opção pela constituição precoce de um sistema de inovação, promovendo uma estreita conexão entre suas universidades na massificação da Educação Superior e também na relação com o setor produtivo.

O modelo de universidade em análise pauta-se no “velho saber acadêmico-humanístico, mas, também o do novo saber científico” (RIBEIRO, 1978, p. 66), buscando associar, de maneira bastante direta, as dimensões e ideias da instituição universitária (ensino e pesquisa) aos de natureza funcional (prestação de serviços). Porém, embora incorporando e defendendo essa tendência, as universidades norte-americanas foram revelando, em certa medida, uma dimensão inovadora que se associa às potencialidades da pesquisa. Em sua evolução trataram de acrescentar às suas práticas acadêmicas os estudos em nível de pós-graduação, configurando alguns deles em mestrados e doutorados.

Dentre as marcas distintivas do modelo norte-americano de universidade, destacam-se: (i) definição de valores a serem coparticipados, visando incorporar, por meio deles, as novas gerações, ao contrário do que caracteriza a universidade francesa, que optou por uma burocracia defensora da nacionalização e civilização; (ii) reprodução, em grande escala, da estratificação social, visto que os *colleges* recebem

estudantes que devem ser formados para licenciaturas em três grandes áreas – letras, ciências e artes –, enquanto as universidades destinam-se a ofertar cursos em nível de graduação e pós-graduação que chegam, em casos específicos, ao doutorado; (iii) autonomia funcional em relação ao governo, mas não aos investidores privados que acabam por monitorar o desenvolvimento das atividades universitárias, à luz de determinados indicadores; (iv) ausência de burocracia na docência superior, quanto à liberdade de contratar livremente os professores para compor os departamentos, bem como dispensá-los, considerando interesses institucionais; (v) adoção de um modelo teórico “como uma constelação articulada de diversos componentes, relativamente ao grau e ao tipo de ensino ministrado” (RIBEIRO, 1978, p. 68).

De acordo como autor, formado por um conjunto de IES que possuem funções bem específicas, o modelo norte-americano “permite formar ao mesmo tempo quadros científicos e humanísticos do mais alto nível, grande número de profissionais altamente competentes e uma multidão de trabalhadores comuns com a preparação de terceiro nível” (p. 54-55). Resulta disso o atendimento à formação profissional, ao mercado e à massificação da oferta de Educação Superior, ocasionando elevadas taxas de cobertura, nas últimas décadas, face à sua expressiva diversidade institucional.

2.5.5 Modelo soviético

Do ponto de vista histórico, a ideia de universidade soviética não chegou a se constituir em um modelo de destaque mundial. Ao mesmo tempo em que suas bases filosóficas apresentam, em termos mais gerais, diferenças daquelas que nortearam os modelos antes abordados, revelam determinadas proximidades com o *francês* e *alemão*, fenômeno que se explica, segundo Ribeiro (1978), por dois motivos básicos. O primeiro decorre de sua associação ao caráter burocrático e intencionalmente civilizador e nacionalizador de ambos os modelos mencionados. O segundo diz respeito ao fato de não mostrar atração pelos modelos *inglês* e *norte-americano*, marcados pela diversidade de linhas de formação presentes em sua organização e pelo elevado nível de formação de natureza acadêmica.

Considerando sua natureza socialista e missão, o modelo soviético de universidade caracteriza-se por apresentar o predomínio de fortes traços estatais. Em termos políticos e acadêmicos, sua orientação formadora decorre de duas premissas básicas: (i) a educação é um serviço de monopólio do Estado, daí a defesa de sua oferta gratuita; (ii) a produção da pesquisa deve atender objetivos definidos com

base nas necessidades econômicas, militares ou aquelas voltadas para enaltecer o Estado, ampliando o prestígio deste. “Com uma sociedade planejada, a universidade [soviética] tem o objetivo de formar os profissionais que são necessários em cada tempo histórico” (TRINDADE, 2007, p. 27).

Na prática, esse modelo não mostra o nível de independência revelado pelos ocidentais, visto que está profundamente enraizado no sistema político hierárquico dos países nos quais se desenvolve. Assumindo um caráter funcionalista, tem como propósito mais amplo contribuir para edificar a sociedade comunista. Baseado nas diretrizes aprovadas, em 1961, pelo Conselho e Ministros da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) –, criada em 30 de dezembro de 1922 e dissolvida em 26 de dezembro de 1991 –, busca orientar e reorientar os conhecimentos conforme os objetivos definidos pelo governo central. Devido à sua missão, para alguns autores, a universidade soviética “não chega a constituir um modelo propriamente dito, mas uma adaptação ao estalinismo do modelo imperial napoleônico” (CASTANHO, 2004, p. 25).

Apresentamos, a seguir, uma síntese sobre a vocação assumida pelos cinco modelos históricos da ideia de universidade antes analisados, destacando a especificidade de cada um deles, em sua configuração.

Se na universidade **inglesa** o princípio de formação é levar o indivíduo ao saber; na **alemã**, a aspiração é levá-lo à verdade; na **soviética** e **francesa**, através do ensino, pretende-se a edificação e estabilidade do Estado, respectivamente; na universidade **[norte]americana**, aspira-se a uma formação que leve a sociedade ao progresso (TRINDADE, 2007, p. 28 – grifos nossos).

2.5.6 *Modelo latino-americano*

De forma semelhante ao que ocorreu em outras partes do mundo, os países latino-americanos conceberam um modelo universitário tomando como referência sua realidade e imprimindo nele características bastante distinta dos demais. Esse modelo – também chamado modelo de democratização – é defendido por um conjunto expressivo de intelectuais de diversos países da região. Criado a partir da realidade das universidades que surgiram no contexto da América Latina, revela uma natureza política em seu pensar e fazer, que constitui o elemento fundante do seu

compromisso com a construção de uma nova realidade social. Parte do pressuposto de que a universidade deve estar inserida na comunidade, buscando alternativas de ajudá-la a propor formas para mudar as condições existenciais dos sujeitos que a ela pertencem. De acordo com Morosini (2006), os principais postulados desse modelo são:

[...] a realidade sócio-política consubstanciada em participação no coletivo universitário; a formação do intelectual orgânico como condição para elaborar e preservar o capital cultural coletivo; o exercício da autoridade hierárquica nos colegiados acadêmicos como parte constitutiva da consolidação da hegemonia do coletivo; e a liberdade acadêmica orientada pelo coletivo por opção do professor. (p. 190).

O modelo latino-americano de universidade passou a ganhar força a partir dos anos 1950, em um contexto no qual era defendida, sobretudo, a necessidade de as universidades da região passarem por uma intensa e nova reforma. Na visão de Ribeiro (1978), a marca do modelo é o formato democrático de gestão, configurado na coparticipação de ações universitárias pelos docentes e estudantes nas várias instâncias deliberativas.

Na reflexão do tema, já no final da década de 1960, o autor formulava uma pergunta crucial: “pode a Universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades?” (p. 21). À época, a indagação revelava uma dupla intenção: denunciar o papel que a universidade latino-americana vinha assumindo ao longo de sua existência e defender a necessidade da reformulação de suas bases. Subjaz à denúncia o argumento de que, ainda que em níveis variados – dependendo de cada país da região –, a estrutura dessa instituição vinha servindo mais à manutenção do *status quo* que à sua transformação. Tal denúncia também se mostra presente nas discussões realizadas por outros teóricos latino-americanos, ao analisar a dura realidade enfrentada por essa instituição, diante de sua incipiente influência social, bem como uma “[...] tendência conservadora, com alguns momentos inovadores e ações concretas de mudanças, mas de reduzido alcance. Um fator condicionante desta situação corresponde ao mimetismo cultural que a caracteriza e o seu caráter dependente” (WANDERLEY, 2003, p. 76).

No Brasil, o modelo latino-americano assume maior presença nas décadas de 1950 e 1960, sendo reprimido na década de 1970 e início da seguinte, em decorrência do regime militar (1964-1984). Todavia, passa a ganhar força na segunda metade dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, contexto no qual havia a defesa da eleição de dirigentes e da participação dos estudantes

no encaminhamento de políticas voltadas à integração dos serviços universitários. Fatos como esses reforçam a convicção da importância das lutas e conquistas associadas às experiências desenvolvidas no Brasil e nos demais países da região para a construção do modelo em questão.

Componente bastante expressivo na definição desse modelo é o reconhecimento da necessidade de transformação da universidade em um projeto próprio. Ribeiro (1978) sustenta que sua consecução implicaria a apropriação do conhecimento gerado no mundo contemporâneo e sua consequente aplicação na análise da realidade latino-americana, na perspectiva de transformá-la e promover seu desenvolvimento. Na visão do autor, o modelo de universidade necessário à América Latina deveria opor-se, fundamentalmente, ao napoleônico, a fim de garantir um lugar de destaque para a pesquisa que, de maneira articulada e flexível, precisaria articular-se com o ensino.

À luz do exposto, a proposta subjacente ao modelo latino-americano de universidade, proposta ainda nas décadas de 1950/1960, revela grande atualidade. Um componente que contribui, sobremaneira, para garantir sua singularidade é o fato de ser precursora na defesa da integração regional. “É interessante notar que a universidade América Latina – ao contrário do que aconteceu em outras regiões do mundo tem ideias de integração regional há mais de um século” (GARCÍA GUADILLA, 1996, p. 31). Ao contrário do que é possível verificar em relação aos demais modelos de universidade antes analisados, o latino-americano já investia nessa direção desde o século XIX. Isto porque “já em 1856 a ideia de criar uma universidade americana encontrou apoio nas repúblicas hispano-americanas” (AROCENA; SUTZ, 2000, p. 312).

2.6 Humanismo e universidade

As mudanças ocorridas na mentalidade medieval – antecedentes à criação da Universidade de Bolonha – contribuíram para outras que vieram sendo construídas de forma lenta, mas que se revelaram de maneira mais intensa no século XV. Tais mudanças convergiram para o advento do humanismo, que propôs uma nova relação do indivíduo com o conhecimento, em outras bases que não a religiosa.

Do ponto de vista histórico, as maiores transformações no Ocidente manifestam-se a partir do referido século, quando ocorrem mudanças expressivas que acabaram por desagregar a sociedade feudal e, ao mesmo tempo, dar origem à sociedade capitalista (MANACORDA, 2006). Os movimentos políticos, culturais e econômicos originados no

final da Idade Média provocaram significativas alterações na realidade social até então consolidadas. Um dos mais significativos desses movimentos foi o renascentista, que apresenta influência significativa para a estruturação da universidade, com base no humanismo. Expressando uma nova visão de mundo, o humanismo caracteriza-se “pela redescoberta do valor autônomo das *humanae litterae* em relação às *letterae divinae* e, portanto, pela volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, considerados, durante a Idade Média, como simples paradigmas gramaticais e estilísticos e úteis somente para a compreensão de uma verdade predeterminada” (MANACORDA, 2006, p. 175).

O Renascimento cultural retomou o interesse pelo conhecimento greco-romano para interpretar o mundo. Ocorrido na Europa, aproximadamente entre fins do século XIV e o fim do século XV, mostrou-se preocupado com a formação de uma elite intelectual que deixava de buscar inspiração no pensamento dogmático da Igreja Católica, e dele se distanciava. Orientado pela filosofia humanista, recolocou o homem no centro do mundo, provocando a substituição do teocentrismo pelo antropocentrismo e “uma expansão geral do julgamento [...] Tendências críticas e destrutivas passaram a dominar” (MONROE, 1987, p. 140).

Nesse contexto de transição da Idade Média para o século XVI, o percurso da universidade é bastante afetado, à medida que sofre as consequências do deslocamento da competência antes da Igreja para o Estado, no que se refere à sua atuação institucional. Esse fenômeno é acentuado, posteriormente, pela ruptura da hegemonia do poder clerical católico pela Reforma Protestante, deixando espaço para ganhar expressão a crítica elaborada à falta de autonomia e de liberdade acadêmicas (TRINDADE, 2007). Em grande parte, isso se explica porque o desenvolvimento da ciência passa a se mostrar atrelado não mais ao saber científico desinteressado, mas ao retorno financeiro que ele pode proporcionar nas mais diversas áreas do conhecimento. Na prática, à medida que o novo financiador do seu trabalho tem no Estado a principal figura, a universidade passou a ficar a serviço dessa nova força.

Particularmente no que tange à relação sociedade e cultura, novas ideias começam a surgir ainda no século XVI, as quais também impactam a universidade. À época, Montaigne (1972) já expressava a necessidade de formação da mente e do espírito de um homem que viveria outra cultura, diferente daquela hegemônica no mundo medieval:

Não nos devemos colocar sob a dependência exclusiva de nosso humor e temperamento, pois nossa superioridade consiste em saber aplicar a inteligência de diversos modos. Prender-se a uma só ocupação é ser,

mas não é viver, e os espíritos mais bem-dotados são os mais versáteis e receptivos. [...] A vida é movimento desigual, irregular, de múltiplas formas [...] Quase todos os espíritos precisam de assuntos estranhos para exercitar. (p. 165).

As grandes transformações sociais, culturais e econômicas da época contribuíram bastante para uma nova organização social, na qual as estruturas de poder alteram o modo de vida dos indivíduos. O crescimento das cidades, induzindo a produção de novas expressões culturais, associado à expansão do comércio, cria condições para que a burguesia se impusesse perante a nobreza nas decisões e na condução política da sociedade, e aos questionamentos da própria cultura. Esse processo vai exigindo da universidade, cada vez mais, uma atuação sintonizada com a necessidade de um homem que busca em sua própria essência a explicação do mundo e, portanto, a verdade. É nesse contexto de grandes transformações que aparece a noção de sujeito moderno, como um indivíduo capaz de questionar o mundo com base na razão e não mais em termos de explicação do mundo pelos dogmas religiosos. Gradativamente, o humanismo vai se constituindo no esteio para a consolidação do pensamento da universidade que se ampliará nos séculos XVI e XVII. Todavia, de acordo com Verger (1999), “é verdade que as universidades adotaram mais tardiamente o princípio do humanismo, quer dizer, o retorno aos clássicos” (p. 89). Para o autor, como concepção pedagógica, o humanismo inicialmente conquista espaço nas universidades da Itália, o que se dá ainda no século XV e, somente no século XVI alcança as universidades dos demais países europeus.

Outros movimentos históricos ocorridos e consolidados no mundo europeu no século XVI, como, por exemplo, Reforma e Contrarreforma, também provocaram significativas alterações na organização social, política e econômica da sociedade e, em consequência, na posição da universidade na sociedade. Na condição de um movimento por reforma política e religiosa, o primeiro fato citado assumiu um significado educativo, ligando-se muito estreitamente à mentalidade que vinha sendo construída no interior da universidade. Os povos que a empreenderam contra a igreja católica, buscavam efetivamente novas alternativas de instrução popular e mais sintonizada com a época.

Nisso consiste a diferença mais significativa no plano educativo entre o movimento da Reforma e o da Contrarreforma. O primeiro privilegia a instrução dos grupos burgueses e populares com o fim de criar as con-

dições mínimas para uma leitura pessoal dos textos sagrados, enquanto o segundo, sobretudo com a obra dos jesuítas, repropõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente. (CAMBI, 2006, p. 256).

Esses movimentos apresentam elementos básicos à compreensão do humanismo como parte do processo histórico da universidade. Tais elementos revelam que as novas formações sociais, da época, caracterizam-se, sobretudo, pela estruturação do sistema capitalista de produção, de forma associada à formação dos Estados nacionais, tendo a burguesia como classe com expressiva influência política. É nesse contexto que a universidade do século XVI ganha novos e importantes contornos. A partir de então, seu número continua a aumentar não somente no continente europeu, mas também em várias regiões do mundo, como, por exemplo, aquelas conquistadas pelo poder espanhol no continente americano. Essa eclosão de universidades dá continuidade ao seu processo de expansão ocorrido entre os séculos XII e XIV, “em razão dos mosteiros terem perdido a sintonia e o ritmo com o tipo de conhecimento que estava sendo produzido no seu entorno” (BUARQUE, 2003, p. 29),

Embora se faça presente em diferentes momentos históricos da universidade, é no contexto do século XV que, como concepção pedagógica, o humanismo assume um papel mais decisivo e influente na definição dos rumos dessa instituição.

Foi nas universidades italianas, Pavia, Florença, Pádua, Milão e Roma, que o novo saber conquistou um foco permanente [...] Por toda a Itália, durante o século XV, o ensino de grego se generalizou nas universidades, nas escolas, sob o patrocínio dos membros locais [...] O centro revolucionário era a Universidade de Paris [...] Durante o século XVI os eruditos e os editores franceses foram os líderes do movimento, fora e dentro das universidades [...] O novo saber foi introduzido na Inglaterra por um grupo de estudantes de Oxford que se haviam inspirado nas escolas italianas. [...] Em Cambridge foi Erasmo quem introduziu o novo saber de 1510 a 1513. (MONROE, 1987, p.165-166).

Na defesa do humanismo a universidade retorna aos clássicos como caminho para educar o homem, procurando alternativas para instruir e formar. Nessa direção, coloca a aceitação do humano como valor fundamental, buscando na afirmação da liberdade de crenças, da dignidade humana e da confiança na razão e no espírito humano os pilares

estruturantes da nova forma de pensar dos indivíduos. Todavia, entre os séculos XVI, XVII e XVIII, a investigação das humanidades no interior das universidades foi sendo substituído, a partir das necessidades apontadas pela sociedade. O enfraquecimento do seu estudo nessas instituições vai se configurando a partir de um conhecimento científico que, cada vez mais, ganhava espaço e que, no século XIX, passa a ser hegemônico e denominado *positivismo*, tema que será abordado no verbete 2.8 deste eixo. Ao mesmo tempo, aqueles conhecimentos vão convergindo para uma grande área que, no mesmo século, passa a ser chamado de *Ciências Humanas*.

2.7 Modernidade, iluminismo e universidade

No campo da Educação Superior, o percurso histórico da universidade somente pode ser compreendido no próprio contexto da civilização ocidental, sendo necessário, para isso, recorrer, dentre outros, ao conceito de modernidade.

Embora o século XX traduza-se no ápice do projeto da modernidade, sua evolução histórica é marcada por inúmeras transformações e contradições, visto que sua trajetória social não é linear. Trata-se de um projeto de longa duração que mergulha os homens em um ambiente repleto de contradições, que os leva a assumirem sua condição de serem, ao mesmo tempo, conservadores e revolucionários (SOUSA, 2011). Por essa razão, sua compreensão requer considerar que as mudanças pelas quais passa a sociedade, a partir do século XV, constitui a base para o surgimento e instalação desse projeto para a humanidade.

Com o fim do Quatrocentos [...] fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade. [...] Todos os intérpretes, todavia, de modo prioritário, sublinham o aspecto de cesura da Modernidade, seu caráter revolucionário em relação a uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, quanto à organização social e ao perfil cultural como aquele que a precede: Idade Média. [...] A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. (CAMBI, 1999, p. 195-196).

As raízes históricas da modernidade orientam o pensamento da humanidade até os tempos atuais, sendo o seu desenvolvimento repleto de ambiguidades, que repercutem, também, na própria evolução histórica da universidade. Sendo um tema bastante polêmico, ela pode ser discutida à luz de argumentos que expressam posições divergentes a seu respeito. Rouanet (1994), por exemplo, sustenta que a modernidade “não é o que já somos, mas tudo aquilo que poderemos ser – o que ainda não ocorreu, mas depende de nós que venha a ocorrer” (p. 46). Desse ponto de vista, ela pode ser encarada como um projeto ainda em curso, levando em conta que as propostas de emancipação que fez para os humanos ainda não se concretizaram na sociedade. Expressando uma posição contrária, outros teóricos, como Harvey (1998), defendem que, a partir da década de 1950, vivemos na pós-modernidade, período marcado por incertezas, fragmentações, desconstruções, substituições de valores e rupturas epistemológicas. Nessa lógica, Lyotard (1986) argumenta que, desde então, a humanidade teria passado a conviver com o dilema da legitimação da ciência no mundo moderno. Na visão do autor, na condição de cultura, “o pós-moderno [...] caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com as suas pretensões atemporais e universalizantes” (p. viii).

Em termos filosóficos, a modernidade é marcada pela crise de autoridade e credibilidade da tradição, visto que, no lugar desta, assume a razão. Tendo como uma de suas principais características a crença no progresso e na transformação da história, não admite a interferência da religião e do poder da igreja na explicação da organização social, bem como no mundo político e público. Corresponde, assim, a um momento da história humana que elegeu a racionalidade como base paradigmática para organizar a sociedade, de maneira a diferenciar as diversas esferas que a compõem – política, econômica, religiosa, cultural *etc.* A partir do século XV, a sociedade passa a cobrar uma explicação racional e científica da realidade social, pois aquelas de natureza sobrenatural não mais bastavam para isso. Assim, se a dessacralização e desmistificação do mundo ganhavam força nessa sociedade, as questões sociais deveriam ser justificadas pela ciência.

Ao recorrer à racionalidade, o sujeito moderno passou a encontrar respostas para determinadas questões através de uma decisão individual, arbitrária e incondicional. Entre as consequências práticas dessa nova forma de encarar o mundo, destaca-se a crença de que as explicações dos fatos passassem a ser feitas incondicionalmente

pela ciência. No campo educacional, essa esperança foi gradativamente depositada na instituição que surgiu no final do século XI – a universidade.

Na explicação da realidade, as manifestações humanas constituem padrões singulares que expressam significados e interpretações de mundo impressas pelos sujeitos em seus contextos de existência. Na modernidade, essas expressões estão baseadas essencialmente no pensamento iluminista, concebido este como o conjunto de ideias de clara influência burguesa que modificaram a forma de ver o mundo, a partir do final do século XVII e alcançou seu apogeu em meados do século XVIII.

São os iluministas, de fato, que delineiam uma renovação dos fins da educação, bem como dos métodos e depois das instituições, em primeiro lugar da escola, que deve reorganizar-se sobre bases estatais e segundo finalidades civis, devendo promover programas de estudo radicalmente novos, funcionais para a formação do homem moderno (mais livre, mais ativo, mais responsável na sociedade) e nutridos de “espírito burguês” (utilitário e científico) (CAMBI, 1999, p. 336).

Como movimento intelectual no qual a modernidade está baseada, o iluminismo se desenvolveu na Europa, tendo alcançando seu apogeu no século XVIII, na Inglaterra, com John *Locke* (1632-1704); na França com os enciclopedistas Denis *Diderot* (1713-1784), *Voltaire* [Francois-Marie Arouet – 1694-1788] e Jean-Jacques *Rousseau* (1712-1778); e na Alemanha com Immanuel *Kant* (1724-1804).

Em relação ao conhecimento da natureza, as promessas iluministas deveriam concretizar-se através do conhecimento científico e da elevação moral e emancipação política; em termos kantianos, o lema era “ousar saber”. Nessa perspectiva, alimentou no homem a crença de que a razão lhe traria a felicidade, no sentido de lhe permitir decidir seu próprio destino, libertando-o da servidão medieval baseada na religião. Todavia, à medida que a modernidade foi se consolidando, o que ocorreu na história humana foi o uso da razão não para emancipar o homem, mas para dominá-lo de várias formas, inclusive pelo próprio conhecimento que tem gerado. Em consequência, “elaborou um modelo social que coloca a razão humana como atributo imanente ao homem, capaz de instrumentalizá-lo para o domínio e o controle das mais variadas práticas” (SOUSA, 2011, p. 225).

O pensamento científico consolidado, sobretudo, no “século das luzes” (XVIII) é que dará os parâmetros para a sociedade se organizar nos séculos seguintes.

Objetivamente, é nele que são discutidas, de forma científica, as propostas da modernidade e a razão humana cria uma lógica científica para se pensar a cultura. Por isso, é fundamental a compreensão das repercussões das ideias nele geradas sobre o campo pedagógico, notadamente, naquele estruturado na universidade. É nesse período que o homem passa a lidar com novas formas de pensar e organizar a sociedade, o que vai exigir dele um novo engajamento em sua relação com a cultura, cenário no qual a universidade passa a assumir papel fundamental. “O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo. [...] E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das luzes” (CAMBI, 1999, p. 324).

Em sua evolução histórica, a ideia de universidade tem enfrentado, de tempos em tempos, significativas transformações. Uma delas se mostra fortemente visível no fim do referido século, quando o mundo convive com fenômenos de grande influência para a sociedade, como a decadência da monarquia absoluta e o surgimento dos Estados constitucionais e representativos. À época, a universidade é fortemente impactada por três grandes e importantes revoluções da humanidade: (i) a independência das treze colônias, que deram origem aos Estados Unidos da América (1776); (ii) a econômico-industrial, verificada na Inglaterra e intensificada no século XIX; (iii) a Revolução Francesa (1789), marco inicial da Idade Contemporânea, todas fenômenos decisivos na consolidação do capitalismo. Inserida em uma sociedade que vivia tão profundas mudanças como essas, a universidade já dava indícios de que, novamente, enfrentaria dificuldades em acompanhar a dinâmica da sociedade, à semelhança da crise que enfrentou na passagem do mundo medieval para o moderno. No enfrentamento da nova crise, as universidades do século XVIII precisavam lutar contra a gravidade da crítica de que “eram como castelo sem janelas, profundamente voltadas para dentro de si mesmas” (KERR, 2005, p. 21).

No contexto antes discutido, a razão iluminista ganhou maior expressão e alcance no mundo europeu. Todavia, algumas de suas ideias também alcançaram as Américas, ainda que não tenham ajudado na superação das grandes contradições históricas presentes na região, associados, sobretudo, ao processo de colonização. De acordo com Rossato (2005), o século XVIII será marcado pela ampliação do número de universidades no continente americano, considerando que, no final desse século, “havia, na América Latina, 19 universidades e vinte nos Estados Unidos [...] Somente dois grandes países não tinham constituído suas universidades: Canadá

[...] e o Brasil” (p. 77). Essa expansão provoca mudança no direcionamento dos estudantes norte-americanos, em relação à sua formação universitária. Na análise da questão, Trindade (2000a), chama a atenção para o fato de que “as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge – de 1650 e 1750 – adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia” (p. 123).

2.8 Educação Superior e positivismo no século XIX

Contrariando a lógica comum de periodização dos séculos, o historiador Eric Hobsbawm (1917-2012) cunhou a expressão “o longo século XIX” para se referir ao período entre 1780 e 1914. Para tanto, justifica que esse período de 125 anos é marcado por um conjunto de expressivas transformações e permanências políticas, econômicas e culturais, que acabaram condensando mudanças que apresentaram a moldura da sociedade contemporânea que vivemos. No período, surgiram núcleos temáticos/categorias fundamentais para a análise da vida humana, tais como modernidade, classe social, nacionalismo, imperialismo/sistemas culturais e industrialização/movimentos sociais (HOBBSAWM, 2007).

As categorias mencionadas ajudam a interpretar um conjunto de transformações que implicaram significativos impactos na forma de os indivíduos se organizarem socialmente. Significa que, no novo contexto, as relações culturais instituídas passaram a demandar dos homens outros comportamentos, compromissos e modos de se relacionar com o trabalho, tendo em vista a nova sociedade que se anunciava. Na sociedade burguesa que se fortalecia são aguçadas as desigualdades entre as classes sociais básicas – patrões e empregados, dominantes e dominados ou, ainda, proprietários e operários. Nesse contexto, houve “o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro” (CAMBI, 1999, p. 19).

Nesse contexto, as ideias racionalistas, naturalistas e humanistas passaram a orientar as discussões acadêmicas nas universidades europeias – alcançando, em níveis variados, outras regiões do mundo –, impactadas, sobretudo, pela reforma realizada por Humboldt na Universidade de Berlim, em 1810. No mundo do século XIX, foi o modelo de universidade alemã que acabou se impondo como um padrão

institucional capaz de estabelecer uma relação entre pesquisa e Educação Superior, perspectiva que, no entanto, não alcançou o Brasil, que optou pelo modelo francês – profissionalizante, criando estabelecimentos isolados, como discutido no verbete 2.11 deste eixo. Porém, no que tange a essa mesma relação, outros países que também tinham criado seus modelos percorreram caminhos diferentes, como se verifica na França, que vincula a ação científica aos institutos de natureza independente. No caso dos Estados Unidos, que também incorporou o modelo alemão, a opção foi por situar a “inovação ao nível da formação dos cientistas nos cursos de doutoramento, credenciando-os para atividades universitárias e outras externas, diferentemente dos doutorados europeus” (WANDERLEY, 2003, p. 20).

Conhecido como a “era das revoluções”, o século XIX produziu mudanças sociais que levaram ao surgimento da chamada sociedade científico-industrial. O novo momento histórico acabou se traduzindo “na consolidação de um ideal de saber interessado em fazer aumentar a capacidade de previsão (e provisão) e em questionar os elos das novas ciências entre si e de todas com a técnica” (CATROGA, 2007, p. 10). Todavia, nesse século, ainda que conviva com outras correntes de pensamento, o positivismo ganha grande expressão na sociedade, em geral, e no contexto da educação e da universidade, em particular. “O positivismo, tanto conceitual como metodológico encontrou terreno fértil na universidade e prolifera, transferindo o método das ciências exatas para as demais áreas do conhecimento” (ROSSATO, 2005, p. 230).

Época marcada pelo cruel contraste entre a riqueza e a pobreza, o século XIX é palco de muitas lutas, oportunizando o surgimento de uma classe revolucionária – o proletariado – que fará forte oposição histórica aos interesses da burguesia. Grandes transformações acontecem na sociedade, como, por exemplo, o grande deslocamento das populações do campo para a cidade e a aplicação de conhecimentos científicos e técnicos na atividade agrícola, visando ampliar a produtividade e os lucros. Nesse contexto, o pensamento pedagógico positivista consolidou a visão burguesa de educação, embora também passasse a lutar contra forças antagônicas produzidas a partir do confronto com as ideias advindas dos movimentos populares e socialistas, representadas pelas contribuições do pensamento marxista. De maneira eficaz, a perspectiva pedagógica positivista influencia consideravelmente a sociedade e a educação como um todo, bem como o espaço da universidade.

As bases epistemológicas do positivismo reconhecem a diferença existente entre a essência dos princípios reguladores do mundo físico e do mundo social. No

primeiro caso, os princípios referem-se aos fatos externos ao indivíduo e, no segundo, às questões essencialmente humanas que se encontravam em grande discussão no mundo, exigindo uma explicação científica e não mais religiosa. Havia a crença de que, em seu conjunto, esses princípios possuíam uma origem natural, o que trouxe grande influência para o estudo dos fatos sociais. Constitui exemplo bastante ilustrativo sobre isso a análise estrutural-funcionalista de sociedade proposta por Durkheim (1975), ao encarar a organização social como similar a um organismo vivo, composto de várias partes interdependentes. Nesse nível de compreensão e orientando seu discurso para a conservação das estruturas sociais, não considera a singularidade e o caráter histórico-social do homem. Buscando inspiração no método das investigações feitas pelas ciências da natureza, o positivismo visava identificar na realidade social os mesmos princípios utilizados pelos cientistas para explicar a vida natural.

Ideias positivistas como essas trouxeram expressivas repercussões sobre o campo educativo, orientando, em grande parte, as práticas desenvolvidas em instituições universitárias e não universitárias, notadamente a partir da segunda metade do século XIX. Nesse contexto de hegemonia positivista no interior da universidade, os interessados nos estudos das humanidades – que tinham marcado essa instituição no final do período medieval e início da Idade Moderna – lutavam por espaço, buscando formas de aglutiná-los. Tratava-se, com efeito, de lutas no campo epistemológico que fazem com que as Ciências Humanas surjam, na segunda metade do século XIX, “como uma tentativa de reapropriação do homem por ele mesmo [vinculando-se], desde sua origem, ao espírito de positividade das Ciências Naturais” (JAPIASSU, 2002, p. 21).

Diante das grandes transformações políticas, culturais e econômicas verificadas no século XIX, ocorre um expressivo aumento no número de universidades em várias partes do mundo. Em suas primeiras décadas, havia no mundo cerca de 160 universidades, todavia ao longo dele surgiram “mais 465 novas universidades, de forma que no final dos anos 1800, existiam 626 aproximadamente, das quais mais da metade estava nos Estados Unidos” (ROSSATO, 2005, p. 99). Na primeira metade do século, entre outros, os seguintes países criaram suas primeiras universidades, em diversas regiões do mundo, dentre as quais latino-americana e caribenha: Equador (1800), Noruega (1811), Nicarágua (1830), Uruguai (1833), Grécia (1837), Chile (1838), Costa Rica (1843), Honduras (1845).

Na segunda metade do século XIX, fora da América, outros países também criaram suas primeiras universidades, como a Austrália, que as instalou em suas principais cidades: “Sidney começou em 1850, Melbourne, três anos depois [1853], Adelaide, em 1874. Na Nova Zelândia a mais antiga é de 1869. Na África do Sul elas se instalaram desde 1881” (CAMPOS, 1953, p. 191). Essa direção foi seguida por outras nações, visto que essas instituições se espalharam pelos cinco continentes, merecendo destaque o início de sua implantação na África, com a criação das Universidades de Cabo Verde e da África do Sul, ambas em 1873. O processo foi intensificado em outras regiões do mundo, para além da Europa e América: (i) Índia: Masdras, Bombaim e Calcutá (1857) e outras duas em 1887 – Allamabad e Punjab; (ii) Romênia (1864); (iii) Nova Zelândia: Otago, 1869; Canterbury, 1873; Lincol, 1878; Auckland, 1882; Vitória de Wellington, 1897; (iv) China: Universidades de Sun Yat-Sem, 1866; Tiangen, 1895; Xian Jiautong, 1896; Zheijiang, 1897 e Pequim, 1898; (v) Síria (1875); (vi) Japão, que cria 16 universidades, no período, com destaque para a Universidade Imperial de Tóquio (1877); (vii) Argélia (1879); (viii) Líbano: Universidade de São José (1881); (ix) Turquia: Marmara, 1883; (x) Paraguai e Tasmânia (1890); (xi) Coreia do Sul: Universidade de Soon Jug, 1897 (ROSSATO, 2005).

Em diferentes partes do mundo, a maioria dessas universidades orientou suas práticas, à época, pelo princípio da liberdade de cátedra, que estimulava nos professores e estudantes o direito da busca das verdades sem restrições de natureza religiosa, ideológica ou política. No final do século XIX, a universidade configurava a instituição que melhor traduzia o projeto da modernidade, mostrando-se responsável pelo conhecimento. Assumia também responsabilidade pela “formação da estrutura epistêmica do Estado nacional moderno. O *ethos* da Universidade moderna é o conhecimento, que tem uma função consagrada na sociedade e ao mesmo tempo uma autonomia da sociedade” (MOROSINI; ROSSATO, 2006, p. 63).

Como instituição da sociedade moderna, a universidade “foi produzida ao longo do século XIX, desdobrando-se até os dias atuais. Foi, portanto, gerada sob o impulso do desenvolvimento das ciências, do Iluminismo e do Enciclopedismo” (LOMBARDI, 2011, p. 11). Porém, seu desenvolvimento tem sido influenciado pelas relações que estabelece com o campo científico, o Estado e o desenvolvimento econômico dos diferentes países e, nas últimas décadas, com sua reconfiguração de um mundo globalizado.

2.9 Universidade na América Latina e Caribe

Na América Latina e no Caribe a Educação Superior é instalada ainda no século XVI, quando o sistema universitário espanhol é trazido para essa região, por ocasião do seu processo de colonização. Desde sua instituição nas colônias, a universidade latino-americana primou por copiar o modelo adotado na Espanha, uma vez que passou a oferecer os mesmos estudos e adotou uma estrutura igual à da metrópole. Como discutido no verbete 2.3.6 deste eixo, somente na segunda metade do século XX, é concebido um modelo de universidade para a região.

Nesse contexto, a primeira universidade foi criada na região caribenha – Santo Domingo (Capitania Geral de São Domingos, em 1538), inspirada no modelo de Salamanca, instalada ainda em 1220. Em seguida, foram criadas outras: México (Vice-Reino da Nova Espanha, 1551); Universidade Nacional Mayor de São Marcos (Vice-Reino do Peru, 1551); São Tomás de Aquino (Colômbia, 1580); Equador (1586); Santo Antonio Abad Cuzco (Peru, 1598); Universidade Maior Real e Pontifícia San Francesco Xavier em Chuquisaca (Vice-Reino do Peru, 1624); Universidade de Rosário (Vice-Reino do Peru, 1653) e Universidade de San Carlos de Guatemala (Vice-Reino da Nova Espanha, 1676). A sequência cronológica de criação dessas instituições atesta que, diferentemente do que aconteceu no Brasil, “nas colônias espanholas da América, a universidade não foi uma instituição estranha” (CUNHA, 2007, p. 15), desde o início de sua história. Esse fenômeno contribui para que, até o final do século XVII, os espanhóis já tivessem constituído uma rede formada por mais de uma dezena de instituições públicas e outras ligadas à Igreja Católica (TRINDADE, 2000a).

Cabe destacar que, ainda no início do século XVII, precisamente em 1613, foi criada a Universidade de Córdoba, ligada ao Vice-Reino do Peru, cujos estudantes, três séculos depois, apresentaram uma significativa contribuição para repensar a ideia de universidade latino-americana. Devido ao seu alcance e à atualidade de suas reivindicações, esse movimento estudantil será analisado no verbete 3.1 do Eixo 3.

2.10 Ideia de estudos superiores na colônia brasileira

Quando da chegada dos portugueses no Brasil, em 1500, já havia um total de 62 universidades espalhadas pelo mundo (ROSSATO, 2005). Todavia, nesse país, a universidade surge muito tardiamente, quando comparado à realidade daqueles situados em diferentes regiões do mundo e dos outros países latino-americanos,

o que foi determinado por forças diversas – ideológicas, culturais, econômicas e políticas. Essa situação faz com que, entre os países da América, o Brasil tenha sido o último país da região a criar uma universidade, o que ocorreu somente na década de 1930, como analisado no verbete 3.2.1 do Eixo 3.

De acordo com Valnir Chagas (1967), é possível distinguir três grandes períodos na luta pela implantação da universidade no território brasileiro:

- I. primórdios da colonização até 1759, quando ocorre a expulsão dos jesuítas do país;
- II. fase que se estende do Império à década de 1920 quando, respaldado pela Reforma Carlos Maximiliano (Lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915), o governo reúne as três faculdades existentes no Rio de Janeiro em uma única instituição, que pretendia assumir a vocação de uma universidade, instituída pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920;
- III. período que vai da implantação da Universidade de Paulo (1934) aos tempos atuais, caracterizado pela criação e consolidação das universidades no cenário brasileiro e sua convivência com um conjunto diversificado de instituições não universitários que ofertam Educação Superior.

Com base no estudo das características de cada um desses três períodos, o autor esclarece que no *inicial* “já tínhamos a Universidade, embora não possuíssemos a instituição”; [no *segundo*] “tivemos a instituição, mas não possuíamos a Universidade” [e o último], “a caracterizar-se por uma constante busca de autênticos padrões de funcionamento” (p. 15).

No contexto colonial brasileiro, a ideia de estudos superiores teve início com o trabalho realizado pelos religiosos da Companhia de Jesus em seus estabelecimentos, como o Colégio Central da Bahia. De acordo com Fávero (2000), como uma instituição de reconhecido prestígio, esse colégio chegou a conseguir licença da Coroa Portuguesa para conferir o grau de Mestre em Artes, todavia, não foi permitido elevá-lo à categoria de universidade.

Na perspectiva de Saviani (2010), o fato de os colégios jesuítas manterem cursos de Filosofia e Teologia permite afirmar que, no período colonial, já existia Educação Superior, no território brasileiro. Outro autor que converge para a validação dessa ideia é Fernando de Azevedo (1963), ao sustentar que na colônia brasileira os jesuítas mantiveram a tradição de ofertar estudos superiores para as camadas mais abastadas.

Nesse sentido, relata que, “em 1557, já se ministrava Ensino Superior, se conferiam as láureas de mestre em artes, em 1578, e, nesse curso de artes (filosofia), já se haviam matriculado em 1598, quarenta estudantes” (p. 244). No período, é importante considerar também o trabalho desenvolvido por outros religiosos, traduzido no que chamavam de estudos maiores, visando preparar profissionalmente os sacerdotes, contemplando cursos de Filosofia e Teologia. A esse respeito, Cunha (2007) acrescenta que, em “1776, os frades franciscanos criaram [...] um curso superior no convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Era na realidade uma faculdade organizada conforme a Universidade de Coimbra, já nos moldes da reforma pombalina” (p. 57).

Embora ao contrário do que ocorreu na América Latina e no Caribe, o Brasil tenha instalado sua primeira universidade apenas na década de 1930, desde o período colonial, houve tentativas de criar essa instituição. Todavia, o empreendimento fracassou devido, entre outras razões, às resistências dos próprios padres jesuítas e das elites, bem como ao desinteresse dos políticos em viabilizá-lo (CUNHA, 2007). Em 1592, os jesuítas tentaram instalar a primeira universidade no país – Universidade do Brasil – que, no entanto, não se consolidou, à medida que não foi reconhecida nem autorizada nem pelo Papa Clemente VIII (1536-1605) nem pelo Rei de Portugal, à época – Felipe I (1527-1598). Os argumentos alegados para tal negativa eram os riscos de emancipação da colônia que, na avaliação dos governantes e das elites, estariam associados à instalação desse tipo de IES em terras brasileiras. De acordo Morhy (2002), ainda no período colonial, uma segunda tentativa ocorreu com a proposta de criação de uma universidade por Maurício de Nassau, durante o período do governo holandês (1637-1644). A ideia era essa universidade funcionar em Recife, podendo ser frequentada por holandês, português, protestantes e católicos, porém o projeto foi frustrado pela partida do seu idealizador no final do governo citado.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, do reino português, acusados de serem um empecilho à conservação da unidade cristã e civil, bem como de educarem o cristão para atender a ordem religiosa e não aos interesses do Estado, a criação de uma universidade brasileira volta a ser debatida. “Na proposta política da Inconfidência Mineira [1789] consta a criação de uma Universidade em Vila Rica, que seria uma cidade dedicada às ciências e artes, enquanto a capital seria transferida para São João del Rey” (GALVÃO; SOUZA, 2014, p. 410). No contexto do movimento revolucionário que promoviam, os inconfidentes desejavam dividir a então Capitania de Minas Gerais em várias províncias e, na capital, instalarem uma universidade inspirada na de Coimbra (AUTOS, 1982).

2.11 Primeiros cursos superiores no Brasil

Ainda que alguns autores sustentem a tese da existência de estudos superiores na colônia brasileira (AZEVEDO, 1963; CUNHA, 2007; SAVIANI, 2010), para efeito de instalação oficial, no país, os primeiros cursos desse nível são criados, efetivamente, em 1808, na Bahia, com a chegada da Família Real Portuguesa. Essas instituições foram Engenharia da Academia Real da Marinha, Curso de Cirurgia da Bahia, Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro e o Curso de Economia. Nos anos seguintes surgem outros: em 1809, Curso de Medicina, no Rio de Janeiro; em 1810, Engenharia da Academia Real Militar; em 1812, Curso de Agricultura; em 1817, Curso de Química (industrial, geologia e mineralogia) e, em 1818, curso de Desenho Técnico. Contribuindo para criar a imagem da corte, a instalação desses pioneiros cursos revela a preocupação de D. João VI em neles imprimir uma dimensão eminentemente prática. Em consequência disso, foram instituídos apenas estabelecimentos superiores isolados, destinados à formação de militares, de profissionais e burocratas. Por ocasião de instalação desses primeiros cursos superiores, o número de universidades existentes no mundo já tinha chegado a 143. Todavia, o país continuava a resistir na criação desse tipo de IES, justificando a afirmativa de Anísio Teixeira (1969) de que “a história da ideia de universidade no Brasil revela uma singular resistência do país em aceitá-la” (p. 231).

Concebidos e desenvolvidos na perspectiva do modelo universitário francês/napoleônico, os primeiros cursos superiores, no país, eram ofertados em um período marcado pelo caráter desarticulado e profissionalizante dos estabelecimentos existentes. Formavam, além de especialistas com vistas a atuar na guerra,

[...] prestadores de serviços às classes dominantes locais, sem a intermediação do aparelho de Estado, atuando como profissionais liberais. É o caso dos médicos e cirurgiões, de arquitetos e de professores de filosofia, retórica, história, matemática e outras áreas do saber. Dentre esses prestadores de serviços estavam aqueles que se especializavam na produção de bens simbólicos próprios do consumo das classes dominantes, como os pintores, desenhistas, escultores e gravadores formados pela Academia de Artes. (CUNHA, 2005, p. 70).

Durante muito tempo, os cursos em questão funcionaram na forma de estudos fragmentados, visando atender à elite, bem como à burocracia que já se fazia necessária ao funcionamento do Estado. Surgem em função de necessidades

profissionais, à medida que eram ofertados por escolas superiores que acabavam revelando possuir, cada uma delas, seus objetivos práticos. Na perspectiva de Ribeiro (2000), uma análise crítica da natureza e alcance do formato assumido por esses estudos demanda questionar, inclusive, em que medida eles concorriam para sua configuração como cursos superiores.

Seria bom ressaltar, em primeiro lugar, que a expressão “curso” não dá ideia precisa, uma vez que, em verdade, muitos correspondiam a aulas, como as de economia, anatomia etc. Em segundo lugar que, pelas condições imediatistas a que teve de se subordinar, quase que exclusivamente se condicionou o prosseguimento de tais estudos, conforme duas tendências que, de determinado ponto de vista, foram prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento. Tais tendências são: organização isolada (não universitária) e preocupação básica profissionalizante. (p. 41).

Outra característica marcante dos cursos superiores instalados por D. João VI era o desprezo pelo ensino de conteúdos associados às atividades laborais: “duas características são comuns a todos eles: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado” (SAVIANI, 2010, p. 5), traços que se mantêm ao longo do século XIX. Nesse contexto, era privilegiada a formação do bacharel que passava a ter uma visão da sociedade da época, em decorrência do papel que essa figura desenvolvia na estrutura burocrática do Estado. Todavia, dentre os bacharéis, os que cursavam Direito eram reconhecidos como os que contribuíam de maneira mais intensa para a produção de bens simbólicos para a sociedade. Isso porque esse profissional “tinha, na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico” (CUNHA, 2007, p. 64).

Na reflexão que empreende sobre as origens do pensamento utilitarista na Educação Superior brasileira, Noronha (1998) faz críticas ao período compreendido entre 1808 e todo o Império. Subjaz a essas críticas a constatação de que uma constante nas propostas educacionais do período foi a “predominância de conhecimentos práticos ou utilitários voltados para resolver problemas do dia-a-dia [...] refletindo a concepção estreita de ciência da ilustração” (p. 98).

Em sua gênese, a Educação Superior brasileira apresenta elementos característicos de uma configuração social de base tradicional, que se expressou em seus

intelectuais orgânicos, muitos deles ligados às elites. Em uma perspectiva mais abrangente, essa característica mostra-se presente, também, na realidade dos países americanos colonizados pela Espanha, como analisa Gramsci (1982).

Na América do Sul e Central, a questão dos intelectuais, ao que me parece, deve ser examinada levando-se em conta [que] encontramos na base do desenvolvimento desses países os quadros da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela Contrarreforma e pelo militarismo parasitário. [...] A base industrial é muito restrita e não desenvolveu superestruturas complexas: a maior parte dos intelectuais é de tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, estes intelectuais são ligados ao clero e aos grandes proprietários. (p. 21).

Revelando disputas em seu interior, o embrionário campo da Educação Superior brasileira da época permite, também, a construção de ideias que resultam no surgimento de novas propostas para a criação de uma universidade. No século XIX, a primeira tentativa foi a possibilidade da instalação de uma instituição que revelava, em certo sentido, caráter de universidade: a ideia do Instituto Acadêmico, abandonada com o retorno de D. João VI para Portugal, em 1816 (MORHY, 2002).

Com a Independência do Brasil (1822), um novo cenário político-social é desenhado no país, apresentando a necessidade de transformar a realidade de sua Educação Superior. Como o país contava, à época, apenas com escolas superiores de caráter profissional, “planos, indicações e projetos sobre a necessidade de criação de instituições universitárias são apresentadas, [mas] a situação vai perdurar inalterável durante todo o Império (FÁVERO, 2000, p. 20). Dessa época em diante, aconteceram outras tentativas de criação da universidade no Brasil, ainda no I Império (1822-1831). No ano de 1823, são apresentados dois projetos à Assembleia Constituinte e Legislativa do Império: o primeiro com a finalidade de propor a criação de uma universidade na cidade de São Paulo e outra em Olinda; o segundo consistia na tentativa de instalação do Instituto Brasília, cuja estrutura se assemelharia a uma universidade. Em 1826, nova tentativa era feita visando à criação do Instituto Imperial do Brasil (MORHY, 2002).

Na década seguinte, ganha importância para a história da Educação Superior brasileira o Ato Adicional de 1834, que reiterou a subordinação desse nível educacional ao governo central, além de dispor sobre a dualidade de competência, em

relação ao ensino no território nacional. Com base nesse dispositivo legal, a esfera provincial ficou responsável pelos níveis primário e secundário, enquanto “a esfera nacional abrangia as escolas que ministravam ensino primário e médio, no município da corte, e superior em todo o país” (CUNHA, 2007, p. 79).

No Brasil, a criação dos primeiros cursos jurídicos esteve envolta em calorosos debates gerados, com argumentos levantados por distintos grupos. Ganhava destaque nas discussões a defesa dos interessados em relação ao local onde tais cursos seriam instalados e os argumentos apresentadas para fundamentá-la.

Havia os que defendiam sua instalação no Rio de Janeiro, convertido num centro de formação das elites regionais, sob as vistas do poder central, evitando-se a emergência de lideranças liberais; já outros defendiam a localização dos cursos jurídicos na Bahia, de onde saía a maior parte dos brasileiros que estudavam em Coimbra na época da independência; outros, ainda, alertavam para o perigo da concentração de estudantes no Rio de Janeiro, pela interferência que poderiam exercer sobre o Estado. (CUNHA, 2007, p. 102).

Em meio a posições divergentes como as apontadas, em 1827 são instalados dois cursos de Direito – um em São Paulo e outro em Olinda/Pernambuco (PE). Do ponto de vista histórico, ambos os cursos assumem grande relevância, uma vez que é deles que se originam, tempos depois, as duas primeiras faculdades brasileiras – Faculdade de Direito de São Paulo e Faculdade de Direito do Recife. Entretanto, com a publicação de um decreto publicado em 28 de abril de 1854, que transformou os cursos jurídicos em faculdades de Direito, Olinda perdeu o seu curso de Direito, visto que ele foi transferido para Recife.

A centralidade assumida pelas questões de ordem política e social que passaram todo o I Império contribuiu para a incipiente atenção dada pelo governo à Educação Superior, visando alterar sua realidade, no período. Em relação a isso, poucas mudanças ocorrem no II Império (1840-1889), quando houve preocupação em manter o que já havia e criar novas IES. Como resultado disso, ocorreu a instalação da Escola de Minas de Ouro Preto (1875); da Escola de Belas Artes da Bahia (1880) e da Escola Politécnica da Bahia (1887), todas financiadas pelo governo.

Ainda mantendo as características do ensino napoleônico, durante o II Império (1840-1889), a Educação Superior convive com a agitação de alguns grupos que

apresentam nova proposta de instalação de universidade. De acordo com Moacir (1938), o esforço desses grupos foi traduzido nas propostas de criação das seguintes instituições: (i) Universidade do Visconde de Goyana (1847), que seria formada pelas faculdades de Teologia, Filosofia, Direito, Medicina e Matemática; (ii) Universidade Paulino de Souza (1870), prevista para funcionar “na capital da Corte, formada pela já existente faculdade de Medicina, pela Escola Central, que ensinava Ciências Físicas, e a criação das Faculdades de Teologia e de Direito” (p. 218; 532); (iii) Imperial Universidade Pedro II (1881), que seria composta por cinco faculdades: ciências matemáticas, físicas e naturais; medicina; direito; letras e teologia.

Concretamente, o Brasil chegou ao final do século XIX com um grande número de projetos que propunham a criação de universidade, porém todos fracassados. As posições reacionárias assumidas “por muitos dirigentes do Estado, no Brasil, fazem com que a Assembleia Geral Legislativa não aprovasse 42 projetos de criação da uma universidade em todo o período imperial” (CUNHA, 2007, p. 124).

Esse movimento manifestava-se em uma rede de estabelecimentos isolados que não contava com uma política capaz de lhe imprimir maior organicidade. Dentre outras razões, isso se explicava pela ausência de um órgão responsável pela formulação de políticas específicas para a Educação Superior da época. A permanência desse tipo de instituição e a pouca atenção dada à Educação Superior, à época, reforçavam “o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, que privilegiava o acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos” (ARANHA, 2006, p. 226).

Adotando uma posição contrária àquela defendida por vários países visando ampliar o número de suas universidades e definir políticas que as ajudasse a avançar no trabalho que realizavam, o Brasil resistia na criação dessa instituição. Um fato bastante ilustrativo a respeito disso é a posição assumida pelo Conselheiro Antônio de Almeida Oliveira (1843-1887), no Congresso de Educação realizado em 1882, que investiu contra a ideia da criação de uma universidade no Brasil, apoiando-se nos argumentos apresentados a seguir.

A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar na fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser reestabelecida. (TEIXEIRA, 1969, p. 25).

Contraditoriamente, do ponto de vista filosófico, enquanto na Europa, o positivismo influenciava a expansão das universidades, no Brasil, ocorria o contrário. Em meio a intensos debates sobre a criação desse tipo de instituição, no final do século XIX, os positivistas brasileiros mostraram-se os maiores adversários para que esse projeto fosse adiante. Na compreensão desse grupo, “a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino que pregavam, ainda mais porque, sob o controle direto do imperador, seria previsível o predomínio das doutrinas católicas” (CUNHA, 2007, p. 124).

Em um quadro como esse, somente com a República foi criado, em 19 de abril de 1890, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos que, como seu próprio nome denota, não se ocuparia apenas das questões educacionais no país. Ademais, esse órgão teve curta existência, visto que deixou de existir a partir de 26 de dezembro de 1892, quando os assuntos ligados à instrução do povo brasileiro passaram a ser de responsabilidade do Ministério do Interior e Justiça.

3 LEGADO DA UNIVERSIDADE E DIVERSIDADE INSTITUCIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este terceiro eixo tem como propósito mais amplo analisar a evolução histórica da Educação Superior no século XX e na primeira década do século XXI, partindo de duas premissas básicas. A primeira considera que o exame de condicionantes históricos, sociais, culturais e políticos permite entender que as mudanças ocorridas no campo da Educação Superior, ao longo do tempo, fazem parte de um todo. A análise dos fatos relativos à evolução desse campo, através do tempo e não fora dele, pode contribuir para sua percepção como um fenômeno inserido em uma totalidade concreta. A segunda premissa refere-se à ideia de que, em todas as épocas, o estudo da evolução da Educação Superior, como de qualquer outro objeto, possui determinadas propriedades, sendo uma delas a necessidade da construção de questões que possam ajudar na percepção de suas múltiplas facetas. Todavia, diante da complexidade que envolve sua investigação, à luz dos condicionantes históricos que o constituem, é preciso reconhecer que ainda que “lhes possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas” (THOMPSON, 1978, p. 231-232).

O eixo está organizado na perspectiva de lançar o olhar sobre a Educação Superior em uma dupla perspectiva. Em uma, de caráter mais amplo, destaca o papel central assumido pela universidade na sociedade, considerando os contextos históricos nos quais essa instituição mostrou-se hegemônica, no plano mundial. Em outra, mais

específica, analisa a evolução histórica do sistema brasileiro de Educação Superior, marcado pela heterogeneidade das instituições que o compõem.

Inicialmente, a discussão trata da universidade na América Latina nas primeiras décadas do século XX, destacando a importante contribuição do Manifesto de Córdoba, em 1918, e a atualidade de suas propostas para o fortalecimento dessa instituição na região. Em seguida, problematiza a criação tardia da universidade no Brasil e as condições históricas que permitiram a fundação de três delas, reconhecidas como experiências inovadoras no país – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Porto Alegre (UPA), Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade de Brasília (UnB).

Na sequência, o eixo trata dos movimentos estudantis ocorridos na década de 1960, no mundo e no país. No caso do Brasil, o tema é tratado de maneira articulada ao contexto repressivo do Golpe Militar, instalado em 1964, e da Reforma Universitária de 1968. Essa reforma é aprofundada em termos de seus desdobramentos para o campo da Educação Superior brasileira, bem como do estímulo que apresentou para sua expansão via setor privado, notadamente nas duas décadas seguintes. O exame histórico do tema avança para a década de 1990, focalizando-o nos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso/FHC (1995-1998 e 1999-2002), destacando a moldura legal e o ideário das políticas que influenciaram sua expansão e diversificação institucional, à época. Na mesma lógica, o tema é discutido nos dois mandatos do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2016 e 2007-2010), dando-se ênfase à dinâmica público e privado, ao fenômeno do aumento das vagas ociosas neste último e as taxas de escolarização alcançadas no sistema como um todo.

Por último, o foco recai sobre o contexto da América Latina e Caribe, caracterizando, em linhas gerais, a Educação Superior da região, tendo como critério o porte dos sistemas universitários dos seus vários países. Além disso, discute as grandes tendências investigativas presentes nos estudos desenvolvidos no âmbito desses sistemas, nas últimas décadas.

3.1 Manifesto de Córdoba (1918)

O grande desafio do movimento estudantil de Córdoba, ocorrido na Argentina, em 1918, foi pensar e construir uma universidade a partir da realidade da América Latina. Devido à importância do seu ideário político-pedagógico, a chamada *Reforma*

de Córdoba é reconhecida como um marco histórico das universidades latino-americanas. Dentre outras razões, isso se explica por ter defendido um modelo institucional capaz de imprimir identidade à Educação Superior da região.

Criada em 1613, a Universidade de Córdoba ensinou, durante muito tempo, teologia e escolástica, formando em seus dois primeiros séculos de atuação um expressivo número de doutores e teólogos, mostrando-se, porém resistente às mudanças sociais.

A Universidade de Córdoba preservava ainda no início do século XX algumas das características do período colonial. A ligação com os jesuítas e a resistência a mudanças de procedimentos durante o período das lutas pela independência fez com que o conservadorismo fosse uma das marcas principais da Universidade e da cidade. (FREITAS NETO, 2011, p. 63).

É em um contexto de crítica ao conservadorismo dessa universidade que é lançado, em 21 de junho de 1918, o *Manifesto de Córdoba*. Conhecido como Manifesto Liminar, o documento foi intitulado *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América*. Do ponto de sua estrutura, consiste em um importante documento de quinze parágrafos, centrados em três questões basilares, no que tange à construção da identidade de uma universidade para a América Latina: o diagnóstico da crise vivida pela Universidade de Córdoba; a afirmação do poder de renovação da juventude e suas propostas políticas; e as reivindicações reformistas propriamente ditas. Essas três grandes questões são desdobradas, por sua vez, em quatorze pontos fundamentais: (i) autonomia universitária; (ii) maior participação da comunidade acadêmica na administração da universidade, inclusive com eleição de dirigentes pela comunidade acadêmica; (iii) liberdade de cátedra; (iv) liberdade acadêmica; (v) missão social; (vi) concursos para a provisão de cargos docentes; (vii) renovação dos métodos de ensino e aprendizagem; (viii) vinculação da universidade com os sistemas educativos de base – extensão; (ix) reorganização acadêmica; (x) transparência; (xi) assistência social; (xii) docência livre; (xiii) gratuidade do ensino; (xiv) integração e unidade latino-americana (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918).

A redação do Manifesto de Córdoba foi feita pelo advogado Deodoro Roca (1890-1942), e defendido pelos representantes estudantis que assumiram o papel de protagonistas, à época: Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehère, Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino

Garzón Maceda, Julio Molina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R- Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende e Ernesto Garzó.

O documento possui um significado de extrema relevância para a construção de um modelo de universidade sintonizado com um projeto mais democrático de sociedade. O alcance de sua proposta diz respeito não somente à Argentina, país onde ocorreu, mas também para a América Latina e o mundo como um todo, sobretudo, por fundamentar-se em um ideário de universidade ainda bastante atual. Concretamente, a reforma universitária proposta pela Universidade de Córdoba, à época, “constituiu-se na maior escola ideológica para os setores avançados da pequena burguesia, no espaço de onde se recrutam de modo frequente as contra-elites que frequentaram as oligarquias” (WANDERLEY, 2003, p. 26).

Importantes fatos históricos favoreceram o movimento estudantil de Córdoba para produzir o documento, tais como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917), além da constatação de que muitos dos jovens que dele participaram herdaram o espírito revolucionário da geração que os antecedeu. Esta característica contribuiu para que fossem bastante intensas as influências do movimento sobre aqueles de natureza política, que ocorreram na América Latina não apenas na década de 1960, mas também nas seguintes. Na visão de Mariátegui (2008), “os princípios sustentados pelos estudantes argentinos são, provavelmente, mais conhecidos, por sua extensa influência no Movimento estudantil da América desde seu primeiro enunciado na Universidade de Córdoba” (p. 135).

No contexto latino-americano, esse movimento alcançou, em um primeiro momento, países como Chile, Colômbia, Cuba, Guatemala, Peru e Uruguai. Posteriormente, influenciou a realidade universitária de outros, como Bolívia, Brasil, Equador, México, Paraguai e Venezuela. Muitas foram suas repercussões em todos os países da região também preocupados em defender a Educação Superior. As ideias nele expressas revelam, sobretudo, de acordo com Cunha (2017), a

[...] coragem de estudantes universitários que tiveram a ousadia de se contraporem a posturas conservadoras e estreitas de professores e gestores de uma universidade que estava se distanciando de seus ideais maiores de compromisso com a liberdade, a ética e a conduta autônoma da investigação científica. (p. 1).

Ao completar um século de sua publicação, o Manifesto de Córdoba explicita um ideal de universidade que resiste e se projeta nos tempos atuais, à medida que defende os fundamentos básicos para a construção de uma universidade autônoma, crítica que, antes de tudo, assume o compromisso com as demandas da sociedade atual. Mostra-se contemporâneo em seu conteúdo e na forma como defende o papel da universidade na construção de uma Educação Superior que, voltada para a transformação, revele compromisso social, transparência, gratuidade de ensino e integração da América Latina, como se depreende do trecho a seguir, extraído do próprio documento:

As universidades foram até aqui o refúgio secular dos medíocres, a renda dos ignorantes, a hospitalização segura dos inválidos e – o que é ainda pior – o lugar onde todas as formas de tyrannizar e de insensibilizar acharam a cátedra que as ditasse. As universidades chegaram a ser assim fiel reflexo destas sociedades decadentes que se empenham em oferecer este triste espetáculo de uma imobilidade senil. Por isso é que a ciência frente a essas casas mudas e fechadas, passa silenciosa ou entra mutilada e grotesca no serviço burocrático. Quando em momento fugaz abre suas portas aos altos espíritos é para arrepender-se logo e fazer-lhes impossível a vida em seu recinto. Por isso é que, dentro de semelhante regime, as forças naturais levam a mediocrizar o ensino, e o alargamento vital de organismos universitários não é o fruto do desenvolvimento orgânico, mas o alívio da periodicidade revolucionária. (MANIFESTO DE CÓRDOBA, 1918).

Em sua essência, esse documento não se limita à busca de sentido e defesa da autonomia apenas para as universidades latino-americanas, mas também para aquelas situadas em diferentes regiões do mundo. Diante disso, é legítimo afirmar que o Manifesto do Córdoba tem inspiração na “integralidade de um conceito que reivindica os direitos dos atores principais da educação, como os estudantes e professores, vinculado à liberdade de cátedra e de investigação” (CUNHA, 2017, p. 2).

Possuindo um alcance bastante abrangente e, ao mesmo tempo, de oposição à ideia de universidade sedimentada nos séculos anteriores, o Manifesto de Córdoba requer sua compreensão para além da defesa de uma reforma universitária. Historicamente, ele apresenta elementos que o credenciam como um ato histórico que trouxe significativos impactos para a vida política latino-americana. “Foi um

divisor de águas da vida universitária e política latino-americana, confrontando o poder das burguesias agrárias e o Estado conservador, que pretendia controlar a política e o pensamento (p. 5). Concretamente, continua sendo uma referência obrigatória em quaisquer debates que defendam os princípios estruturantes do trabalho da universidade na sociedade contemporânea.

Na busca de respostas para o que fez a Reforma de Córdoba ser lembrada durante 100 anos, Leite (2018) sustenta que isso decorreu do fato de o ideário do movimento ter se alastrado e se perpetuado no tempo, mostrando sua atualidade.

A mudança desejada era a da universidade e a da sociedade, concomitante, simbolizada pela instituição universitária ultrapassada e pelo ensino autoritário. [...] A voz foi a manifestação política que ultrapassou a repressão para fazer emergir o grito de luta [...] Esta voz atravessou o século e se ouve entre nós. Mostrou ao mundo um outro modelo de universidade, a universidade crítica latino-americana e caribenha. Uma universidade pública crítica, um modelo que pode não ser defendido por alguns autores, mas, distingue nossas instituições de outras no mundo. Essa voz do passado [esteve] a ressoar na CRES, Conferência Regional de Educação Superior 2018, e irá ter força na Conferência Mundial de Educação Superior (p. 51-52).

3.2 Universidade no Brasil: surgimento tardio e experiências inovadoras

No Brasil, o clima de agitação político-social e a efervescência intelectual que caracteriza as décadas de 1920 e 1930 não produziram um quadro peculiar e exclusivo ao país, mas guardaram relações com as transformações pelas quais o mundo passava. Os conflitos gerados entre forças sociais contrárias contribuíram, sobremaneira, para que diversos educadores comesçassem a compreender que a questão educacional não poderia continuar sendo objeto de discussões e decisões isoladas de determinados Estados, mas devia ser encarada como um problema nacional que afetava toda a sociedade. Nesse contexto, ainda que continuasse sendo algo de acesso das elites, o sistema de Educação Superior assumia papel fundamental na discussão da relação entre uma estrutura social e econômica sem bases democráticas e esse sistema igualmente desprovido de relações verdadeiramente democráticas. Historicamente, a cultura das

elites e a educação do povo vinham sendo tratadas como dois problemas distintos, sob a ilusão de que poderiam ser combatidos de forma separadamente.

Entretanto, a despeito das mudanças sociais que se anunciavam, no Brasil, até o início do século XX, não havia sido criada nenhuma universidade, enquanto, na América Latina até o final do século XVIII já tinham sido instaladas dezenove dessas instituições.

Enquanto outros países, como a Espanha e a Inglaterra, por exemplo, não se preocuparam em impedir a expansão do ensino superior nas colônias, de maneira que rapidamente surgiram universidades tanto nos domínios espanhóis como nos ingleses, Portugal adotou uma política muito diversa, obstaculizando a implantação daquelas instituições de ensino. Essa política foi seguida tanto para as colônias do continente americano como para aquelas da África do Sul ou da Ásia, onde também se retardou o surgimento das universidades. Na maioria dos países antigamente colonizados por Portugal, elas somente seriam implantadas após a independência política, já em pleno século XX, ou somente após 1960. Veja-se o caso de Angola. Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Porto Príncipe. (ROSSATO, 2005, p. 106).

No Brasil, persistia teimosamente o modelo herdado do século XIX – estruturado nas bases da proposta francesa de universidade – que condicionava o funcionamento de suas IES. Isso associado ao fato de que, na Primeira República (1889–1930), ocorreu a expansão das escolas superiores livres não dependentes do Estado. Todavia, decorrente da facilidade de ingresso em cursos superiores esse fenômeno acabou contribuindo para a desvalorização do peso dos diplomas de graduação (CUNHA, 1988).

De maneira semelhante ao que ocorreu nos períodos colonial e imperial, também na Primeira República aconteceram diversas tentativas de criação da universidade brasileira, todas sem êxito. Nesse contexto, merecem destaque as iniciativas tomadas em três cidades – Manaus (1909), São Paulo (1911) e Curitiba (1912) –, visando instalar universidades privadas que, no entanto, esbarraram em critérios impeditivos, destacando-se o de caráter demográfico.

As três Universidades Livres (Privadas) em funcionamento, Manaus, São Paulo e Curitiba não conseguiram atender aos critérios instituídos por esta reforma, especialmente o critério de *cem mil habitantes*. [...] a cidade de Curitiba, no ano de publicação do Decreto tinha 60.000 habitantes.

A razão da instituição paulista não ter prosseguido como Universidade é desconhecida, já que a cidade possuía a faixa populacional exigida; Manaus, porém, dispunha somente de 75.704 pessoas, segundo Censo oficial para o ano de 1920. [...] Há quem comente que o critério demográfico [...] foi um artifício do Governo Federal que não tolerou o fato de cidades do interior do País possuírem universidades antes da Capital Federal. (BARROSO; FERNANDES, 2007, p. 30 – grifo no original).

As três universidades foram fechadas, embora tenham iniciado suas atividades pautadas em discussões e necessidades da época de sua criação, em termos do que era entendido como processo de modernização para o país. No caso da Universidade de Manaus, restou apenas a Faculdade de Direito, que foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas, em 1962. Por sua vez, a Universidade de São Paulo encerrou suas atividades diante da impossibilidade dos seus estudantes conseguirem arcar com os valores das mensalidades cobradas.

De acordo com Cunha (1988), ainda que existam controvérsias históricas em relação à criação da primeira instituição universitária no país, a Universidade do Rio de Janeiro pode ser apontada como o primeiro estabelecimento desta natureza instalada no território brasileiro, em 1920. Na visão de Fávero (2000), a razão para a criação dessa IES está associada ao “desafio inadiável de que o Governo Federal assumisse seu projeto universitário ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual” (p. 9). A literatura especializada mostra que o contexto de criação da referida universidade é envolto em polêmicas e debates promovidos por diferentes grupos, motivados por interesses distintos. A crítica mais recorrente é que a aglutinação das três faculdades que a constituíram – Escolas Politécnicas de Medicina e de Direito já existentes – correspondeu mais à institucionalização da universidade brasileira por via legal, do que a assegurar, efetivamente, uma estrutura universitária. Mais tarde essa instituição seria intitulada Universidade do Brasil, por meio do Decreto nº 452/1937 e, finalmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pela Lei nº 4.831/1965.

Entretanto, constituindo exceções ao modelo das demais IES que continuavam a revelar um caráter profissionalizante, característica herdada dos cursos isolados criados no século XIX, algumas universidades foram criadas no Brasil, na década de 1930. Nesse sentido, destacam-se a Universidade de São Paulo (USP) em 1934; Universidade de Porto Alegre (UPA), instituída em 1934 e renomeada

como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 1947; Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e Universidade do Rio de Janeiro, reestruturada em Universidade do Brasil, em 1937. Entretanto, no contexto de autoritarismo do Estado Novo, a UDF desaparece, e a USP recua em seu projeto original. Mais tarde, em 1961, também em uma direção inovadora, surge a Universidade de Brasília (UnB) como projeto que se antecipa à Reforma Universitária de 1968.

Para ilustrar a discussão sobre a instalação tardia da universidade no Brasil, elegem-se três casos emblemáticos – USP, UPA/UFRGS e UnB. Criadas em diferentes regiões do país e em um intervalo de tempo de quase três décadas, essas instituições foram escolhidas por representarem mudanças substantivas, em relação às práticas anteriormente desenvolvidas na Educação Superior brasileira, e por apresentarem, já em sua gênese, propostas diferenciadas no campo.

3.2.1 *Universidade de São Paulo – USP (1934)*

No contexto histórico de sua criação, a Universidade de São Paulo (USP) “pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem-sucedida, de inovar quanto aos objetivos, bem como a forma organizacional da instituição” (OLIVEN, 1992, p. 90). Foi instituída em 25 de janeiro de 1934 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas, por meio Decreto nº 6.283/1934, que apresenta em seu artigo 2º as finalidades institucionais básicas dessa universidade:

- promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
- formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (SÃO PAULO, 1934).

Do ponto de vista político, o processo de criação da USP expressa sua vinculação com as elites, no sentido de ater-se ligada aos interesses de grupos hegemônicos paulistas. Além da reivindicação dos intelectuais, na primeira metade da década de 1930, as circunstâncias históricas de São Paulo favoreceram sua instalação.

Tendo sido derrotado duas vezes (1930 e 1932) – era preciso que o estado paulista conquistasse, no campo intelectual e acadêmico, a hegemonia perdida no campo político. “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da Federação” (MESQUITA FILHO, 1969, p. 199).

Nessa configuração histórica, é relevante considerar também que, ainda nos anos 1930, a intelectualidade brasileira não se conformava com o fato de apenas o Brasil e o Paraguai serem os únicos países sul-americanos a não possuir, efetivamente, uma universidade. Essa realidade mostrava-se bem diferente daquela vivenciada por países latino-americanos e caribenhos que, já no século XVI, conseguiram organizar suas primeiras universidades. Embora vinculado a matizes político-ideológicas diferentes, um grande número de intelectuais convergia para a defesa de que a criação da USP poderia ser um espaço privilegiado para a vitória da inteligência e da liberdade contra a força e a violência na sociedade. Nesse sentido, parte daqueles que a fundaram deixava transparecer em seus discursos a crença platônica de que a referida universidade conseguiria criar uma república de sábios, promovendo uma pequena revolução intelectual.

Ainda que sustentasse um discurso liberal-democrático, nos seus primeiros anos de funcionamento, a USP notabilizou-se, efetivamente, como uma instituição formadora das elites que vislumbravam tornar-se o grupo político capaz de dirigir os rumos paulistas. No campo da Educação Superior brasileira, esse discurso alimentou o mito dessa universidade como espaço democrático e democratizante, e teve como um dos seus mais severos críticos Florestan Fernandes (1920-1995). Para esse intelectual, havia um risco nisso à proporção que a referida universidade foi instalada sob o signo da ditadura getulista e vários dos seus fundadores acabaram por aliar-se a grupos reacionários que temiam o perigo dos comunistas.

Também, em relação à fundação da USP, como primeira universidade brasileira, é importante considerar o peso da influência dos professores estrangeiros que nela estiveram presentes em seus momentos iniciais de existência. Inspirada no modelo francês, essa instituição tem sua fundação envolta em críticas diversas, como, por exemplo, pela sua estrutura orgânica ser fruto da junção de faculdades e por essas não revelarem a devida coesão, bem como pela não definição do seu papel na sociedade brasileira.

No contexto histórico de instalação da USP, tiveram grande destaque intelectuais como Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide, Fernand Paul Braudel, Claude Lévis-Strauss, François Perroux e Pierre Fromont (franceses); Luigi Galvani, Giacomo

Albanese, Francesco Piccolo, Vittorio de Falco (italianos); Ernest Breslau, Ernest Marcus, Heinrich Rheinboldt, Heinrich Hauptman (alemães); Rebelo Gonçalves, Fidelino de Figueiredo e Urbano Canuto Soares (portugueses). Fernandes (1975) sustenta que notadamente os professores/pesquisadores europeus não refletiam sobre a distância cultural existente entre o Brasil e a França, Itália ou Alemanha, dando a impressão de estarem engajados em uma atividade civilizatória. Nas palavras do autor, parecia que “nós éramos os coloniais e, provavelmente, era mais agradável ser colonialista na América do Sul do que na África ou na Ásia. De qualquer maneira, eles estavam colonizando, e nós estávamos recebendo um produto cultural transplantado” (p. 4).

No período pós-Segunda Guerra, ocorre no Brasil a instalação de IES com a participação da iniciativa privada e da Igreja Católica. Nesse último caso, em 1946, são criadas as Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Em 1948, surge a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Esse fato revela que “ao contrário do que acontecia nas duas últimas décadas da Primeira República [...] durante a era Vargas, houve decidido apoio para a criação da Universidade Católica, uma instituição particular” (CUNHA, 2007, p. 316).

Com a redemocratização do país, no final da década de 1950, o campo educacional brasileiro foi novamente dominado pelas disputas entre católicos e liberais, grupos que já haviam travado intensas lutas nesse campo, nas décadas de 1920 e 1930. No conflito estabelecido, as forças progressistas se alinharam em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas. A retomada da luta ocorre em um contexto revelador da defasagem entre a educação e o projeto de desenvolvimento pós-Revolução de 1930, bem como de “uma inadequação entre o sistema educacional, de um lado, e a expansão econômica e as mudanças socioculturais por que passava a sociedade brasileira do outro” (ROMANELLI, 1997, p. 56).

3.2.2 *Universidade de Porto Alegre – UPA (1934) / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1947)*

Também, considerada experiência inovadora na Educação Superior brasileira, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) revela quatro grandes momentos em seu percurso histórico: (i) final do século XIX, quando ocorre a instalação das instituições que foram pilares em sua origem; (ii) estruturação da Escola de Engenharia de Porto Alegre (EE) na Universidade Técnica-UT (1922-1934); (iii) criação

da Universidade de Porto Alegre (UPA), em 1934, por meio da integração de várias faculdades; (iv) federalização da UPA, em 1947, quando passou a ser denominada Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As faculdades que desempenharam papel importante na origem da UFRGS foram criadas nos primeiros anos do período republicano – Escola Livre de Farmácia e Química Industrial (1895), Escola de Engenharia de Porto Alegre/EE (1896), Faculdade Livre de Medicina e Farmácia de Porto Alegre (1898), assimilando a Farmácia e o Curso de Partos. Em 1900, é criada a Faculdade Livre de Direito, que também contribuiu significativamente para as bases da futura Universidade Federal do Rio Grande do Sul, algumas décadas depois.

Além de contribuir para inaugurar a Educação Superior no Estado do Rio Grande do Sul, a EE de Porto Alegre representa a gênese da UFRGS. Reconhecida “como construtora da hegemonia do grupo positivista no poder, apresenta uma concordância doutrinária que a torna parte ideológica e instrumental do Estado” (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 51). Em sua evolução, ao invés de assumir o modelo francês-napoleônico, orientou-se inicialmente pelo ideário de universidade alemã e, depois, pelo modelo americano. Antecipando-se no caminho tomado pela USP, em relação à captação de estudiosos de outros países, a partir de 1911, adota uma política voltada para atrair professores estrangeiros para atuarem em seus cursos. “Nesse ano, é registrada a presença de 13 professores especialistas estrangeiros no Instituto de Agronomia e Veterinária e mais sete em outros institutos. A grande maioria destes eram europeus. Em 1913, são registrados 30 professores estrangeiros presentes na Escola” (p. 45). Tal como a Faculdade de Medicina, influenciada pelo ideário positivista, que defendia ter a ciência um papel relevante para a construção do capitalismo e para a modernização do Estado, a E.E. “assumiu a orientação de atender várias áreas do conhecimento ligadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia” (FRANCO e MOROSINI, 1993, p. 8).

Por sua vez, em um contexto sócio-político marcado pela mesma ideologia da modernização, a Faculdade Livre de Direito “objetivava a formação de elites políticas responsáveis pelas reivindicações da Província ao governo central, [pois] abrigava em seus quadros ‘os aprendizes do poder’” (FRANCO e MOROSINI, 2011, p. 83). Em decorrência dessa linha de ação, enquanto sua “força era oriunda da preparação de quadros para os vários poderes governamentais” (FRANCO, 2006, p. 222), a da Faculdade de Medicina tinha origem na atividade profissional.

Influenciada pelas singularidades das IES que constituíram suas bases, desde seus primórdios, a UFRGS tem sua vocação marcada por duas tendências orientadoras de sua projeção para uma concepção moderna de universidade: “a produção e disseminação do conhecimento e a formação da nova geração de pesquisadores. Isto é evidente na Escola de Engenharia de Porto Alegre (EE) cuja estruturação, na face de Universidade Técnica-UT (1922-1934), se aproximava da ideia de universidade pelas funções de ensino, pesquisa e extensão” (MOROSINI; FRANCO, 2006, p. 83). Resultando da transformação da EE, a Universidade Técnica aproximou-se do ideário humboldtiano, embora sua cultura institucional revelasse uma tensão entre suas funções finalísticas, ao tratar do conhecimento, e uma via hegemônica da estrutura de poder do Estado-Rio Grande do Sul.

A aproximação da ideia de universidade pela estruturação político-administrativa ocorre pela autonomia das unidades universitárias, pela não duplicação de meios e pelo funcionamento semestral. A aproximação da ideia de universidade pelo conhecimento ocorre pela diversidade de áreas em que o ensino é ministrado, pelo interesse em desenvolver pesquisas vinculadas às necessidades da comunidade e pelo desenvolvimento de atividades de extensão. (MOROSINI e FRANCO, 2006, p. 52).

A Universidade de Porto Alegre (UPA) foi criada pelo Decreto Estadual 5.758, de 28 de novembro de 1934, com a finalidade de “dar uma organização uniforme e racional ao Ensino Superior no Estado, elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e concorrer eficientemente para aperfeiçoar a educação do indivíduo e da sociedade” (UFRGS, 2019). Tendo como um dos seus pilares básicos a EE Instalada dois anos depois, em 16 de abril de 1936, foi integrada inicialmente pelas seguintes instituições: (i) Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; (ii) Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; (iii) Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; (iv) Faculdade de Agronomia e Veterinária; (v) Faculdade de Educação, Ciências e Letras; (vi) Instituto de Belas Artes. A universidade que estava surgindo assumia papel de grande destaque no cenário educacional da época, pois “não era mais a E.E. como U.T., mas a UPA, com multidiversidade de campo que viria atender condições para o enfrentamento científico-tecnológico” (MOROSINI e FRANCO, 2006, p. 52).

Em 1947, a Universidade de Porto Alegre tem sua denominação alterada para Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de maneira a permitir que nela fossem integrados os institutos que funcionavam no interior do Estado. Três anos depois, por meio da Lei nº 1.254 de, 04 de dezembro de 1950, a UFRGS é transferida da esfera estadual para a esfera federal. Entretanto, antes dessa significativa mudança, já em 1946, lutava pela ampliação de sua autonomia universitária, promovendo a “eleição do Reitor e dos diretores de Unidades, mediante lista tríplice, com mandato de três anos. O Reitor sendo nomeado pelo Chefe do Governo e os Diretores, pelo Reitor” (UFRGS, 2019). No período entre 1952-1964, passou por uma expressiva ampliação de sua autonomia, de sua área física, do número de cursos, bem como de convênios com organismos nacionais e internacionais. Nesse período, criou os institutos com função de pesquisa, de prestação de serviços e de ensino, além da primeira Comissão de Pesquisa (1956) e do Conselho de Pesquisa (1964).

No contexto da Reforma Universitária de 1968, a UFRGS assume o compromisso com a formulação de políticas visando o fortalecimento da pesquisa e o estabelecimento de um sistema de pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento. Todavia, ainda que tenha empreendido esforços na direção apontada pela reforma, notadamente no que era previsto em relação à promoção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sua opção redundou na produção de determinadas contradições em seu *ethos* institucional. À época, por um lado, caracterizava como uma universidade que buscava consolidar seu modelo por meio da pós-graduação e da modernização como produtora de conhecimento; por outro, mostrava-se

[...] eivada de dualidades, pois na institucionalização da pesquisa construiu um modelo de universidade híbrido, onde foram mantidos/assimilados, por um lado, o modelo histórico de transmissão do conhecimento e, por outro, o modelo de produção de pesquisa. Os grupos de pesquisa que então se consolidaram dinamizaram o processo de conformação institucional como produtora de conhecimento e de tecnologia, e reforçaram o *habitus* da pesquisa. (MOROSINI e FRANCO, 2011, p. 93).

Do ponto de vista de sua gestão, na década de 1980, a UFRGS assume uma natureza participativa e democrática, implementando ações voltadas para a eleição de dirigentes e as decisões em suas várias instâncias. Em outra direção, nos anos 1990, convive com novas tendências oriundas das recomendações apresentadas pelos

organismos multilaterais para o campo da Educação Superior, resultando na indicação de condições para estreitar a relação universidade-empresa. Todavia, é nesse mesmo cenário que avança em suas políticas institucionais, em consonância com as nacionais, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Além disso, destaca-se no cenário nacional, também, por ter dado início a um sistema de avaliação institucional participativa, contexto do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), instituído no Brasil, em 1993 e que, em sua essência, marcava oposição aos processos avaliativos isomórficos. Nessa mesma época, investe na “consolidação de grupos de pesquisa e inserção internacional. A expansão de grupos é associada à política de globalização para países latino-americanos, que incentiva a pesquisa e vincula o desenvolvimento e progresso tecnológico” (FRANCO; MOROSINI, 2011, p. 94). Nas últimas décadas, a UFRGS tem promovido a inovação em diferentes direções – pesquisa, ensino, cooperação interinstitucional e internacional, disponibilização de informações e formação do professor, perspectiva que acompanha sua trajetória desde seus primórdios, quando da atuação da E.E. de Porto Alegre, criada em 1895. Isto porque, em sua trajetória, esta última ganhou destaque e credibilidade “como uma instituição científica ímpar para a época pela sua hegemonia com o Estado do Rio Grande do Sul e pela sua face universitária moderna, privilegiadora da pesquisa” (MOROSINI e FRANCO, 2006, p. 50).

3.2.3 Universidade de Brasília – UnB (1961) como projeto da intelectualidade brasileira

A compreensão da criação da Universidade de Brasília (UnB) no contexto mais amplo da Educação Superior brasileira requer a análise das circunstâncias históricas nas quais se insere o projeto de universidade em crise, no país, no final da década de 1950, fenômeno que se constitui nacional e historicamente.

Criada cinco dias antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), à semelhança do ocorre com a USP e a UFRGS, a UnB também possui um papel emblemático no campo da Educação Superior do país. Mostrando-se inovadora quanto aos fundamentos do que estabeleciam determinados artigos da lei para esse nível educacional, despontava no cenário nacional como um projeto da intelectualidade brasileira.

No momento histórico de criação da UnB, é importante considerar os avanços do setor privado da Educação Superior brasileira, o que vai encontrar apoio, em

grande parte, no caráter pragmático da referida lei. Na compreensão do fenômeno cabe considerar que essa “LDB favoreceu os interesses privados, por atribuir aos conselhos de educação (o federal e os estaduais) importantes competências antes concentradas nos detentores dos cargos executivos” (CUNHA, 2007, p. 812).

Instalada em um contexto de contradições legais desse tipo, a UnB, “antes mesmo de existir, começou a exercer um papel ao se converter no principal tema dos debates universitários brasileiros” (RIBEIRO, 1978, p. 23). Do ponto de vista histórico e político, o seu projeto foi pensado e construído em uma perspectiva coletiva, contando com o engajamento de uma geração de intelectuais brasileiros progressistas interessados em construir uma universidade em sintonia com mudanças que a modernidade da década de 1960 traziam ao país. Dela era demandado o compromisso com o avanço científico e tecnológico, que induziria o avanço social, sendo sua parcela de contribuição vista como inegável nesse processo. Trata-se da primeira universidade federal instituída sob a forma de fundação, o que contribuiu para sua constituição como entidade autônoma com personalidade jurídica (SOUSA, 2013).

Na Educação Superior brasileira, apenas com a criação da UnB seria apresentada à sociedade uma estrutura integrada de instituição universitária. Para Leite e Morosini (1992), seu traço fundamental é a produção do conhecimento “integrada à transmissão do conhecimento e à profissionalização, que [...] não desvincula do alargamento da mente humana na criação de uma cultura nacionalista” (p. 243). Concebida de forma a integrar institutos e faculdades, bem como o departamento em substituição à cátedra vitalícia, a UnB visava criar o lugar do debate acadêmico e da relação entre ensino e pesquisa. Foi instituída visando atender ao perfil de uma universidade modernizada, em consonância aos padrões internacionais de excelência. Nessa linha de raciocínio, seu projeto modernizante teria antecipado a Reforma Universitária de 1968, efetivada pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), visto que previa: (i) formação pelos institutos centrais; (ii) presença das faculdades profissionais e unidades complementares; (iii) abolição do sistema de cátedra; (iv) instituição dos departamentos; (v) estabelecimento do currículo básico profissionalizante; e (vi) adoção da flexibilidade curricular com o sistema de créditos.

Todavia, em sua formulação, o projeto original da UnB também revelava contradições, sendo uma delas o traço privatizante do ensino a ele subjacente. Nesse quesito, revelava determinado nível de semelhança com o modelo americano de universidade.

Era presente em Darcy Ribeiro a colaboração do setor privado nesse projeto. Ele contava com a colaboração de grandes empresas autárquicas, paraestatais ou particulares e dos vários programas federais e regionais, cuja expansão estaria na dependência das disponibilidades nacionais de mão-de-obra. Nessa ideia de universidade encontra-se a ligação universidade/empresa, cujos traços estão aí fortemente delineados, antecipando o modelo de universidade da Reforma Universitária de 1968. [...] Conta Cyro dos Anjos que Darcy Ribeiro chegou a fazer uma lista dos cinquenta homens mais ricos do País e, de antemão, planejava gastos contando com os donativos. Outra fonte importante de financiamento para a Universidade de Brasília foram os recursos externos: Ford Foundation; National Science Foundation; BID; Fundo Especial das Nações Unidas, etc. (FONSECA, 1997, p. 20).

Na história da UnB, outro aspecto a destacar é a natureza da Fundação Universidade de Brasília (FUB), como mantenedora e gestora de uma instituição universitária, proposta nova para a época em que se instalou. “Embora instituída pelo poder público, essa gozaria, administrativamente, das virtudes de uma empresa privada e teria um patrimônio susceptível de progressivo enriquecimento, capaz de proporcionar-lhe, no futuro, total emancipação econômica” (MEC, 1960, p. 8).

Concretamente, o projeto institucional da UnB nasceu no contexto de uma relação contraditória de duas perspectivas, levando-a a trabalhar tomando como referência um modelo econômico dependente associado, gerido pela burocracia estatal. “A Universidade de Brasília veiculava um discurso contraditório: por um lado, enfatizava o nacionalismo agonizante [...] por outro lado, desenvolvia a modernização conservadora que em última instância preparava a universidade para a etapa do “modelo associativo”, incorporado com um projeto político das elites” (FONSECA, 1997, p. 28).

Em um período conturbado da história do país, a proposta original da UnB foi vivenciada somente nos dois primeiros anos de sua existência, pois a partir de então, essa instituição passou a sofrer as consequências do autoritarismo decorrente do Golpe Militar de 1964. Ao longo de quase vinte anos (1964-1985), sua história foi marcada por “intervenções e ações políticas desmobilizadoras que contribuíram, sobremaneira, para alterações em seu projeto original” (OLIVEIRA, DOURADO e MENDONÇA, 2006, p. 157).

Por estar situada na Capital Federal, a UnB foi uma das universidades brasileiras mais afetadas pelo autoritarismo, visto que, desde sua criação, era vista por grupos a ela externos como um foco de ideias de esquerda, o que contribuiu bastante para

que sofresse várias ações de violência policial e ideológica, à época. Criada três anos antes da instalação da ditadura militar, em seus primeiros anos de existência já contava com um expressivo grupo de intelectuais de esquerda. Em um clima repressivo e tenso, em 18 de outubro de 1965, após ter demitidos quinze dos seus professores acusados de subversão, outros “209 professores e instrutores assinaram demissão coletiva, em protesto contra a repressão sofrida na universidade. De uma só vez, perdeu 79% de seu corpo docente” (UnB, 2012, p. 2). Frente à repressão político-ideológica imposta ao país, como as demais universidades do país, adotou práticas de resistência. Nesse contexto, passou o ano de 1968 em meio a muitos protestos e passeatas, tendo suas aulas interrompidas várias vezes, por causa de invasões do seu *campus* (SOUSA, 2013). Até 1977, novas investidas de autoritarismo e perseguições aos docentes e estudantes continuaram a ocorrer de forma bastante intensa.

Na primeira metade da década de 1980, à semelhança do que ocorria no cenário nacional, novas tentativas de redemocratização ocorreram na UnB, resultando na eleição do seu primeiro reitor pela comunidade universitária, com mandato para o período 1985-1989. Nesse contexto, um dos primeiros atos do reitor foi “reincorporar ao quadro da UnB os professores que participaram da demissão coletiva em 1965” (UnB, 2012, p. 56). No último do seu mandato, são implantados os primeiros cursos noturnos, visando atender parte da demanda dos estudantes que, por várias razões, precisavam trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Criada para servir como referência de modernização da Educação Superior brasileira, ao longo de sua evolução, nas últimas décadas, a UnB tem buscado criar alternativas com a finalidade primeira de contribuir para a reflexão crítica dos rumos da universidade no país. Em seu percurso histórico “evidencia sua contribuição para a formação de um modelo de universidade brasileira, tendo influenciado na estruturação de outras universidades, particularmente as universidades federais” (OLIVEIRA; MENDONÇA; DOURADO, 2006, p. 146).

3.3 Educação Superior e movimento estudantil

Em várias partes do mundo, a segunda metade do século XX corresponde ao período de máximo crescimento da universidade. Todavia, é também uma época na qual essa instituição revela muitas contradições e sofre severas críticas, no que tange à sua relação com o Estado, particularmente quanto à falta de autonomia e

de liberdade acadêmicas (TRINDADE, 2007). Subjaz a essas críticas o argumento de que o desenvolvimento científico por ela proposto passa a se mostrar atrelado não mais ao saber científico desinteressado, mas ao retorno financeiro que ele pode proporcionar nas mais diversas áreas do conhecimento.

Chamado de *século da universidade*, o século XX foi marcado por consideráveis transformações na Educação Superior, visto que atingem, também, um conjunto expressivo de instituições não universitárias, em diversas partes do mundo, inclusive o Brasil. As mudanças dizem respeito a fatores diversos, como, por exemplo, a grande expansão do número de matrículas e IES, que atingiu muitos países em diferentes regiões do mundo, a inclusão de diversos grupos sociais e a produção de novos comportamentos sociais. Especialmente na segunda desse século “a universidade conheceu notável crescimento, seja em áreas tradicionais seja nos novos países” (ROSSATO, 2005, p. 171). De maneira associada ao reconhecimento do peso assumindo por essa instituição no século passado, na atualidade, a compreensão do cenário da Educação Superior mundial pressupõe considerar, também, a posição assumida pelos estudantes na década de 1960.

Na segunda metade da referida década, no campo científico, especialmente das Ciências Humanas, a preocupação com a análise dos fatos históricos e sociais manifesta-se sob outras perspectivas metodológicas. Nesse cenário, as abordagens dedutiva (racionalista), indutiva (empirista/positivista), hipotético-dedutiva (popperiana), dialética (marxista) e estruturalista (em suas várias expressões, tais como etnologia, linguística e semiologia), continuam a apresentar significativas contribuições para a compreensão da realidade social. Todavia, paralelamente a essas abordagens, outra – compreendida como pensamento singular – passa a ganhar força, a partir dos movimentos sociais de 1968.

Em contraposição às explicações descritivas, essa nova perspectiva de refletir sobre os fenômenos passou a ser compreendida como um tipo de “pensamento que não precisa de condição identificadora para ser acerca de um particular” (LUDOVIC, 2018, p. 95). Em sua essência, corresponde a uma corrente heterogênea, sem unidade interna e preocupada em abrir espaço para as diferenças. Seus representantes, como, por exemplo, Gilles Deleuze (1925-1995), Michel Foucault (1926-1984) e Pierre Bourdieu (1930-2002) vinculam-se a tendências diversas, e recusam, de maneira geral, a generalização do discurso político e científico, bem como uma única leitura da ciência. Em decorrência disso, reexaminam e contestam o princípio de universa-

lidade de uma verdade única, desfazendo a ideia de sistema, estrutura e totalidade. Esse pensamento singular que, ao invés da certeza, aceita a incerteza como eixo de suas análises, está no centro de movimentos estudantis que ocorrem no mundo no final dos anos 1960, tendo como *lócus*, principalmente, a Educação Superior.

Nessa época, no mundo e no Brasil, o movimento estudantil foi importante protagonista dirigindo fortes críticas diretamente ao sistema educacional, as quais acabaram por alcançar diversas outras esferas da vida social, como a política e a cultural. Diversos fatos históricos de grande repercussão ocorreram de maneira associada às manifestações de rua promovidas pelos estudantes, que situavam suas reivindicações no contexto da Educação Superior, ainda que associadas, também em determinada medida, ao nível secundário.

As vozes desses movimentos estavam situadas em várias partes do mundo, mergulhadas em contextos político-ideológicos de diferentes matizes. Na França, o fenômeno materializou-se no que passou à história como “Movimento de maio de 1968”, tema que será abordado de forma mais detalhada no próximo verbete – 3.4. Todos os movimentos estudantis ligados à Educação Superior e outros que ocorriam no mundo tinham

[...] um forte componente internacionalista, solidário. Todas as lutas dos povos do mundo eram reivindicadas pelas mobilizações, pelos movimentos, pelas publicações, pelas palavras de ordem. Em um caso concreto, em maio de 1968, quando o líder estudantil Daniel Marc Cohn-Bendit foi proibido de reingressar na França, onde vivia, embora fosse alemão de nascimento, os movimentos cunharam a expressão: “Somos todos judeus alemães”. (SADER, 2008, p. 8).

Nos Estados Unidos ganhavam força os movimentos de reivindicação organizados por grupos diversos. Nesse país, havia, por exemplo: (i) a contestação dos jovens à Guerra do Vietnã, que atingiu, ainda, o Laos e o Camboja (1955-1975); (ii) a revolta negro-americana por direito à liberdade e à conquista progressiva de direitos sociais; (iii) a importância da revolta estudantil ocorrida no *campus* da University of California (Berkeley), que tinha começado em 1964, cuja principal reivindicação era liberdade de expressão (HAMON; ROTMAN, 1987). Na Alemanha, notadamente na Universidade de Berlin, grupos estudantis organizados também já passavam a elaborar críticas ostensivas e radicais ao sistema educacional e apresentavam uma proposta de universidade crítica que atendesse suas necessidades e as da sociedade como um todo. Na Tchecoslováquia – país

que existiu entre 1918 e 1992, e foi transformado na atual República Checa ou Eslováquia –, aconteceu a “Primavera de Praga”, movimento que ganhou visibilidade mundial. No México, os movimentos dos estudantes também ganharam força, tendo sofrido uma dura repressão por parte do governo. Ganham também destaque a Revolução Cultural na China (1966-1969) e a luta armada que ganhou espaço na África e em diversos países da América Latina, fenômeno que esteve associado aos movimentos das reivindicações de diversos grupos, dentre os quais os estudantis.

No caso do Brasil, o movimento estudantil ligado à reforma universitária fazia parte das discussões mais amplas do conjunto das reformas de base exigidas pela sociedade, contando com fortes reivindicações dos estudantes, traduzidas, dentre outras, na pressão pela ampliação do acesso à Educação Superior. “Não é exagero dizer que o processo de reforma do período 1964/68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte americano” (CUNHA, 2007, p. 15).

Esse movimento estudantil saiu às ruas para reivindicar liberdade em seu amplo sentido e protestar contra o projeto político-ideológico fortemente repressor da ditadura militar, instalada em 1964. A mobilização dos estudantes foi motivada por diversos fatores que, em seu conjunto, manifestavam-se em um cenário de grande tensão social e repressão pelos militares. Na época, essa repressão também provocou reações do movimento estudantil brasileiro, inspiradas na defesa da liberdade expressa no Maio de 1968, na França.

O golpe militar trouxe tempos muito difíceis não apenas para a universidade, mas também para os demais tipos de IES atuantes no país. A vigilância ideológica que acontecia na sociedade, em geral, manifestou-se intensamente e de maneira peculiar sobre os espaços estudantis e intelectuais. A política altamente repressiva da ditadura contra os estudantes e as entidades que os representavam contribuiu para criar um clima de insatisfação até então não visto no contexto da Educação Superior do país. Esse clima impulsionou a retomada da luta por uma reforma universitária, que se efetivou em 1968, “ligada ao projeto de ascensão social pela educação, de camadas urbanas nos anos anteriores a 1964” (RIDENTI, 1993, p. 129). Nesse contexto, a busca por liberdade era acompanhada por fortes denúncias das mazelas do sistema universitário do país, de sua estrutura arcaica e da baixa capacidade de permitir o acesso aos estudantes que concluíam o antigo ensino secundário.

Vários eram os motivos dos estudantes que tinham acessado ou ainda buscavam acessar a Educação Superior – historicamente elitista –, no final dos anos 1960, muitos deles convergentes para a necessidade de garantir o arejamento da estrutura universitária do país. Nesse contexto, alguns setores sociais – dentre os quais determinados segmentos culturais, políticos e religiosos –, passaram a se identificar e mostrar solidariedade com o movimento estudantil brasileiro, apoiando-o em suas reivindicações. Dentre as principais reivindicações, destacavam-se: (i) universidade aberta a todos; (ii) diminuição das taxas de exame e matrícula; (iii) vigência nas universidades do exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna; (iv) rompimento da dependência da universidade diante do Estado por meio da eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos docentes e discentes; (v) livre associação dos estudantes dentro das universidades; (vi) elaboração de currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; (vii) aproveitamento dos estudantes mais capazes como monitores e estagiários em cargos a serem criados. (CUNHA, 1988).

Frente a reivindicações dessa natureza, as manifestações do autoritarismo apareceram com os mais fortes matizes sobre o movimento dos estudantes, a partir da segunda metade da década de 1960. Nesse contexto político-ideológico a universidade fora duramente golpeada e a Educação Superior brasileira como um todo tornou-se alvo de indução da mentalidade modernizadora defendida pelo governo e setores conservadores da sociedade, desde a década anterior. A diretriz política brasileira da época disseminava “a ideia de que a universidade se revelava inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento e modernização que estava ocorrendo exigindo daí a racionalização das atividades universitárias” (SOBRAL, 2001, p. 5). Esse modelo de universidade criou um ambiente propício a críticas de segmentos diversos, por se mostrar não sintonizado com as inovações desejadas no âmbito da Educação Superior à época.

No final da década de 1960, os acalorados debates sobre os rumos da universidade brasileira eram acompanhados da denúncia de uma instituição que, além de obsoleta e pouco sintonizada com a realidade social, vinha contribuindo para conservar as estruturas e o *status quo*. A acusação mais forte feita pelo movimento estudantil, pelos professores e intelectuais era de que sua função se voltava para a memorização de “uma cultura morta dentro de um sistema de remoto paternalismo, isto é, a universidade [seguia] a imagem do Estado burguês” (SOARES, 2009, p. 9). Além

de reivindicar uma universidade mais democrática, os estudantes lutavam contra a violência policial e a reação estatal que se manifestava no interior da universidade e das demais instituições que ofertavam Educação Superior, no país, à época.

3.3.1 *Maio de 1968 na França*

O movimento revolucionário *Maio de 1968, na França*, não começou de maneira efervescente e já em Paris. Ao contrário, inicia de maneira tímida na Universidade de Nanterre (Paris X), instituição que, no âmbito da rede universitária francesa, tinha insuficientes instalações e atendia um expressivo número de estudantes filhos de imigrantes. Todavia, a despeito desse cenário, em seu quadro de professores já contava com grandes nomes como, por exemplo, Emmanuel Lévinas (1906-1995), Etienne Balibar (1942), Henri Lefévre (1901-1991), Jean Baudrillard (1929-2007) e Paul Ricoeur (1913-2005). No âmbito desse movimento estudantil, inicialmente,

[...] os estudantes reivindicavam melhorias no campus e dormitórios mistos – já denotando uma demanda que era parte da revolução de costumes em curso nos anos 60. A direção da faculdade respondeu de forma autoritária e a própria faculdade de Letras foi fechada. Com isto o movimento deslocou-se para Paris, para a Sorbonne, para o Quartier Latin. Exigia-se a reabertura da Faculdade de Letras de Nanterre. Houve uma reação agressiva por parte da polícia parisiense e uma onda de passeatas se iniciou. A revolta ganhou foro político, voltou-se não apenas contra a tecnocracia da universidade, mas contra o governo conservador do general Charles De Gaulle [...]. (GOHN, 2008, p. 2).

Ainda que, de início, o movimento analisado tenha se mostrado uma greve de estudantes secundaristas e universitários que sinalizava não ter maiores consequências sociais e culturais, seu alcance foi bem mais abrangente para a França. Isto porque acabou conquistando a expressiva adesão de cerca de dez milhões de trabalhadores, número que correspondia a quase dois terços da força de trabalho francesa. Dentre suas consequências mais diretas no território francês, destacam-se: (i) criação de um forte gabinete militar para lidar com as insurreições que alimentavam a crise instalada no país; (ii) dissolução da Assembleia Nacional; (iii) marcação de novas eleições parlamentares.

Além do seu expressivo alcance na contestação cultural e dos costumes, o Maio de 1968 combinou uma variedade de expressões políticas, em diversas vertentes,

notadamente trotskistas e anarquistas. De natureza social, política e cultural, ele foi – e continua a ser – um legado não somente para a Educação Superior mundial, considerando suas consequências para o sistema educacional, mas também para a própria história. Concretamente, sua repercussão não foi de caráter isolado, mas associado a vários outros fatos históricos. Desse ponto de vista, não se constituiu somente em um movimento estudantil com ideais libertários, mas um canal para permitir que vozes de diferentes grupos, até então silenciadas, pudessem vir à tona, como argumenta Jacques Rancière (2008):

Na França esse movimento foi o ponto culminante do grande “revival” do pensamento marxista e da esperança revolucionária que se alimentou, nos anos 1960, da energia das lutas de descolonização e dos movimentos de emancipação do Terceiro Mundo. Ele encontrou seus modelos na Revolução Cubana [1959] ou na Revolução Cultural chinesa e nos princípios de um marxismo regenerado na teoria de Louis Althusser [1918-1990]. Os militantes do Maio de 68 pensavam fazer a revolução marxista. Mas, ao contrário, sua ação a desfazia, ao mostrar que uma revolução é um processo autônomo de reconfiguração do visível, do pensável e do possível, e não a realização de um movimento histórico conduzido por um partido político até sua meta. (p. 08).

De acordo com Gohn (2008), é possível separar as principais frases intensamente espalhadas pelos muros de Paris, no contexto do Maio de 1968, em quatro categorias que, em sua essência, fundamentavam a visão de mundo e o projeto de futuro do movimento estudantil – *liberdade, poder, política e universidade*. Alguns exemplos emblemáticos de frases associadas a essa quarta categoria são: (i) “Abaixo a Universidade”; (ii) “Professores, sois tão velhos quanto a vossa cultura, o vosso modernismo nada mais é que a modernização da polícia, a cultura está em migalhas”; (iii) “Movimento popular não possui templo”; (iv) “A sociedade nova deve ser fundada sobre a ausência de qualquer egoísmo e qualquer egolatria. O nosso caminho será uma longa marcha de fraternidade”; (v) “Tu, camarada, tu, que eu desconhecia por detrás das turbulências, tu, amordaçado, amedrontado, asfixiado, vem, fala conosco” (p. 27).

Em síntese, o Movimento Maio de 1968, na França, mostrou para o campo da Educação Superior que as lutas que se materializam na universidade estão inseridas na sociedade como um todo. Reconhecendo esse fato, levou o movimento a denunciar

que o sistema educacional e universitário francês não tinha passado por mudanças, durante várias décadas, mostrando-se anacrônico com as demandas da sociedade, o que foi o motor para que esse mesmo sistema entrasse em crise.

3.4 Reforma Universitária de 1968: concepção e desdobramentos

Diante da crise generalizada que se verificava no campo da Educação Superior brasileira, no final da década de 1960, é instituída a Reforma Universitária de 1968, por meio da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968). As diretrizes mais gerais dessa reforma revelam seu caráter contraditório, em relação às ações dos governantes durante o regime militar. Isto porque, do mesmo modo em que agiam para reprimir os movimentos estudantis, cerceando a autonomia das universidades, eles eram também responsáveis por injetar recursos nas IES públicas, tendo em vista o desenvolvimento do país. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a Educação Superior era vista como uma mola propulsora para o desenvolvimento econômico, também era uma ameaça para o governo militar. Após muitos descontentamentos de estudantes e professores, o governo sentiu-se pressionado a elaborar uma nova política para a Educação Superior, traduzida na referida reforma.

O governo encomendou determinados estudos com o objetivo de propor medidas para o ensino superior, entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de “segurança nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, cuja comissão foi integrada por professores norte-americanos e brasileiros. (MARTINS, 2009, p.19).

Considerando a configuração do campo da Educação Superior brasileira, por ocasião da reforma universitária de 1968, é importante destacar as brechas deixadas pela Constituição de 1967, em relação ao apoio estatal à iniciativa privada nesse nível educacional. Pela primeira vez na história da educação nacional, uma Constituição disponibilizou ajuda e financiamento dos poderes públicos ao segmento privado, destacando-se a modalidade de bolsas de estudo. Tais brechas

[...] fizeram com que o ingresso dos empresários na educação tivesse uma boa recepção pela política educacional da época. Em consequência, a educação superior privada expandiu-se e diversificou-se internamente nas décadas subsequentes à Reforma em questão. Essa ampliação ocorreu, sobretudo, por meio da expansão de outro tipo de estabelecimento privado, de caráter marcadamente empresarial e que respondia, de forma mais direta, às pressões do mercado. (SOUSA, 2006, p. 146).

O dispositivo legal que instituiu a reforma – Lei 5.540/68 – apresentou um conjunto de normas que configuraram as universidades e as demais IES no Brasil, além das referências básicas para sua estruturação. Ao estabelecer a departamentalização, a matrícula por disciplinas e o regime de créditos, acabou generalizando a oferta de cursos parcelados. Na prática, medidas como essas alcançaram um significado político de contribuir para a desmobilização dos estudantes. Além disso, contribuíram para “eliminar artificialmente a figura dos excedentes, as pressões organizadas por mais vagas globalmente oferecidas pela universidade, como também as reivindicações pela ampliação das vagas nas carreiras especificamente mais procuradas” (SAVIANI, 1999, p. 83-4).

Conforme o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que recebeu do governo a missão de estudar a realidade educacional da época, era preciso compreender a educação como fator do desenvolvimento econômico. Isto requeria a proposição de soluções institucionais que permitissem “racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1969, p. 143). Orientada por uma mentalidade assentada no binômio racionalidade e produtividade, a universidade brasileira passava a ser entendida através da relação custo x benefício, produtividade x o mínimo de investimento.

A mentalidade da reforma defendia que esta deveria ter “sua gerência institucional pelas vias administrativas da racionalização” (SOUSA, 2013). Em consequência, era proposta pelo governo uma universidade orientada por uma perspectiva que revelava oposição àquela defendida por segmentos críticos da sociedade, comprometidos com as minorias sociais, de maneira geral, e os excluídos da Educação Superior, em termos mais específicos. Nessa direção, a universidade desejada para transformação social não seria a da Reforma Universitária de 1968, mas outra que deveria “nascer sob a égide de um padrão de conhecimento promissora e crítico, não conformista e aberto à inovação” (FERNANDES, 1975, p. 123).

Dentre tantas, uma consequência direta dessa reforma foi a implantação de um modelo organizacional universitário que respondeu aos interesses de ordem acadêmica de um grupo específico ligado à pesquisa. Esse caminho foi tomado, a despeito de que no campo da Educação Superior do país tenham passado a existir, a partir de então, muitos outros grupos mais identificados com a formação profissional, realimentando o ensino napoleônico, notadamente no âmbito da graduação.

Na reforma foi definido que a universidade seria a instituição própria para o desenvolvimento da Educação Superior, enquanto os estabelecimentos isolados deveriam existir somente por exceção. Todavia, nos anos seguintes, como um dos seus desdobramentos, o que ocorreu, de fato, foi que as instituições isoladas proliferaram em grande escala, apesar de o próprio governo reconhecer aspectos preocupantes em relação a essa opção. Por um lado, o Estado admitia que a política adequada para a Educação Superior parecia basear-se na universidade e nas várias possibilidades de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão – tripé defendido pela reforma em questão. Por outro, assumia que as escolas isoladas representavam “uma solução cara, em relação ao número de estudantes; precária, quanto aos padrões de ensino; e pouco elástica, quanto às possibilidades de expansão” (BRASIL 1967, p. 34).

Outro reflexo direto da Reforma Universitária de 1968 foi que uma parte expressiva dos estabelecimentos privados e isolados de Educação Superior surgiu sem controle satisfatório da qualidade. Continuando a se expandir em níveis expressivos, ao longo da década de 1970, o setor privado já respondia, no final desta, por 63,0% do total de matrículas na Educação Superior do país (SAMPAIO, 2000).

Com o discurso do “milagre brasileiro”, na década de 1970, o campo da Educação Superior sofre novas tensões, decorrente do processo de disputa instalado em seu interior. Nele o setor privado passou a investir na criação de mecanismos diversos, visando atrair estudantes por meio de estratégias diversas, como, por exemplo, a concepção de novas carreiras, estudos no noturno e oferta de cursos de baixo custo. Dentre outras razões para a adoção dessas estratégias, destacam-se as mudanças verificadas na economia, no final dessa década, que geraram grave quadro inflacionário e o envolvimento do próprio governo na discussão do que seria qualidade de ensino, aplicada à Educação Superior.

A graduação, durante a década de 70, cresceu no número de alunos e professores, mas não houve esforços contínuos de implementação de programas para enfrentar esse aumento da demanda, nem para enfren-

tar a entrada de um público mais diversificado socialmente. O resultado dessa não-política foi o aumento considerável da evasão, um desperdício enorme de estudantes, de disciplinas e uma refração à mudança e à modernização desse nível de ensino. (MARTINS, 2000, p. 55).

Embora a literatura registre escassez de recursos, à época, o governo militar criou um sistema de fomento para sua política de desenvolvimento científico-tecnológico. Fez isso visando formar recursos humanos qualificados e concretizar um padrão de qualidade acadêmica, focados em ensino e pesquisa, de forma que a pós-graduação exercesse papel central. Porém, os desdobramentos da Reforma Universitária de 1968, indicam que tal propósito, na realidade, não concorreu para que as universidades federais fossem massificadas. Em decorrência da política educacional adotada, no período de 1960 a 1980, as matrículas na Educação Superior brasileira como um todo cresceram em proporções bastante acentuadas (480,3%), percentual que praticamente dobrou na rede privada, chegando a 843,7%, no período (SOUSA, 2006). Esse expressivo índice relativo às IES vinculadas a essa rede decorreu, em grande parte, do surgimento de novos grupos nela atuantes, vários deles com viés gerencial.

Também, como desdobramentos da reforma em questão, o campo da Educação Superior brasileira predispôs, ainda anos 1980, ao surgimento de um “novo” Ensino Superior privado que, de acordo com Martins (2000), revelaria uma característica de forte tendência de empreendimento comandado pela lógica da acumulação do capital. Para o autor, alterando consideravelmente o panorama do campo, antes formado basicamente pelas IES públicas e confessionais, a nova tendência constituiu-se em antítese da real democratização da Educação Superior no Brasil.

3.5 Origem e consolidação do setor privado na Educação Superior brasileira

No Brasil, as origens da Educação Superior privada podem ser encontradas na última década do século XIX, quando a Constituição da República, promulgada em 1891, descentralizou esse nível educacional para as Unidades da Federação, até então mantido com exclusividade pelo poder central. O dispositivo constitucional responsabilizou os

governos estaduais pela Educação Superior, permitindo a instalação de IES privadas para ministrarem cursos. Foi aberta, assim, a possibilidade para o setor privado atuar “propiciando a criação de instituições por segmentos confessionais católicos ou pelas elites que visavam instalar escolas superiores em seus respectivos estados [quando] o Brasil contava, na ocasião, com apenas 24 instituições de ensino superior” (SOUSA, 2003, p. 15). Diante de transformações como essas, é intensificada a defesa da criação das faculdades livres, fazendo com que as camadas médias pudessem passar a frequentar, em maiores proporções, os cursos superiores.

Todavia, a consolidação do setor privado ocorreu no período compreendido entre 1933 e 1960, o qual se caracterizou pela estabilidade no crescimento de sua participação no número das matrículas nesse nível educacional. Essa consolidação ocorreu em um cenário de disputa entre as elites laicas e os grupos hegemônicos católicos, que visavam controlar a Educação Superior no país. A forma como o segmento privado reagiu às demandas da sociedade fez com que, na primeira metade da década de 1930, este já contasse com cerca de 65,0% das IES no Brasil (SOUSA, 2013).

As transformações verificadas na sociedade brasileira no período de 1940-1960 apresentaram novas exigências para a Educação Superior, continuando a esfera privada a ser responsável pelo atendimento dessas demandas, o que ocorreu por meio da crescente ampliação de sua rede. Particularmente, nos anos 1950, as transformações verificadas na economia do país impulsionaram mudanças políticas e sociais expressivas que acabaram por interferir na demanda por esse nível educacional.

O exame mais atento desse contexto permite verificar que, em relação à Educação Superior, mudanças substantivas passaram a ocorrer notadamente no setor privado, cuja configuração pode ser percebida, em dois momentos. Na primeira metade da década de 1950, quase metade do total de matrículas (44,0%) estavam nas IES privadas, que eram criadas predominantemente com cursos destinados à formação de profissionais liberais das áreas de Medicina, Odontologia, Direito e Ciências Econômicas. Ainda na segunda metade da mesma década, houve uma mudança nas demandas apresentadas ao setor, propiciando a ampliação de cursos voltados basicamente para a formação de professores em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SAMPAIO, 2000). Nesse contexto, as novas demandas apresentadas pela sociedade brasileira para a Educação Superior, além de se voltarem para a formação de docentes, estimularam a instalação de IES predominantemente no interior dos estados.

Do ponto de vista econômico, na década de 1960, a expansão do setor estatal e a entrada do capital estrangeiro implicaram o aumento do número de postos de trabalho no interior das empresas, bem como a exigência de requisitos educacionais para ocupá-los. Esse novo quadro levou a classe média a reivindicar diplomas, especialmente de nível superior, para obter cargos nos setores público e privado. Diante disso, a demanda cresceu mais que a oferta, provocando a mobilização por mais vagas e mais verbas para a universidade, movimento empreendido principalmente pelos estudantes, como analisado no verbete 3.3.

Todavia, diante da crise do “milagre brasileiro” e da desaceleração da economia, na década de 1970, a Educação Superior do país começou a enfrentar dificuldades no preenchimento das vagas e na permanência dos estudantes. Na prática, uma parcela expressiva dos candidatos não tinha como pagar pelo ensino privado, o que levou o poder público a criar medidas, visando resolver essa situação. Dentre as medidas criadas pelo governo, destacam-se a obrigatoriedade da profissionalização do antigo 2º grau, por meio da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), e o sistema de crédito educativo, instituído em 1974. A primeira medida citada tinha o propósito de reduzir o número de candidatos à Educação Superior, enquanto a segunda visava apoiar o setor privado, subsidiando o preenchimento de vagas ociosas em suas IES. Diante disso, o setor privado buscou criar mecanismos diversos para atrair estudantes, como a concepção de novas carreiras, ensino noturno, interiorização de unidades nos Estados e oferta de cursos de baixo custo.

A expansão do setor privado continuou a mostrar índices expressivos, ao longo da década de 1970, já respondendo, no final desta, por 63,0% do total de matrículas existentes no país (SAMPAIO, 2000). Considerando um período mais longo – 1960/1980 –, as matrículas na Educação Superior como um todo aumentaram em proporções muito acentuadas (480,3%), percentual que praticamente dobrou na rede privada, chegando a 843,7% no mesmo período (SOUSA, 2006).

Entretanto, apesar de sua grande expansão, o setor privado da Educação Superior brasileira tem sua situação agravada na década de 1980 com a crise econômica, marcada sobretudo pela inflação crescente, levando à estagnação do crescimento do sistema, principalmente, no setor privado. Além dos fatores econômicos, outros de natureza legal impediram expansão do sistema na referida década. Sousa (2003) chama a atenção para os vários decretos editados na época, visando suspender ou proibir, ainda que temporariamente, a criação de novos cursos: (i) Decreto 86.000/81, com vigência

de 13.05.81 a 31.12.82, que suspendia temporariamente a criação de novos cursos de graduação nas IES; (ii) Decreto 91.694/85, com vigência entre 27.09.85 e 30.09.86, que proibia a criação de novos cursos de Direito em todo o território nacional; (iii) Decreto 93.594/86, vigente entre 19.11.86 e 31.12.87, que sustava a criação de novos cursos superiores de graduação, no país; (iv) Decreto 95.003/87, que prorrogou a vigência do anterior até 31.12.88 e foi prorrogado pelo Decreto 97.881/89 até 15.11.89. Na segunda metade da década, começaram a surgir movimentos apontando para a desaceleração do setor privado, com sérias críticas à qualidade de grande parte de suas propostas. O período foi marcado por um realinhamento desse setor, por razões estruturais e outras relacionadas mais diretamente ao processo de gestão de suas IES. Na mesma época, a distribuição regional das IES levou a esfera pública a instalar-se em áreas geográficas de menos interesse para a rede privada, opção que, em certa medida, assegurou maior equidade de acesso ao sistema (SOUSA, 2006).

A comparação da evolução das matrículas na Educação Superior, considerando intervalos de cinco anos entre 1960 e 1990, revela que, com exceção dos períodos de 1960-1965 e 1980-1985, o setor privado aumentou progressivamente os índices de estudantes. Em uma perspectiva contrária, entre 1965-1980 e, depois, entre 1985 e 1990, o setor público diminuiu seus percentuais, levando em conta o volume total de matrículas e a expansão desenfreada do setor privado.

Dados mais recentes sobre o número as matrículas na Educação Superior brasileira reiteram a tendência verificada, nas duas últimas décadas, do setor privado concentrar quase dois terços delas. Essa tendência é confirmada, quando se compara o comportamento do fenômeno ano a ano ou por quinquênios, como demonstram os dados da Tabela 1.

Tabela 1. Matrículas em cursos de graduação, por natureza administrativa, no Brasil (1960-1990)

| Anos | IES Total | | IES Públicas | | IES Privadas | |
|------|------------|-------|--------------|------|--------------|------|
| | (Milhares) | (%) | (Milhares) | (%) | (Milhares) | (%) |
| 1960 | 93,2 | 100,0 | 51,9 | 55,7 | 41,3 | 44,3 |
| 1965 | 155,8 | 100,0 | 87,6 | 56,2 | 68,2 | 43,8 |

| Anos | IES Total | | IES Públicas | | IES Privadas | |
|------|------------|-------|--------------|------|--------------|------|
| | (Milhares) | (%) | (Milhares) | (%) | (Milhares) | (%) |
| 1970 | 425,5 | 100,0 | 210,6 | 49,5 | 214,9 | 50,5 |
| 1975 | 1.072,5 | 100,0 | 410,2 | 38,2 | 662,3 | 61,8 |
| 1980 | 1.377,3 | 100,0 | 492,2 | 35,7 | 885,1 | 64,3 |
| 1985 | 1.367,6 | 100,0 | 556,6 | 40,7 | 811,0 | 59,3 |
| 1990 | 1.540,1 | 100,0 | 578,6 | 37,6 | 961,5 | 62,4 |
| 1995 | 1.759,70 | 100 | 700,5 | 39,8 | 1.059,10 | 60,2 |
| 2000 | 2.694,25 | 100 | 887,1 | 32,9 | 1.807,20 | 67,1 |
| 2005 | 4.453,20 | 100 | 1.192,20 | 26,8 | 3.261,00 | 73,2 |
| 2010 | 5.449,10 | 100 | 1.461,70 | 26,8 | 3.987,40 | 73,2 |
| 2017 | 6.529,70 | 100 | 1.879,80 | 28,8 | 4.649,90 | 71,2 |

Fonte: Inep (2000) para o intervalo 1960 a 1990; para o intervalo 1995 a 2017, sinopses do censo da Educação Superior dos respectivos anos, disponíveis em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

3.6 Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC: ideário político e moldura legal

A expansão do setor privado na Educação Superior brasileira manifestou-se de maneira intensa nas duas décadas posteriores à Reforma Universitária de 1968.

Todavia, essa tendência recrudescceu na década de 1990, de forma articulada a outro fenômeno – a privatização da esfera pública – a partir da conexão de diversos fatores. O peso assumido pelas políticas definidas para a Educação Superior levou o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em seus dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), a encará-la como elemento estratégico para o desenvolvimento nacional.

A compreensão do fenômeno requer considerar, preliminarmente, que por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), em seu primeiro mandato, o citado governo concebeu o Estado em quatro setores: (i) *núcleo estratégico e burocrático*, que traduz a concepção de que o único papel exclusivo do Estado é preparar, definir e fazer cumprir as leis, além de estabelecer relações diplomáticas e defender o território; (ii) *setor de serviços monopolistas de Estado*, correspondendo às atividades cujo principal usuário é o próprio Estado, não se caracterizando como lucrativas, motivo pelo qual o governo propõe mantê-las como estatais; (iii) *setor de serviços sociais competitivos*, por meio dos quais o governo faz a defesa da livre disputa de mercado com as instituições privadas, bem como da eficiência e menor custo dos serviços sociais oferecidos pelas instituições privadas; (iv) *setor de produção de bens e serviços*, constituído de empresas públicas que garantem amplo acesso da população a bens e serviços, expressando a ideia do governo de que são atividades empresariais e devem ser transferidas integralmente para a iniciativa privada (venda automática), sem controle estatal (BRASIL, 1995).

A alegação subjacente ao plano é que o Estado deveria delimitar suas funções, tendo em vista a crise que nele havia se instaurado. Ao mesmo tempo em que no documento o governo partia do princípio de que as funções do Estado devem ser coordenar e financiar as políticas públicas e não as executar. Conforme Bresser Pereira (1996), idealizador da reforma, as novas funções deveriam convergir para um “Estado regulador e transferidor de recursos, e não um Estado executor [defendendo] socializar com a iniciativa privada a responsabilidade de diminuir as mazelas provocadas pelo mercado” (p. 24). Essa posição governamental parece ser interpretada como um estímulo para a entrada de novos atores, instituições e grupos de instituições no campo da Educação Superior. Tudo indica que o setor privado se sentiu convidado a participar da solução de problemas crônicos que rondam esse campo, como, por exemplo, o atendimento à demanda por esse nível de educação no país.

Na prática, o governo FHC tinha urgência em tomar medidas de ajustes de duas naturezas – estruturais e fiscais –, além de fazer reformas focadas no mercado, com o

propósito mais amplo de integrar o país à nova economia mundial. Em termos políticos e econômicos, ao mesmo tempo em que diminuía as ações do Estado como provedor de serviços, aumentava sua atividade como avaliador do uso dos recursos alocados nas políticas sociais, como, por exemplo, aquelas vinculadas ao setor educacional. Impelida por este discurso, a Educação Superior – particularmente, no que tange às universidades – passou por um processo de reorganização na década de 1990, sob orientações políticas que implicavam sua subordinação à lógica do mercado. Para tanto, no Brasil, essas instituições foram induzidas a participar de um processo de competitividade por autofinanciamento, o qual se desenvolvia a partir de uma racionalidade técnica que exigia que elas ingressassem, cada vez mais, no campo de um conhecimento especializado. O discurso subjacente às práticas universitárias, então perseguidas, destacava a competência aliada ao melhor uso dos recursos com vistas a equacionar, da maneira mais produtivista possível, o binômio eficiência/competitividade.

A partir das diretrizes apontadas pela Reforma de Estado, nos dois mandatos do governo FHC, a Educação Superior no país foi fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, à medida em que passou a conviver com a lógica do mercado para a qual a ciência e a função social desse nível educacional foram encaradas, sob diferentes ângulos, como fatores de produção. Nesse contexto, a própria existência da universidade em si mesma passou a ser questionada – como fator da sua legitimação social – em um cenário mais amplo, visto que foi significativamente influenciada por argumentos de natureza econômica. Uma nova concepção de modernização, diferente daquela propalada na criação da Universidade de Brasília, tema discutido no verbete 3.2.3, passava, então, a ser fortemente difundida. Chauí (2001) sustenta que o referencial defendido era o de “criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’” (p.166).

Diversas críticas foram formuladas por intelectuais e acadêmicos à postura estatal em relação ao discurso da aproximação entre universidade e mercado, traduzido, dentre outras, pela via das parcerias entre governo e setor privado, tida como evidência do modelo de modernização. Ao criticar esse discurso, Cunha (2003) ressalta a prevalência do papel econômico atribuído à Educação Superior, alertando que “o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais” (p. 39).

Um aspecto importante a considerar no primeiro ano do governo FHC (1995) é a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao Conselho

Federal de Educação (CFE), extinto no ano anterior, o que acabou influenciando a expansão da Educação Superior. Na visão de Corbucci (2004), com a criação desse colegiado “foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível de ensino, por intermédio da iniciativa privada” (p. 682).

A política definida à época para a Educação Superior mostrou-se relacionada, também, às mudanças realizadas pelos governantes, norteadas por orientações legais, instrumentos e estratégias de sua legitimação. Nessa direção, destacam-se a LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE 2001/2010, instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), como os dois principais balizadores das mudanças propostas pelo referido governo em relação ao tema. Na prática, os desdobramentos da legislação acabaram por conceder autonomia às universidades e aos centros universitários para criarem novos cursos, o que influenciou a expansão da rede privada, visto que a demanda existente na Educação Superior brasileira não conseguia – e ainda não consegue – ser atendida satisfatoriamente pelo segmento público. Associada a isso, há a expectativa do lucro que tal atividade pode proporcionar, ainda que as IES privadas possam conviver com iniciativas de caráter filantrópico e comunitário, sem fins lucrativos, e parte delas busque assentar seu trabalho em propostas de caráter mais acadêmico.

Ainda, do ponto de vista legal, o mesmo governo adotou outras medidas visando à reestruturação da Educação Superior no país, as quais tiveram grande impacto sobre sua dinâmica, cabendo destacar:

- I. Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995) – instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou mais conhecido como “Provão”, ganhou centralidade na avaliação da Educação Superior do país e teve vigência até o ano de 2003, primeiro ano do governo subsequente;
- II. Lei nº 10.168/2000 (BRASIL, 2000a) – Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação – criado com a finalidade de estimular as parcerias entre universidades, centro de pesquisa e setor privado;
- III. Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001b) – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies) – que permitiu a alocação indireta de verbas públicas para as IES privadas, desde que essas revelassem avaliações positivas, o que contribuiu para assegurar o preenchimento de uma parcela das vagas do setor, estimulando sua expansão.

Paralelamente a uma moldura legal dessa natureza, ocorreu a redução de investimentos públicos nas instituições, induzindo-as à captação de recursos oriundos da esfera privada. Medidas como essa evidenciaram que a Educação Superior deixava de ser um direito social para se transformar em mercadoria. A partir de então, ganharam destaque diversos incentivos legais que proporcionaram a grande expansão das IES privadas, um expressivo aumento de suas vagas e a quase estagnação de sua oferta nas IES públicas.

Em suma, as diretrizes políticas adotadas nos dois mandatos do governo FHC ocasionaram consequências impactantes para a Educação Superior no país, dentre elas destacam-se: (i) sucateamento das universidades públicas, em função dos cortes de verbas; (ii) não abertura de concursos públicos para professores e técnico-administrativos; (iii) excessiva expansão da Educação Superior privada com verba pública (SOUSA, 2006, 2013).

3.6.1 Expansão e diversificação institucional

Uma das premissas orientadoras da discussão feita no capítulo como um todo é que, no mundo e no Brasil, a Educação Superior é ofertada em um campo que conta com expressiva diversidade institucional. Essa premissa foi validada – e ampliada – nos dois mandatos do governo FHC, de maneira associada à expansão privatista das vagas e à mercantilização do sistema, traços bastante marcantes na década de 1990 e na seguinte. Essas características básicas ajudaram a delimitar o perfil desta atividade no meio social e a determinar um caminho mais voltado, ao que tudo indica, para o atendimento a demandas do mercado de trabalho e aos interesses econômicos. A intensificação da heterogeneidade do campo fez surgir IES, tanto públicas como privadas, que ofereciam ensino presencial, semipresencial e a distância, todas com formato previsto na legislação. Em relação aos cursos, foram criados, por exemplo, os cursos sequenciais por campo do saber e os cursos superiores de tecnologia (CSTs). Outras IES apresentavam propostas curriculares variadas para um mesmo curso, como no caso das habilitações. Nesse contexto, se por um lado, a diversificação trazia uma variedade de opções para os estudantes, por outro ajudava a comprometer a qualidade do ensino e a ampliar a mercantilização do sistema.

Em função das demandas apresentadas e do interesse de determinados grupos em investir na Educação Superior, o país passou por um novo surto de sua expansão, o que se expressou de forma mais acentuada a partir da segunda metade dos anos 1990. Assim, em 1995 existia no Brasil um total de 894 IES, das quais 210 eram públicas

(23,5%) e 684 pertenciam ao setor privado (76,5%). Em 2002, o número total dessas instituições passou para 1.637, sendo 195 delas públicas e 1.442 vinculadas ao setor privado. Em termos percentuais, à época, a esfera pública respondia por 11,9% e a esfera privada por 88,1% dos estabelecimentos de Educação Superior no país (INEP, 2003).

Tendo em vista os números apresentados, entre 1995 e 2002, o crescimento do sistema como um todo foi de 83,1%. Esse índice mostrou-se bastante expressivo, quando se considera que o mesmo cresceu apenas 1,4% durante um intervalo de quinze anos, uma vez que, em 1980, havia 882 IES e, em 1995, um total de 894 dessas instituições (INEP, 2000). Quando se focaliza apenas o setor privado, no mesmo período, verifica-se que a ampliação foi ainda maior (110,8%). Entretanto, apesar da grande expansão ocorrida, a oferta de Educação Superior ainda se mostrou bastante reduzida, especialmente na esfera pública, diante do número de estudantes que precisavam – e que ainda precisam – ter acesso à Educação Superior brasileira.

Ainda tendo como referência o período relativo aos dois mandatos do governo FHC, a análise dos dados revela um aumento também do número de matrículas nos cursos presenciais de graduação, no território nacional. Em 1995, do total de 1.759.703 matrículas na graduação, 1.059.163 estavam na rede privada (60,2%) e 700.540 na pública (39,8%). Em 2002, as IES públicas contavam com 1.051.655 matrículas (30,2%), enquanto o setor privado era responsável por 2.428.258 matrículas (69,8%) de um total de 3.479.913 (INEP, 2003), conforme demonstrativo mais amplo na Tabela 2.

Tabela 2. Matrículas em cursos presenciais de graduação no Brasil, por natureza administrativa e taxas de crescimento no período entre 1995 e 2002

| Ano | Total | % | IES Públicas | % | IES Privadas | % |
|------|-----------|-------|--------------|------|--------------|------|
| 1995 | 1.759.703 | 100,0 | 700.540 | 39,8 | 1.059.163 | 60,2 |
| 1996 | 1.868.529 | 100,0 | 735.427 | 39,3 | 1.133.102 | 60,7 |
| 1997 | 1.945.615 | 100,0 | 759.182 | 39,0 | 1.186.433 | 61,0 |
| 1998 | 2.125.958 | 100,0 | 804.729 | 37,9 | 1.321.229 | 62,1 |
| 1999 | 2.369.945 | 100,0 | 832.022 | 35,1 | 1.537.923 | 64,9 |

| Ano | Total | % | IES Públicas | % | IES Privadas | % |
|--------------|-------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| 2000 | 2.694.245 | 100,0 | 887.026 | 33,0 | 1.807.219 | 67,0 |
| 2001 | 3.030.754 | 100,0 | 39.225 | 1,0 | 2.091.529 | 9,0 |
| 2002 | 3.479.913 | 100,0 | 1.051.655 | 0,2 | 2.428.258 | 9,8 |
| Taxas | 97,7 | - | 50,1 | - | 129,2 | - |

Fonte: Inep (2000 e 2003).

Em termos percentuais, durante o período retratado na tabela, o número de matrículas no segmento privado cresceu 129,2%, portanto, bem mais que o alcançado pelo segmento público (50,1%), enquanto o sistema como um todo aumentou na ordem de 97,7%. Dados como esses atestam que a expansão da Educação Superior brasileira, notadamente a partir da segunda metade dos anos 1990, foi impulsionada por políticas que encaravam esse nível educacional como elemento estratégico para o desenvolvimento nacional. Como um dos reflexos dessa política, houve um aumento de 130,3% nos cursos presenciais de graduação, visto que em 1995 eram ofertados 6.252 cursos e, em 2002, esse total chegou a 14.399, representando a criação de, em média, 4,9 cursos por dia, em oito anos (INEP, 2003). Com o reconhecimento do governo de que as faculdades tinham crescido de maneira desenfreada após a promulgação da LDB nº 9.394/96, no início do segundo semestre de 2001, ocorreu a suspensão temporária da criação de novos cursos e de IES, medida anunciada pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza.

3.7 Educação Superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)

A política definida pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, que também compreendeu dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), para a Educação Superior revelou rupturas, mas também continuidades com aquelas definidas para o setor na década anterior. Em seu primeiro mandato, as políticas desse governo para o setor iniciaram-se com a constituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), nomeado pelo Decreto Presidencial de 20 de outubro de 2003. O documento era composto de quatro partes, enfocando ações emergenciais, autonomia universitária, complementação de recursos

(financiamento) e as etapas para a implementação da Reforma Universitária então proposta. Iniciava reconhecendo a situação de crise da Educação Superior brasileira, em especial das universidades federais, mas atribuía o problema à crise fiscal do Estado, sem maiores aprofundamentos de sua origem (OTRANTO, 2006). Em seguida, procurava demonstrar que a crise já estava atingindo também as IES privadas, que viveram um novo surto de expansão acelerada a partir da segunda metade da década de 1990. À época, essas instituições encontravam-se ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada dos estudantes, levando o documento a apontar duas soluções básicas: um programa emergencial de apoio à Educação Superior, especialmente às universidades federais e uma reforma universitária mais profunda.

Em certa medida, as propostas apresentadas no documento vieram legitimar a reforma estatal iniciada em 1995, que propunha uma nova concepção de Estado moderno. O diagnóstico produzido pelo GTI e as ações sugeridas e incorporadas ao Anteprojeto de Reforma Universitária foram levados ao conhecimento público para discussões, gerando inúmeras críticas e reações de diferentes segmentos sociais. Dentre essas, destaca-se a posição assumida pelo Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), segundo a qual os reais objetivos da reforma proposta conduziam para: (i) privatização do sistema federal de Educação Superior; (ii) restrição da autonomia das universidades públicas; (iii) aumento da autonomia das IES privadas.

Todavia, ao mesmo tempo em que o anteprojeto de reforma e princípios eram debatidos e criticados por alguns segmentos sociais, as políticas do governo para a Educação Superior iam sendo implantadas. Dentre as principais políticas definidas, ainda no primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), destacam-se: a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; b) Parcerias Público-Privadas, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004; c) Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004; d) Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005; e Educação a Distância, tendo como exemplo bastante expressivo o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), implantada também em 2005. Já em relação ao segundo mandato do mesmo governo (2007-2010), as principais políticas definidas foram: Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Universidade Nova. Ao longo desse governo foram criadas, ainda, outras políticas visando contribuir para a democratização da Educação Superior brasileira: (i) reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e minorias

étnicas nas universidades federais (Projeto de Lei nº 3.627/2004); (ii) Programa de Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes); (iii) Universidade Aberta do Brasil (UAB); (iv) Programa de Ações Afirmativas para a População Negra; (v) Programa Universidade para Todos (ProUni).

Essas e outras políticas impactaram o campo da Educação Superior brasileira, em diferentes níveis. Na oferta de cursos superiores, por exemplo, verificou-se que, em 2003, primeiro ano do governo Lula, foi mantida a tendência de expansão verificada nos últimos anos do segundo mandato do governo FHC. No período 2003-2004, o aumento médio anual foi de aproximadamente 2.200 cursos, enquanto entre 2005 e 2008 houve uma pequena diminuição do ritmo desse crescimento, que girou em torno de 1.500. A partir de 2008, o crescimento voltou a ser forte, passando para 3.108, em 2009, porém evidenciando queda em 2010, quando foi de apenas 750 cursos. Esse aumento pode ser reflexo de dois fatores combinados: o crescimento pelo qual passava a economia brasileira no período, e a própria força de mercantilização da Educação Superior incentivado pelas políticas públicas nele vigentes (INEP, 2012).

No Brasil, o crescimento do número de IES continuou na década seguinte, de acordo com os dados do Gráfico 1, dispostos pelo critério de sua organização acadêmica, considerando os anos de 2003, 2010 e 2017.

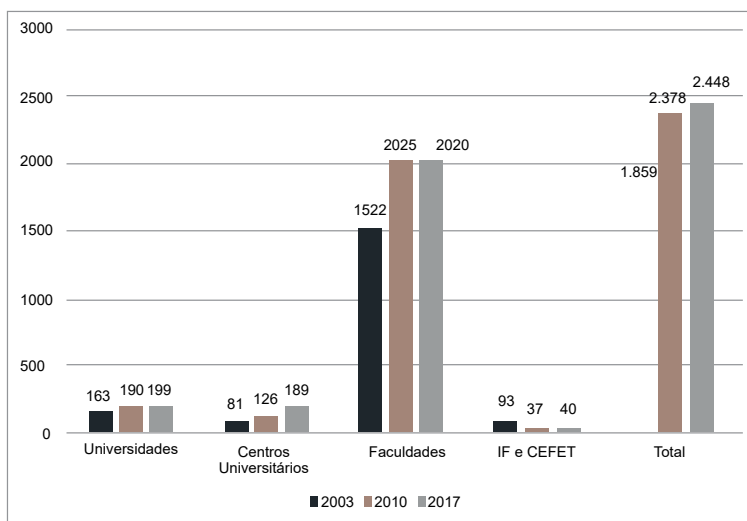


Gráfico 1 – Evolução numérica das IES no Brasil, por organização acadêmica (2003, 2010 e 2017)

Fonte: Inep (2004 e 2012).

Com relação à evolução da quantidade de IES, os dados revelam, no período entre 2003 e 2017, um crescimento de 24,0% no número de instituições existentes no país, equivalendo a 589 estabelecimentos. No período entre 2010 e 2017, o aumento foi bem menor, visto que chegou a apenas 2,85 (70 IES), em contraposição àquele relativo ao intervalo entre 2003 e 2010, quando foi de 21,8%, correspondente a 519 IES.

Quanto à organização acadêmica das IES, o percentual referente ao aumento da quantidade de faculdades, considerando o primeiro e o último ano da série foi de 24,6%, equivalente a 498 instituições desse tipo. Enquanto isso, as universidades cresceram 18,0% (36 IES) e os centros universitários 57,1%, maior percentual apresentado no período, correspondendo a 108 instituições dessa natureza (INEP, 2018). Apenas a partir de 2010, o censo da Educação Superior passou a apresentar, também, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). No caso destes últimos, grande parte deles resultou da aglutinação de Cefets em torno dos institutos federais, considerando que, à época, a política educacional definida para o setor reorganizara a oferta da educação tecnológica, notadamente na forma desses institutos (INEP, 2012).

Em 2010, no Brasil, o segmento público tinha aumentado em número de IES, matrículas e cursos. Todavia, em um cenário de grande expansão e diversificação institucional, houve também estímulo à expansão do setor privado, contribuindo para a intensificação da mercantilização do setor privado de Educação Superior e aumento da concorrência, em seu interior, fazendo com que determinado número de instituições de menor porte tenha ficado inviáveis economicamente. Além disso, o ritmo de crescimento da oferta de cursos de graduação combinado com um aumento menos expressivo da quantidade total das IES, passou a demonstrar uma preocupação das instituições existentes em diversificar a oferta dos cursos.

3.7.1 Dinâmica público/privado na Educação Superior

A história da Educação Superior mundial e brasileira é marcada por tensões permanentes entre polos distintos, como, por exemplo, público e privado. As consideráveis transformações verificadas nesse nível educacional, nas últimas cinco décadas, têm contribuído, sobremaneira, para instalação de uma tipologia variada de estabelecimentos com características institucionais e práticas acadêmicas bastante distintas, em diferentes regiões do mundo. No Brasil, em sua amplitude, o fenômeno de reconfiguração da Educação Superior tem acrescentado novos elementos à

relação entre as esferas pública e privada, tema analisado por vários pesquisadores que, mesmo assumindo perspectivas de análise diferentes, convergem para a constatação de que, historicamente, as políticas definidas para o setor têm estimulado a expansão da esfera privada e contribuído para retrain a esfera pública.

Nesse contexto, também é importante considerar que, do ponto de vista da organização acadêmica, a classificação das IES brasileiras tem mudado, em consonância com a própria dinâmica do campo por elas constituído, ainda que nele as universidades constituam um percentual bastante pequeno, em relação ao todo, visto que em 2017, de um total de 2.448 IES apenas 199, representando 8,1% do total, possuíam esse status (INEP, 2018). Do total de universidades, 106 são públicas (53,2%) e 93 são vinculadas ao setor privado (46,8%). Conforme a mesma fonte, entre as IES privadas predominam as faculdades (88,4%), o que equivale a 1.878 do total. Cada uma dessas universidades, bem como as demais IES que compõem o campo da Educação Superior, no país, possui uma história marcada pelas condições concretas que levaram à sua criação e inserção nesse campo.

Com uma diversidade institucional como essa, o campo da Educação Superior brasileira demanda análises que busquem compreendê-lo, ao mesmo tempo, em sua abrangência e especificidades. Nesse cenário de grande diversidade institucional ganha destaque a relação público-privado, considerando que, historicamente, no país, ela tem sido um elemento balizador da constituição e da dinâmica do campo. Subjaz a essa postura investigativa, a tese de que a relação “público-privado na educação brasileira não é um acontecimento recente. O fato do Estado não assumir a educação como um serviço público, uma atividade prioritária, deixou-a vulnerável às pressões de grupos e interesses privados” (PINHEIRO, 1991, p. 46). Em decorrência disso, essa relação tem sido objeto de vários estudos, destacando-se aqueles que vêm discutindo o papel do Estado na política de privatização da Educação Superior brasileira nas últimas décadas, sob perspectivas variadas (CUNHA, 2007; MARTINS, 2009; SAMPAIO, 2000; SGUISSARDI, 2006; SOUSA, 2006, 2013).

A literatura a respeito do tema aponta para o fato de que o segmento privado tem mostrado grande vigor em seu processo de expansão da Educação Superior, revelando investimentos altos que, ao que tudo indica, garantem um retorno lucrativo. Entre os fatores que têm favorecido essa expansão, destaca-se a autonomia acadêmica conquistada pelas universidades e pelos centros universitários, no que tange à criação de novas vagas. Particularmente em relação aos centros universitários,

conforme o Parecer nº 618/99 – CES/CNE, de 08 de julho de 1999 (BRASIL, 1999), a esses estabelecimentos foi estendida autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de Educação Superior, bem como para remanejar ou ampliar vagas nos cursos que já ofereciam. Desde o final da década de 1990, essa autonomia tem contribuído para intensificar consideravelmente o processo concorrencial entre as IES privadas, visando atrair cada vez mais estudantes, o que se mostra presente no cenário nacional, em grande intensidade.

No contexto da diversificação institucional e da reação público-privado na Educação Superior brasileira das últimas décadas, a criação dos centros universitários é polêmica, pois não está apenas relacionada ao discurso de expansão desse nível educacional. Em 2017, dos 189 centros universitários existentes no país, a maioria absoluta, 181 (equivalente a 95,8%) eram privados e apenas 8 (4,2%) eram públicos.

No debate sobre a relação público-privado na Educação Superior, o meio acadêmico tem formulado muitas críticas quanto à política educacional para o setor nas últimas duas décadas. Em geral, as críticas convergem para o entendimento de que essa política tem se orientado pelo paradigma da oferta do Estado – influenciado por orientações advindas de organismos internacionais – e não pelo paradigma da demanda da sociedade (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2013). A tese subjacente a essa compreensão é que o Estado parte da ideia de que a Educação Superior pode ser oferecida por quem quiser e puder, desde que conforme as regras definidas pelo poder público. Nesse contexto, dois fatores parecem contribuir para alta competitividade no campo: a diferenciação institucional dos estabelecimentos e as transformações advindas das exigências do mercado, visando atender à reestruturação produtiva e econômica. Por outro lado, nas últimas décadas, tem ocorrido a criação e a ampliação de núcleos de pesquisa no âmbito de muitas IES privadas. Em um considerável número de casos, isso é decorrente da absorção de pesquisadores precocemente aposentados nas universidades públicas, em função da política previdenciária definida a partir de 1995 com a Reforma do Estado brasileiro, mas em outros é fruto da política institucional do setor.

3.7.2 Fenômeno de vagas ociosas no setor privado

No Brasil, o problema de vagas ociosas no setor privado não é um fenômeno recente, visto que em determinados períodos das décadas de 1970 e 1980 ele se manifestou ora de maneira mais contida, ora mais expressa. Todavia, no início dos anos 1990, seus sinais tornaram-se mais evidentes, o que se explica, em parte, pela política de expansão

desordenada e sem controle por parte do Estado. Em termos conceituais, “considera-se que o número de vagas ociosas traduz a diferença entre a quantidade de vagas a serem ofertadas com autorização do Ministério da Educação em cada IES e o número efetivo de ingressantes nessas mesmas instituições, em cada ano” (SOUSA, 2010, p. 7).

Em 1990, havia no Brasil um total de 871 IES que, em seu conjunto, ofertavam 4.228 cursos de graduação “nos quais estavam matriculados 1,54 milhão de alunos, 64% deles em IES privadas. Essas instituições exibiam, no entanto, 20% das vagas disponíveis, ociosas, e cerca de 1,5 milhão de candidaturas sem atendimento” (ANDRÉS, 2017, p. 152). Ao longo da década, em nível nacional, a rede privada enfrentou uma queda no número de inscrições do vestibular comparativamente à oferta de vagas (2,94% em 1990 para 2,26% em 1999). Quanto ao número de vagas preenchidas, constatou-se uma redução de 80,9% (1990) para 78,6% (1999). Nesse cenário, enquanto as inscrições para os processos seletivos no setor privado cresceram 51,3% no mesmo período, a taxa relativa à Educação Superior pública aumentou em 104,9%. No ano de 2000, das 970.655 vagas oferecidas nos processos seletivos das IES privadas, 306.181 não foram preenchidas, o que significa que, de cada 100 vagas, 31,5 não foram ocupadas (INEP, 2001). Os dados apresentados permitem afirmar que, mesmo variando em intensidade em cada Unidade da Federação ou região do país, já no governo FHC, a possibilidade de ampliação do atendimento no segmento privado parecia já estar se esgotando, fenômeno que se intensificou nos anos posteriores.

No ano de 2002, mais de 550 mil vagas não foram preenchidas nos processos seletivos do setor privado em razão da incapacidade dos alunos de fazerem frente às mensalidades, ou seja, antes mesmo de atingir plenamente um de seus principais objetivos, a política de expansão privada já se demonstrou insuficiente. (BERTOLIN, 2009, p. 381).

Levando em conta os mesmos dados, o poder público já admitia, ainda em 2003 – primeiro ano do governo Lula – que o número de vagas ociosas nas IES do país, notadamente no setor privado, começava a mostrar sinais de que iria aumentar significativamente em relação ao último ano do governo anterior. Também expressava sua preocupação com o nível de atendimento às metas para a expansão da Educação Superior, no país, dentro dos prazos estipulados, visando ampliar os níveis de acesso, tendo em vista que, historicamente, eles têm se mostrado bastante baixos, em relação ao contexto latino-americano. “A projeção do crescimento das matrículas, a se manterem os índices inerciais instalados,

indica que não [seria] possível atingir a meta de matricular 40% dos estudantes em IES públicas até 2010, sem a intervenção direta do poder público” (INEP, 2004, p. 44-45). Conforme a mesma fonte, em 2003, o setor privado superior brasileiro registrava 42,1% de vagas ociosas, enquanto a média nacional era de 36,9%, e a do setor público de 5,0% (federais; 0,74%; estaduais, 2,7% e municipais, 21,2%). De acordo com Sousa (2010), foi também nesse ano que, pela primeira vez na história do censo da Educação Superior no país, a quantidade de vagas foi superior ao número de concluintes do ensino médio.

No último ano do primeiro mandato do governo Lula (2006), um total de 1.147.391 vagas não foi preenchido na Educação Superior, número que equivale a 43,6% das vagas disponibilizadas em todo o país (INEP, 2007) e percentual superior ao de vagas ociosas em 2005 (41,6%). Mantendo uma tendência verificada nos anos anteriores, ainda em 2006, essas vagas nas IES privadas correspondiam a 97,1% do volume total das que não foram ocupadas no sistema como um todo.

No ano de 2007, houve uma intensificação da quantidade de vagas ociosas, o que se justifica, em parte, pelo fato de ter sido oferecido pelas IES privadas um grande número delas – total de 2.494.682. Considerando o conjunto das Instituições de Ensino Superior brasileiras, ocorreu um aumento no número de vagas – em relação ao anterior – porém, não um crescimento proporcional dos ingressos. Em decorrência disso, foi registrado um total de 1.341.987 vagas ociosas, sendo novamente a maioria absoluta delas (1.311.218) oferecidas pelas instituições privadas (97,7%). Ainda em 2007, o menor índice de vagas ociosas (3.400) foi constatado na rede federal, equivalendo a 0,2% do total (INEP, 2009).

Em 2008, o aumento crescente do número de vagas não foi acompanhado por um crescimento proporcional na quantidade de estudantes ingressantes na Educação Superior, o que implicou a ampliação do número de vagas ociosas em IES de quase todos os tipos, pelo critério de organização acadêmica. Nesse ano, “os maiores aumentos percentuais no número de vagas ociosas em relação a 2007 ocorreram entre as universidades e, principalmente, entre os centros universitários” (INEP, 2009, p. 14). Com base na análise dos dados fornecidos pela mesma fonte, ainda em 2008, foi registrado, no país, um total de 1.479.318 vagas ociosas em relação ao total de estudantes que ingressaram na Educação Superior, situando-se 97,5% dessas vagas em IES privadas. No ano seguinte, permaneceu o mesmo percentual nessas instituições, pois do total de 1.611.842 vagas ociosas na Educação Superior brasileira, estando a maioria absoluta delas no setor privado (1.572.291).

Considerando todo o governo Lula (2003-2010), o número de vagas ociosas na Educação Superior mais que dobrou (106,8%) no país, tendo em vista que aumentou de 739.779 (48,6%), em 2003, para 1.529.980 (97,6%), no ano de 2010. Em termos

globais, no mesmo período, o aumento alcançado pelo setor privado foi de 105,7%. Como o percentual de vagas ociosas no setor foi crescendo a cada ano desse intervalo de tempo, no último ano do interstício considerado a média dessas vagas nas IES privadas do país foi de 55,8%, enquanto a média no segmento público manteve-se em 2,1% no mesmo recorte temporal.

Nos últimos anos, o aumento do número de vagas ociosas na Educação Superior privada brasileira foi intensificado. Em termos comparativos, no período entre 2003 e 2010, o percentual dessas vagas nas IES públicas manteve uma média de 2,1%, enquanto no setor privado foi de 97,6%, em relação ao total. Um percentual ainda mais expressivo é encontrado quando se analisa o fenômeno no interstício 2010-2017. Nos dois anos desse período mais recente, o aumento das vagas ociosas na esfera privada foi de 208,6%, visto que passou de 1.493.205 para 4.608.364.

Os dados da Tabela 3 mostram que, em termos comparativos, no último da série, 98,6% dessas vagas concentravam-se nas IES privadas, contra apenas 1,4% (65.447) nas instituições públicas (INEP. 2018).

Tabela 3. Evolução do número de vagas ociosas, segundo a natureza administrativa das IES – Brasil (2003-2017)

| Ano | Total | Pública | % | Privada | % |
|------|-----------|---------|-----|-----------|------|
| 2003 | 739.779 | 14.132 | 1,9 | 725.647 | 98,1 |
| 2004 | 1.017.311 | 21.250 | 2,1 | 996.061 | 97,9 |
| 2005 | 1.038.706 | 24.687 | 2,4 | 1.014.019 | 97,6 |
| 2006 | 1.181.089 | 33.698 | 2,9 | 1.147.391 | 97,1 |
| 2007 | 1.341.987 | 30.769 | 2,3 | 1.311.218 | 97,7 |
| 2008 | 1.479.318 | 36.725 | 2,5 | 1.442.593 | 97,5 |
| 2009 | 1.611.842 | 39.551 | 2,4 | 1.572.291 | 97,5 |
| 2010 | 1.529.980 | 36.775 | 2,4 | 1.493.205 | 97,6 |
| 2011 | 2.106.736 | 40.808 | 1,9 | 2.065.927 | 98,1 |

| | | | | | |
|------|-----------|--------|-----|-----------|------|
| 2012 | 1.906.725 | 62.821 | 3,3 | 1.843.904 | 96,7 |
| 2013 | 2.325.192 | 46.128 | 2,0 | 2.279.064 | 98,2 |
| 2014 | 3.234.804 | 45.344 | 1,4 | 3.189.460 | 98,6 |
| 2015 | 3.221.927 | 37.533 | 1,2 | 3.184.394 | 98,8 |
| 2016 | 4.888.058 | 42.630 | 0,9 | 4.845.428 | 99,1 |
| 2017 | 4.673.811 | 65.447 | 1,4 | 4.608.364 | 98,6 |

Fonte: Inep (2012) para o intervalo 2003 a 2010; para o intervalo 2011 a 2017, sinopses do censo da Educação Superior dos respectivos anos, disponíveis em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

Considerando o cenário da Educação Superior, na década passada, o governo Lula lançou oficialmente em 13 de maio de 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 13, de 10.09.2004, e instituído pela Lei nº 11.096/2005. Ainda que tenha contribuído para democratizar o acesso à Educação Superior no país, em sua criação e vigência, esse programa tem recebido críticas de estudiosos do tema da Educação Superior. Tais críticas são formuladas a partir do argumento de que, em termos práticos, teria sido formulado com a finalidade de preencher vagas ociosas nas IES privadas pelos estudantes de baixa renda e que não podem arcar com as mensalidades dos seus cursos. “Nesse contexto, o diagnóstico do aumento de vagas ociosas e a procura por ensino [educação] superior das camadas de baixa renda promoveram a proposta do MEC de estatização de vagas nas instituições particulares, em troca do retorno da renúncia fiscal” (CARVALHO, 2006, p. 137). Condicionado à renda *per capita* familiar, o benefício consiste na concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais nessas instituições. Segundo a autora, um ano após sua criação, um total de 1.142 IES privados já tinham aderido ao ProUni, no país, tendo esse número aumentado para 1.232, em 2006, correspondendo a um crescimento de 8%.

O Gráfico 2 demonstra a tendência de crescimento no preenchimento de vagas na Educação Superior privada por bolsas do ProUni, no período entre 2009 e 2017, em relação a outras políticas de financiamento para o setor privado, como, por exemplo, o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies).

Nesse sentido, os dados revelam que, com exceção do ano de 2013, quando houve uma pequena queda no número de bolsas desse programa, em todos os demais do período, a tendência foi constante e crescente.

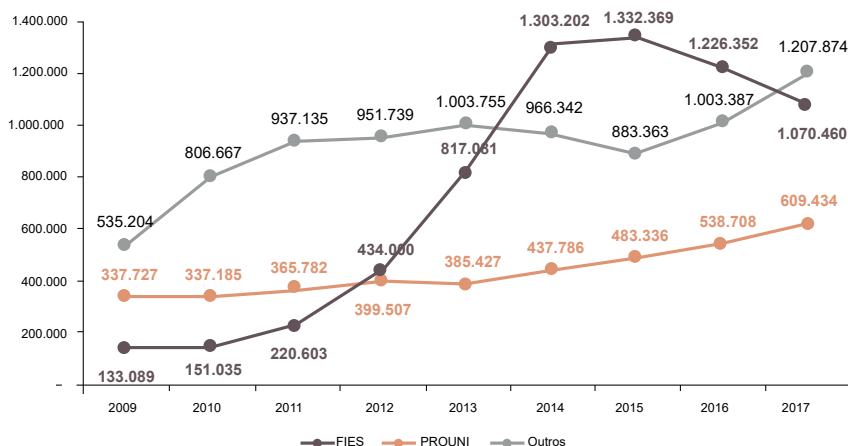


Gráfico 2. Matrículas Rede Privada de Educação Superior brasileira – tipo de financiamento/bolsa – (BRASIL, 2009-2017)

* *Outros: Certificação de Entidades Benéficas de Assistência Social (Cebas), Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies), financiamentos próprios da IES, financiamentos estaduais e municipais etc.*

Fonte: Inep (2018).

3.8 Taxas de acesso à Educação Superior brasileira

Com um sistema que tem a diversidade institucional e a relação público/privado como duas de suas marcas distintivas, o Brasil continua a ser, na atualidade, o país latino-americano que detém uma das menores taxas bruta e líquida de acesso à Educação Superior. Essa realidade é atestada por dados oficiais e pela literatura especializada, ainda que em alguns períodos da evolução desse nível educacional, no país, não seja possível encontrar dados precisos a respeito das referidas taxas tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Essas taxas de escolarização são de duas naturezas: *bruta*, que possibilita a comparação do total de matrículas na Educação Superior com a população na faixa etária teoricamente adequada ele (18 a 24 anos), no caso do Brasil;

líquida, que “identifica o percentual da população matriculada em determinado nível de ensino na faixa etária teoricamente adequada em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino” (INEP, 2012, p. 35).

É relevante considerar as duas taxas na Educação Superior brasileira, retomando-as nas últimas duas décadas. No final dos anos 1990, a taxa de escolarização bruta girava em torno de 13%, proporção explicitamente abaixo de outros países latino-americanos, como, por exemplo, Uruguai (30%), Chile (20,6%), Venezuela (26%) e Bolívia (20,6%), à época (BRASIL, 2000b). Todavia, caso se considerasse apenas a população da faixa etária regular, o percentual baixava para 7,7%, na mesma época, taxa que se aproximava a uma das mais baixas do mundo. De acordo com a mesma fonte, a distância entre os números apresentados aumentava bastante quando o percentual bruto brasileiro era comparado, na mesma época, com os de países desenvolvidos – Estados Unidos, 80%; França, 50%; Inglaterra, 48% e Espanha, 46%. Visando ampliar os percentuais, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) fixou para os dez anos seguintes, a partir de sua publicação, a meta de que, pelo menos, 30% dos jovens brasileiros com idade regular pudessem frequentar uma IES, meta que não foi alcançada em sua vigência.

Analizadas em um período de tempo mais longo (1991-2004), essas mesmas taxas revelam que as políticas públicas definidas pelo Estado brasileiro para a Educação Superior optaram, por um lado, pela redução dos investimentos no setor público e estímulo à expansão via setor privado. Como resultado disso, ocorreu a ampliação das taxas de atendimento no sistema como um todo. Entretanto, embora entre 1991 e 2004, a escolarização bruta tenha crescido de 8,1% para 17,3%, continuava a deixar o Brasil com taxas bem inferiores às os países latino-americanos, como a Argentina, que chegara a 48%, já em 1999 (BERTOLIN, 2009, p. 381).

Ainda tendo como foco os percentuais relativos às taxas de acesso à Educação Superior do país, verifica-se que, no final da década de 2000, apesar dos esforços empreendidos pelo Estado e da pressão de grupos organizados da sociedade civil, o país ainda tinha muito a avançar. Em 2009, a taxa de escolarização bruta chegou a 26,7% e a líquida a 14,4% (INEP, 2012). Dados como esses mostram que, no final da década passada, as taxas de atendimento à Educação Superior continuavam extremamente baixas, quando comparadas a outros países de diferentes regiões do mundo.

Enquanto, em diversos países, as taxas de escolarização bruta, em geral, são maiores que 50%, chegando a, por exemplo, 52% no Chile, 64% no Uruguai, 56% na França, e 82% nos Estados Unidos, no Brasil era de

apenas 25% em 2008. Em relação aos próprios objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil ainda está muito aquém da meta da taxa de escolarização líquida de 30% para a Educação Superior em 2010. Na média geral do país, a taxa estava próxima a 15% em 2010. (BERTOLIN, 2011, p. 483).

O Gráfico 3 apresenta as taxas bruta e líquida na Educação Superior brasileira, período 2001 a 2014:

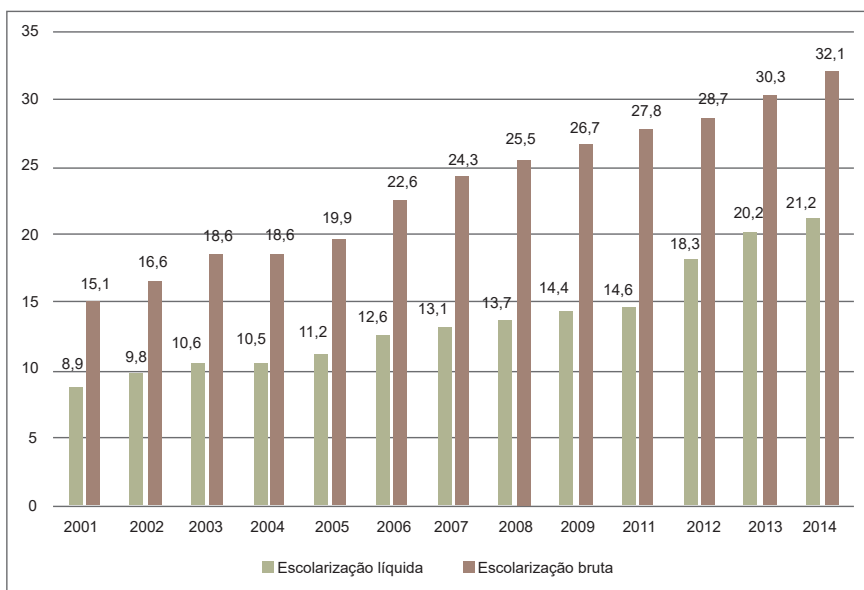


Gráfico 3. Taxas de escolarização bruta e líquida na Educação Superior brasileira (2001-2014)

Fonte: Inep (2016).

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é importante considerar o grande desafio a ele subjacente, notadamente, ao previsto em sua meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade

da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014).

Concretamente, para o Brasil alcançar essa meta, será preciso investir em políticas robustas para a Educação Superior. Isto porque o seu alcance requer praticamente dobrar as matrículas até 2024, considerando que a taxa bruta, em 2015, chegou a 34,6% e a líquida a 18,1% (INEP, 2017).

Considerando a evolução histórica do campo da Educação Superior brasileira e a configuração deste, na atualidade, é preciso admitir, portanto, que o país precisa ampliar, de forma considerável, suas taxas. Do ponto de vista da política pública, isso implica muitos desafios, especialmente quando assumido o compromisso de a expansão do sistema ocorrer de forma associada e intrínseca à garantia da necessária qualidade.

3.9 Sistemas de Educação Superior na América Latina e no Caribe

De início, devido à forte influência que exercia em Espanha e Portugal, a perspectiva europeia de universidade foi adotada na América Latina e no Caribe. Mantendo sintonia com a política de colonização da época, a Educação Superior era voltada apenas para dois grupos principais: a elite dos países da região e aqueles indivíduos destinados a acessar os postos políticos e burocráticos. Devido à impossibilidade de conciliar o ensino profissional com a atividade acadêmica, gradativamente, as universidades latino-americanas foram reduzindo o nível de influência que sofriam, posteriormente, dos modelos importados, notadamente o francês. Por outro lado, tendo em vista que o modelo norte-americano se expandira expressivamente no século XIX, elas não conseguiram fugir também das influências dessa matriz, “que avançava como um rolo compressor sobre o continente” (ROSSATO, 2005, p. 95). Entretanto, na perspectiva da resistência histórico-cultural, ao longo de tempo, essas universidades foram empreendendo esforços, visando propor um modelo próprio, que se mostrasse mais sintonizado com suas realidades sociais e com a história dos países da região.

No Brasil, a perspectiva latino-americana de universidade instala-se ainda no contexto da república populista – período que vai de 1945, correspondente ao fim do Estado Novo até 1964, ano em que é instalado o governo militar – quando o modelo econômico de substituição das importações já mostrava sinais de crise. Nesse contexto, as camadas médias viam na educação uma possibilidade de mobilidade social, razão pela qual questionavam a universidade, ao mesmo tempo em que exi-

giam uma reforma estrutural dessa instituição. Após ser perseguido pela ditadura militar, mais tarde, com a abertura democrática do Brasil, nos anos 1980, o modelo de universidade latino-americana é revigorado. Defendendo a articulação dos países da região, delineava uma universidade

[...] marcada pela eleição de seus dirigentes, pela participação de estudantes no processo de encaminhamento de políticas universitárias e gestão institucional, no “esquecimento” de atos punitivos à comunidade acadêmica e na elaboração de políticas democráticas – inclusivas que marcam o século. (MOROSINI, 2006, p. 227-228).

Na reflexão crítica que realiza sobre a educação brasileira, nos anos 1950, Florestan Fernandes (1975) chama a atenção para o fato de que o dilema educacional do país, à época, à semelhança do que ocorria com outras nações latino-americanas subdesenvolvidas, era de natureza institucional. Por essa razão, a universidade brasileira e dos demais países da região deveria assumir um papel mais engajado com as questões sociais mais graves ligadas às classes populares. Subjaz à crítica do autor a ideia de que os significativos saltos qualitativos e quantitativos dessa instituição no contexto nacional da época, não foram acompanhados de correspondente amadurecimento da consciência sobre os problemas da sociedade brasileira como um todo, notadamente os de natureza educacional. Havia a constatação da ausência de um efetivo engajamento da universidade brasileira com as questões sociais do país e da América Latina. “Daí resulta uma consciência pesada, pois um país pobre, só pode extrair da miséria o financiamento de uma universidade anêmica e parálitica” (p. 153).

Ideias como essas constituem um dos fundamentos básicos do modelo latino-americano de universidade, revelando, ao mesmo tempo: (i) o compromisso de intelectuais da universidade com a defesa das minorias sociais, de maneira que essa instituição seja pensada para uma sociedade democrática; (ii) a defesa da democratização, também, da própria universidade no sentido de serem criadas novas e maiores possibilidades de acesso a ela. Na visão do autor, “a universidade moderna não se organiza para pequenos números” (FERNANDES, 1975, p. 72). Ao afirmar isso, considera que as transformações sociais das décadas de 1950 e 1960 não mais admitiam o enclausuramento da universidade em si mesma, visto que se trata de uma instituição que está inserida em uma sociedade de classes. Nesse período, ainda que um número razoável de instituições não universitárias já despontasse no Brasil, havia a crença de que a

universidade deveria assumir o compromisso em abrir caminhos que apontassem para processos de ruptura e transformação da realidade social e educacional do país. Ganha força, assim, a ideia de que a universidade deveria contribuir para a definição do projeto nacional, em sintonia com os dilemas presentes na realidade latinoamericana.

3.9.1 *Abordagens das pesquisas sobre a Educação Superior na região*

Enfrentando dificuldades na consolidação da ideia histórica da universidade que defendem, nas últimas décadas, as universidades latino-americanas passaram a criar um terreno propício a um grande número de análises sobre o tema. Em uma visão histórica, ao mesmo tempo em que procuram fazer um amplo diagnóstico de sua realidade e sinalizar possibilidades de avanços institucionais, alguns estudos acabam criando determinadas metáforas para traduzir a situação investigada: “universidade sitiada”, “universidade desconstruída”, “universidade na encruzilhada”, “universidade em ruínas”. No caso do Brasil, essa última metáfora é construída traduzindo uma dupla realidade: “de um lado, as ruínas *físicas*, provocadas pela queda progressiva no financiamento das universidades públicas federais [...] De outro lado, as ruínas *institucionais*, com seu efeito mais perverso: a erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente” (TRINDADE, 2000a, p. 136 – grifos no original).

Uma recuperação histórica das tendências investigativas da Educação Superior no contexto da América Latina e do Caribe revela que, a partir da década de 1960, aumentou o interesse pela realização de estudos focalizando essa região. Os estudos da época investigavam, dentre outros temas, a vastidão, a diversidade institucional e as transformações ocorridas nesse campo, bem como “conceitos e categorias como desenvolvimento versus subdesenvolvimento, progresso, transformação social, modernização, reforma e gestão de recursos humanos ganharam força nas pesquisas realizadas.” (SOUSA, 2003, p. 8). De acordo com autor, uma preocupação que se mostrava convergente nas pesquisas dizia respeito à preocupação com a coleta de dados e a formulação de estratégias que, em níveis variados, contribuíssem para que as universidades superassem o subdesenvolvimento nos países da região.

Na década de 1970, as tendências que pautaram as discussões sobre a Educação Superior na região foram, conforme análises de García Guadilla (1997): (i) conceitos-chave como “universidade necessária” e consciência crítica; (ii) combinação da abordagem da dependência centro-periferia com outras teorias populares da época, permitindo que os conceitos crítico-estruturalistas como reprodução e aparelhos

ideológicos do Estado foram estreitamente associados à teoria da dependência; (iii) oposição às várias atividades sobre o par desenvolvimento e educação defendido por organizações e instituições como, por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); (iv) análise teórica da Educação Superior incluindo a metodologia participativa da pesquisa, inspirada no pensamento do brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e nas análises do colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008).

Nos anos 1980, as pesquisas feitas sobre a região buscaram garantir uma maior diversidade de temas e áreas, embora o financiamento dos setores público e privado e a qualidade nos sistemas universitários tenham se mostrado predominantes.

A diversificação temática avança para as décadas de 1990 e 2000, garantindo destaque para questões como modernização, redes de pesquisa e informação, formas não tradicionais de Educação Superior, avaliação, cooperação (internacional, regional e institucional), universidades e institutos de Educação Superior, estudos de graduação e novas tecnologias educacionais. Em contrapartida, no período, contraditoriamente, constata-se pouco interesse dos investigadores em relação à heterogeneidade das IES e à relação público-privado (GARCÍA GUADILLA, 2004). Porém, com a ampliação dos sistemas de Educação Superior na região, esses dois últimos temas passam a receber maior atenção por pesquisadores em diversos países latino-americanos, partir da segunda metade da década passada, tendência que continua nos anos seguintes.

As tendências investigativas sobre a realidade da América Latina, anteriormente explicitadas, ganharam expressão no contexto de diversas reformas empreendidas, nos vários níveis educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990. Tais reformas aconteceram com o propósito de responder aos efeitos da globalização, embora um expressivo número delas não tenha alcançado o êxito esperado. Inspiradas no ideário neoliberal, as propostas foram concebidas “deixando à margem das considerações que as fundamentaram, características, diferenças e especificidades próprias das nações latino-americanas” (CUNHA, 2011, p. 1-2).

3.9.2 *Porte dos sistemas de Educação Superior*

Realizada no México em 1979, a “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico das Américas” é reconhecida como a primeira reunião que se propôs a estruturar um projeto de educação para a América Latina e Caribe (CASASSUS, 2001). Todavia, sua efetiva aprovação só ocorreu com a Conferência do Equador, ocorrida em 1981, ocasião em que teve sua grande

importância reconhecida pelos vários países da região. Apesar disso, a realidade atual da Educação Superior latino-americana revela que as discussões e proposições feitas nessas conferências não resultaram na formulação de políticas capazes atender as demandas apresentadas pelos sistemas de Educação Superior da região.

Paralelamente, os países da América Latina e do Caribe enfrentam outras dificuldades, sendo uma das mais evidentes aquelas de natureza política, como a instabilidade de governos, no caso de alguns deles. Outra séria dificuldade é a econômica, visto que nas últimas décadas a maioria dos países passou a enfrentar problemas como o arrocho salarial para o pagamento de juros de dívidas públicas e, em muitas situações, baixo ou incipiente crescimento econômico. Ademais, a política neoliberal que atinge os países provoca crescentes e contínuos contingenciamento de investimentos nas áreas sociais, com destaque para a saúde e a educação. A título de ilustração, na primeira metade da década de 2000, o cenário financeiro dos sistemas de Educação Superior desses países mostrava dados preocupantes. De maneira geral, constatava-se, à época, eles não tinham investido o suficiente para alcançar a meta estabelecida pelos Ministros da Educação na Conferência do México, que era assegurar, pelo menos, 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para o setor (CASASSUS, 2001).

Entretanto, mesmo enfrentando dificuldades como as mencionadas, nas últimas duas décadas, os sistemas de Educação Superior desses países têm se expandido, lidando com desafios que podem variar em graus de intensidade, dependendo do seu porte, bem como dos problemas nele presentes, alguns dos quais com raízes históricas. A natureza e o alcance de sua expansão têm demandado a produção de estudos que procuram conhecer o porte dos sistemas mencionados, resultando em avanços significativos na pesquisa sobre o tema.

Considerando o volume de matrículas que os sistemas de Educação Superior latino-americanos e caribenhos apresentavam na primeira metade da década de 2000, García Guadilla (2007) os classifica em cinco blocos, conforme Quadro 4.

| PAÍSES | PORTE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR |
|--------------------|--|
| Brasil | Megassistema – com mais de 2.000.000 de estudantes |
| Argentina e México | Sistemas grandes – entre um 1.000.000 e 2.000.0000 de estudantes |

| PAÍSES | PORTE DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR |
|--|--|
| Chile, Colômbia, Peru e Venezuela | Sistemas medianos – entre 1.000.000 e 500.000 estudantes |
| Bolívia, Cuba, Equador, Guatemala e República Dominicana | Sistemas pequenos – entre 500.000 e 150.000 estudantes |
| Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Paraguai e Uruguay | Sistemas muito pequenos – menos de 150.000 estudantes |

Quadro 4 – Classificação dos sistemas de Educação Superior da América Latina e do Caribe, por países

Fonte: García Guadilla (2007).

Na visão da autora, esses sistemas também podem ser segmentados pelo grau de estabilidade institucional. Por esse critério, por exemplo, Brasil, México e Colômbia, mesmo possuindo sistemas com número bastante diferenciados, em termos de matrículas, pertencem ao grupo que mostram ser estáveis institucionalmente. Por sua vez, Cuba e Costa Rica possuem estabilidade institucional considerável, mesmo que se diferenciem pelo porte dos seus respectivos sistemas.

Um dos reflexos mais diretos do porte dos sistemas educacionais apresentados é o volume de pesquisas desenvolvidos pelas suas IES nas duas últimas décadas, quando vários deles passaram por reestruturações significativas. Ainda conforme García Guadilla (2007), dos cinco países latino-americanos com maior destaque nessa produção, três deles revelam possuir sistemas de proporções significativas, na região, e com instituições que se mostram estáveis – Brasil, Colômbia e México. O quarto país a compor esse grupo – Chile – também possui um sistema significativo, porém formado por IES que apresentam níveis variados de instabilidade. No caso desse último país, as pesquisas sobre Educação Superior têm sido realizadas no meio universitário e complementadas por instituições como o Centro Interuniversitário para o Desenvolvimento e a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Na Colômbia, grande parte das pesquisas é desenvolvida pela *Universidad de Los Andes*, de natureza privada, e pela *Universidad Nacional de Colômbia*, enquanto no México há um considerável número

de instituições que realizam estudos sobre a organização do ensino universitário, caso da *Universidad Azcapotzalco*, fundada em 1987. (SOUSA, 2013). Ainda, conforme o autor, os cinco países com o menor número de estudos sobre a Educação Superior estão situados entre aqueles cujos sistemas são pequenos e com pouca estabilidade institucional – El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá e República Dominicana.

Tendo como referência empírica a realidade desses sistemas de Educação Superior, no período entre 4 e 6 de junho de 2008, a Conferência Regional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (Cres), ocorreu na cidade de Cartagena de Índias, na Colômbia. A reunião teve caráter preparatório para a realização da 2ª Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), que aconteceu no ano seguinte em Paris. O resultado do encontro foi um importante documento que apresentou um diagnóstico das demandas e oportunidades para o setor, a partir de dois elementos – a integração regional, como característica fundante do modelo latino-americano de universidade e outro, relativo às mudanças no contexto global. Na perspectiva de reforçar o compromisso social da Educação Superior com um padrão de qualidade e autonomia das instituições, o documento enfatiza, dentre outras metas, o aumento da cobertura social desse nível educacional com qualidade, equidade e compromisso com identidade dos povos da região. No tocante a esse último aspecto, destaca o compromisso em “edificar uma sociedade latino-americana e caribenha diversa, forte, solidária e perfeitamente integrada (CRES, 2009, p. 237-238).

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTEXTOS EMERGENTES

Este quarto e último eixo do capítulo tem como finalidade analisar a Educação Superior em contextos emergentes, discutindo desafios e temas apresentados por esses contextos à agenda desse nível educacional, em nível mundial, considerando suas repercussões sobre a realidade nacional dos países.

A reflexão parte da premissa que, marcados por grandes transições sociais, econômicas e políticas, os contextos emergentes mostram que, se por um lado, a Educação Superior neles se move em um terreno de dualidades, incertezas e contradições, por outro se configura, cada vez mais, em componente indiscutível para o desenvolvimento do projeto políticos dos países. Nesses novos contextos, a compreensão da Educação Superior requer a problematização de elementos que destaquem determinadas tendências que a Educação Superior vem assumindo na sociedade globalizada.

Na perspectiva da transformação social, o debate considera que, mesmo enfrentando muitos desafios nos contextos emergentes, a Educação Superior continua a ocupar uma posição de inquestionável centralidade no desenvolvimento cultural e econômico da sociedade contemporânea. Partilha, assim, da ideia que podemos “dizer que o tipo de futuro que teremos em boa parte vai depender das respostas que hoje dermos aos dilemas da Educação Superior. Por tudo isso, é importante refletir sobre as funções que exerce na construção da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 44).

Reconhecendo que as mudanças vivenciadas nos contextos emergentes impactam fortemente o campo da Educação Superior, o eixo está organizado em três blocos. O primeiro aborda o marco conceitual desses contextos, situando neles a Educação Superior, além das crises vivenciadas pela universidade no cenário da globalização e da perspectiva gerencialista como desafio apresentado a essa instituição na sociedade atual.

O segundo bloco ressalta as disparidades entre os países no acesso à Educação Superior, apresentando dados relativos às taxas de matrículas e faixa de renda da população, em diferentes regiões do mundo.

O último bloco problematiza da Educação Superior nos contextos emergentes, aprofundando o debate em torno dos seguintes: (i) relação entre economia do conhecimento e Educação Superior; (ii) a reforma proposta pelo Processo de Bolonha; (iii) a formação da *European Higher Education Area*; (iv) conceito de *world-class universities (WCU)*, de forma associada ao contexto globalizado e competitivo no qual essas instituições buscam se instalar e permanecer.

4.1 Contextos emergentes e Educação Superior

Nas últimas quatro décadas, no mundo e no Brasil, o campo da Educação Superior tem passado por grandes e rápidas transformações provocadas por uma série de fatores de natureza específica desse campo e outros de natureza direta e indiretamente a ele relacionados. Essas transformações ocorrem em *contextos emergentes*, os quais podem ser definidos como “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386). Fortalecidos na sociedade do conhecimento esses contextos correspondem a espaços de transição nas propostas de Educação Superior que, dependendo das características dos sistemas dos vários países nos quais se

manifestam, podem assumir níveis variados de complexidade, embora algumas delas possam se mostrar relativamente comuns.

Em sua constituição, os contextos emergentes passam por complexos processos de transição social, econômica e política, “através dos quais se busca conciliar os desafios e projetos de desenvolvimento de uma nação com suas questões e problemas estruturais” (WIELEWICKI, 2016, p. 137). Dentre esses desafios, destaca-se, com frequência, a busca pela superação histórica das desigualdades sociais e por estratégias diversas que contribuam para a efetiva garantia dos direitos que contribuam para uma cidadania plena.

Morosini (2014) destaca como características dos contextos emergentes a existência de “sistema de Educação Superior completo, heterogêneo e segmentado socialmente [...] macro universidades, multicampos de estruturas diferenciadas” (p. 387). Características como essas apontam a necessidade de o exame desse sistema considerar a heterogeneidade das instituições universitárias e não universitárias que o compõem. Requerem também a adoção de uma lógica acadêmica que focalize não somente centros de ensino e produção original de conhecimentos, mas também outras IES que, juntas com aqueles, traduzam a totalidade de um complexo sistema. Essa postura analítico-discursiva é relevante à medida que pode contribuir para ampliar o conhecimento sobre contextos nos quais também ocorrem reformas que têm induzido, com bastante intensidade, transformações do campo da Educação Superior, tendo em vista o complexo de IES públicas e privadas.

Devidos às grandes e constantes mutações que sofrem, em suas mais variadas dimensões, esses novos contextos apresentam grandes dilemas a serem superados pela Educação Superior, nas várias regiões do mundo. Isso tem levado as IES de diferentes formatos e vocações a definir estratégias, visando atender as demandas locais, em uma sociedade globalizada (DIDRIKSSON, 2008). A busca da superação de dilemas como esses se dá em um cenário de grandes transformações, levando em conta, dentre outros, dois elementos essenciais: (i) “a dialética da continuidade e da mudança” (FRANCO, ZITKOSKI; FRANCO, 2016, p. 17) implícita ao campo da Educação Superior e aos novos contextos nos quais tal dialética vem se configurando; (ii) as reformas em curso nesse campo que, assumindo uma dimensão global/regional, acabam por atingir, também em nível local, as universidades e demais tipos de IES, neste último caso considerada a realidade de cada país.

Na dimensão que os contextos emergentes exigem, mais que nunca, é preciso refletir sobre as funções da Educação Superior. A reflexão demanda ir além de sua contribuição para a formação profissional e técnica dos indivíduos, mas “também e, sobretudo em relação aos significados éticos e políticos, que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 44). No questionamento dessas funções é preciso considerar as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, as quais têm contribuído para estimular, de forma crescente, a instalação de uma tipologia variada de IES com características institucionais e práticas acadêmicas bastante diversificadas. Paralelamente, é necessário questionar o próprio papel dessas instituições. No caso da universidade, é requerido que ela empreenda ações capazes de orientá-la constantemente para se autotransformar e se autoadaptar aos contextos emergentes. “Tal organização está fundada nas capacidades de autoadaptação e de adaptação a uma sociedade em mudança. O desenvolvimento de capacidades para a mudança significa o cerne para uma performance de sucesso” (CLARK, 2002, p. 23).

4.2 Globalização e Educação Superior

De forma geral, as pesquisas que tomam o campo da Educação Superior como objeto de estudo convergem para a compreensão de sua dinâmica, na perspectiva de retratar especificidade, levando em conta, por um lado, sua evolução histórica e, por outro, o momento histórico no qual esse mesmo campo se constitui. Subjaz às propostas investigativas dessa natureza a ideia de que, em cada período de sua evolução, a Educação Superior muito tem a dizer sobre determinada organização social. Sendo assim, sua investigação pode contribuir significativamente para a compreensão do sistema social do seu tempo, visto que o seu campo é, em última instância, “um produto histórico [...] nem é mesmo raro que a história de um país venha a refletir-se nele” (DURKHEIM, 1975, p. 70). Partindo dessa premissa, na sociedade globalizada, as relações estabelecidas no campo da Educação Superior demandam sua compreensão em um complexo espaço que comporta uma pluralidade de posições, cuja expressão traduz, interesses de diferentes grupos.

Como um processo que tem levado os países a se tornarem, cada vez mais, interligados em suas relações das mais variadas naturezas, a globalização possui suas raízes históricas na sociedade industrial. Trata-se, segundo Boaventura Santos

(2002), de “um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p. 26). O conjunto de transformações nessas dimensões traz significativos impactos para a sociedade como um todo, em especial para a educação e, no contexto da transnacionalização, mais ainda, para a Educação Superior. Como fenômeno complexo e multirreferencial, a globalização penetra em os todos os espaços da vida social, requerendo da Educação Superior sua vocação crítica e visão de contexto como predicativos que lhe permitam trabalhar em função da transformação social.

A natureza da globalização acaba provocando a redução das distâncias mundiais, aproximando os povos, mas também revelando contradições nas relações produzidas pelos diversos grupos humanos. Como fenômeno decorrente de grandes mudanças no plano mundial, ao mesmo tempo em que sofre consequências dessas mudanças, provoca outras transformações no contexto global, bem como nas realidades locais. De maneira igualmente simultânea, sua dinâmica revela a capacidade de ampliar as trocas culturais e de promover transformações na realidade social, cuja definição ocorre no nível político-social, implicando “processos de mudanças altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua duração” (SANTOS, 2002, p. 12). Defendendo que a existência de globalizações e não globalização, o autor sustenta que tal fenômeno acaba provocando relações de dominação econômica entre blocos de países.

Os países centrais que presidem a globalização hegemônica, são os que têm dela tirado mais vantagens, maximizando as oportunidades que ela cria e transferindo para outros países menos desenvolvidos os custos sociais e outros que ela produz. [...] os países periféricos sofreram, em geral, nas duas últimas décadas uma degradação da sua posição no sistema mundial, de par com a degradação dos seus já muito baixos padrões de vida. [...] Entre os países centrais e os países periféricos situam-se os países semiperiféricos ou de desenvolvimento intermediário. Nesses países, a contabilidade da globalização é muito mais complexa. (SANTOS, 2002, p. 12).

Nesse contexto, o próprio campo da Educação Superior produz e sofre os efeitos de determinadas tensões, as quais acabam provocando a necessidade de segmentá-lo. Tal segmentação pode se traduzir, por exemplo, na clara distinção entre instituições que assumem no campo, dentre outras, as seguintes referências: (i) universidades que

elegem a pesquisa como elemento fundamental de sua atuação, como no caso das *world-class universities*; (ii) instituições que primam pela pesquisa articulada ao ensino e à extensão; (iii) outras IES, ainda, que realimentam o modelo napoleônico de ensino, assumindo uma natureza eminentemente pragmática. A consequência disso é que, nos contextos emergentes, a universidade apresenta uma tendência de coexistência de lógicas que, revelando certo nível de hibridismo, acabam influenciando na modificação do seu modelo. Na perspectiva de Franco (2009), em um cenário como esse

[...] encontra-se a universidade global que responde ao mercado e ganha espaço nas suas denominações de neoprofissional, neonapoleônica liberal-híbrida (pesquisa incipiente e foco na formação de profissionais), neohumboldtianas (orientação para a produção científico-tecnológica). A universidade é também entendida na perspectiva crítica de produtora de modelos culturais, mas com espaço para a interconectividade do conhecimento. Aqui está incluída a universidade influenciada pelos movimentos da sociedade civil, pelos novos interlocutores, pelo trânsito multilateral entre conhecimentos locais e globais, pela gestão documental (sustentação institucional de políticas, estratégias e missão por meio de projetos/planos), pelas alternativas interdisciplinares na contramão de modelos dominantes, pela influência da avaliação e crescente ingerência das redes de acreditação. (p. 64).

Frente a dilemas dessa natureza, a universidade tem o desafio de trabalhar em prol da transformação da realidade em uma sociedade cujas características são as da globalização. Dela e das demais IES é demandado o reconhecimento de que “os efeitos da globalização não atingem apenas os modos de produção, mas, também, a socialização ou a distribuição e o uso dos conhecimentos. Quase a metade do PIB das maiores economias da OCDE provavelmente se baseie em conhecimentos” (DIAS SOBRINHO, 2005, 169).

4.2.1 Crises da universidade na sociedade globalizada

Tudo indica que nunca se escreveu tanto, como na atualidade, sobre as crises que a sociedade globalizada atravessa nos diversos setores de produção da vida humana. Inserido nesse contexto mais amplo, o campo da Educação Superior – e mais especificamente o âmbito da universidade – também tem sido abordado por diversas áreas do conhecimento, revelando, cada vez mais, problemáticas inerentes à sua concepção, dinâmica e representação junto à sociedade.

Nesse cenário, temas complexos ganham grande importância na agenda da Educação Superior mundial, destacando-se, aqui, as crises enfrentadas pela universidade na sociedade globalizada. Defendida por Santos (1997) na transição do século XX para o XXI, a tese de que, nessa sociedade, a universidade passa por uma crise em três dimensões – crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional – mostra grande atualidade.

Na visão do autor, uma *crise de hegemonia* ocorre sempre que determinada condição societária não é mais considerada necessária e única perdendo, assim, sua exclusividade. Essa crise tem origem na incapacidade de a universidade efetivamente deixar espaços para os grupos sociais mais atingidos por essa deficiência – ou o Estado representando-os –, buscarem formas alternativas de alcançar suas metas. Ainda reconheça que a universidade contemporânea vive também as outras duas crises mencionadas, o autor sustenta que a hegemônica é a mais ampla por questionar a exclusividade dessa milenar instituição em elaborar e transmitir os conhecimentos. Devido ao seu peso e alcance para a ambiência universitária, a crise de hegemonia tem possibilitado a constituição de três grandes dicotomias que, historicamente, fazem-se presentes nos debates sobre sua existência da universidade.

Essas dicotomias são traduzidas em três pares de categoria, cuja análise é importante que aconteça de maneira integrada e transversal à atuação da universidade: alta cultura x cultura popular; educação x trabalho e teoria x prática (SANTOS, 1997). Essa terceira dicotomia pode ser compreendida sob dois ângulos principais. O primeiro está associado ao tripé exigências do desenvolvimento tecnológico, caracterização da ciência como força produtiva e competitividade internacional das economias. O outro diz respeito ao caráter sociopolítico da universidade, o qual tem possibilitado a formulação de críticas por diversos estudiosos ao seu enclausuramento em si mesma, postura que tem contribuído para associá-la à metáfora de uma “torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua solução” (p. 200).

Por sua vez, a crise de legitimidade da universidade está associada à democratização do saber. Sua compreensão implica reconhecer que existe uma correspondência direta entre hegemonia e legitimidade na universidade, resultante em processos de aceitação e consenso institucionais, não havendo linearidade na relação estabelecida entre esses elementos. Situando o debate no contexto europeu, Santos (1997) esclarece que no período do capitalismo liberal (até final do século XIX) a legitimidade da universidade não foi tão abalada, uma vez que o próprio Estado não pleiteava um espaço

democrático. Entretanto, no final do século XIX, um novo período de desenvolvimento capitalista, denominado pelo autor capitalismo organizado, substitui esse formato, nas grandes potências europeias, pelo Estado social de direito, provocando a crise da legitimidade que, em sua essência não prima pelo caráter democrático do saber.

A terceira crise enfrentada pela universidade no mundo globalizado é de natureza institucional, estando associada às crises de hegemonias e de legitimidade, caracterizadas anteriormente. Sua instalação ocorre no período denominado pelo autor de capitalismo desorganizado, estruturado entre o final da década de 1960 até os dias atuais. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, 1997, p. 190).

A origem da *crise institucional* da universidade está diretamente associada a dois fatores de natureza eminentemente política. Um deles é a crise enfrentada pelo Estado-Providência, cujas limitações no orçamento para programas sociais, nas quais se incluem habitação, saúde e educação, induzem à forte inserção das IES privadas para compartilharem desse orçamento, bem como para se colocarem em situação de igualdade com as IES públicas na prestação de seus serviços à sociedade. O outro é a autonomia, que fica sujeita ao sistema de avaliação institucional sobre a produção universitária e diretamente relacionada ao corte de verbas orçamentárias. No contexto dessa crise, a universidade é avaliada sobre os resultados que, aprioristicamente, são aferidos dos seus produtos, a partir da missão a que se propõe, naquilo que o autor denomina especificidade organizativa, identificando-se essencialmente com o seu tripé de atuação: ensino, pesquisa e extensão.

Indubitavelmente, as crises da universidade, antes analisadas, apontam para necessidade da universidade refletir sobre alternativas que levem a uma atuação mais sintonizada com as características dos contextos emergentes. Trata-se do seu engajamento na construção de novas formas de produção do conhecimento para a transformação institucional, de maneira articulada às políticas sociais de educação.

4.2.2 *Perspectiva gerencialista e ambiência universitária*

Na sociedade globalizada, o hibridismo institucional revelado pela universidade em diferentes partes do mundo e no Brasil (FRANCO, 2009) está diretamente associado às reformas de grande alcance instaladas, a partir da década de 1990, que levaram os Estados a assumirem o modelo gerencialista como novo paradigma de

gestão. Dando grande ênfase aos sistemas de monitoramento e à produção de informações, esse modelo privilegia a eficiência e a produtividade, elementos que se mostram frequentemente associados a rígidos sistemas de controle, metas em crescente escala, definição de performance. Intensificadas nas décadas seguintes, as reformas gerenciais orientam-se para a qualidade e a excelência, ao mesmo tempo em que difundem programas de mudança de cultura que vão deixar a força de trabalho livre para inovar e aperfeiçoar os serviços que serão introduzidos em organizações mais centradas no cliente (NEWMAN; CLARKE, 2012). Suas implicações acabam repercutindo sobre as novas identidades das IES e, de forma mais específica, sobre o novo modelo de universidade, que passa a lidar com desafios e dilemas inerentes às ações que define para figurar no competitivo campo da Educação Superior.

No contexto da globalização, quando transposta para o campo da Educação Superior, a visão gerencialista de gestão se caracteriza pela descentralização dos mecanismos de apoio institucional que atendam a diferentes perfis organizacionais, profissionais e pessoais. Assumindo tais características, o gerencialismo tem mostrado ser um mecanismo central nas reformas promovidas nesse campo, introduzindo orientações e remodelando as relações de poder, no sentido de criar uma cultura de competitividade. Ainda que conviva com antigas formas centradas no controle direto, esse modelo revela a preponderância de processos que levam as IES a assumirem “performances de qualidade e excelência supostamente livres dos mecanismos anteriores de repressão” (PEIXOTO *et al.*, 2016, p. 723).

Nessa perspectiva, o sucesso da cultura competitiva vai ser alcançado por meio da restrição dos sistemas de controle, da motivação das pessoas para produzir qualidade voltada para o consumidor e da busca da excelência. Em um considerável número de casos, leva à produção de *rankings* frequentemente associados à dinâmica das instituições que pretendem fazer parte, por exemplo, do seletivo e restrito grupo das universidades que procuram uma melhor posição na classificação mundial e distinção das demais no campo.

Em consequência, gradualmente, a universidade vai se transformando em um objeto de concorrência, sendo regida, portanto pelo próprio mercado. Na visão de Santos (1997), isso é ocasionado pela pressão produtivista que acaba por desvirtuar a ideia histórica de universidade, considerando que sua vocação institucional fica esvaziada daquilo que lhe dá o sentido do modelo humboldtiano – preocupação com a formação humanista-cultural, e não meramente com a instrução.

Por outro lado, as recorrentes crises sofridas pela universidade na sociedade globalizada revelam uma tendência precária na forma como essa instituição tem buscado dar conta das demandas sociais. Dentre estas, destaca-se o compromisso em encontrar novas alternativas ou aperfeiçoar aquelas já existentes visando promover, por exemplo, a democratização do acesso ao conhecimento. Há evidências substantivas de que essa instituição se adaptou mal às transformações, devido a diversos fatores, tais como

[...] crise financeira, rigidez institucional, muitas vezes exigida pelo mesmo Estado que proclama flexibilidade; uma concepção de liberdade acadêmica e de *expertise* que impediu de trazer para a universidade novos perfis profissionais capazes de lidar criativamente com as transformações; incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação a distância; uma cultura institucional de perenidade que desvaloriza as mudanças. (SANTOS, 1997, p. 64).

Nesse cenário, os embates da universidade com a lógica gerencialista presente nos contextos emergentes têm provocado uma reação dessa instituição às pressões que possam comprometer o seu compromisso social com os referenciais básicos para a formação humana. Tomando como referência esse mesmo cenário ganha força a crítica da perda de prioridade nas políticas governamentais, o que resultou na não priorização das políticas sociais, como educação e saúde. Para o autor, tal perda foi “induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente” (p. 15). Em consequência, a universidade passa a lidar não somente com desafios, em relação à sua responsabilidade social, como instituição, mas também com determinadas armadilhas, que podem comprometer sua função social. Uma das principais armadilhas está no risco que corre de permitir a correlação entre a formulação de suas políticas, a avaliação de suas práticas e os mecanismos de controle do financiamento dos seus gastos, na perspectiva do modelo gerencialista. A vigilância epistemológica e política para evitar esse tipo de risco é ponto crucial para romper com a crise institucional que a ela se impõe nos tempos atuais.

Quanto à universidade nos contextos emergentes, as questões atinentes à lógica gerencialista remetem basicamente a duas limitações: (i) aquelas relativas à natureza e à lógica avaliativa daquilo que ela produz, em sua maioria baseada em critérios

quantitativistas; (ii) outras advindas da cultura economicista em conceber, por analogia, o trabalho universidade na lógica industrial, situando essa instituição no campo empresarial. Limitações dessa natureza revelam um reducionismo ao mesmo tempo perigoso e empobrecedor da missão social e até mesmo política dessa instituição.

4.3 Disparidades entre os países no acesso à educação: taxas de matrícula e faixa de renda

Nos contextos emergentes, um dos grandes desafios dos sistemas de Educação Superior de vários países é ampliar o seu nível de acesso. Tal desafio também continua sendo um daqueles a serem enfrentados, pelo Brasil, considerando sua situação em relação aos outros países da América Latina.

Para o cálculo da taxa de escolarização mundial na Educação Superior, no período entre 2000-2014, a Unesco (2016) considerou dois indicadores básicos:

- I. *taxa de transição do ensino secundário para a Educação Superior*, que se refere ao número de estudantes matriculados no primeiro ano desse nível educacional, demonstrado em percentagem do número daqueles discentes que estavam matriculados no último ano do ensino secundário. Para esse dado, a metodologia empregada observou uma média de 78%, no período, em 42 países com dados disponíveis;
- II. *taxa bruta de escolarização*, correspondente ao número de estudantes matriculados no primeiro ano da Educação Superior. Trata-se da razão entre o percentual da população desse grupo etário e o universo total de matrículas na Educação Superior. Nesse caso, entre 53 países com dados disponíveis, a taxa variou de 5% na Eritreia a 90% em Bielorrússia. Para o ano de 2014, o Brasil tinha taxa bruta de escolarização na Educação Superior de 32,1%.

Segundo o relatório da Unesco (2016), a taxa bruta de escolarização da Educação Superior, no mundo, aumentou de 19% para 34% ao longo do período. A proporção varia de 8% na região do Saara, na África a 75% na Europa e na América do Norte. Embora o Brasil se posicione entre o 7º e 9º PIB nominal no mundo, possui taxas de escolarização bruta nesse nível educacional abaixo de 30%, similar a países como Malásia (34º PIB mundial), Egito (32º PIB mundial), Indonésia (16º) e Sri Lanka (59º), Eritreia (150º), Zimbábue (115º), Burundi (159º), Afeganistão (105), Guiné (111º), Honduras (107) e, Gana (92º), entre outros, conforme Gráfico 4.

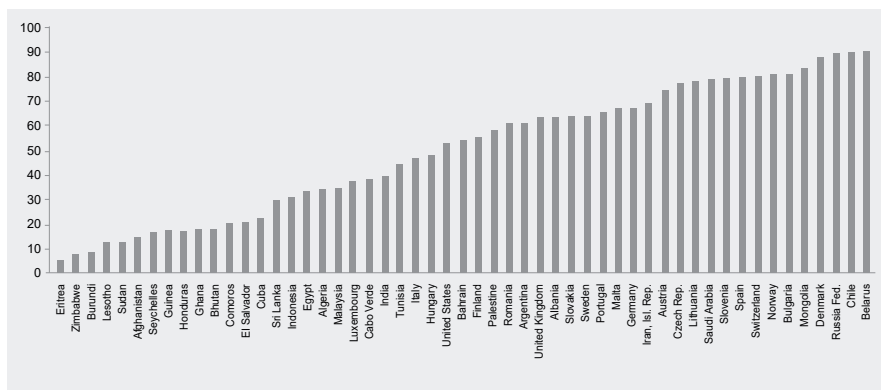


Gráfico 4 – Taxa bruta de escolarização na Educação Superior – países selecionados em 2014 ou ano mais recente disponível

Fonte: Unesco (2016, p. 228). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/former-gem-reports/> Acesso em 08 fev. 2019.

A mesma fonte informa que, no mundo, as matrículas na Educação Superior cresceram de 100 milhões, em 2000, para 207 milhões, em 2014. Os dados da Tabela 4 demonstram que a região da América Latina e Caribe não assume posição privilegiada no avanço de matrículas. Quando comparadas a outras regiões do mundo, aquela teve, no intervalo 2000-2014, avanço percentual de 110,68% em termos de matrículas na Educação Superior, ficando atrás de regiões como Sul da Ásia (213,25%), África Subsaariana (179,43%), Ásia Oriental e do Sudeste (178,16%) e Norte da África e Ásia Ocidental (122,68%).

Tabela 4. Indicadores da Educação Superior, no mundo, por faixa de renda e região: 2000-2014

| Indicadores de renda/Regiões | Matrículas (milhões) | | % |
|------------------------------|----------------------|---------|---------|
| | 2000 | 2014 | |
| Mundo | 99.516 | 207.272 | 108,28% |
| Baixa renda | 1.237 | 4.460 | 260,55% |
| Renda média baixa | 24.996 | 58.642 | 134,61% |
| Renda média alta | 24.798 | 78.729 | 217,48% |

| Indicadores de renda/Regiões | Matrículas (milhões) | | % |
|----------------------------------|----------------------|--------|---------|
| | 2000 | 2014 | |
| Alta renda | 48.485 | 65.441 | 34,97% |
| Cáucaso e Ásia Central | 1.427 | 1.956 | 37,07% |
| Ásia Oriental e do Sudeste | 24.213 | 67.351 | 178,16% |
| Europa e América do Norte | 39.940 | 51.870 | 29,87% |
| América Latina e Caribe | 11.318 | 23.845 | 110,68% |
| Norte da África e Ásia Ocidental | 6.854 | 15.261 | 122,66% |
| Pacífico | 1.044 | 1.748 | 67,43% |
| Sul da Ásia | 12.162 | 38.097 | 213,25% |
| África Subsaariana | 2.557 | 7.145 | 179,43% |

Fonte: Unesco (2016, p. 229). Elaborado pelo autor a partir da tabela 12.3.

Considerando os desafios enfrentados pela Educação Superior nos contextos emergentes, outro dado que merece registro é a razão entre a sua taxa de matrícula e a taxa de conclusão, em diferentes regiões do mundo. Dados relativos ao período 2013-2014 revelam que em países como a Colômbia, Coreia do Sul e Estados Unidos a razão entre matrícula e conclusão chega a 30%, 33% e 28%, respectivamente.

No Brasil, em 2013, esta taxa foi de 13,6% – 991.010 concluintes para 6.314.967 matrículas (INEP, 2014) e, em 2014, chegou a 13,1% (1.027.092 concluintes para 7.828.013 matrículas (INEP, 2015). Já no ano de 2017, o país avançou para 14,5% de 1.199.769 concluintes para 8.286.663 matrículas (INEP, 2018). Essas taxas aproximam o Brasil de países como El Salvador, Sudão, Honduras, Vietnã, entre outros.

Ainda considerando a realidade brasileira, do volume total de matrículas nos cursos de graduação, relativas ao ano de 2017, as IES privadas contavam com 6.241.307 (75,3%), enquanto os outros 24,7% das matrículas eram ofertados pela rede pública (2.045.356). Em uma perspectiva comparativa, “em relação a 2016, o

número de matrículas na rede pública é 2,8% maior, enquanto a rede privada, no mesmo período, registrou um crescimento de 3,0%. Quando se comparam os anos de 2007 e 2017, observa-se um aumento no número de matrículas de 59,4% na rede privada e de 53,2% na rede pública” (INEP, 2018, p. 14).

4.4 Temas emergentes na Educação Superior

Nos contextos emergentes, antigos e novos temas têm se apresentado aos pesquisadores do campo da Educação Superior, dentre os quais, destacam-se: (i) arquiteturas acadêmicas (FRANCO; MOROSINI, 2017); (ii) consequências da introdução de procedimentos de gestão empresarial na cultura administrativa e na própria organização acadêmica da universidade (MOHRMAN; MA; BAKER, 2008); (iii) critérios e padrão de excelência buscado para o estabelecimento das *world class-universities* (ALTBACH, 2004); internacionalização (KNIGHT, 2012; MOROSINI, 2006; DE WIT, (2013); (iv) globalização, inovações tecnológicas e produção de conhecimento (LEMERT; ELLIOT; 2010); (v) sistema de elite, sistema de massa e sistema de acesso universal (TROW, 2011); (vi) transnacionalização dos sistemas universitários (HAZELKORN, 2011). Esses e outros temas têm ganhado grande visibilidade no campo, sendo discutidos em articulação com outros como expansão, avaliação, financiamento e políticas de democratização/inclusão.

No cenário brasileiro, vários dos temas citados também fazem parte da agenda da comunidade de pesquisadores interessados em investigá-los. Estudo de Franco, Lauxen e Oliven (2016) aponta alguns dos temas que têm se mostrado mais frequentes na agenda dos pesquisadores que centralizam seus esforços na busca de compreender a Educação Superior do país nos contextos emergentes: “1. A reflexão sobre a perspectiva interdisciplinar; as questões lógicas e epistemológicas; as redes acadêmicas e a internacionalização; as políticas, a gestão e o financiamento da Educação Superior; as políticas de inclusão e de democratização” (p. 83).

A diversidade e abrangência dos temas atestam que a Educação Superior tem seu reconhecimento para além da dimensão educativa, convertendo-se em um instrumento que ajuda significativamente no atendimento às exigências do mundo contemporâneo. “O fato indiscutível é que a Educação Superior, com todos os seus problemas, ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 44). Porém, é preciso ter mente

que seu futuro dependerá, em grande parte, das respostas que são construídas para os dilemas que lhe são apresentados nos contextos emergentes em que ela está se configurando. Em consequência, é preciso refletir sobre as funções que a Educação Superior exerce na construção democrática e plural da sociedade, e “sobretudo em relação aos significados éticos e políticos, que constituem parte essencial daquilo que é a sua responsabilidade pública” (p. 44).

Em nível mundial, a ampliação dos estudos sobre a Educação Superior está associada ao interesse evidenciado pelas suas instituições em conhecer a si mesmas, diante do seu próprio crescimento, fertilizando um campo significativo para a pesquisa nos sistemas universitários e não universitários de muitos países desenvolvidos, como Estados Unidos, Austrália, Canadá e Inglaterra. Na mesma direção, países de diferentes regiões do mundo, incluindo aqueles da América Latina e Caribe, também tem ampliado consideravelmente os estudos a respeito do tema. Também merece destaque a criação de centros de investigação e departamentos preocupados com a pesquisa especificamente voltada para esse nível educacional. Esses fatores têm demandado, também por parte dos governos, a realização de estudos de alcance nacional, regional e internacional que possam subsidiar a formulação de políticas educacionais que orientem o processo de crescimento dos sistemas de Educação Superior como um todo.

Na busca de um melhor conhecimento desses sistemas o uso intenso de tecnologias diversas muito tem contribuído para levantar dados e disseminar os resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre a Educação Superior, considerando os avanços de estudos realizados em rede. Paralelamente, revistas especializadas, periódicos e um grande número de jornais com circulação internacional, tem se dedicado a discutir e divulgar dados sobre a situação da Educação Superior de seus respectivos países. Todavia, a despeito de sua importância, grande parte da circulação de muitos desses jornais ainda tende a não ultrapassar os limites dos países que os produzem e uma parte considerável deles ainda é editada apenas em inglês (SOUSA, 2013). Dentre os importantes jornais que divulgam resultados de estudos sobre o tema, destaca-se o *Contents Pages In Education*, que publica, há muitos anos, lista de artigos sobre Educação Superior, constituindo-se em uma fonte bibliográfica fundamental para localizar informações afins em periódicos de língua inglesa, por parte de pesquisadores de todo o mundo. Com sede em New York, trata-se de um serviço internacional que visa ampliar a conscientização sobre o tema, recorrendo à internet para disponibilizar informações e conteúdos de mais

de 700 dos periódicos mundiais sobre o tema. Nesse cenário, no início do século XX, havia, “somente na China, aproximadamente 400 Jornais dedicados [à Educação Superior]. Aproximadamente seis publicados por universidades isoladas e raramente divulgados fora da instituição” (ALTBACH, 2004, p. 12).

Nos Estados Unidos, a partir da década de 2000, uma extraordinária variedade de instituições e estruturas estava envolvida na produção e disseminação da pesquisa americana sobre a Educação Superior. De acordo com Altbach (2013), os estudiosos norte-americanos do tema podem ser divididos em quatro categorias gerais: professores desse nível educacional; professores atuantes em outros níveis/áreas; unidades administrativas existentes nos campi e em outros órgãos; organizações e grupos diversos. Nas duas últimas décadas, novos temas emergiram entre esses pesquisadores, merecendo destaque: concepção sobre a qualidade da metodologia; aspirações no campo dos estudos sobre Educação Superior; concepção a respeito das relações dos estudos com as políticas e práticas institucionais.

4.5 Economia do conhecimento e Educação Superior

Nos contextos emergentes, a Educação Superior mundial lida com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento de sua evolução, validando a lógica de mercado associada a esse nível educacional, o que se opõe à sua concepção com um bem público. Desse ponto de vista, a aplicação dos princípios do mundo da economia à educação, o que está em jogo no campo da Educação Superior é a instalação de uma nova lógica surgida nesses contextos.

Uma nova epistemologia da Educação Superior surge no século 21. Esta epistemologia sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico. (LEITE; GENRO, 2012, p. 764).

Mantendo, na atualidade, uma proximidade muito grande com o campo econômico, a Educação Superior é desenvolvida em um contexto competitivo, no qual a expansão de suas fronteiras acontece em uma sociedade globalizada, fortemente envolvida pela *economia do conhecimento*. Esse tipo de economia passou a ganhar força no final da década de 1990, podendo ser definida “como a mobilização das competências empresariais,

acadêmicas e tecnológicas com o objetivo de melhorar o nível de vida das populações” (SQUIRRA, 2005, p. 262). Para o autor, a economia do conhecimento é construída a partir de determinados critérios básicos, como renda *per capita*/desenvolvimento humano e capacidade de gerar conhecimentos, transformando-os em riquezas.

Todavia, o próprio conceito de economia do conhecimento envolve polêmicas, seja em relação a questões de natureza epistemológicas, seja da utilidade que assume frente, no caso, à Educação Superior. Isto porque, se por um lado, elementos como criatividade e inventividade estão associados a ele, por outro, sua produção ganha força a partir de opções epistemológicas e formas de financiamento que acabam induzindo os parâmetros das relações que constroem entre pesquisadores e ciências (DIAS SOBRINHO, 2010). Dessa forma, esse tipo de economia faz-se presente não somente na vida cotidiana dos indivíduos, mas fundamentalmente no contexto das universidades e de outras instituições que ofertam Educação Superior, na sociedade contemporânea.

A transposição do mundo da economia para a universidade faz com que, muitas vezes, essa instituição seja estimulada a gerar patentes em determinados setores, superando, em muitos casos, as próprias empresas (ALTBACH; SALMI, 2011). Isso acontece em uma sociedade caracterizada por processos de globalização, na qual o conhecimento acaba se instalando como mercadoria de considerável valor. Como instâncias nas quais esse conhecimento é gerado, as universidades e outras IES são levadas a desempenhar novos papéis para atender as demandas dessa sociedade, dentre as quais ganha destaque aquelas voltadas para a economia do conhecimento.

É nos contextos emergentes que surge a economia global do conhecimento, fazendo com que as universidades assumam a condição de atores chave do processo e travando “uma batalha por mentes e mercados” (ROBERTSON, 2009, p. 412). Nesse cenário, as universidades acabam se caracterizando por uma agenda supranacional para a educação com o controle de resultados por meio do estabelecimento de classificações internacionais, que resultam em seu posicionamento em determinado *ranking* ou em seu posicionamento como instituição de classe mundial. Para a autora, no âmbito desse tipo de economia as políticas formuladas pela Educação Superior nos diferentes países passam a ser dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos mais amplos. Essa relação se estabelece de maneira a levar o conhecimento a assumir expressiva importância, chegando a ser reconhecido como a principal força produtiva na fase do capitalismo contemporâneo, pois é construída a partir de princípios definidos pelos modelos estruturados pelos países mais desenvolvidos do mundo.

Em suma, em uma sociedade que tem sofrido profundas transformações que contribuíram para a instalação da economia do conhecimento, tem aumentado, cada vez mais a centralidade do papel da Educação Superior para as estratégias de inovação e desenvolvimento dos países. Nessa realidade significativos avanços ocorrem na internacionalização e transnacionalização da Educação Superior, de maneira associada à economia baseada no conhecimento. As lutas que se instalam no campo da Educação Superior, motivadas pelo alinhamento às diretrizes desse tipo de economia, mostram que as universidades mundiais tendem a aderir, para fins de sua avaliação, a uma espécie de visão científica global. Todavia, como alerta Bourdieu (2002), “o estabelecimento de um genuíno internacionalismo científico [...] é o começo do internacionalismo [porque] a vida intelectual não é espontaneamente internacional” (p. 3).

4.6 Processo de Bolonha

Em se tratando das recentes transformações da Educação Superior, um dos fenômenos mais expressivos é o que consiste no Pacto de Bolonha – mais popularizado como Processo de Bolonha –, que recebe esse nome em homenagem à primeira universidade criada na Europa. O foco central da reforma universitária proposta pelo pacto “é uma reorganização de todo o sistema europeu de ensino em torno de um processo formativo com novos valores, com base em competências, em aprendizagens, em conhecimentos” (PEREIRA e ALMEIDA, 2011, p. 9), visando estabelecer a Europa do Conhecimento.

Em relação ao Processo de Bolonha, em um tempo mais longínquo merece mencionar a União Europeia (UE), que teve início como uma cooperação limitada à esfera econômica em 1951, quando contava apenas com cinco países-membros (Alemanha, Bélgica, França, Luxemburgo e Países Baixos).

Entretanto, constitui antecedente basilar dessa reforma a assinatura, em 1988, da *Carta Magna* por 430 reitores reunidos na Universidade de Bolonha, quando foram comemorados os 900 anos de sua existência. Na perspectiva da crítica elaborada por alguns autores ao Processo de Bolonha, a exemplo, de Bianchetti (2015), devido ao seu teor, essa carta constitui “o último documento elaborado e assinado por reitores de universidades europeias em uma perspectiva de autonomia universitária” (p. 36).

Dez anos depois, os ministros de Educação Superior da Grã-Bretanha, Alemanha, Itália e França reuniram-se em Paris e produziram a Declaração de Sorbone, posicio-

nando-se a favor da criação da *European Higher Education Area (EHEA)*. Considerado como ponto de partida da reforma, a *Declaração de Bolonha* foi assinada, em 1999, pelos representantes de 29 (vinte e nove) países europeus: Áustria, Bélgica (comunidades flamenca e francófona), Bulgária, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Holanda, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, República Eslovaca, República Checa, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça e Reino Unido.

A reforma universitária proposta pelo Pacto de Bolonha corresponde a um processo de integração da Educação Superior, tomando como referência os princípios definidos pelo referido documento. Em sua essência pode ser vista com uma proposta ambiciosa de aperfeiçoamento dos sistemas de Educação Superior dos países europeus, embora suas consequências já tenham se estendido a outras partes do mundo, como no caso da América Latina e Caribe. “Uma premissa fundamental desse programa de reforma consiste em que uma Europa unida e forte depende de uma Educação Superior que lhe forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 170-171).

O Processo de Bolonha se estrutura em torno de dois eixos centrais – competitividade do sistema europeu de Educação Superior; mobilidade e empregabilidade no espaço europeu. Subjaz a esses grandes eixos a ideia de que é necessário replicar no campo da Educação Superior as premissas do mundo da economia, bem como seus objetivos: (i) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; (ii) adoção por um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais – graduação e pós-graduação; (iii) estabelecimento de um sistema de créditos; (iv) promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre mobilidade, com particular atenção aos estudantes, professores, investigadores e técnico-administrativos; (v) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade; (vi) promoção das necessárias dimensões europeias da Educação Superior (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999). À luz desses objetivos, os principais argumentos para a adoção do modelo de Educação Superior da reforma têm sua base “ora no reconhecimento das deficiências do ensino oferecido, ou seja, no esgotamento do antigo modelo, ora na atratividade do novo modelo proposto” (NEVES, 2011, p. 192). A dimensão social do processo passou a fazer parte do projeto reformista na Conferência de Praga em 2001, sendo reafirmada nos anos seguintes.

A consequência mais diretamente desejada pelo Processo de Bolonha é a unificação dos sistemas de Educação Superior, de maneira a permitir a mobilidade, complementaridade e escala, objetivando competir com as grandes universidades dos Estados Unidos. Dessa forma, visa efetivamente contribuir para transformar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva do mundo, conforme meta definida pelo Conselho Europeu de Lisboa, em 2000 (AZEVEDO, 2006). Paralelamente, constitui um poderoso instrumento de fortalecimento da União Europeia (UE).

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do conhecimento constitui fator insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia [...]. Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de Educação Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de Educação Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999, p. 2)

No Quadro 5 encontram-se aspectos relacionados à cronologia do Processo de Bolonha, de acordo com o que segue:

| Data/Documento | Princípios, objetivos, metas e decisões tomadas |
|--|---|
| 25.05.1998 Declaração de Sorbonne (França) 4 países | mobilidade de estudantes e professores; (ii) implementação de um sistema comum de dois ciclos; (iii) promoção da Europa do conhecimento. |
| 19.06.1999 Declaração de Bolonha (Itália) 29 países | implementação do sistema de créditos; (ii) títulos facilmente legíveis e comparáveis; (iii) dimensão europeia da Educação Superior e fomento à mobilidade; (iv) cooperação europeia para a garantia da qualidade. |
| 19.05.2001 Declaração de Praga (República Checa) 32 países | aprendizagem ao longo da vida; (ii) inclusão da dimensão social; (iii) envolvimento de IES e de estudantes; (iv) promoção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). |

| Data/Documento | Princípios, objetivos, metas e decisões tomadas |
|---|--|
| 19.09.2003 Declaração de Berlim (Alemanha) 40 países | vínculos mais estreitos entre investigação e educação; (ii) inclusão do doutorado com 3º ciclo; marco europeu de qualificações; (iii) reconhecimento das titulações e dos períodos de estudo (Suplemento ao Diploma); (iv) garantia de qualidade no nível institucional, nacional e europeu. |
| 19.05.2005 Declaração de Bergen/Noruega) (45 signatários) | consolidação da dimensão social; (ii) marcos nacionais de qualificações; (iii) concessão e reconhecimento de títulos conjuntos; (iv) parâmetros e diretrizes para garantia de qualidade. |
| 18.05.2007 Declaração de Londres (Inglaterra) 46 países | compromisso de elaboração de planos de ação nacionais com um controle efetivo sobre a dimensão social; (ii) estratégia para melhorar a dimensão global do Processo de Bolonha; (iii) criação de um Registro Europeu de Qualidade. |
| 28.04.2009 Declaração de Leuven-Leuven-la-Neuve/ (Bélgica) 46 países | meta de 20% até 2020 para a mobilidade estudantil; (ii) quadro de qualificações nacionais até 2012; (iii) metas nacionais para a dimensão social até 2020; (iii) educação continuada como responsabilidade pública com base em parcerias; (iv) qualidade como foco importante para Área de Educação Superior Europeia; (v) ampliar o diálogo de políticas globais por meio do Fórum de Bolonha. |
| 12.03.2010 Declaração de Budapeste-Viena (Áustria) 47 países | (i) oficialização da criação do EEES; (ii) reafirmação dos objetivos definidos pela Declaração de Bolonha; (iii) melhoria do ensino e da aprendizagem nas IES, da empregabilidade e qualidade do ensino para todos; (iv) defesa da liberdade acadêmica, autonomia e responsabilidade das IES como princípios da educação; (v) <i>"On the European Higher Education Area"</i> |
| 27.04.2012 Declaração de Bucharest (Romênia) 47 países | (i) defesa da reforma da Educação Superior como instrumento para recuperar a economia da Europa e, em consequência, de criar empregos e promover o crescimento sustentável; (ii) compromisso em aumentar a mobilidade de estudantes, como acordado em 2009; (iv) garantia de que os quadros de qualificações funcionassem na prática; (v) melhoria do desenvolvimento de competências nos discentes visando ampliar sua empregabilidade. |

| Data/Documento | Princípios, objetivos, metas e decisões tomadas |
|---|---|
| 15.05.2015 Declaração de Yerevan (Armênia) 47 países | confirmação de que, na sociedade globalizada e competitiva, a educação é a força motriz para o desenvolvimento sustentável dos países europeus; (ii) identificação das melhores estratégias para reforçar o Processo de Bolonha para além de 2020; (iii) defesa do EEES como espaço onde as minorias são membros integrados com igualdade de oportunidades e acessível a todos que são qualificados pela habilidade. |
| 25.05.2018 Declaração de Sorbone (França) 49 países e a Comissão Europeia | (i) inclusão de um Fórum de Políticas de Bolonha; (ii) reforço à melhoria da comparabilidade, qualidade, transparência e atratividade dos sistemas de educação superior dos países signatários; (iii) compromisso em desenvolver políticas que incentivem e apoiem as IES, visando sua responsabilidade social e uma abordagem mais coesa e inclusiva; (iv) defesa da compreensão intercultural, do envolvimento cívico e da garantia do acesso equitativo à Educação Superior. |

Quadro 5. Cronologia do Processo de Bolonha

Fontes: Quadro elaborado com base em Eurydice/EACEA (2010), Gasici (2016) e Paris *Communiqué* (2018).

Em 2018, o Processo de Bolonha continuava a ser implementado por um expressivo conjunto de 49 países-membros ou que a ele aderiram, sendo 28 (vinte e oito) deles integrantes da UE, e outros 21 (vinte e um) países europeus e asiáticos não integrantes da UE: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica – Comunidade Flamenca, Bélgica – Comunidade Francesa, Bósnia Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Kazaquistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Moldávia, Malta, Montenegro, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República da Belarus (Bielorrússia), República da Macedônia, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano. Além desses países, que definem a *European Higher Education Area*, cabe considerar, ainda, a Comissão Europeia, que também é signatária do Processo de Bolonha.

O Pacto de Bolonha é envolto em polêmicas diversas, considerando o nível de ambição do seu programa de reforma universitária e as distâncias entre o proposto e o realizado. Nesse contexto, grandes dificuldades práticas surgem, tendo em vista

que sua origem é encontrada, muitas vezes, na própria história dos países signatários. “Não é nada fácil compatibilizar sistemas educativos de países que viveram séculos de disputas e de afirmação de suas identidades próprias” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 170).

Em outra perspectiva, há autores que tendem a afirmar que, devido à sua natureza, o pacto tem como característica básica a cooperação e não a competição. Subjaz a esta posição a premissa de que a reforma resulta de um acordo voluntário, de mútua cooperação, firmado entre diferentes sistemas nacionais de Educação Superior, assinado pelos respectivos ministros da educação dos países dele signatários. Paralelamente, ressaltam que o processo conta com a supervisão da UE e de um Grupo Técnico de Acompanhamento, bem como com parcerias institucionais, intergovernamentais e acadêmicas. Para essa visão converge a defesa feita por Weitgruber (2010) de que é o “Processo de Bolonha uma cooperação voluntária intergovernamental e um processo assentado em confianças, respeito à diversidade cultural, à língua e ao sistema educacional” (p. 16). Tendo em vista a gama de problemas e dificuldades práticas inerentes à sua implantação, há grupos que o defendem e outros que lhe dirigem críticas diversas. Essa polarização de posições tem origem não apenas “por meio das metas propostas e dos diferentes interesses e razões que as animavam, mas também por meio das tensões e dos conflitos que permearam a consecução dessas metas” (NEVES, 2011, p. 182).

Em geral, os países-membros da União Europeia contam com dois subsistemas de Educação Superior que correspondem ao ensino universitário e ao ensino de natureza politécnica. De natureza supranacional, econômica e política, ela foi instituída pelo Tratado de Maastricht (Holanda), assinado em 7 de fevereiro de 1992, sendo formada por 27 Estados-membros: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Romênia e Suécia. Todavia, a partir do movimento de reforma instalado em 1999, por se tratar de um acordo, o Processo de Bolonha não exige que os países dele signatários sejam Estado-membro da UE; “basta que, por meio de assinatura, concorde com os objetivos expressos na Declaração de Bolonha e nos comunicados posteriores e busque alcançá-los em seu território” (SIEBIGER, 2013, p. 52).

4.7 European Higher Education Area

Dentre os compromissos assumidos pela Conferência de Paris (2018), destaca-se a definição das grandes linhas de preparação da Conferência Ministerial da *European Higher Education Area (EHEA)* – Espaço Europeu de Educação Superior, a ser realizada em 2020. Uma das expectativas para esse encontro é discutir um relatório sobre os principais avanços do espaço europeu de Educação Superior. O ponto de referência a ser tomado na discussão é o início do Processo de Bolonha, incluindo uma avaliação do nível de alcance de determinados objetivos, como, por exemplo, o relativo à mobilidade, definido em *Leuven/Louvain-la-Neuve* (Bélgica), em 2009 (CONFÉRENCE MINISTÉRIELLE EUROPÉENNE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2018).

A Figura 3 apresenta a constituição da *European Higher Education Area*, em maio de 2015, quando já contava com um total de 47 (quarenta e sete) países signatários.

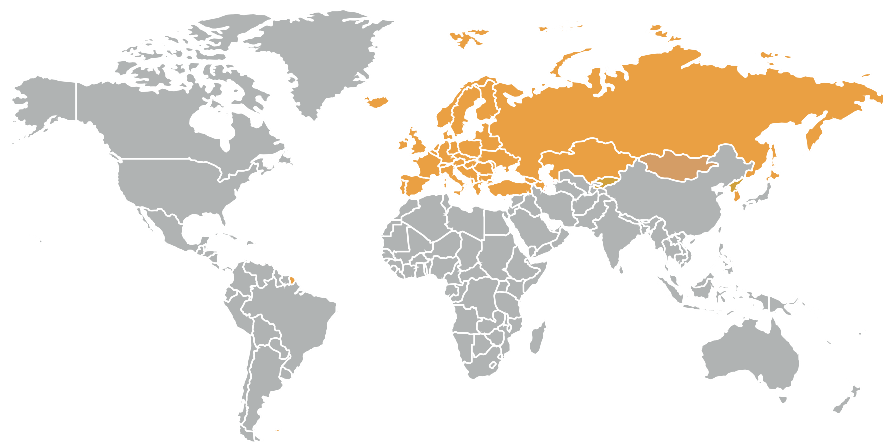


Figura 3. Mapa da *European Higher Education Area (EHEA)*

Fonte: Disponível em: <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> Acesso em 20 jan. 2019.

Como analisado antes, o Tratado de Bolonha foi assinado por um conjunto de 29 países, em 1999. Seis anos depois (2005), a quantidade de países signatários chegara a 45, representando um aumento de 64,4%. Com impactos diversos sobre o campo da Educação Superior, a reforma atinge os sistemas universitários desses países, na perspectiva de fomentar e estimular a implantação de modelos padronizados.

Conforme os críticos do Processo de Bolonha, a finalidade de criação da EHEA seria garantir ou tornar as universidades europeias competitivas frente ao processo de internacionalização e ao desenvolvimento que decorre da globalização econômica e financeira. Na prática, essa reforma entra para a história da Educação Superior como um processo político desenvolvido junto a um expressivo conjunto de países, não se limitando mais apenas à Europa. Do ponto de vista de suas relações externas, ele se revela como uma proposta determinada, sobretudo, por agendas internacionais.

O Processo de Bolonha é desenvolvido no contexto da EHEA lidando com grandes dilemas e de críticas. No campo das críticas, elas formuladas, principalmente, na direção de que a reforma proposta contribui para subjugar a universidade aos interesses neoliberais e à lógica do mercado e, em consequência, para a perda de autonomia dessa instituição, nos diferentes países participantes da reforma.

O novo modelo proposto pela Comissão Europeia questiona o ideal Humboldtiano de Universidade enquanto comunidade autônoma de professores e põe em dúvida se o governo das universidades levado a cabo por acadêmicos será o melhor em termos sociais. O novo modelo enfatiza liderança, ‘management’ empreendedorismo mais do que liberdade acadêmica, democracia interna e o papel organizador das disciplinas acadêmicas. (MASSEN, 2008, p. 94).

Na Tabela 5 são mostrados dados relativos aos sistemas universitários dos países participantes do Processo de Bolonha, e que compõem a *European Higher Education Area* (EHEA).

Tabela 5. População, número de universidades e de IES, dos países participantes do Processo de Bolonha

| País | População (milhões de habitantes) | Número de Universidades e IES | Universidades (milhões de habitantes) | Todas as IES | Todas as IES (milhões de habitantes) |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------|---|
| BLOCO I – Países europeus com população de grande dimensão | | | | | |
| Alemanha | 82,16 | 17 | 1,42 | 65 | 4,44 |
| Espanha | 39,73 | 71 | 1,79 | 85 | 2,14 |
| França | 58,75 | 92 | 1,56 | 51 | 7,68 |

| País | População (milhões de habitantes) | Número de Universidades e IES | Universidades (milhões de habitantes) | Todas as IES | Todas as IES (milhões de habitantes) |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------|---|
| Holanda | 15,86 | 23 | 1,45 | 81 | 5,11 |
| Itália | 57,68 | 77 | 1,33 | - | - |
| Polônia | 38,65 | - | - | 27 | 5,87 |
| Reino Unido | 59,62 | 91 | 1,53 | 71 | 2,87 |
| BLOCO II – Países europeus com população de média dimensão | | | | | |
| Áustria | 8,00 | 31 | 3,87 | 1 | 6,37 |
| Bélgica | 10,24 | 15 | 1,46 | 2 | 8,98 |
| Grécia | 10,55 | 20 | 1,90 | 6 | 3,41 |
| Hungria | 10,22 | 23 | 2,25 | 8 | 6,65 |
| Portugal | 10,20 | 34 | 3,33 | 78 | 7,45 |
| República Checa | 10,28 | 26 | 2,53 | 2 | 5,06 |
| Suécia | 8,86 | 15 | 1,69 | 1 | 5,30 |
| BLOCO III – Países europeus com população de pequena dimensão | | | | | |
| Chipre | 0,69 | 1 | 1,45 | 0 | 28,9 |
| Dinamarca | 5,53 | 11 | 1,99 | - | - |
| Eslovênia | 1,99 | 6 | 3,01 | 0 | 5,03 |
| Estônia | 1,37 | 14 | 10,22 | 3 | 24,09 |
| Finlândia | 5,17 | 21 | 4,06 | 2 | 8,12 |

| País | População (milhões de habitantes) | Número de Universidades e IES | Universidades (milhões de habitantes) | Todas as IES | Todas as IES (milhões de habitantes) |
|-----------------------|---|-------------------------------------|---|-----------------|--|
| Irlanda | 3,78 | 7 | 1,85 | 1 | 10,85 |
| Letônia | 3,38 | 5 | 1,48 | 0 | 8,87 |
| Lituânia | 3,51 | 15 | 4,27 | 1 | 8,83 |
| Luxemburgo | 0,44 | 3 | 6,82 | 5 | 11,36 |
| Malta | 0,38 | 1 | 2,63 | 2 | 5,26 |
| República Eslovaca | 5,40 | 20 | 3,70 | 4 | 6,30 |

Fonte: Disponível em: <http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html> Acesso em 20 jan. 2019.

4.8 World-Class Universities (WCU)

Nos contextos emergentes da Educação Superior, as análises sobre o conceito de *World-Class Universities* (WCU) – universidades de classe mundial – requerem a compreensão de realidades extremamente variadas, considerando que, em diferentes regiões do mundo, algumas instituições perseguem esse conceito, na perspectiva de que ele assegure sua distinção diante das demais. Desse ponto de vista, a noção de campo (BOURDIEU, 1983) contribui para entender que a construção do conceito de WCU ocorre no contexto da luta que se estabelece no campo da Educação Superior, levando em conta que sua configuração toma como referência critérios e padrões globais de qualidade. Todavia, apesar de ser objeto de desejo dos diversos países, a própria formulação da concepção desse modelo de universidade envolve desafios, polêmicas e disputas: “todos querem uma (universidade classe do mundo ou mundial), ninguém sabe o que é, e tampouco alguém sabe como adquirir uma” (ALTBACH, 2004, p. 2).

As *world-class universities* podem ser concebidas como instituições singulares que, em decorrência da excelência alcançada no ensino e na pesquisa, são reconhecidas como pilares básicos do desenvolvimento pleno e soberano dos países ou regiões onde estão localizadas. Compõem, assim, um grupo restrito e seletivo dessa categoria de instituições no mundo. A busca pela sua construção dessa universidade envolve interesses de distintas naturezas (econômicos, políticos, acadêmicos *etc.*), que produzem uma dinâmica de competição global por talentos – professores, pesquisadores, estudantes – fenômeno que acaba contribuindo para deslocar o foco de suas políticas institucionais para elementos mensuráveis (SURSOCK; SMIDT, 2010).

Um dos aspectos que concorrem significativamente para uma instituição se tornar *world-class universities* é a produção de pesquisas que gerem inovações e patentes em diferentes áreas do conhecimento humano. Nesse contexto, “premiações e prestígio institucional para membros do corpo docente são outorgados notadamente com base em produtividade de pesquisa” (ALTBACH, 2004, p. 21). As WUC revelam inserção global e capacidade de produzir desenvolvimento econômico e conhecimento nas áreas científica, tecnológica e de inovação. Para tanto, formam cientistas e pesquisadores que, em decorrência do capital acadêmico que acumulam, tendem a garantir a ocupação de postos fundamentais em diferentes órgãos de fomento à pesquisa. Para assegurar um padrão de excelência, demandam expressivos recursos capazes de garantir processos históricos de aprendizagem demorados e complexos. Todavia, as práticas que resultam desses processos não são facilmente replicáveis por outras universidades, que também buscam alcançar o mesmo patamar e reconhecimento de prestígio e distinção no campo da Educação Superior. Possuindo atributos singulares que levam ao seu reconhecimento diante das demais, essas universidades contam com

[...] professores altamente qualificados, resultados de excelência em pesquisa, qualidade no ensino e na aprendizagem, altos níveis de financiamento governamental e não governamental, estudantes internacionais e talentosos, liberdade acadêmica, estrutura de governança autônoma e instalações bem equipadas para ensino, pesquisa, administração e – muitas vezes – para alojamento estudantil. (ALTBACH; SALMI, 2011, p. 3).

Ao estabelecerem grupos com excelência internacional reconhecida, as WUC revelam grande potencial de atração de capital humano, visando assegurar publi-

cações internacionais e nacionais em revistas de impacto científico e cultural. Suas características essenciais são:

- I. *excelência na pesquisa* conquistada a partir do desenvolvimento de projetos de investigação que obedecem aos padrões de qualidade internacional;
- II. *liberdade de pesquisa, ensino e expressão* traduzida em um amplo leque de possibilidades para que professores, pesquisadores e estudantes possam optar por quais linhas ou projetos de pesquisa desejam se vincular, considerando a diversidade de formas de socialização dos resultados de seus estudos;
- III. *autonomia acadêmica* extensiva aos diferentes indivíduos na definição de prioridades, construção e participação em distintas arquiteturas acadêmicas;
- IV. *infraestrutura adequada* que garanta diversificados espaços de ensino e aprendizagem com parques tecnológicos, acervos bibliográficos e laboratórios de pesquisa em quantidade e qualidade satisfatórias ao desenvolvimento das atividades universitárias;
- V. *financiamento* garantido por recursos financeiros que podem resultar de investimentos públicos ou de parcerias público-privado, tendência bastante evidenciada nos países do hemisfério norte;
- VI. *cosmopolitismo* vivenciado a partir da visão multicultural resultante da interação de diferentes grupos de indivíduos; (vii) *diversidade* decorrente da variedade de práticas institucionais vivenciadas pelos atores e da convivência de indivíduos com distintas origens culturais e sociais. (ALTBACH, 2004).

Essas características estão fortemente associadas a um modelo favorável de governança, cujos princípios básicos são a autonomia de gestão e a liberdade. Esses princípios lhes permitem definir mudanças em seu percurso, com o propósito de buscar um crescente alinhamento aos padrões internacionais de qualidade, o que acaba por configurá-las como instituições globais.

Na busca de se tornarem de classe mundial, as universidades acabam adotando estratégias diversas que incluem, dentre outros processos de grande alcance, reformas do estilo gerencial, definição de padrões de recrutamento de talentos e regulamentos de promoção que acabam por posicioná-las em um trabalho de

competição internacional. Esse tipo de comportamento corrobora a tese de que ao se instalarem em um campo de disputas elas acabam estabelecendo relações de cooperação/competição e cumplicidade/conflito (BOURDIEU, 1983).

Na perspectiva de se insirir/manter em um grupo seleto de instituições, as WCU investem em uma *performance* que lhe garanta despontar em indicadores de desempenho nesse competitivo campo, tais como: publicações, número de trabalhos que produzem, diplomas acadêmicos, transferência de tecnologia, captação de fundos, projetos nacionais e internacionais aprovados, quantidade de prêmios científicos que recebem, número de patentes que adquirem, contingente de professores e estudantes estrangeiros *etc.* Esse conjunto de predicativos está associado à ideia de que essa universidade é pensada e age para buscar a excelência do conhecimento, em uma dimensão global.

Para Altbach (2004), existem argumentos positivos em relação aos esforços das universidades para se tornarem de classe mundial, mas também há riscos potenciais para que elas alcancem essa posição de reconhecimento e prestígio no campo da Educação Superior. Os argumentos positivos estão associados a elementos como aumento dos resultados de pesquisa e publicações, avanços significativos na aprendizagem dos estudantes, modernização no parque tecnológico e na gestão dos *campi*, dentre outros. No que tange aos riscos potenciais, os mais evidentes referem-se à concentração dos esforços institucionais sem considerar, de maneira cuidadosa, o próprio contexto da universidade, à medida que a referência básica passa a ser a alta produção internacionalizada, o que pode dificultar a construção de sua identidade institucional.

De maneira análoga ao que acontecia nas universidades medievais com a adoção do latim como língua hegemônica, nas WUC o inglês passa a ser a língua franca. Em consequência disso, a classificação dessas universidades tem favorecido, de maneira clara, os países nos quais o inglês é a língua materna. Tal fato tem merecido críticas de estudiosos que consideram um fator de distorção o inglês como a língua internacional na maior parte dos campos científicos, pois isso faz com que estudantes de Educação Superior de países anglófonos sejam bem mais integrados ao circuito internacional do que aqueles que têm origem em outros blocos culturais. Na defesa da hegemonia do inglês, a OCDE (2017) reconhece que a linguagem da formação dos estudantes é um forte determinante da escolha de destino dos mesmos. “O inglês é a língua franca do mundo globalizado, com uma em cada quatro pessoas usando-o globalmente. Não surpreendentemente, os países onde o inglês é uma língua oficial [...] são os principais países de destino da OCDE para estudantes internacionais” (p. 294),

Na condição de IES que alcançaram um nível de excelência mundialmente reconhecida, as WUC revelam uma concentração geográfica também, em determinado sentido, singular. De acordo com duas das mais importantes e pioneiras classificações comparativas internacionais – a promovida pela *Shanghai Jiao Tong University* (STJU) intitulada “*Academic Ranking of World Universities* (ARWU)” e a publicação britânica “*Times Higher Education World University Rankings* (THE)” – em 2017/2018, todas as vinte universidades que alcançaram essa condição estavam localizadas em países ocidentais ou anglo-saxões, estando quase 80% delas sediadas nos Estados Unidos.

Conforme a primeira classificação mencionada, dezesseis das vinte universidades consideradas como as melhores do mundo, em 2018, o que corresponde a 80,0% do total, são norte-americanas, enquanto três são do Reino Unido e uma da Suíça, como revelam os dados do Quadro 6.

| Posição | <i>Shanghai Jiao Tong University STJU 2017</i> | País |
|---------|--|------|
| 1 | Harvard University | EUA |
| 2 | Stanford University | EUA |
| 3 | University of Cambridge | UK |
| 4 | Massachusetts Institute of Technology – MIT | EUA |
| 5 | University of California, Berkeley | EUA |
| 6 | Princeton University | EUA |
| 7 | University of Oxford | UK |
| 8 | Columbia University | EUA |
| 9 | California Institute of Technology | EUA |
| 10 | University of Chicago | EUA |
| 11 | Yale University | EUA |

| Posição | <i>Shanghai Jiao Tong University STJU 2017</i> | País |
|---------|--|-------------|
| 12 | University of Califórnia, Los Angeles | EUA |
| 13 | University of Washington | EUA |
| 14 | Cornell University | EUA |
| 15 | University of California, San Diego | EUA |
| 16 | University College London | UK |
| 17 | University of Pennsylvania | EUA |
| 18 | Johns Hopkins University | EUA |
| 19 | Swiss Federal Institute of Technology Zurich | Switzerland |
| 20 | Washington University in St. Louis | EUA |

Quadro 6. As 20 melhores universidades do mundo – *STJU* (2017)

Fonte: ARWU (2017).

A transnacionalização da Educação Superior tem contribuído para que a construção do conceito de WCU ocorra em um contexto em que muitas universidades que encontram dificuldades para chegar a essa condição. Diante disso, passam a funcionar, em determinada medida, como exportadoras de indivíduos altamente capazes – pesquisadores, professores e estudantes – para aquelas instituições estrangeiras que têm assumido, no plano internacional, o *status* de universidade de pesquisa. De acordo com Marginson (2008), nas últimas décadas, um grande número de estudantes de países emergentes, principalmente asiáticos, deslocou-se para estudar em universidades de países de língua inglesa. Para o autor, a competição global atualmente verificada na Educação Superior produz, ao mesmo tempo, um fluxo unidirecional de estudantes e transformações culturais assimétricas. Essa forte característica das WCU é atestada pelos dados mostrados no quadro a seguir, pois também nele não consta nenhuma universidade oriental ou do hemisfério sul

dentre as vinte melhor avaliadas, em 2018, pela classificação feita pelo *Times Higher Education World University Rankings* (THE), no referido ano (Quadro 7).

Essas universidades buscam se posicionar em contextos emergentes, nos quais a previsão é que “a capacidade do ensino [da educação] superior global cresça mais que 150% no primeiro triênio do século XXI” (HUDZIK, 2013, p. 52). Todavia, nesse cenário de expansão, o próprio campo produz e sofre os efeitos de determinadas tensões que acabam provocando a necessidade de segmentá-lo por meio de critérios, visando à conquista do título universidade classe-mundial.

| Posição | <i>Times Higher Education – THE 2018</i> | País |
|---------|--|-------------|
| 1 | University of Oxford | UK |
| 2 | University of Cambridge | UK |
| 3 | California Institute of Technology | EUA |
| 4 | Stanford University | EUA |
| 5 | Massachusetts Institute of Technology – MIT | EUA |
| 6 | Harvard University | EUA |
| 7 | Princeton University | EUA |
| 8 | Imperial College of London | UK |
| 9 | University of Chicago | EUA |
| 10 | Swiss Federal Institute of Technology Zurich | Switzerland |
| 11 | University of Pennsylvania | EUA |
| 12 | Yale University | EUA |
| 13 | Johns Hopkins University | EUA |

| Posição | <i>Times Higher Education – THE 2018</i> | País |
|---------|--|------|
| 14 | Columbia University | EUA |
| 15 | University of Califórnia, Los Angeles | EUA |
| 16 | University College of London | UK |
| 17 | Duke University | EUA |
| 18 | University of California, Berkeley | EUA |
| 19 | Cornell University | EUA |
| 20 | Northwestern University | EUA |

Quadro 7. As 20 melhores universidades do mundo – THE (2018)

Fonte: THE (2018).

Considerando a Educação Superior mundial nos contextos emergentes e os dados mostrados nos dois quadros, diversos países, como, por exemplo, a China, têm tomado a decisão de selecionar grupos de universidades e apoiá-las com substantivos recursos, de maneira que se tornem *world-class universities*. Esse tipo de decisão política é tomado dentro de planejamentos estatais, ao longo de determinado período de tempo, à luz de políticas formuladas e inseridas em um projeto político de grande espectro. À semelhança do que acontece em outros países, o governo central chinês tem assumido papel preponderante na iniciativa de criação da WCU, a ponto de outubro de 2015, o Conselho de Estado ter instituído o “Plano geral para impulsionar a iniciativa de universidade de primeira classe mundial e construção de disciplinas de primeira classe” (SONG, 2018, p. 731).

REFERÊNCIAS

- ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES 2017 (ARWU). Disponível em: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ALMEIDA, M. A. V. História da educação brasileira – o problema de sua periodização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 161, p. 112-141, 1988.
- ALTBACH, P. G. A pesquisa sobre o ensino superior: perspectivas globais. In: SADLAK, J. ALTBACH, P. G. (ed.). *Higher education research at the turn of the new century: structures, issues, and trends*. Paris: UNESCO, 1997. p. 16-25.
- ALTBACH, P. G. *International Higher Education: reflections on policy and practice*. Massachussets: Center for International Higher Education Lynch School of Education. Boston College, 2006.
- ALTBACH, P. G. The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, v. 90, n. 1, 2004, p. 20-23.
- ALTBACH, P. G. Troca de cérebros ou fuga de cérebros: alguém se importa com os países em desenvolvimento? *International Higher Education*, n. 72, 2013, p. 81-82. [Edição brasileira publicada mediante acordo de cooperação entre Unicamp e Boston College].
- ALTBACH, P. G.; SALMI, J. Introdução. In: ALTBACH, P. G. SALMI, J. (ed.). *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. Washington: The World Bank, 2011. p. 4-18.
- ANDRÉS, A. Expansão da educação superior sob os Planos Nacionais da Educação: expansão, fatos e perspectivas. In: GOMES, A. V. A. (org.). *Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. p. 149-194.
- ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. [rev. e ampl.] São Paulo: Moderna, 2006.
- AROCENA, R.; SUTZ, J. *A universidade latino-americana do futuro: tendências, cenários, alternativas*. Cidade do México: União de Universidade da América Latina, 2000.
- AUTOS DA DEVASSA DA INCONFIDÊNCIA MINEIRA. 2. ed. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 1976.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. [revista e ampliada]. Brasília: Editora da UnB, 1963.
- AZEVEDO, M. L. N. A Integração dos Sistemas de Educação Superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica. In: SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas/SP: Alínea Editora, 2006. p. 171-186.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC, 1995.

BARROSO, H. M.; FERNANDES, I. R. Mantenedoras educacionais privadas: histórico, organização e situação jurídica. *Documento de Trabalho nº 67*. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2007.

BELLONI, I. *Função da universidade*: notas para reflexão. Campinas, SP: Papirus: CEDES, 1992. (Coletânea CBE Universidade e Educação.)

BERTOLIN, J. C. G. Avalia da educação superior brasileira: relevância, diversidade, equidade e eficácia dos sistemas em tempos de mercantilização. *Avaliação*. Campinas, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

BERTOLIN, J. C. G. Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 471-490, set./dez. 2011.

BIANCHETTI, L. *O Processo de Bolonha e a globalização da educação superior* – antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 145, décembre 2002, p. 3-8.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 2010.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRADDOCK, R.; TAYLOR, P. International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 29, n. 3, p. 245-260, 2007.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Conselho de Ensino Superior. Parecer 209, de 6 de junho de 1967. *Documenta*, Brasília, n. 87, p. 34-39, jun./jul. 1967.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer 618, de 8 de junho de 1999. Define os critérios para a avaliação das solicitações de credenciamento dos Centros Universitários. *Documenta*, Brasília, n. 453, p. 241-247, jun. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 30 dez. 2000a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 2001b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 26 jun., Seção I, p. 1 (Edição Extra).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961.

BRASIL. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília DF, 29 de nov. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. *Documenta*, Brasília, n. 424, p. 12-16, nov./dez. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 23 dez., Seção I, p. 27.833-27.841.

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Exposição de Motivos do Ministério da Educação e Cultura*. MEC, n. 492, 16 abr. 1960.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília: DF, v. 120, n. 1. jan./abr. 1996, p. 7-41.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Brasília: Unesco/MEC, 2003.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo. UNESP: 1999.

CAMPOS, E. S. Oração do paraninfo. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1939-1949*. USP/FACICH: 1953. p. 191-92.

CARVALHO, C. H. A. Política para o ensino superior no Brasil (1995- 2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais*. Caxambu/MG, 2006.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 7-28, dez. 2001.

CASPER, G.; HUMBOLDT, W. V. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 2. ed. Campinas – SP: Papirus, 2004. p.13-48.
- CASTRO, J. S. R. Universidade, suas origens medievais. In: TUBINO, M. J. G. (org.). *Universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984. p. 15-21.
- CATROGA, F. Os modelos de universidade na Europa do século XIX. *Trajeto. Revista de História da UFC*, v. 5, n. 9/10, 2007, p. 9-40.
- CHAGAS, V. *A luta pela universidade no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, UFRS, Comissão de Planejamento/Serviço de Divulgação, 1967.
- CHARLE, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.
- CLARK, B. R. Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts. *Plenary Address*. 24th Annual EAIR Forum, September 8-11, 2002. Prague, Czech Republic.
- CONFÉRENCE MINISTÉRIELLE EUROPÉENNE POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Paris Communiqué. Paris, 25 may, 2018. Disponível em: <http://www.ehea2018.paris/Data/EIFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf>. Acesso em 19 jul. 2018.
- CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p. 677-701, out. 2004.
- CUNHA, C. Educação na América Latina: o que pensam os especialistas. 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. p. 1-22.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CUNHA, L. A. *A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas*. 2. ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; Brasília/DF: FLACSO, 2005.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.
- DE WIT, H. An introduction to higher education internationalisation. Milan: Vita e Pensiero, 2013.
- DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n.1, p. 235-246, 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999*. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/PedroL.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005, p. 164-173.

DIDRIKSSON, A.; MEDIA, E.; MIX, M. R.; BIZZOZERO, L.; HERMO, J. P. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. In: UNESCO. *La educación superior en el mercado – configuraciones emergentes nuevos proveedores*. Venezuela: IESALC/UNESCO, 2008. Disponível em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/CAPITULO_01_Didriksson.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

DRÊZE, J.; DEBELLE, J. *Concepções da universidade*. Fortaleza: UFC, 1983.

DURKHEIM, É. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 10. ed. São Paulo: 1975.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ENDERS, J. *Higher education in a globalising world*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.

EURYDICE/EACEA. Network on education systems and policies in Europe 2010. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. Acesso em: 13. jul. 2018.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade no Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000.

FERNANDES, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa Omega, 1975.

FERRUOLO, S. C. *The origins of the University: the schools of Paris and their critics 1100-1215*. Stanford University Press, 1985.

FONSECA, D. M. A ideia da Universidade de Brasília: uma análise do discurso. *Caderno Linhas Crítica*. Um ideário pedagógico à altura do Brasil. Dossiê Especial – 30 anos de FE, Brasília/UnB, v. 4, n. 3-4, p. 15-30, julho/96 a julho/1997.

FONSECA, D. M. *Pensamento privatista em educação*. Papirus: Campinas, 1994.

FRANCO, M. E. D. P. Universidade e cultura institucional. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. Brasília: Inep, 2006. p. 222-223. v.2.

FRANCO, M. E. D. P. Universidade pública em busca da excelência: grupos de pesquisa como espaços de produção do conhecimento. In: FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M.; RAMOS, M. G. (org.). *Universidade e pesquisa: espaços de produção do conhecimento*. Pelotas: UFPel, 2009.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. A Escola de Engenharia (1896-1922) e o Partido Republicano Riograndense (PRR): hegemonia Estado-Universidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C.; LEITE, D. *Relatório de Pesquisa I – A UFRGS em sua gênese e as ingerências do Estado: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito (1896-1930)*. Porto Alegre 1993. p. 17-36.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Arquiteturas acadêmicas na educação superior. In: SEGENREICH, S. C. D. (org.). *Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior – glossário*. Rio de Janeiro: Publit, 2017. p. 21-25.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): da universidade técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, M. C. *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2. ed. Brasília: Inep, 2011. p. 81-95.

FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. Apresentação. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2016. p. 17-23.

FRANCO, S. R. K. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (org.). *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2016. p. 47-59.

FREITAS NETO, J. A. *A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto*, 2011.

GALVÃO, M. A. M.; SOUZA, B. B. Antecedentes históricos do curso de Medicina da Universidade Federal de Ouro Preto. *Revista Médica de Minas Gerais*, Ouro Preto/MG: UFOP, v. 24, n. 3, jul./set. 2014, p. 409-419.

GARCÍA GUADILLA, C. A pesquisa sobre o ensino superior na América Latina e Caribe: uma busca por maior coordenação e sua importância. In: SADLAK, J.; ALTBACH, P. G. (ed.). *Higher education research at the turn of the new century: structures, issues, and trends*. Paris: UNESCO; New York: Garland, 1997. p. 103-135.

GARCÍA GUADILLA, C. *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. CENDES-Nueva Sociedad, Caracas, 1996.

GARCÍA GUADILLA, C. Financiamento de la educación superior en América Latina. *Sociologias*, Porto Alegre/UFRGS, v. 9, n. 17, p. 50-101, enero/junio, 2007.

GARCÍA GUADILLA, C. *Tensiones y transiciones: educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: Editorial Neuva Sociedad, 2004.

GILES, T. R. *História da educação*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.

GOHN, M. G. Maio de 1968 na França e a Teoria Social Contemporânea. XXXII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu/MG, 2008. *Anais...* p. 1-27.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAMON, H.; ROTMAN, R. *Génération. Les années de rêve*. Paris: Seul, 1987.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HAZELKORN, E. *Rankings and the reshaping of higher education*. Londres: Palgrave, 2011.

HOBBSBAWM, E. J. *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HUDZIK, J. K. Changing paradigm and practice for higher education internationalization. In: DE WIT, H. (org.). *An introduction to higher education internationalization*. Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), Università Cattolica del Sacro Cuore. Milan/Italy: 2013. p. 38-59.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Números da educação no Brasil*. Brasília: Inep, 2000b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2000: graduação*. Brasília: Inep, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2002: graduação*. Brasília: Inep, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2003: graduação*. Brasília: Inep, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2006: graduação*. Brasília: Inep, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2007: graduação*. Brasília: Inep, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2010: graduação*. Brasília: Inep, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2013: graduação*. Brasília: Inep, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2014: graduação*. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2016: graduação*. Brasília: Inep, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior – notas estatísticas 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 05 fev. 2019.

JAPIASSU, H. *A revolução científica moderna: de Galileu a Newton*. 2. ed. São Paulo: Ed. Letras & Letras, 2001.

KERR, C. *Os usos da universidade: universidade em questão*. Brasília: Editora UnB, 2005.

KNIGHT, J. Five truths about internationalisation. International Higher Education. Boston College. Center for International Higher Education. *International Issues*, n. 69, 2012, p. 4-5.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, D. *A pedagogia da Reforma de Córdoba*. Integración y Conocimiento – Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918. n. 8, v. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18685/19040>. Acesso em 13 jul. 2018.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: *quo vadis América Latina? Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.

LEITE, D.; MOROSINI, M. C. Universidade no Brasil: a ideia e a prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Inep, v. 73, n. 174, p. 242-254, maio/ago. 1992.

LEMERT, C.; ELLIOT, A. *Globalization: a reader*. New York: Routledge, 2010.

LOMBARDI, J. C. Prefácio. ARAUJO, J. C. S. *A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 9-17. v. 1.

LUDOVIC, S. Pensamento singular e atos de pensamento episódicos. Manuscrito. *Revista Internacional de Filosofia*, Campinas, v. 41, n. 1, p. 93-113, jan./mar. 2018.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: Olympio Editora, 1986.

MALDONADO-MALDONADO, A. Cooperação internacional e uma descrição do financiamento da educação superior. In: Rede Universitária Global para Inovação (Guni). *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 111-115.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANICAS, P. *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2004.

MANIFESTO DE CÓRDOBA (1918). Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso em: 07 abr. 2018.

MARGINSON, S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 2008, p. 303-315

MARIÁTEGUI, J. C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008.

- MARTINS, C. B. (org.). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.
- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 106, jan./abr., 2009, p. 15-35.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã – Feuerbach: a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- MASSEN, P. *The modernisation of higher education governance in Europe*. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ed.). *Políticas do Ensino Superior – quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 71-106.
- MESQUITA FILHO, J. *Política e cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1969.
- MOACYR, P. *A instrução e o Império – subsídios para a História da Educação no Brasil 1854-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. v. 3.
- MOHRMAN, K.; MA, W.; BAKER, D. The research university in transition: the emerging global model. *Higher Education Policy*, v.21, p. 5-27, 2008.
- MONROE, P. *História da Educação*. 18. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- MONTAIGNE, M. Da companhia dos homens, das mulheres e dos livros. In: MONTAIGNE, M. *Ensaio*. São Paulo: Abril, 1972. p. 165-174. (Os Pensadores, v. 2).
- MORHY, L. A universidade brasileira. In: MORHY, L. (org.). *Brasil em questão: a universidade e a eleição presidencial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 499-511.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. *Inovação e empreendedorismo na universidade*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2006. p. 189-210.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.
- MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 39-57, abr. 2006.
- MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. Teoria e história da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*, vol. 2. Brasília: Inep, 2006. p. 62-91.
- NEVES, C. E. B. Reforma e desafios da educação superior: o Processo de Bolonha dez anos depois. *Sociologia Antropologia*. Rio de Janeiro, v. 1, n. jan./jun., 2011, p. 181-208.
- NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.
- NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas: Alínea, 1998.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo. UNESP: 1999. p. 11-15.

NYBOM, T. The Humboldt legacy: reflections on the past, present, and future of the European University. *Higher Education Policy*, 16/2, 2003, p. 141-159.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; MENDONÇA, E. F. UnB: da universidade idealizada à universidade modernizada. In: MOROSINI, M. C. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006. p. 145-170.

OLIVEN, A. C. Origem, características e desenvolvimento do sistema de ensino superior no Brasil. In: MOROSINI, M.; LEITE, D. (org.). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992. p. 89-94.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (OECD 2017). *Education at a Glance 2017*: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf Acesso em 13 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). *Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na educação superior*. Brasília, 1995. Mimeo.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). *Tendências da educação superior para o século XXI: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Brasília: Unesco; CRUB, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). *Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior*. Paris: Unesco, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). *Global Education Monitoring Report 2016: Education for people and planet*. 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/former-gem-reports/>. Acesso em 08 fev. 2019

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Caxambu/MG, 2006.

PEIXOTO, M. C. L.; TAVARES, M. G. M.; FERNANDES, I. R.; ROBL, F. Educação superior no Brasil e disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 719 - 737 set./dez. 2016.

PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. Apresentação. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). *Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do Processo de Bolonha*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011. p. 7-16.

PINHEIRO, M. F. S. *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na constituinte: 1987/1988*. 1991. 444 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 1991.

RAMA, C. *La Tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2006.

RAMOS, M. G.; LAUXEN, S. L.; OLIVEN, A. C. Educação superior e contexto – questões emergentes e desafios. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. *Educação superior e contextos emergentes*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2016. p. 81-98.

RANCIÈRE, J. Vamos invadir! Folha de São Paulo. *Caderno MAIS*. Maio Despedaçado, 04/05/2008, p. 8.

RANKE, L. V. O conceito de história universal. In: MARTINS, E. R. (org.). *A história pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 128-152, 1969.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 16. ed. São Paulo: Moraes, 2000.

RIDENTI, M. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 406-423, set./dez. 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSSATO, R. *Universidade: reflexões críticas*. Santa Maria, RS: Edições UFSM, 1989.

ROUANET, S. P. Rouanet e a crise da modernidade. In: ROUANET, S. P. *Moderno x pós-moderno*. Rio de Janeiro: UERJ/Departamento Cultural, 1994. p. 39-50.

SADER, E. *Que anos foram aqueles?* Teoria e Debate, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, n. 21, maio de 2008, p. 6-9.

SADLAK, J.; ALTBACH, P. G. (ed.). *Higher education research at the turn of the new century: structures, issues, and trends*. Paris: UNESCO; New York: Garland, 1997.

SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, B. S. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (org.). *A globalização e as Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SÃO PAULO. Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. *Diário Oficial* do Estado de São Paulo. São Paulo: n. 1, n. 44, p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010, p. 4-17.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS. Revista Científica*. São Paulo, v. 10, n. especial, jul. 2008, p. 147-167.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCOTT, C. The Mision of the University. Medieval to Posmodern Transformations. *Journal of Higher Education*, v. 77, n. 1, p. 2-39, 2006.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006, p. 1021-1056.

SIEBIGER, R. H. O processo antes da reforma: sobre algumas principais referências que subsidiaram a reforma do processo de Bolonha Europeu. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 35-60, jan./abr. 2013.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade pública brasileira no século XXI educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Espacios em blanco. *Revista de Educación*. Buenos Aires/Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, n. 23, junho, 2013, p. 119-156.

SOARES, M. L. A.; PERTANELLA, L. 1968, o ano que ainda faz pensar: intelectuais indagam sobre a irrupção dos jovens na sociedade industrial. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, jul. 2009.

SOBRAL, F. A. F. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 3-11, jan./mar. 2001.

SONG, J. Creating world-class universities in China: strategies and impacts at a renowned research university. *Higher Education*, n. 75, p. 729-742, 2018.

SOUSA, J. V. *O ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão: 1995-2001*. 2003. 293 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2003. v. 1.

SOUSA, J. V. Tendências e perspectivas de estudos sobre ensino superior no mundo contemporâneo: um breve panorama. *Gestão em Educação*, Salvador/BA, v. 8, n. 1, jan./abril, 2005, p.17-36.

SOUSA, J. V. Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In: SILVA, M. A.; SILVA, R. A. (org.). *A ideia de universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 139-178.

SOUSA, J. V. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? 33ª Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...* Caxambu/MG: ANPED, 2010.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola In: VEIGA, I, P. A; FONSECA, M. (org.). *A dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011. p. 215-237.

SOUSA, J. V. *Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo*. Brasília: Liber; FE/Universidade de Brasília, 2013.

SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. Córdoba 1918: ideal que resiste e se projeta – Presentación. Integración y Conocimiento – Dossier Especial: A Cien Años de la Reforma Universitaria de 1918, n. 7, v. 2, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18685/19040> Acesso em: 13 abr. 2018.

SQUIRRA, S. Sociedade do Conhecimento. In: MARQUES DE MELO, J. M; SATHLER, L. *Direitos à Comunicação na Sociedade da Informação*. São Bernardo do Campo, SP: UMEESP, 2005. p. 253-274.

SURSOCK, A.; SMIDT, H. *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Brussels, Belgium: European University Association, 2010.

TEIXEIRA, A. *O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: FGV, 1969.

THE WORLD UNIVERSITY RANKING 2018. *THE*. London, 2018. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 12 jul. 2018.

THOMPSON, E. P. *The poverty of theory and other essays*. London: Merlin, 1978.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 14, n. 40, 2000a, p. 122-133.

TRINDADE, H. Unesco e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas: na República dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

TRINDADE, P. M. *O curso de Educação Física: a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2007.

TROW, M. *Twentieth-century higher education: elite to mass to universal*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Revista Darcy*. Edição Especial. Brasília: UnB, n. 10, abr./maio, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS – 2019. *Histórico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

VELLOSO, J. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na Constituinte. In: FÁVERO, M. L. (org.). *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 83-102. (Polêmicas do Nosso Tempo, 29).

VERGER, J. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.

VERGER, J. *Homens e saber na Idade Média*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

WANDERLEY, L. E. W. *O Que é universidade?* 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WEBER, M. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez, 1989.

WEBER, S. A pós-graduação e a melhoria da educação básica: retomando um antigo debate. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012. p. 267-282.



II

CURRÍCULO E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Este capítulo, focado na compreensão de currículo e de práticas que o concretizam na Educação Superior, implica uma clarificação do conceito de currículo na sua historicidade e no modo como tem sido apropriado (LEITE; SILVA, 1991; GOODSON, 1995; VEIGA NETO, 1999). Lacerda (2016, p. 22) resgata Forquin (1999) em sua explicação de que currículo escolar, é “um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (*learning experiences*) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período de uma instituição de educação formal”. O currículo, desde a organização moderna da escola, tem sido objeto de estudo no campo da Escola Básica, fundamentado em diferentes concepções.

No ensino superior brasileiro, o debate em torno de questões curriculares focou cursos com parâmetros exógenos para a formação de profissionais liberais tradicionais, como Direito e Medicina, ou para as engenharias, modelo existente desde 1808 – na criação das primeiras escolas superiores até a década de 1930 do século passado, quando houve o movimento de criação de universidades brasileiras. Essa situação tem sido alterada nos últimos anos, decorrente de movimentos sociais e educacionais da sociedade brasileira e de compromissos internacionais assumidos no quadro de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2004). No caso da Europa, requisitos associados à avaliação da qualidade trouxeram as questões curriculares para o debate acadêmico na Educação Superior (LEITE; FERNANDES, 2014; MOROSINI, 2006; MOROSINI *et al.*, 2016).

Nesse debate, semelhante ao que já acontecia em outros níveis de ensino, é reconhecido que no currículo interferem saberes provenientes de várias disciplinas das Ciências da Educação (História da Educação, Antropologia, Sociologia da Educação,

Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras), que subsidiam a interpretação de situações sociais e reclamam a responsabilidade das instituições e dos seus agentes para contribuírem na construção de uma sociedade mais desenvolvida e democrática.

Ao considerar as universidades um lugar privilegiado nesta construção, torna-se esperado que a matriz curricular e as práticas que a concretizam se estruturam em uma forte relação ensino-investigação-aprendizagem. Por isso, o conceito que associou o currículo apenas ao conjunto de conhecimentos fechados nas disciplinas, e à estrutura organizativa da transmissão desses conteúdos, e que corresponde a uma concepção mais instrutiva do que educativa, tem dado lugar a uma outra visão tendo como foco a aprendizagem e os sujeitos dessa aprendizagem na perspectiva de uma formação científica e tecnológica marcada por justiça social – direitos humanos, democracia e acesso a um desenvolvimento sustentável (LEITE, 2002; FREIRE, 1972, 1975, 1979).

Nesse movimento, o currículo, na sua concepção, nas práticas que lhe dão forma e nas consequências que gera, tem-se constituído em um dos campos mais importantes da investigação educativa e da agenda do debate político. Através dele pretende-se, muitas vezes, estudar relações sociais de poder ou potenciar mudanças, quer na sociedade, em geral, quer na formação pessoal e social dos diversos indivíduos. Uma análise dos sentidos com que é utilizado o termo currículo permite constatar uma diversidade de conceitos, o que justifica reconhecer o carácter polisêmico que esse termo encerra e o fato de ser utilizado com significações diversas, em discursos educativos, enquadrados por diferentes correntes, ou na linguagem comum de agentes da educação e da população em geral.

Ao final dos anos 1980, Zabalza (1989, p. 1-2), afirmava que o currículo constituía “um espaço imenso de referências, objectivamente inabarcável [...] em expansão contínua, no qual à progressiva multiplicidade de referências e referentes há (havia) que juntar a escassa precisão destes e a sua referida heterogeneidade intra e interautores e correntes”. Como se esperava, desde essa época, até este século XXI, alguma precisão conceitual foi conseguida, embora continuem a ser-lhe atribuídas significações diversas, que refletem distintas funções imputadas à educação e que se enquadram em teorias educacionais, curriculares e da aprendizagem sustentadas por quadros ideológicos, também eles muito diferenciados.

Uma visão tradicional e academicista associa o currículo escolarizado apenas ao conjunto de conhecimentos transmitidos, nos níveis de ensino fundamental e médio,

e no ensino universitário. Nessa perspectiva, sua função é preservar e transmitir uma herança cultural para que sejam continuadas as tradições da sociedade e inculcados, nas novas gerações, os valores e as crenças em que assentam as verdades clássicas e os modelos de raciocínio hegemonicamente consagrados e considerados como únicos (LEITE, 2002). Enquadra-se nessa orientação a concepção de Bobbitt (1918), histórico do conhecimento relativo ao campo curricular, que associou a ideia de currículo a um conjunto de habilidades que permitirão aos alunos adaptar-se à vida adulta na sociedade. Essa orientação curricular continuou em épocas posteriores com autores de que são exemplo Bestor (1956) e Phenix (1962), que conceberam o currículo como instrumento de transmissão, aquisição e preservação do saber existente, embora simultaneamente tenham valorizado o contributo do ensino para o desenvolvimento cognitivo individual. Em síntese, é o ensino, e não a aprendizagem, o aspeto enfatizado nessa orientação tradicional, em que o currículo é concebido como um plano de instrução (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMÉZ, 1992). Nessa concepção, aos professores cabe o papel de instruírem os alunos na linha do modelo cultural vigente através de práticas curriculares que acentuam a dimensão cognitiva das novas gerações para que adquiram os pensamentos e procedimentos das disciplinas clássicas.

No Brasil, após o golpe de 1964, ocorreu um retrocesso em muitas conquistas, dentre elas as propostas e concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, relativas a questões entre grupos laicos e politicamente liberais, as quais não constam neste texto, mas se recomenda a leitura da História da Educação Brasileira (SAVIANI; OUTROS, 2010). As críticas à concepção tecnicista de currículo realçaram o fato de a educação escolarizada e acadêmica não dar respostas às necessidades e vivências de um mundo cada vez mais industrializado e tecnológico, nem respeitar o aluno como sujeito individual, nas suas especificidades socioculturais e históricas.

Na década de 1980, de posse das discussões acima colocadas e com o processo de redemocratização do Brasil, o arrefecimento das disputas da Guerra Fria, a queda do Muro de Berlim em 1988, tiraram a força hegemônica do referencial teórico funcionalista que havia se instalado por meio de acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano, sob égide de programas de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2010). Ainda, nesse contexto histórico-político, as autoras destacam a força no pensamento curricular brasileiro das vertentes marxistas. Essa influência ocorreu enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na

capacidade de intervenção política, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação Inglesa, com textos de Giroux e Apple (LOPES; MACEDO, p. 13-14).

No confronto estabelecido àquela época, as autoras referidas argumentam que houve uma possibilidade de formar curriculistas brasileiros para além de aplicações das teorias, e trabalhá-las como referências fundantes, mas não determinadoras de ações a serem implantadas. Momento também importante é o do reconhecimento da literatura francesa e de outros teóricos do marxismo europeu. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros estudos sistemáticos em torno do currículo e, também, que a educação começou a ser perspectivada como uma questão política exigindo uma tarefa específica de investigação, estruturadora de um ensino eficiente e contextualizado, que permitisse serem observadas a diversidade histórico-cultural e as condições políticas. Minuciosamente enunciava os objetivos do ensino em termos dos desempenhos a observar nos alunos, os assuntos a ensinar e os meios mais eficazes para atingir esses objetivos. Foi superado o entendimento do currículo, associado à relação entre *inputs* e *outputs*, que estimulou práticas de operacionalização dos objetivos de aprendizagem, definidos em termos comportamentais e que funcionariam como guias orientadores de todo o processo instrutivo, e referenciais de análise da sua eficácia (MAGER, 1962).

Essa racionalidade instrumental ignorando questões de ordem ética e ideológica, ao não levar conta a complexidade e a diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduziu o ensino a uma mera dimensão técnica, esquecendo os contextos e as vivências dos alunos, bem como os princípios e as ideologias que os acompanham na seleção de conteúdos e nos processos curriculares do seu desenvolvimento. Apesar dos limites dessa concepção de currículo, esta proposta teve o efeito de realçar que, para além do ensino, que havia a aprendizagem, embora a tenha concebido em uma perspectiva prescritiva e normalizadora.

Por outro lado, ao oferecer um modelo facilmente concretizável, a orientação curricular tecnicista prevaleceu durante alguns anos e, em alguns casos, ainda prevalece, nomeadamente associada ao desejo de que o ensino responda às necessidades de desenvolvimento econômico e tecnológico da sociedade.

Em Paulo Freire, há fortes argumentos para criticar essas concepções de currículo, nomeadamente quando afirma que educar não é transmitir conhecimentos estáticos, mas sim criar situações pedagógicas onde a pessoa consciencialize os problemas do mundo que o rodeia, refletindo e atuando sobre eles para os modificar, isto é, quando, por oposição a uma concepção 'bancária' da educação, propõe uma

‘educação libertadora’ e ‘problematizadora’ (FREIRE, 1972, 1974). Freire (1975) fornece, ainda, elementos para se compreender os limites das concepções de currículo antes mencionadas, ao sustentar que o processo educativo precisa compreender a necessidade de tomada de consciência, da reflexão e da ação.

O reconhecimento de que a sociedade não é homogênea, mas sim formada por um conjunto de grupos diversos que interagem com conflitos e aproximações, podendo encaminhar mudanças positivas, e que foram acompanhadas de um desenvolvimento conceitual no domínio do currículo, levou a considerar importantes, na formação escolarizada, a ação e a recriação dessa mesma ação. Ou seja, considera-se que a formação decorre não só do currículo expresso, mas também do “currículo oculto” ou do que não foi previamente previsto (TORRES SANTOMÉ, 1994). Em certa análise, essa valorização do que acontece na prática (na ação) implica aceitar que o currículo é constituído não apenas pelo plano que prescreve a ação, mas também pelas situações reais vividas na sua concretização. Por isso, passou a considerar-se que o currículo é constituído pela dimensão do que tem sido designado por “currículo manifesto”, “currículo expresso”, “currículo oficial”, “currículo prescrito” ou “currículo formal”, mas também pelo “currículo real”, “currículo vívido”, “currículo latente”, “currículo escondido” ou “currículo oculto” (SILVA, 2002, p. 17).

Considerando esse reconhecimento, as críticas ao paradigma tecnológico e à racionalidade única Tyleriana estiveram na base da reconceptualização do campo de estudo do currículo, o qual recuperou a visão da pessoa na sua dimensão total (em vez de um ser apenas cognoscente ou comportamental) e na dialética entre os vários agentes protagonistas da educação, por forma a configurar procedimentos educacionais mais participativos (PINAR, 1979). Como foi referido por William Pinar (1979, p. 236), “um reconceptualista tende a considerar a investigação como um ato tanto inevitavelmente político como intelectual, e como tal trabalha com o fim de libertar não só os que fazem a investigação ou os que a dirigem, mas também os que estão fora da cultura académica”.

Ao conceber o processo de ensino e de aprendizagem como uma atividade intencional e crítica, essa concepção de currículo inclui posições que consideram a educação uma experiência historicamente contextualizada e de libertação, quer do indivíduo, quer da sociedade. Por isso, em vez do currículo tradicional, desenhado em função das necessidades de uma dada sociedade em um determinado momento e dos objetivos externamente definidos, essa corrente curricular crítica propõe que os currículos se centrem na pessoa, no sentido de ela se reconstruir e, através dela,

ocorrer uma reconstrução da sociedade (SILVA, 2002; LOPES; MACEDO, 2011). No âmbito dessa concepção, perspectiva-se o desenvolvimento de práticas curriculares que forneçam uma abordagem de questões sociais que contribuam para reparar injustiças causadas pelo capitalismo. Em simultâneo, ao alertar para o fato de o conhecimento ser um ato não só pedagógico, mas também político, os adeptos dessa teoria curricular questionam aspectos de poder e de regulação social que advêm da forma como o currículo se organiza e se desenvolve.

Nessa perspectiva, os reconceptualistas advogaram currículos que selecionassem conteúdos facilitadores do desenvolvimento pessoal e que recorressem a processos baseados em metodologias de relações interpessoais. Ao rejeitar a “cultura do positivismo” e a sua influência no discurso curricular, autores como Giroux (1986, 1990) e Apple (1997), por exemplo, partem da crença de que o desenvolvimento do espírito crítico e o questionamento dos princípios que orientam o currículo e as práticas da sua concretização, podem gerar mudanças de consciência facilitadoras de novas ordens sociais que se opõem à inculcação ideológica, muitas vezes realizada através do currículo oculto.

Ao fazer a recuperação do sujeito, na linha de uma tradição culturalista, esses autores criticam as teorias da distribuição e da reprodução, argumentando no sentido da necessidade de uma elaboração conceitual que vá além da revelação do poder que as instituições têm em reproduzir as características sociais, culturais e econômicas da sociedade, e dê conta e coerência aos fenômenos resultantes das situações reais (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Se reconhece, nesse entendimento, um papel ativo aos professores e estudantes como protagonistas do ato educativo, e valorizam-se práticas curriculares potencializadoras do seu poder de *agência* (PRIESTLEY, 2011; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Esse poder de *agência* comporta a capacidade de professores e de estudantes a se envolverem e participarem de forma ativa, e responsabilmente comprometida, com os seus “contextos-de-ação temporais-relacionais”, e que pertencem a um mesmo território ecológico (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 136). Isto é, esse entendimento está associado ao conceito de professor configurador do currículo, com capacidade para decidir e agir localmente em estreita relação com as especificidades locais, e para refletir sobre as decisões que vai assumindo (LEITE, 2003, 2006; LEITE; FERNANDES, 2010).

Também, se reconhece nessa competência dos professores a possibilidade de melhor responderem aos interesses e necessidades dos estudantes, e de contribuir para o sucesso da sua formação. A competência de decisão curricular dos

professores é uma característica valorizada na literatura acadêmica que, apoiada em investigações, afirmam que o modo como os professores trabalham para dar resposta às necessidades dos seus estudantes é essencial ao seu sucesso e formação (PINTO, *et al.*, 2015; BEANE, 2003). Esses pressupostos associam-se a uma concepção do currículo concebido como um processo de participação coletiva onde se cria e produz cultura, cabendo aos professores e estudantes um importante papel no projeto de transformação das relações raciais de classe e de gênero vigentes na escola e na sociedade (MOREIRA; SILVA, 1995; MCCARTHY, 1994).

Na perspectiva dessas ideias é integrada a concepção de currículo explicitada nos discursos acadêmicos mais recentes. Concebido como um projeto de formação interativo e global, o currículo tem sido considerado pelos teóricos desse campo disciplinar como englobando todos os elementos que configuram a educação, ou seja, valores e objetivos orientadores das ações educativas, atividades de ensino e de aprendizagem, procedimentos de trabalho escolar, sistemas de poder e relações interpessoais, organização e utilização dos espaços e tempos de formação, avaliação de aprendizagens, saberes e formas de expressão selecionadas *etc.* (LEITE; FERNANDES, 2002).

Em síntese, esse conceito de currículo pressupõe tudo o que existe enquanto plano e suas proposições, mas também, tudo o que ocorre em um dado contexto e em uma situação real de aprendizagem. É no âmbito dessas concepções que tem sido conceitualizado também o currículo dos cursos universitários. Esse nível de ensino, idealizado, em um primeiro momento, para ser frequentado pelos filhos das elites do poder, atribuiu ao currículo o papel de transmitir e fazer adquirir os conhecimentos socialmente valorizados e que garantiam o acesso a postos de trabalho que reproduziam a ordem social vigente. Por isso, a essa intenção se ajustam concepções que se inserem nas correntes tradicionais orientadas pelo racionalismo acadêmico (LEITE, 2002).

Nos últimos anos, decorrente da complexidade das situações sociais, do avanço da tecnologia e do reconhecimento da importância de se construir novos conhecimentos que permitam lidar com essa complexidade, foi reconhecida a importância da formação universitária se orientar em função da construção de novos conhecimentos, isto é, de constituir um lugar mais de produção do que de reprodução do saber existente. A par disso, quer a ampliação do acesso a desse nível de ensino de estudantes que, em tempos passados dele, estavam afastados, quer as ideologias de orientação democrática que apelam à participação, e que têm justificado uma atenção acrescida a questões sociais e de relação entre conhecimento e poder.

A dimensão social da universidade tem, assim, vindo a ser valorizada como central no papel das universidades na sociedade (RIBEIRO; MAGALHÃES, 2014). Como afirmam Ribeiro e Magalhães (2014, p. 138), espera-se que elas se afirmem como um

[...] espaço de formação acadêmica, profissional, de produção do conhecimento, e é também como lócus irradiador de valores de cidadania, geralmente com o objetivo de promover o desenvolvimento, seja orientado para a promoção social, para a sustentabilidade ou para a economia.

Em relação ao contexto europeu, no que diz respeito ao currículo, o Processo de Bolonha, instituído a partir da assinatura da Declaração de Bolonha (1999) por vários países da Europa, a par das alterações que introduziu na organização e gestão do currículo, veiculou um discurso fundado no paradigma da aprendizagem. Nesse discurso, apontou a necessidade de ser feita uma ruptura com a orientação tradicionalista, baseada no ensino ministrado pelos professores e na acumulação de conhecimentos a ser realizado pelos estudantes. É esse discurso orientador que sustenta as práticas curriculares que tem justificado uma atenção acrescida, entre outras, aos processos pedagógico-didáticos, à autonomia da aprendizagem, às questões relacionadas com a carga de trabalho dos estudantes, à avaliação da aprendizagem e à articulação curricular.

Na perspectiva de construir e vivenciar outro percurso do currículo, torna-se imprescindível assumir a historicidade centrada em uma epistemologia social do conhecimento que contemple determinantes sociais, culturais e políticas de um saber educacional organizado (GOODSON, 1995). É necessário, também, refletir formas de organizar o currículo, assim como desenvolver e avaliar possíveis resultados dessas práticas curriculares nas aprendizagens dos estudantes.

No sentido de complementar a compreensão de momentos e concepções de diferentes teorias de currículo, sem estabelecer uma hierarquia de temporalidade que negue a simultaneidade das diferentes concepções teóricas aqui trabalhadas, torna-se importante apresentar o Quadro 1 “que resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas, respectivamente enfatizam” (SILVA, 2002, p. 17).

| TEORIAS DO CURRÍCULO | |
|--|---|
| <p>Teorias tradicionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino • Aprendizagem • Avaliação • Metodologia • Didática • Organização • Planejamento • Eficiência • Objetivo | <p>Teorias científicas desinteressadas, neutras. O quê? Como?</p> |
| <p>Teorias críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia • Reprodução cultural e social • Poder • Classe social • Capitalismo • Relações sociais de produção • Conscientização • Emancipação Libertação • Currículo • Resistência | <p>Nenhuma teoria é neutra. Teoria implica relação de poder. O quê? Por quê?</p> |
| <p>Teorias pós-críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade, alteridade, diferença • Subjetividade • Significação e discurso • Saber – Poder • Cultura • Gênero, raça, etnia • Sexualidade • Multiculturalismo | <p>Nenhuma teoria é neutra. Teoria implica relação de poder. O quê? Por quê?</p> |

Quadro 1. Resumo de diferentes teorias de currículo e conceitos que as constituem

Fonte: Silva (2002, p. 17).

Cabe destacar que referenciais de realidade fundados em teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas são operacionalizados em diferentes países de acordo com a cultura histórico-política de seus sistemas legais educacionais.

Sem a pretensão de contemplar uma síntese mais abrangente, por se tratar de um campo científico (BOURDIEU, 2004) complexo e inesgotável, retoma-se questões que as teorias críticas já haviam evidenciado:

- O currículo é uma construção sociocultural.
- O conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder.
- O currículo transmite a ideologia dominante.

Sem adentrar nas teorias pós-críticas, mas situando-as em outro momento-movimentos históricos-políticos, culturais assentados em outras demandas sociais, há que se ter cuidado ético e epistemológico de não fazer terra arrasada, em que tudo é relativo. Nessa direção, assume-se neste texto as palavras de Silva (2002, p. 147),

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. O currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas.

Sem concluir a tematização sobre o currículo, mas consciente de que

[...] depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. [...] o currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo de identidade (SILVA, 2002, p. 150).

Assim, na Figura 1, são apresentados os elementos fundantes que se constituem o fio condutor do capítulo “Currículo e Práticas na Educação Superior”, com vistas a perspectiva adotada pela autora.

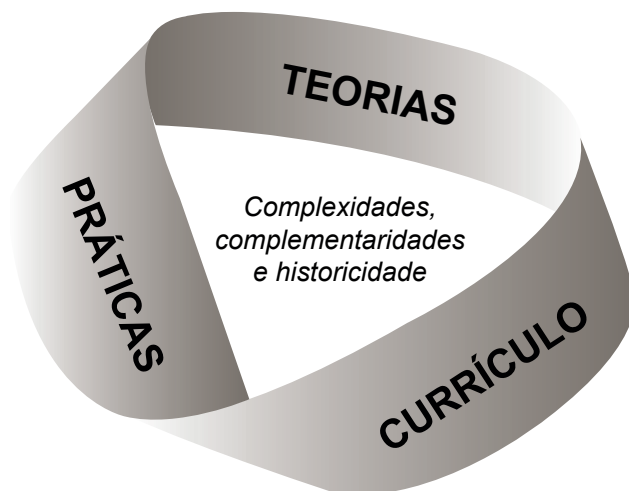


Figura 1. Elementos constituintes do capítulo “Currículo e Práticas na Educação Superior”

Fonte: Fernandes (2020), com base em Fita de Möbius adaptada da web disponível em: <https://www.fotosearch.com/print/CSP734/k39017712/>. Acesso em: 08 abr. 2020.

Utilizou-se a “Fita de Möbius”, a qual foi criada pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Möbius, em 1858, com a ideia de infinito, aqui resignificada como impossibilidade de isolar a compreensão do conhecimento de práticas, teorias e currículo em sua historicidade, complexidade e complementaridade.

Também, na perspectiva de situar o leitor, apresenta-se (Figura 2) os três eixos estruturantes do capítulo “Currículo e Práticas na Educação Superior” em sua inter-relação e movimentos:

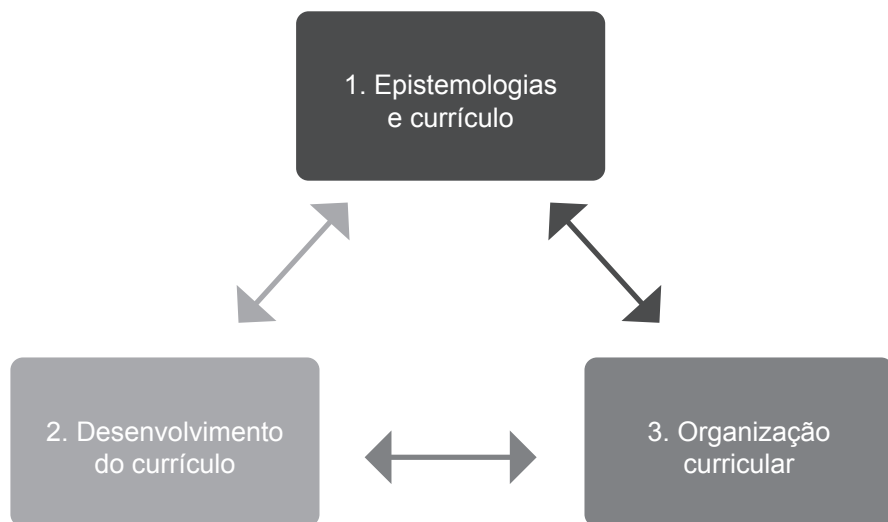


Figura 2. Eixos estruturantes – Currículo e Práticas na Educação Superior

Fonte: Fernandes (2020).

Agradecimento especial pelas contribuições das Professoras Doutoras Carlinda Leite¹, Preciosa Fernandes² e Ana Mouraz³, da Universidade do Porto-PT, as quais participaram como autoras na elaboração desta introdução e, também, como co-laboradoras na organização deste capítulo.

1 EPISTEMOLOGIAS E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O século XX foi marcado por transformações que mudaram a visão do mundo: de um lado uma revolução científica e técnica que nos encaminhou para perplexidades e

¹ *Carlinda Leite* é professora catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e professora emérita da Universidade do Porto. Investigadora e diretora do Ciie – Centro de Investigação e Intervenção Educativas e avaliadora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. ID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>.

² *Preciosa Fernandes* é doutora em Ciências da Educação e professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Ciie – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da UPorto. ID: <http://orcid.org/0000-0002-4318-3308>.

³ *Ana Mouraz* é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Docente da Universidade Aberta, Portugal. Integrante do Deed – Departamento de Educação e Ensino a Distância. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da UPorto. ID: <http://orcid.org/0000000179605923>.

possibilidades mais abertas de entender a própria vida; por outro lado, conduziu-nos para um processo imediatista e consumista de vida e de valores, transformando a sociedade com seus espaços paradoxais e contraditórios. A revolução nos campos da Informática e das Comunicações, paradoxalmente, tem aproximado países por meio do fenômeno da mundialização, ao mesmo tempo em que promovem um distanciamento entre eles, criando sociedades mais desiguais (SANTOS, 2000). Ainda que o discurso hegemônico – neoliberal – tenha se enfraquecido, ideologicamente, atingiu objetivos que fortaleceram a desigualdade dessas sociedades, infiltrando ideias de que não havia alternativas fora dessa lógica e, que ainda hoje, estão presentes em todos os setores da vida humana.

Essas transformações estão no bojo da crise da modernidade que se instaurada no período pós-guerra (1939–1945), com a crise da razão frente às atrocidades dos crimes contra humanidade e o uso de avançada tecnologia de destruição — bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, Japão (1945). Embora o neoliberalismo tenha fracassado economicamente, ideologicamente atingiu seus objetivos, criando sociedades mais desiguais, embora não tão desestatizadas como pretendia, infiltrando ideias de que não havia alternativas fora da lógica do mercado que regula as relações socioeconômicas, incidindo nos movimentos e momentos da sociedade contemporânea, da qual somos *sócias*.

No discurso internacional e das políticas locais, são vários os dispositivos que engendraram e engendram discursos políticos e econômicos que fortalecem uma cultura da *immediatez, do presentismo*. Por outro lado, compreendemos que nem a História, nem as instituições são lineares, os espaços de contradição são produzidos e se produzem no movimento das relações de produção da vida cotidiana, o que pode favorecer rupturas e continuidades de outra universidade *possível*. E que adentram no ambiente sociocultural e acadêmico por meio de currículos que promovam outras ideias de ciência, cultura e epistemologias.

Nessa lógica, Santos (1987) contribui para outra compreensão de conhecimento, ciência, culturas e epistemologias ao discutir tendências paradigmáticas no seu livro: “Um discurso sobre as ciências”. Para ele, todo o -conhecimento científico-natural é científico-social, trazendo a reflexão de que o conhecimento é local, ao mesmo tempo em que é total – paradigma emergente, no qual a ciência pós-moderna não desqualifica o conhecimento já produzido na lógica da ciência moderna, o qual necessita traduzir-se em autoconhecimento, fortalecendo o conhecimento científico e tecnológico em um “paradigma prudente para uma vida decente”.

Para dar conta dessa discussão, adota-se o conceito de epistemologias do Sul do referido autor, que visibilizam as possibilidades construídas pelas populações não hegemônicas de produzir condições de sobrevivência, resistência e produtos que lhes garantem variadas manifestações culturais e outras formas de produzir conhecimentos. Ao dialogar coletivamente com a materialidade da realidade em que vivem, tornam-se conscientes da complexidade das lutas cotidianas frente ao estabelecido: cultural, econômico e do próprio conhecimento hegemônico.

Com base neste paradigma social de Santos e na compreensão de Freire sobre os ciclos do conhecimento, historicamente produzidos e privadamente apropriados, torna-se possível compreender a historicidade dos estudos de currículo em sua complexidade, diversidade cultural e política, em que a luta é uma categoria histórica e social. Nesta perspectiva, situa-se a entrada para as epistemologias do Sul. Ao assumir o desafio de pensar o currículo e práticas a partir das epistemologias do sul, tem-se um questionamento fundante: o que caracteriza as epistemologias do sul? Que fundamentos sustentam práticas pedagógicas nas relações professor(a), alunos(as) e trabalho com o conhecimento como construção histórica e sociocultural?

1.1 Epistemologias do Sul

As epistemologias do sul partem do local, da experiência da desigualdade, de viver fora do centro (de viver na periferia das decisões) para questionar o rótulo dessa localização conceitual que é também uma forma de desvalorização. A modificação conceitual que implicam questiona muitas das certezas e da forma como ainda hoje se organiza o conhecimento, se trabalha o currículo e se formam os profissionais que as colocarão em prática.

Para além disso, tal mudança atravessa todos os subsistemas da educação e evidencia sua articulação intrincada. Os desafios que tal mudança conceitual acarreta para a configuração das questões essenciais do currículo (para quê, o quê, como e a quem), organizam-se a partir de quatro eixos, associados às epistemologias do sul e que são seus processos ontoepistemológicos fundamentais. São esses eixos o local, a experiência, a diversidade dos saberes e das suas conexões e, por último, mas não menos importante, a intersubjetividade e a interculturalidade e seus dispositivos. São denominados de processos ontoepistemológicos por duas razões. A primeira resulta do sentido integrador e dinâmico que a proposição onto veio

acrescentar à epistemologia. A segunda razão, mais específica, decorre do potencial dinâmico que cada um desses processos introduz na resposta às já referidas questões essenciais do currículo, conforme ilustra a Figura 3.

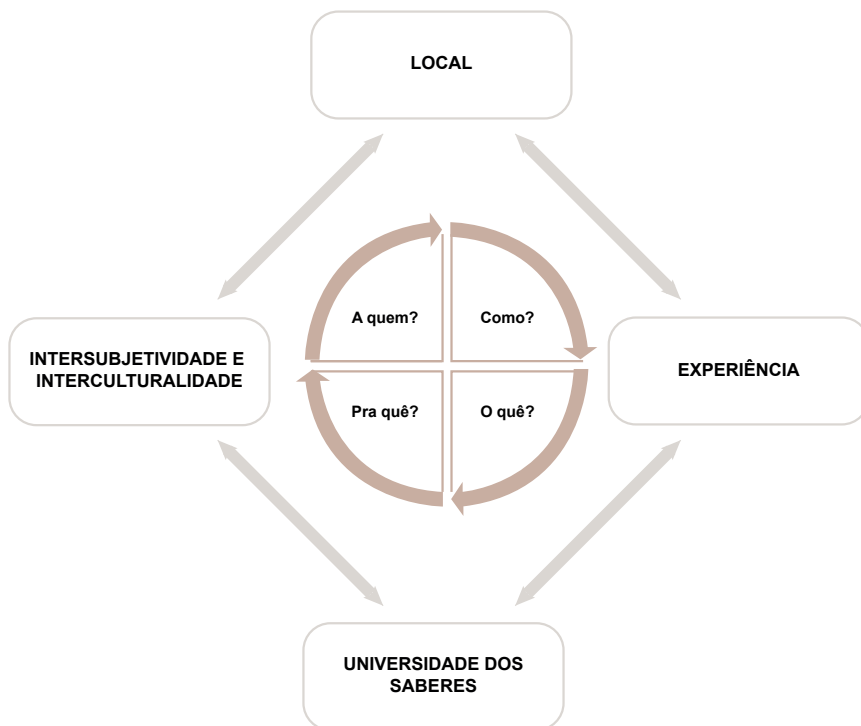


Figura 3. Potencial dinâmico dos processos ontoepistemológicos na definição curricular
Fonte: Mouraz e Fernandes (2020).

Ao pensar as questões curriculares como um círculo contínuo que se refaz constantemente dentro de outro círculo que contém as especificações, oriundas de uma epistemologia do sul, confere-se sentido e pertinência às primeiras. As perguntas tradicionais do currículo ganham um novo sentido quando são colocadas a partir das dimensões que caracterizam as epistemologias do sul e constituem-se em outros tantos mandatos para o pensar.

Pensar o currículo a partir do local, das práticas (ao contrário do *rationale* de Tyler de o pensar a partir de uma certa ideia de aluno, de saber e de sociedade). Na compreensão do local e do estatuto da experiência em Nóvoa (1995, 2011) Shor,

Freire (1987), Freire (1996) e discutindo o universal-particular; local-global em Milton Santos (1996), a partir de concepções como: totalidade, não o todo aprontado, e sim entendido ao mesmo tempo como real-abstrato e real-concreto, constituindo-se experiência, porque vivida e refletida no contexto das diferentes formas sociais. Em movimentos que as transformam em multiplicidade e, também, as individualizam por meio das formas sociais com a ideia de que o lugar não é um fragmento, é a própria totalidade em movimento, que através do evento, se afirma e se nega. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Ao trabalhar com a visão de que

[...] o espaço se globaliza, mas não como um todo, senão como metáfora —, todos os lugares são mundiais, mas não há um espaço mundial. Quem se globaliza são as pessoas e não os lugares. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1993, p. 258).

Nessa compreensão, discutir o binômio universal e particular; global e local deixa de ser um exercício exclusivamente dedutivo ou indutivo e se conecta com a proposta de uma racionalidade cosmopolita no artigo de Santos (2002) para uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. O que pode permitir pensar o currículo a partir do conhecimento em sua complexidade e possibilidades de operar a realidade cotidiana com uma racionalidade cosmopolita (SANTOS, 2002).

1.2 Racionalidade cosmopolita

Santos (2002), a partir de sua reflexão teórica e epistemológica sobre a racionalidade dominante, elaborou um projeto de investigação denominado “A reinvenção da emancipação social”, em cinco países periféricos e um semiperiférico.

O principal objetivo desse projeto foi determinar em que medida a globalização alternativa está a ser produzida a partir de baixo e quais são suas possibilidades e limites [...] a minha hipótese de trabalho foi que os

conflitos entre a globalização neo-liberal hegemônica e a globalização contra-hegemônica são mais intensos nestes países (SANTOS, 2002, p. 65).

Ao fazer uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante, propõe uma racionalidade cosmopolita assentada em três fundamentos sociológicos: a sociologia das ausências que busca visibilizar existências de fatos e objetos que foram produzidos e que foram invisibilizados pela ciência moderna ocidental – paradigma dominante, manipulados pelo poder político-social; a sociologia das emergências procura sinais, movimentos que favoreçam a construção de um futuro fundadas em experiências e saberes produzidos e vivenciados no tempo presente, observadas as diferenças culturais e políticas dos espaços e tempos atuais; e a importância da tradução intercultural tanto sobre os saberes, experiências e objetos quanto à possibilidade de práticas emancipatórias em sociedades hierarquizadas em modelos cristalizados por valores de hegemonias; étnicas, religiosas e culturais, como a questão machista, em processos contra-hegemônicos que visibilizam outra construção histórico-cultural da inserção das mulheres em suas lutas cotidianas de acesso aos diferentes espaços quer profissionais, quer da legitimidade de sua humana condição cidadã.

1.3 Diálogo intercultural

A necessidade da compreensão desse conceito decorre da emergência de um outro, o de tradução intercultural, tornado central na discussão epistemológica aberta pelas epistemologias do sul (SANTOS, 2009). Os conceitos centrais da epistemologia do sul são: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências, a ecologia de saberes e a tradução intercultural. Esse último conceito emerge de uma razão cosmopolita, interessada em propor novas formas de pensar, e tem como tarefas traduzir saberes e traduzir práticas sociais (SANTOS, 2003). O diálogo só é possível se houver alguma diferença e a consciência dela, mas exige igualmente um canal de comunicação sintonizado e dispositivos de sincronia que a viabilizem. Exige ainda tempo, ou, como propõe Santos (2003), exige que o presente se expanda em possibilidades e deixe de ser apenas o fugaz momento entre passado e futuro. O essencial da posição cosmopolita, quando aplicada ao professor torna-a “mais consentânea com a reforma do seu pensamento e com a capacidade de romper com rotinas instaladas e que condicionam a inevitável mudança das suas práticas” (MORGADO, 2016).

1.4 Comunidades epistêmicas

O conceito de Comunidade Científica adquire um sentido muito próprio no quadro de uma concepção não realista de ciência, onde constitui uma trave mestra. A importância da comunidade científica como garantia de cientificidade e da validade do conhecimento científico está ligada ao processo de produção da ciência. É, em rigor, a resposta à questão: “o que é a ciência?”. Questão esta que mobiliza, como primeiro interveniente desse labor, a comunidade científica. Se a ciência moderna tinha sido criação de uma razão universal e esclarecida, sua falência obrigou a que o cientista pensasse no seu trabalho, não como um desvelamento do real, mas como uma construção, cuja validade não pode mais ser dada pela adequação ao real, mas pela racionalidade partilhada da explicação (DASTON, 1999).

Dito de outro modo, a questão da validade científica traduz-se, hoje, na resposta à preocupação de irradiar a subjetividade inerente à produção de explicações: se não fosse a comunidade científica como poderíamos saber se não fomos só nós que vimos (COLLINS, 1999). A comunidade científica surge assim, duplamente, como uma condição teórica (exigência epistemológica) da produção científica e como agente pragmático dessa produção. Nessa perspectiva, a Sociologia da Ciência traz como um pressuposto de análise que faz da produção científica, a ideia de que a ciência é uma produção social e cultural, situando-a nos contextos sociais mais amplos. Não se trata do modo como a ciência deveria ser feita que interessa aos sociólogos da ciência, mas o modo como se faz.

Nesse sentido restrito, a comunidade científica abrange os cientistas, a um nível disciplinar, que partilham as mesmas atitudes, as mesmas normas, os mesmos valores, porque fizeram sua formação, desenvolveram suas investigações em um determinado campo teórico. Outro ângulo de análise, mais centrado na estrutura dos mecanismos de produção de saber, permite identificar as “culturas epistêmicas”, mais específicas dos diferentes grupos científicos (CETINA, 1999). Cetina (1999, p. 3) evidenciando a diversidade dos “mecanismos de produção de saber”, exibidos por campos científicos diferentes, o que revela a “fragmentação da ciência contemporânea traduzida em diferentes estruturas de abordagem empírica, em específicas construções dos objetos (referentes), em ontologias particulares dos instrumentos utilizados e estruturas sociais diferentes”. Todavia, é possível pensar as comunidades epistêmicas a partir dos problemas reais e complexos que tornam necessária uma abordagem híbrida. Híbrida porque se esbate a origem disciplinar dos elementos das comunidades; híbrida porque se colocam os problemas científicos a partir de

diferentes abordagens e interesses; híbrida, finalmente, porque se integra a produção, o uso, a legitimação e a autoria como as questões epistemológicas a que é preciso dar resposta de modo articulado. Essas ideias adentram na universidade e na concepção de currículo e de práticas que buscam responder ao ideário freireano, fortalecendo a constituição de comunidades epistêmicas que trabalham com a complexidade das Ciências e a especificidade da natureza de cada campo epistemológico em seus modos de produção e disseminação de conhecimento científico (SANTOS, 1987).

1.5 Prática pedagógica dialógica

Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado. Trata-se de uma prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Professores e alunos aprendem que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas (FERNANDES, 1999). “O diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e re-criativo” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 1987). Pensar a prática nessa concepção envolve a necessidade do/a professor/a construir pedagogicamente um conhecimento aprofundado dos modos de produção de seu campo específico, contextualizados no espaço-tempo cultural em que foram produzidos para reconstruí-los no contexto sócio histórico e cultural de seus alunos, o que implica compreender as técnicas de ensino como meios de produção nos processos de ensinar e aprender.

Os momentos de intenso debate nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, especialmente no campo da Didática, como se fora possível isolar a *técnica* da condição de ser humano, na medida em que a técnica foi o modo de produção humano para enfrentar as contradições entre o ser humano e a realidade objetiva, nesse caso a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões: relação professor-aluno; conteúdo-forma; relações de produção com o conhecimento na materialidade do mundo da vida e do trabalho, encontrando eco na afirmação de Ghedin (2010, p. 144):

[...] o conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania.

Nessa concepção, há uma ruptura com o paradigma dominante nos processos de ensinar e de aprender, que se materializam no campo epistemológico em busca de outra episteme (SANTOS, 1987). Ocorre em três dimensões: a compreensão de conhecimento, ciência e mundo; a superação do conhecimento como conteúdo estático — cadáver de informação — corpo morto de conhecimento (SHOR; FREIRE, 1987, p. 15); a reconstrução pedagógica do conhecimento, recriando a teoria e resignificando a prática; e a perspectiva de outras formas de ensinar e aprender — na superação do individualismo e na construção sociocultural do conhecimento e dos saberes, assentada na educação emancipatória de Paulo Freire (FERNANDES, 1999).

1.6 Sala de aula universitária

Espaço-tempo privilegiado, um *lócus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição (FERNANDES, 1999).

A sala de aula, nessa compreensão, envolve as dimensões da cotidianidade, tanto na dimensão subjetiva — da consciência do sujeito —, quanto na dimensão objetiva — da cultura. Território compreendido como um espaço geográfico delimitado fisicamente por uma decisão política. Por isso as fronteiras serem subtraídas ou expandidas. Essa ideia oriunda da Geografia Física é atravessada pela produção histórica do espaço geográfico, nessa situação de sala de aula, pelos professores/as e alunos/as.

Leite (2005) discute o princípio da territorialização das práticas educativas para que circulem no sentido de democratizar a escola, o que é possível, também, contextualizá-la no ensino superior. A territorialidade na sala de aula é produzida em diferentes configurações tecidas pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os/as alunos/as e o/a professor/a fazem na sala de aula. Refere-se à circulação,

à ocupação e à apropriação dos diferentes territórios formais e não-formais da vida acadêmica. Embora não haja uma linha física, um muro, um rio, os movimentos do/a professor/a e dos/as alunos/as nem sempre se cruzam na ocupação desse território, ficando suas territorialidades bem definidas. Há uma decisão do(a) professor(a) partilhada com os(as) alunos(as) para que esse território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da Universidade, mas que seja sala de aula pela intencionalidade de ensinar e aprender e dos sujeitos principais, professor(a) e alunos(as), que expandem fronteiras para além do limite físico formal.

1.7 Trabalho coletivo

Processos orgânicos de trabalho em grupo que se constituem como uma “teia de relações”, envolvendo o trabalho com o conhecimento como categoria fundante em uma perspectiva coletiva. Orgânicos pelas conexões que são estabelecidas nessa perspectiva, entendendo-a como uma instância que se constrói *não* sobre o igual, mas pelo acolhimento aos alunos e alunas nas suas diferenças, possibilidades e limites, reconstruindo relações sobre o que é comum e plausível entre elas – suas pessoalidades; subjetividades – suas capacidades de condição *humana*. Interagindo com a visão antropológica de Freire (1987), busca-se resgatar a ideia de humanização em Vieira Pinto (1979, p. 85) de que nos construímos “produzidos produtores do que nos produzimos”, em um processo sociocultural de trabalhar com a diferença como uma categoria de conteúdo ético.

Nesse contexto, o clima interativo tende a favorecer a inserção com a realidade concreta multifacetada com procedimentos de ensinar e aprender em outras territorialidades e epistemologias que exigem um conjunto de conhecimentos e de saberes de diversos campos disciplinares que a concretude das práticas sociais necessita para ler a realidade, tal como explicita Freire (1984).

A leitura do mundo precede a leitura da escrita, mas a leitura da escrita qualifica a leitura do mundo, especialmente nesse contexto de perdas de direitos humanos: de aceitação das diversidades, de superação dos retrocessos ao patriarcado; e o direito à emergência de outras racionalidades. Essa imersão na realidade permite um contato com outras formas de saberes e conhecimentos de outras organizações sociais com histórias e saberes diferenciados e, muitas vezes divergentes, com preconceitos em relação à religiosidade, a questões de gênero e de etnias. Ao mesmo tempo, esses contatos revelam lutas cotidianas na contramão de uma racionalidade única. Fortalece

o desenvolvimento do pensamento reflexivo, curiosidade epistemológica no sentido freireano (1987), encaminhando alternativas que ultrapassam soluções prescritivas. Como, por exemplo, dentre muitos, a noção de volume para quem tira areia do rio, corta lenha; noção de quantidade para quem cozinha com punhados dos ingredientes medidos pelas mãos em conchas, formas de expressão/manifestação nas associações de bairro reivindicando direitos das mulheres e melhores condições de trabalho junto aos patrões.

É no lugar/local que se estabelecem as possibilidades de uma articulação ampliada de prática indissociável da teoria. Nessa possibilidade, Santos (2004) já reconhecia na extensão a importância para inserção na territorialização de valores e recriação de epistemologias e metodologias alternativas:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (p. 120).

Estavam sendo gestadas as epistemologias do sul e suas múltiplas racionalidades, como a intuição. Intuição como potencialidade humana, racionalidade que se alimenta dos saberes/sabores da experiência vivida e dos sentimentos, os quais se complementam e se enriquecem com os dados coletados, nem sempre percebidos, mas que se corporificam na solução de problemas. Não se trata de uma iluminação espontaneísta, mas envolve uma abertura necessária para o desconhecido, tal como “o cientista tem que andar à beira do desconhecido e o que está à beira do desconhecido é a vida [...], o raciocínio é importante para provar as coisas, mas é a intuição que mostra a solução dos problemas” (SCHENBERG, 1984, p. 108-109).

1.8 Memórias resistentes na Educação Brasileira

Na releitura desse capítulo, especialmente, em relação às epistemologias do sul, apontadas na obra de Santos, com o paradigma social de “um conhecimento

prudente para uma vida decente”, foi possível constatar a presença das obras e ações de Fals Borda e de Paulo Freire, já afirmados como referências fundantes para justificar a importância das epistemologias do sul. Epistemologias e seus processos ontoepistemológicos fundamentais: o local, a experiência, a diversidade de saberes e suas relações com a interculturalidade e a intersubjetividade. De posse desses conhecimentos, foi possível perceber outros processos vividos no Brasil.

Atravemos a apresentar autores brasileiros que realizaram uma vida e um trabalho com processos que podem, observados os espaços-tempos de contexto de época, aproximar-se da concepção das epistemologias do sul. Não se pretendeu fazer uma historiografia destes autores. Para esses verbetes, foram usados dados básicos de identificação dos autores e citações que confirmam suas ideias. Sabendo dos limites da escolha para apresentá-los, assumimos os riscos de não contemplar com clareza e consistência suas ideias e ações. Nossa justificativa de trazê-los também está assentada nas relações que mudaram concepções de conhecimento, e valores que interferiram nos currículos na perspectiva de uma educação *emancipatória* que visibilizou a possibilidade do reconhecimento da necessidade de democratização dos saberes, do atendimento à diversidade de cultura e de acesso à justiça social na sociedade brasileira.

1.8.1 Anísio Spínola Teixeira

Nasceu em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900. Fez o curso de Ciências Jurídicas no Rio de Janeiro. Exerceu cargos educacionais administrativos e foi como educador preocupado com o acesso à escola para todos que, em 1958, afirmou: “Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância” (p. 139-141). Preocupado com a educação pública, funda a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, uma escola de tempo integral em um bairro pobre com uma população da classe menos favorecida, invisibilizada pelo poder público constituído. Saviani (2010, p. 226) contribui sobre a concepção de educação defendida por Anísio, destacando que, “embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano [...]”, situando-a a partir da realidade do País, para encaminhar a educação pública na direção da construção de um sistema articulado. Sugestão de leitura sobre a biografia de Anísio Teixeira são os livros de Maria de Lourdes Fávero.

No Quadro 2 são apresentadas assertivas de Anísio Teixeira que revelam seu pensamento acerca da democratização da educação e universidade, assim como o reconhecimento das desigualdades sociais e da necessidade de visibilizá-la para transformá-la.

| Pensamento de Anísio Teixeira | Referência |
|---|---------------------------|
| “Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais”. | Teixeira (2009, p. 111). |
| “Na grande sociedade, o problema da educação do homem se faz algo de espantoso. Nenhuma complacência se faz mais possível. É devido a isso que vemos elevarem em muitos estados dos Estados Unidos a educação obrigatória até os 18 anos, a Inglaterra, até aos 15 anos e 16 anos, e assim por diante. E nada disso será bastante. Pois não se trata tão somente de estendê-la quanto de reconstruí-la, de dar-lhe novo sentido, de descobrir meios e modos de ensaiar o que ainda não foi ensaiado, isto é, a pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa” | Teixeira (2009, p. 51) |
| “As escolas superiores brasileiras, não obstante serem profissionais, cumpriam, de algum modo, herdadas do passado, as funções de educar o homem para a cultura geral e desinteressada. Assim sendo, sua elite formava-se em escolas superiores que, embora visando à cultura profissional, davam, sobretudo ênfase ao sentido liberal das antigas e nobres profissões do Direito e Medicina. Mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente europeia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado sobre o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era a cultura europeia. Recebíamos ou a cultura do passado ou a cultura europeia. Nisso tudo, o Brasil era o esquecido. A classe culta brasileira refletia mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga — latina e grega — do que em nossa própria cultura”. | Teixeira (1968, p. 27-28) |

| Pensamento de Anísio Teixeira | Referência |
|--|------------------------|
| “A universidade — com suas atividades imensamente ampliadas — será o centro e a sede de toda essa organização transformada, que será a casa de formação dos mestres de todos os níveis e dos quadros técnicos, profissionais e científicos de todo o país. E a ela se confiaria o inadiável compromisso de reconstrução educacional brasileiro”. | Teixeira (1968, p. 89) |
| “Uma função única e exclusiva. Não é só difundir conhecimento. O livro o faz. Não é conservar a experiência humana. O livro também conserva. Não é preparar práticas profissionais ou ofícios de arte. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas que a universidade. Mais do que isso, a universidade deveria [...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva”. | Teixeira (1988, p. 18) |
| “Considero hoje a expansão do ensino brasileiro o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que devíamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária. Há Estados cujos padrões escolares exigem para se criar uma escola primária, professor e prédio. A escola superior nem de prédio precisa. Posso criá-la como quiser, em um andar de um edifício, em uma escola primária em funcionamento, ou passar a ter a escola superior à noite, em um ginásio ordinário. Estão desenvolvendo escolas superiores como não desenvolveriam escolas primárias”. | Teixeira (1968, p. 89) |
| “[...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...]. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...] trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente”. | Teixeira (1988, p. 35) |

Quadro 2. Pensamento de Anísio Teixeira

Fonte: Fernandes (2020), com base em Teixeira (1968, 1988, 2009).

1.8.2 Darcy Ribeiro

Nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Fez o Curso de Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo em 1946. Foi professor, escritor, político, ministro da Educação, etnólogo e antropólogo.

Reconhecido internacionalmente pela capacidade intelectual, pelo trabalho com os indígenas brasileiros, pela democratização do país e o acesso ao ensino público e gratuito de qualidade social, porque inclusivo, tanto em relação à Escola Básica, quanto à Educação Superior — a Universidade. Movido pela paixão pelo povo brasileiro, cuja maior riqueza para ele era a diversidade cultural e a miscigenação. As obras “O Povo Brasileiro e o Processo Civilizatório” são leituras fundamentais para compreender sua vida dedicada às lutas libertárias, de respeito à diversidade cultural, desfazendo mitos sobre a população indígena, tornando visível seu modo de vida e sua riqueza cultural. Na década de 1950, criou o projeto do Parque Indígena do Xingu e o Museu do Índio no Rio de Janeiro. Como escritor, é reconhecido pelo romance *Maíra*, um clássico da literatura brasileira no gênero. Criador do projeto de Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS). Construtor de universidades no Brasil e na América Latina.

No Quadro 3 são apresentadas assertivas de Darcy Ribeiro com relação ao seu pensamento sobre a Educação Brasileira e Universidade Públicas.

| Pensamento de Darcy Ribeiro | Referência |
|---|------------------------|
| “Os corpos acadêmicos têm responsabilidades políticas indeclináveis de defesa do regime democrático, porque este é condição essencial ao exercício fecundo e responsável de suas funções. Tal responsabilidade deve ser exercida num ambiente de livre convivência de todas as correntes de pensamento. Não é admissível que a universidade seja transformada em porta-voz de uma doutrina, porque lhe cumpre assegurar, a todas as que tiverem status acadêmico, voz e expressão dentro de seus cursos”. | Ribeiro (1978, p. 167) |
| “[...] empunha duas grandes bandeiras da nossa cultura. A bandeira da antiga Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e aquela extraordinária equipe de mestres, e destruída pela onda nazista que se espalhava, então, pelo Brasil e pelo Mundo, como um manto de obscurantismo. E a bandeira dos professores paulistas que, sob a liderança de Armando Salles de Oliveira, criaram a Universidade de São Paulo e estruturaram a primeira Faculdade de Filosofia de São Paulo”. | Ribeiro (1962, p. 3) |

| Pensamento de Darcy Ribeiro | Referência |
|--|-------------------------------|
| <p>“A rebeldia da juventude das nações subdesenvolvidas é um modo de expressão da inconformidade com o atraso das suas sociedades. E se baseia na consciência generalizada de que a penúria de seus povos não é natural nem necessária, mas provém de fatores sociais removíveis, só persistindo por ser lucrativa para as camadas dominantes de suas próprias sociedades”.</p> | <p>Ribeiro (1978, p. 6)</p> |
| <p>“Agora que já produzimos aço, telefone, penicilina e com isso muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em novo risco de subordinação, representada pela dependência das normas e de saber de técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos”.</p> | <p>Ribeiro (2011, p. 17)</p> |
| <p>“Os corpos acadêmicos têm responsabilidades políticas indeclináveis de defesa do regime democrático, porque este é condição essencial ao exercício fecundo e responsável de suas funções. Tal responsabilidade deve ser exercida num ambiente de livre convivência de todas as correntes de pensamento. Não é admissível que a universidade seja transformada em porta-voz de uma doutrina, porque lhe cumpre assegurar, a todas as que tiverem status acadêmico, voz e expressão dentro de seus cursos”.</p> | <p>Ribeiro (1978, p. 167)</p> |
| <p>“A integração das atividades criadoras de docentes deve ser alcançada através das seguintes diretrizes: a) toda pesquisa universitária deve ser explorada como fonte de ensino e treinamento; b) nenhum pesquisador universitário poderá negar-se ao exercício do ensino; c) todo o docente de dedicação completa tem obrigações de pesquisa científica ou criatividade cultural acerca das quais informar a periodicamente a universidade; d) é obrigação iniludível da universidade na formação de novos pesquisadores”.</p> | <p>Ribeiro (1969, p. 160)</p> |
| <p>“A rebeldia da juventude das nações subdesenvolvidas é um modo de expressão da inconformidade com o atraso das suas sociedades. E se baseia na consciência generalizada de que a penúria de seus povos não é natural nem necessária, mas provém de fatores sociais removíveis, só persistindo por ser lucrativa para as camadas dominantes de suas próprias sociedades”.</p> | <p>Ribeiro (1978 p. 6)</p> |

| Pensamento de Darcy Ribeiro | Referência |
|--|------------------------|
| “Neste novo marco, a liberdade acadêmica se converteu no mito ou se ajustou à contingência de exercer-se somente no âmbito da metodologia da pesquisa sem direito à escolha em relação aos temas prescritos nos contratos de financiamento. É provável que esta tendência seja irreversível e que se acentue ainda mais nas próximas décadas, na medida em que uma cultura de base científica vá substituindo a cultura vulgar nos diversos campos da atividade humana”. | Ribeiro (1969, p. 152) |
| “Por todas essas razões é tão vital para os latino-americanos o debate que se trava hoje, em todo o mundo, a respeito da crise estrutural das universidades. E é importante, sobretudo, que intervenhamos no debate, com nossa visão particular e com nossa problemática específica, em busca de soluções próprias que correspondam às condições locais. A alternativa seria esperar que dos debates entabulados nas universidades europeias, que estão descontentes consigo mesmas, surgisse o novo modelo de estrutura que deveríamos copiar e adotar; ou, também, a expectativa de que do livre jogo de fatores em tensão e devido à pressão do intervencionismo norte-americano, emergência espontaneamente a universidade necessária a nossos povos”. | Ribeiro (1969, p. 154) |

Quadro 3. Pensamento de Darcy Ribeiro

Fonte: Fernandes (2020), com base em Ribeiro (1960, 1962, 1969, 1978, 2011).

1.8.3 Milton Almeida Santos

Nasceu em 3 de maio, nascido no sertão, em Brotas das Macaúbas. Fez a Faculdade de Direito na Universidade Federal da Bahia em 1948 e doutorou-se na Universidade de Strasbourg, na França em 1958. Foi professor de Geografia Humana na Universidade Católica de Salvador em 1956 e 1960. Foi professor catedrático de Geografia Humana na Universidade Federal da Bahia em 1961. Compulsoriamente exilado, esteve em vários lugares, mobilizado para compreender as desigualdades sociais, então retoma a Geografia como aprofundamento dessas questões, como afirma Maria Adélia Souza (1996, p. 14-15) no prefácio do livro-homenagem em que Milton Santos dialoga com vários intelectuais do mundo, geógrafos e outros pensadores.

Sua produção teórico-crítica e política retoma a Geografia para refunda-la, tornando-se “um geógrafo-filósofo ético, comprometido com seu tempo. Com seu povo, mas sobretudo com o mundo e tem a ousadia de propor que a Geografia é a filosofia das técnicas” (SOUZA, 1996, p. 11). Reconhecido internacionalmente pelos estudos de urbanização das cidades latino-americanas, desconstruindo a ideia de que o subdesenvolvimento era uma etapa para o desenvolvimento de um país. Dentre os vários prêmios e títulos de Doutor Honoris Causa, recebe em 1994 o Prêmio Internacional de Geografia VautrinLud, comparado a um Prêmio Nobel que não existe para Geografia.

No Quadro 4 são apresentadas assertivas de Milton Almeida Santos, geógrafo considerado Cidadão do mundo, e estudioso dos processos de urbanização das cidades latino-americanas.

| Pensamento de Milton Almeida Santos | Referência |
|--|-------------------------|
| “Em suas formulações, centradas em um humanismo irrepreensível há lugar também para os homens lentos e pobres do planeta e que se situam diante da volúpia dos tempos acelerados. Nos introduz assim nas zonas opacas e nas zonas luminosas, para alertar-nos sobre a tecnificação do território nesta nova divisão de trabalho mediada pela técnica”. | Santos (1996, p. 11) |
| “Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações entre o homem e a natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima. A palavra paisagem é frequentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido, a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um Presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de forma — objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objeto. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, de significação, de valor sistêmico. A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável; o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. O espaço é a sociedade, e a paisagem também o é. No entanto, entre espaço e paisagem, o acordo não é total, e a busca desse acordo é permanente; essa busca nunca chega a um fim”. | Santos (1996, p. 83-84) |

| Pensamento de Milton Almeida Santos | Referência |
|--|--------------------------------|
| <p>“A paisagem é história congelada, mas participa da história viva. São suas formas que realizam, no espaço, as funções sociais [...] então o conhecimento da paisagem supõe a inclusão de seu funcionamento no funcionamento global da sociedade. A paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho, um resultado histórico acumulado. O espaço humano é a síntese sempre provisória e sempre renovada das contradições e da dialética social, o que nos pode oferecer uma solução para o nosso problema epistemológico”.</p> | <p>Santos (1996, p. 87-87)</p> |
| <p>“A ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo, segundo diversos modos de sua própria racionalidade”.</p> | <p>Santos (1996, p. 272)</p> |
| <p>“Agora estou tendendo a mudar aquela frase, segundo a qual a Geografia trabalha com a produção do espaço, e começar a dizer que ela trabalha com a produção do espaço e da vida. A vida inclui tudo. Durante esses três ou quatro séculos do Iluminismo, pusemos em primeiro lugar o cogito e colocamos a emoção não apenas como algo secundário, mas também como coisa a ser desconsiderada no processo intelectual, o que significa fraturar a existência, fazer o homem em picadinho. Então, o que estou sugerindo, e não somente eu, é que o homem na sua integridade volte a ser considerado, também no processo de conhecimento — se eu quero que este reproduza a realidade [...]. Na hora de examinarmos a produção ou do espaço, só tomamos o homem pensante, o homem do cogito, aí o resultado é limitado. Também a questão da pobreza, que nos interessa poderia ter outro tratamento, uma vez que se incluía o seu enorme potencial no que toca ao exercício da emoção — maior que nas outras classes sociais. Milton Santos em diálogo com o Prof. Doutor em Planejamento Urbano, Eduardo Yázigü, professor da Universidade de São Paulo”.</p> | <p>Santos (1996, p. 416)</p> |

Quadro 4. Pensamento de Milton Almeida Santos

Fonte: Fernandes (2020), com base em Santos (1996).

Ao incluir esses importantes brasileiros, que também são reconhecidos internacionalmente, para além de Paulo Freire, o pedagogo da práxis da esperança, foi possível constatar a luta por dentro de um projeto de sociedade com acesso à educação emancipatória e à justiça social, concepções e propostas que visibilizaram os saberes da experiência e a própria importância de sua existência a partir de seus lugares, com respeito às diversidades culturais, sem as hierarquias de uma relação binária, e sem banalizar o conhecimento científico construído e seus modos de produção. E, assim, tem-se Anísio Teixeira nominado como inventor da Escola Pública no Brasil, Darcy Ribeiro como o construtor de Universidades, Milton Santos como um cidadão do mundo. Trata-se de testemunhos de esperança e de luta na superação das dores de viver no exílio, longe de seus lugares, sem perdê-los no e com o mundo.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão aprofundada sobre currículo, conhecimento, práticas curriculares e organização curricular foram fomentadas no Brasil na década de oitenta do século passado. Com o momento histórico da redemocratização no país e o enfraquecimento da Guerra chamada Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista que marcava a presença de autores norte-americanos sofreu um revés (LOPES; MACEDO, 2010). Como decorrência desse fato, foi possível um debate sobre os estudos de currículo com pensadores de vertente marxista.

Como trazem Lopes e Macedo, são constituídos dois grupos nacionais: pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido. Na década de 1990, a linha teórica, anteriormente marcada também por uma ótica psicológica, é alterada para a discussão curricular sob um enfoque sociológico, como um espaço de disputa política e de relações de poder. Especialmente, Freire contribui com sua obra a compreensão da educação como ato político. Como afirmam Lopes e Macedo, à exceção de Paulo Freire, as referências eram de autores estrangeiros, como Giroux, Apple e Young, quanto da Sociologia e da Filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Habermas e Bachelard dentre outros (LOPES; MACEDO, 2010, p 14-15). Em relação aos vários estudos e debates, destacamos a complexidade que envolve a discussão curricular até a atualidade, com autores brasileiros reconhecidos também no plano internacional, como Tomas Tadeu Silva, Antônio Flavio Moreira, Alfredo Veiga Neto, Alice Casemiro, Elizabeth Macedo, dentre outras autorias.

Com a concepção de “culturas híbridas” de Nestor Canclini, na década de 1990, o hibridismo passa a ser uma tematização dos estudos curriculares. Currículos híbridos e com esse modelo, que responde, a três movimentos:

1. desdobramento do que vem do Processo de Bolonha;
2. realidade multicultural; e
3. multiculturalismo.

No caso do multiculturalismo, consta que emerge na Europa no final dos anos 1980 e 1990 como uma ação ativa para dar conta da educação para as minorias. Com o decorrer das propostas e discussões, os teóricos se dão conta dessas questões usadas por eles, ou criam também escolas que funcionam como guetos, e elas também segregam as pessoas de outras culturas, ou as pessoas de outras culturas são trazidas para dentro da escola regular e a dificuldade em dar conta dessa inserção, porque praticamente é muito difícil existir um sistema de educação geral que dê conta de tanta diversidade e heterogeneidade. Assim, por um lado, trata-se de uma política afirmativa na defesa das diferenças, por outro lado, ela pode resvalar para segregação ou para universalização e homogeneização (PEREIRA, 2018). Ainda, Pereira (2018) contribui para a reflexão sobre essa temática, com uma fala de Foucault quando discutiu com um sindicalista, à época da implementação do SUS francês nos anos 1970 e 1980, quando afirmou: que sistema é um sistema finito para uma demanda infinita. Um sistema é sempre finito, é limitado por dispositivo de população, orçamento, determinações, carências e possibilidades. E a demanda é sempre infinita, porque a sociedade está sempre precisando atender a novas demandas.

Aproximando essas ideias com o sistema nacional de educação, no caso a Base Curricular Nacional, como qualquer base curricular, ela é um sistema com pretensões universais, mas ao mesmo tempo, é particular. Ela se estabelece como universal, como geral, mas esse sistema só se estabelece como universal, porque ocupa uma oposição hegemônica, não porque de fato seja universal, ele deriva de uma posição particular, de um determinado grupo que têm certos interesses e que vai nessa direção. A diversidade de culturas é sempre muito maior, ampla e complexa do que qualquer sistema possa resolver. Desafios e dilemas para investigar e trabalhar com a plausibilidade, como uma condição chave para refletir no campo das possibilidades de atendimento à diversidade cultural e as heterogeneidades para além da *guetização* e da universalização generalizante.

É interessante retomar uma discussão dos anos 1960 e 1970, que tratava do interesse do conhecimento, que depois resultou nos anos 1980, em um debate entre competência técnica e compromisso político. Não existe como pretender resolver uma competência técnica sem saber “a serviço de quê?, De qual sociedade?” e “De qual projeto de sociedade essa competência vai estar?”. Do mesmo jeito, ao desenvolver um projeto social precisa, de certas competências que se fazem necessárias. Ganha força a frase de Santos no Fórum Social Mundial em Porto Alegre (2001): “a gente tem que combater a diferença quando ela nos discrimina e a igualdade quando ela nos homogeneiza”.

2.1 Processo de Bolonha e o ensino brasileiro

O Processo de Bolonha, nascido a partir da assinatura da Declaração de Bolonha (Junho de 1999), teve como objetivo explícito construir o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que, uniformizado, permitisse, entre outros aspetos: promover, nos países envolvidos, a livre movimentação de alunos, professores, investigadores e pessoal administrativo; a empregabilidade e o reconhecimento de diplomas obtidos em cada um dos países signatários; a adoção de um sistema baseado em dois ciclos — graduado e pós-graduado; a organização dos cursos através do sistema de créditos ECTS; a cooperação Europeia na garantia da qualidade. Esse processo gerou, por isso, várias alterações no ensino superior, das quais se destaca o modelo de formação e a avaliação e acreditação de cursos.

O Processo de Bolonha tem a ver com uma questão que é muito particular da União Europeia, que foi a constituição da comunidade europeia da Zona do Euro que dissolve as fronteiras dos países do euro, desaparecendo o controle de imigração interna. Dessa forma, os sujeitos vão em busca também de trabalho. Um debate inicial começa pelo princípio da empregabilidade, o que forçou a necessidade de pensar em currículos de Educação Superior que dessem conta de formar sujeitos que conseguissem empregos em qualquer lugar. Logo houve exigência de trabalhar mais as competências gerais, pois competências muito específicas ficariam desnecessárias ao mudar o mercado, o clima, o objeto, o contexto, ficando a capacidade de inserção prejudicada. A estratégia feita dentro da comunidade europeia e do espaço europeu da Educação Superior foi responsabilizar-se pela formação geral, dentro da universidade e remeter à formação específica para o empresariado. Então, por exemplo, o aparecimento recente, nos últimos 30 anos, das empresas de *coach*,

de treinamento institucional de formação de pessoal e a perspectiva da formação em serviço, sob responsabilidade da empresa privada, é efeito dessa ideia de que na Educação Superior o sujeito recebe uma formação geral. Nessa perspectiva, ao conseguir um emprego, para o empregador torna-se até melhor que ele não tenha uma formação tão sólida e tão densa, porque os empregadores precisam de alguém flexível o suficiente para aderir à filosofia da empresa, ou do Estado, ou da cooperação a qual ele se filiara. E a empresa, o Estado ou a corporação que o emprega são aqueles que fornecem a capacitação específica para a atuação de competências específicas, conforme for a necessidade.

Nesse modelo de flexibilização curricular, começa a se expandir na ideia de que é necessário transferir parte da formação para o empregador, para o lugar do trabalho. Nesse sentido, havia um argumento favorável, que facilitaria acabar com o corporativismo, fechamento de carreiras. As licenciaturas interdisciplinares também vêm nessa lógica, toda orientação curricular do ensino médio hoje está dada por área. Já o Ensino Fundamental na Base Comum Curricular está posto por área. Voltamos a um esquema de trabalho, de um currículo, por área de conhecimento, supostamente, com mais refinamento dos conteúdos. Como hoje, o acesso à informação está mais facilitado, via internet, o papel do professor é dinamizar, articular o conhecimento com a realidade. Coloca-se nessa proposta um questionamento: como trabalhar a informação retirada sem contexto e transformá-la em um conhecimento histórico e socialmente produzido em seus modos e meios de produção de cada e, em cada espaço-tempo? E a profundidade? – cada área vai buscar a sua? São questões para refletir. Então, ao analisar os currículos das licenciaturas interdisciplinares, o sujeito das Ciências, por exemplo, sai com uma habilidade difusa, conhecimentos gerais em Química, Física e Biologia. Na realidade, esse sujeito professor/professora trabalhará na área de Ciências da escola. Pereira (2018 – entrevista) alerta para esse modelo ao afirmar que:

O modelo me parece que não é pensando na escola pública, na escolarização precária e de comunidades pobres. Escolas públicas, pobres, com sucesso são raras, são exceções e elas estão conectadas a projetos que viabilizam essa condição. Via de regra, as escolas não têm essa realidade toda, mas o modelo é de um/a professor/a de uma escola particular, privada, porque terá chance de criar mentalidade interdisciplinar. Ele consegue se conectar com a realidade, com idas a museus e criar projetos

e atividades que integram as áreas de Química, Física e Biologia. Com estas possibilidades as licenciaturas interdisciplinares podem corresponder a propostas interdisciplinares.

Do mesmo modo, parece que as Ciências Sociais já vinham de encomenda quanto a reforma do ensino médio que cria uma área geral de Humanidades – de Ciências Humanas, tendendo ao desaparecimento das especificidades da Filosofia, Sociologia e da História e Geografia; por um lado interessante, prover uma discussão integrada, discutindo espaço-tempo, relações sociais, culturais e filosóficas. Mas, isso significa que há uma redução de carga horária, redução de espaço institucional dentro da escola, para essas discussões mais específicas. Então, a mudança dos currículos está articulada, tanto no ensino superior, como na Educação Básica, para formação de professores e, também, com relações de trabalho do trabalhador de outras áreas, que tem outras demandas. Fernandes (2018, p. 14) a partir de pesquisas sobre a Formação de Professores, na implantação das Resoluções CNE n. 01 e n. 02, de 2002, afirma:

Nós professores conhecemos muito pouco do nosso campo disciplinar/epistemológico, porque não temos nenhuma ou pouca base filosófica – reflexão sobre o mundo, sobre as coisas, no sentido de aprender a ler o mundo. E sem conhecimento histórico, para atender as realidades que são diferentes em espaços e tempos diferenciados entre si.

Nesse contexto, ganha força a inclusão de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais nos currículos universitários de todos os cursos, observando questões específicas de cada campo disciplinar e epistemológico (SEVERINO, 2010).

No Quadro 5, são apresentadas resoluções do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno.

| Resolução CNE/CP n. 03, de 18 de dezembro de 2002 | |
|--|--|
| CURSO TECNOLOGIA | CNE |
| Orientações sobre os Cursos Superiores de Tecnologia — Formação de Tecnólogo | Parecer CNE/CES n. 436/2001, aprovado em 2 de abril de 2001. |

| | |
|---|---|
| Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. | Parecer CNE/CP n. 29/2002, aprovado em 3 de dezembro de 2002. |
| Solicita pronunciamento sobre Formação Acadêmica X Exercício Profissional. | Parecer CNE/CP n. 6/2006, aprovado em 6 de abril de 2006. |
| Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. | Parecer CNE/CES n. 277/2006, aprovado em 7 de dezembro de 2006. |
| Consulta sobre o aproveitamento de competência de que trata o art. 9º da Resolução CNE/CP n. 3/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. | Parecer CNE/CES n. 19/2008, aprovado em 31 de janeiro de 2008. |
| Carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia. | Parecer CNE/CES n. 239/2008, aprovado em 6 de novembro de 2008. |
| NDE — Núcleo Docente Estruturante | |
| A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), no uso das atribuições que lhe confere o inciso I do art. 6.º da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, e o disposto no Parecer CONAES n. 04, de 17 de junho de 2010, resolve: Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso. Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança | Acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso. |

Quadro 5. Finalidade do Núcleo Docente Estruturante.

Fonte: Fernandes (2020), com base em legislação pertinente.

2.2 Abordagens da organização curricular

Nesse contexto, são produzidas novas compreensões de matrizes disciplinares, as quais definem abordagens que implantam a flexibilização curricular, questões referentes à relação entre teorias e práticas, à formação de profissionais inseridos no mundo das tecnologias, capacidades básicas de cunho generalizante. E que necessitam de projetos de curso e que exigem manejo político para trabalhar um equilíbrio entre essas capacidades e os níveis de complexidade de conhecimentos e experiências, frente à diversidade social, cultural e geográfica de nosso país.

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento. Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte.

O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (2000, p. 15), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados.

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo

e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar seus sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente.

Nogueira (2018), ao discutir a Interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz a contribuição de Japiassú (1976, p. 73-74), em que o autor apresenta graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas, conforme Quadro 6, abaixo colocado.

| Descrição geral | Tipo de sistema |
|---|--|
| <i>Multidisciplinaridade</i> : gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. | Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos: nenhuma cooperação. |
| <i>Pluridisciplinaridade</i> : justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações existentes entre elas | Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos: cooperação, mas sem coordenação. |
| <i>Interdisciplinaridade</i> : axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz noção de finalidade. | Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos: coordenação procedendo do nível superior. |
| <i>Transdisciplinaridade</i> : coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. | Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas. |

Quadro 6. Graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas

Fonte: Fernandes (2020).

2.3 Práticas curriculares e organização do currículo

As práticas curriculares são formas de organização e de intervenções na implantação de políticas educacionais no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992), em processos de aprender e ensinar a partir de proposições teórico-metodológicas. Por serem decorrentes de princípios teóricos, estão sujeitas à interpretação e à recriação. Produzem efeitos e consequências diferentes que podem, por sua vez, impactar mudanças significativas na implantação ou implementação das políticas educacionais (MAINARDES, 2007). As práticas curriculares se evidenciam nos fazeres pedagógicos dos professores, portanto, não são interpretações ingênuas, uma

vez que as histórias, as experiências, os valores, os propósitos e os interesses dos docentes exercem um papel relevante. Interpretá-los é uma questão de disputa e, por isso, as diferentes práticas curriculares se relacionam com interesses diversos (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A seguir, referências conceituais que constituem configurações de organização curricular.

2.3.1 *Currículo ideal*

Está justificado pelos marcos teórico-metodológicos, em particular pela ideologia que, por sua vez, pode ser invisível. Persegue determinados “ideais”, por exemplo, do liberalismo, do utilitarismo, do marxismo, do socialismo, do capitalismo, entre outros. Explicita por que e como os processos escolares respondem às demandas da sociedade e do Estado, desde uma ou outra posição político-paradigmática. Entende-se Estado, como instituições que têm o poder de formular e controlar políticas na sociedade, nos sujeitos, diferentes grupos e classes sociais que convivem em um determinado contexto geográfico, econômico, histórico, social e cultural (LUNDGREN, 1992). Trata-se de uma proposta com pretensões de eliminar a pluralidade de possibilidades pedagógicas, ignorando as peculiaridades e percurso das políticas educacionais, a partir do contexto da formulação teórica-metodológica ao contexto da prática, como também ao conjunto de estratégias de apoio ou de resistência, peculiares a cada contexto.

2.3.2 *Currículo prescrito*

Práticas curriculares que explicitam a necessidade de um alinhamento de ações pedagógicas a um contexto de políticas e projetos que atendam prioridades acordadas no contexto de formulação (MAINARDES, 2007) em um quadro de relações de poder. Dale (2004, p. 35-38) explica as necessidades do alinhamento das políticas educacionais brasileiras, na atualidade, às prioridades acordadas no âmbito internacional, “como algo que não pode ser superestimado, mas está claramente afirmado na forma como se impõem os parâmetros curriculares, articulados às avaliações externas”. Para compreendê-lo na dimensão de um currículo prescrito torna-se necessário

[...] compreender as relações fundamentais entre a necessidade de manter e fortalecer o sistema capitalista, as mudanças na economia

mundial, as alterações nas políticas educacionais e a atuação decisiva dos organismos internacionais, que definem modelos curriculares atrelando financiamentos à adesão a suas orientações e abordagens em educação (DALE, 2004, p. 25).

Nesse sentido, para compreender um currículo prescrito é necessário investigar seu contexto de formulação e seu contexto de prática, ou seja, o currículo explicitado no interior da escola (BALL, 1997).

2.3.3 *Currículo real*

Práticas curriculares exercidas nos processos de escolarização e que sustentam uma organização concreta de ensino com reflexos na aprendizagem dos estudantes e nos “modelos” dos fazeres docentes. Traduz-se em diferentes propostas que se originam em consonância com a legislação de ensino vigente (SAMPAIO; MARIN, 2004). O currículo real resume-se naquilo que se pode evidenciar, na análise de uma prática pedagógica concreta, tanto sobre o conhecimento ensinado e aprendido quanto sobre as formas de organização desse ensino que, embora sejam elementos indissociáveis, podem assumir dimensões diversas no que tange ao arranjo dos princípios pedagógicos, administrativos e de gestão de um determinado currículo (VEIGA, 2004).

2.3.4 *Currículo ciclado*

Proposta educativa escolar organizada em ciclos. Para Arroyo (2004), trata-se de uma inovação educativa cujo foco é tentar recuperar a função social da escola e da docência na tarefa de educar. Para Mainardes (2007), o termo “escola em ciclos”, desde a década de 1980, materializado em várias iniciativas municipais de reorganização e qualificação o Ensino Fundamental, está interpretado como “política educacional de não reprovação”. Interpretação construída na ideologia da “mesmice” (MOLL, 2004) que espera e deseja que todos estudantes aprendam ao mesmo tempo os mesmos conhecimentos e que sejam avaliados por critérios que ignoram as trajetórias biográficas singulares de cada sujeito. Para Arroyo (2004, p. 12), situar o foco na especificidade da formação em cada tempo/ciclo dos educandos exige “[...] partirmos do reconhecimento de que respeitar os tempos humanos, cognitivos, socializadores e culturais dos educandos é uma exigência de todo processo de ensinar e aprender [...] todo processo

de formação humana”, acolhendo identidades e interações humanas no complexo âmbito da organização escolar. Proposta educativa de reconstrução das identidades e das interações intersubjetivas, mediadas pelo ato de ensinar e aprender, entre infância, adolescência e docentes. Nos anos 1990 do século passado, os textos legislativos brasileiros para a educação (Lei n. 9.394/96), possibilitaram que diferentes formas de organização de propostas educativas fossem consolidadas. A versão da proposta da Escola organizada em Ciclos, por sua vez, se materializou em dois formatos: ciclos de aprendizagem e ciclos de formação. Mainardes (2007, p. 73) define a organização em ciclos de aprendizagem aquela que a organização dos grupos e a promoção dos estudantes baseiam-se na idade deles. Os ciclos de formação baseiam-se nos ciclos de desenvolvimento humano e, segundo o autor, “propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Por exemplo, geralmente, não há reprovação do estudante ao longo do Ensino Fundamental”.

2.3.5 Currículo por projeto de trabalho

Organização do currículo baseada em uma concepção de processos de ensinar e aprender que contemplam as relações entre conteúdo e áreas de conhecimento e compreendem a origem dessas relações como necessidades, muito mais internas que externas, que os estudantes trazem consigo, mobilizados pelo desejo de aprender. Molina (2006) alerta sobre a diferença de procedimentos pedagógicos baseados em “centros de interesse”, a aprendizagem, nos projetos de trabalho, “*se baseia em sua significatividade*”. Globalização e significatividade são dois aspectos essenciais na concepção, no planejamento, na execução e na avaliação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). O termo *globalização* como problemática da organização dos saberes (disciplinar, cumulativo, interdisciplinar, relacional) faz sentido na atualidade, como assinalado por Gusdorf (1982), não só como resultado de novas concepções epistemológicas, mas, sobretudo, pela necessidade de preservar no todo ou em parte, a “integração do pensamento”. Sem a pretensão de acreditar que o currículo organizado por Projetos de Trabalho possa explicar aos professores os fenômenos e os fatos ocorridos em uma sala de sala de aula, a partir do exercício competente da docência, ao discutir os limites e desafios enfrentados no cotidiano, Hernández e Ventura (1998, p. 149) afirmam: “serão os professores que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a”.

2.3.6 Currículo seriado

Organização curricular em séries isoladas e disciplinas justapostas com pouca ou nenhuma articulação entre os componentes curriculares. A Lei n. 5.692/71, e os pareceres normativos dela decorrentes, buscaram uma integração horizontal e vertical dos conteúdos por compreender a aprendizagem no referencial da psicologia genética de Piaget e não mais na psicologia do desenvolvimento. Normas impostas (SAMPAIO; MARIN, 2004), sem legitimidade e complexas demais para a realidade escolar. A Lei n. 9.394/96 mantém, em certa medida, indicações semelhantes: “[...] como a estrutura curricular em torno de disciplinas organizadas em base comum nacional e parte diversificada [...] reitera o valor da interdisciplinaridade e acrescenta a indicação de transversalidade no currículo” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 20-21). Essa análise ajuda a compreender que há uma melhor aceitação, por exemplo, do ensino por projetos em relação às dificuldades para a implementação do ensino organizado por ciclos, quando surgem como tentativas de inovações curriculares (MOLL, 2004). Na análise dessa autora, a persistência da *seriação* deve ser considerada como indicador da dificuldade de proceder mudanças nas práticas pedagógicas.

2.3.7 Currículo e complexidade

Perspectiva teórica que, no contexto de uma sociedade complexa, impõe aos diferentes participantes dos processos escolares a responsabilidade de pensar o currículo como responsabilidade e prática comum. Pensar o currículo nessa perspectiva é entender como complexo “o que ocorre junto” (MORIN, 1996), portanto, trata-se de um pensamento que se opõe aos posicionamentos teóricos reducionistas. Implica uma tomada de posição no currículo presente para fecundar o futuro da humanidade. É pensar o local e o global, é pensar o micro e o macro e considerar as possíveis inter-relações daí decorrentes. Padilha (2004, p. 138), coloca: “gestar um amanhã significa pensar, hoje, na complexidade da ciência, da nossa sociedade e da nossa escola [...]”. O pensamento complexo não dispensa a organização e a argumentação, pois, como todo conhecimento, para além de ser uma perspectiva teórica, necessita estar claramente inserido num contexto, nesse caso, ao mesmo tempo, amplo e restrito.

2.3.8 Currículo e círculo de cultura

Concepção de currículo como espaço de planejamento dialógico. Concepção que considera o ser humano como um ser relacional e criador de cultura, em uma dimensão crítica. Aproximar o conceito de currículo ao de “Círculo de Cultura” (FREIRE, 1983) é considerar a construção do currículo associada às decisões sobre as diretrizes e os princípios que organizam o projeto político pedagógico e que a sala de aula é reconhecida como um dos múltiplos espaços em que o currículo é construído e reconstruído, além da “[...] crença de que o conhecimento só se constrói no diálogo, (crença) necessária a uma prática pedagógica democrática” (PADILHA, 2004, p. 165). Pressupõe que, pelo diálogo, há construções de “[...] novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para determinado saber ou fazer” (PADILHA, 2004. p. 171).

2.3.9 Currículo e extensão: curricularização da extensão

Andrade (2019, p. 113) afirma que a extensão universitária, na perspectiva de sua curricularização, poderá vir a transformar-se em núcleo mobilizador e integrador do currículo, perpassando de forma transversal todas as áreas e cursos universitários, comprometendo os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, técnicos e comunidade extensionista). Em síntese elaborada em sua ação de extensionista, apoiada no marco regulatório do CNE (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13), a fim de cumprir a lei n. 13.005/2014, que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação, 2014-2024). A Resolução n. 7 do CNE, de 14 de dezembro de 2018, define que as atividades de extensão devem compor no mínimo 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão, doravante, fazer parte da matriz curricular dos cursos nas instituições, públicas, privadas e comunitárias.

A fim de tornar-se integrada à matriz curricular, de forma indissociada do ensino e da pesquisa em um processo único, a extensão deverá observar suas diretrizes estruturantes da concepção e da prática extensionista: a) a interação da comunidade acadêmica com a sociedade por meio do diálogo, da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social; b) a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular; c) a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e

aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais; d) a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada no processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico.

A extensão “[...] é concebida com função potencializadora na formação dos estudantes e, na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que a universidade se realize como instrumento emancipatório” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Destaca-se o capítulo IV das disposições gerais, com os seguintes artigos: a) Art. 17 – As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes; b) Art. 18 – As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes; c) Art. 18 – as instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão; d) Art. 19 – as instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes; e) Art. 20 – essa resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Também, encontra-se eco nas palavras de Santos (2008, p. 67): “[...] as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da Universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”.

3 DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A concepção de desenvolvimento do currículo e desenvolvimento curricular é compreendida como um processo complexo, polissêmico e em contínuos movimentos políticos das Diretrizes Legais vigentes, das propostas pedagógicas, das interações sociais, culturais e epistemológicas com suas estruturas de poder, contradições e conflitos (PACHECO, 2005). Nesse processo, a complexidade e a polissemia no trato da gestão administrativo-pedagógica e institucional, se fazem presentes também em microespaços das relações entre os sujeitos da comunidade acadêmica e da comunidade externa, observada a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, em uma perspectiva de gestão democrática, na luta histórica por uma universidade pública, gratuita e de qualidade social, que corresponde à democratização de acesso.

O currículo, por sua vez, objeto de intensos debates, não se esgota em si mesmo, e requer a participação ativa dos responsáveis pelos processos de ensinar e de aprender.

A conceituação de currículo explicitada na introdução deste capítulo, para trabalhar a ideia de desenvolvimento curricular, referido especialmente ao processo de construção de um currículo, envolve concepção, realização e avaliação (PACHECO, 2005). Nessa lógica, Pacheco (2005, p. 48) afirma:

[...] a prática de desenvolver o currículo é um acto que conjuga uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação no sentido da sua abertura ou do seu fechamento aos vários intervenientes. Por mais complexo que seja, decidir-se-á numa perspectiva orientadora e não numa perspectiva determinante da prática. Com efeito, as práticas de design curricular não são equivalentes à construção de protótipos que depois são reproduzidos de forma mecanicista, dado que o currículo é um projecto, aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento. Nesta linha, entende-se que a prática educativa é uma operação complexa que não pode ser reduzida à uma intervenção meramente técnica e que não é congruente com os modelos de gestão que ignoram os contatos reais da, dos alunos, dos professores etc.

Diante dessas ideias, destaca-se a importância do professor(a), seja em uma visão teórica e técnica do currículo, seja em uma visão teórica e crítica. Tal como explicita Gimeno (1998), o(a) professor(a) tem um protagonismo político, quer no papel de adaptador, quer no de criador/transformador, mas jamais um papel de neutralidade. A seguir são apresentados verbetes que sinalizam operacionalizações possíveis para o desenvolvimento do currículo nas dimensões: pedagógica, política, epistemológica e ético-existencial — filosófica.

3.1 Universidade, currículo e cidadania

Frente ao momento histórico vivido com o avanço das políticas e práticas neoliberais, em um presentismo assustador que nos tem encaminhado à condição de predadores de nós mesmos. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a proposta de Universidade e sua função social, para além da preocupação em atender as lógicas reducionistas assentadas em currículos especializados, com os modos de conhecer com padrões universais, redução da realidade a modelos, campo da formação isolado

do campo do trabalho, primado das teorias. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (2010, p. 7-8), encaminha uma discussão de ideias sobre o exercício ético-político da universidade e sua função social, afirmando que “[...] sua responsabilização é a de preparar para o exercício da cidadania para valores éticos e a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, para a complexidade do conhecimento e para preparar os estudantes com condições de organizarem sua vida produtiva ao longo de sua existência”. Essas ideias significam ampliar a elaboração dos currículos, incluindo modos de conhecer em empenhados por configurações culturais, tessituras complexas da realidade tendo o trabalho e a pesquisa como princípios articuladores e a prática social como referente da teoria (CUNHA, 1989).

Na linguagem cotidiana na universidade, representa o que é nominado de Educação Geral, abrindo fronteiras para compreender a complexidade das relações de produção do conhecimento e da Vida, histórica, social e cultural de condição humana de humanidade. Ao apresentar iniciativas concretas de implantação de novos programas de Educação Geral nos cursos de graduação, Aguiar Pereira (2010) apresenta instituições brasileiras que manifestam a necessidade de incluir a Educação Geral, afirmando que não termina na escola média, mas continua nos processos de formação nos cursos de Graduação, período ainda de formação (2010, p. 8). A autora reconhece que é realmente um objetivo ambicioso e precisa ser compreendido pela comunidade acadêmica, gestores(as), professores(as) e estudantes. Entretanto, há sinais de rupturas, exigindo também que professores(as) do campo da Educação preparem-se para um diálogo epistêmico e filosófico com outras culturas epistêmicas e políticas, entremeadas por contradições e conflitos. As mediações necessárias requerem uma postura de humildade, não como submissão, mas sim como um reconhecimento de outros saberes e de outras culturas, tanto em relação aos valores morais, tensões ideológicas e suas estruturas de poder nos espaços macroinstitucionais, quanto em relação aos diferentes campos epistemológicos na elaboração e desenvolvimento currículo, nos microespaços das práticas pedagógicas cotidianas. A contribuição de Severino (2010, p. 118) está na perspectiva de que:

Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando, só se presta serviço à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se a partir de uma equação de construir o objeto; mas construir o significa pesquisar. Por isso mesmo, também na Universidade,

a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de conhecimento.

Ao reforçar a qualidade epistêmica e didática da autora ao tratar desta temática, ganha significado a ideia da pesquisa como princípio educativo na construção pedagógica do conhecimento nas aulas dos cursos de graduação. A problematização é fio condutor, sendo a pesquisa como princípio educativo da construção pedagógica do conhecimento: *Leitura da realidade*: desafios — perguntas exploratórias, exercícios especulativos de laboratório; levantamento de dados; análise de processos investigativos; *Problematização*: levantamento de hipóteses/análise de possibilidades e limites/realização de experiências; *Interpretação contextualizada*: discussão de questionamentos, que articulam as possibilidades de perspectiva interdisciplinar; *Teorização*: articulação teoria e prática; ancoragem de teorias; *Discussão coletiva*: como sistematização teórica das experiências realizadas; e *Avaliação compatível*: um processo avaliativo que privilegie habilidades mais elaboradas, sem o rótulo de uma única resposta.

Com a clareza de que conhecimento é construção de objetos e não sua representação; conhecimento é processo que decorre de uma práxis histórica e social, como afirma Severino (2010), e consolida-se a importância do(a) professor(a) e dos estudantes, com a instituição precisando garantir espaço-tempo nos currículos para atividades de campo e de biblioteca, observada a instrumentalização da metodologia técnico-científica, o que promove e valoriza condições de autoria. Nessa lógica, a participação do corpo docente é fundamental, tanto para não sobrecarregar os estudantes, quanto para não se tornar uma produção em série ou repetição do Trabalho de Conclusão de Curso. Sabe-se que a prática social é complexa, contraditória e sempre em movimento, com diálogos epistemológicos e mediações de acolhimento do outro(a) entre os professores(as) e com os estudantes. Essa proposta traz uma possibilidade de uma formação cidadã na medida em que se preocupa para além da preparação profissional para atender às demandas reducionistas de especialização profissional. Não se trata de negar a importância da preparação profissional, tal como afirma Goergen (2010, p. 25):

É importante insistir que não se trata de menosprezar as demandas do mercado, nem a formação profissional correspondente. Ao contrário, a formação profissional, mesmo com essa característica, é um elemento de pertinência social. Formação acadêmica de qualidade é muito mais

que preparação profissional para o mercado porque envolve a formação do ser humano integral enquanto cidadão político e ético.

Nessa perspectiva, fica fortalecido o exercício da função social da Universidade ao incluir a Educação Geral como uma finalidade de compromisso com a formação cidadã dos estudantes e as diferentes culturas dos movimentos políticos e das interações sociais.

3.2 Reinvenção de pedagogias universitárias

Construção de pedagogias universitárias que atendam aos princípios epistemológicos e éticos de cada campo científico e de cada campo profissional na construção pedagógica do conhecimento e dos saberes epistêmicos na universidade. Essa possibilidade de professores(as) reinventarem pedagogias exige uma compreensão multidimensional em seus procedimentos de ensino e de aprendizagem, em suas relações de inteireza de ser humano e em suas relações com a realidade sociocultural e histórica, tanto nas relações interpessoais da sala de aula, quanto nas relações estabelecidas por dentro dos conteúdos trabalhados e da realidade vivida, interconectando grandes movimentos da vida e criando novas metáforas pedagógicas, que encaminhem para a unidade do diverso, juntando arte, ciência e emoções, ultrapassando a visão generalizante fundada em uma única racionalidade (FERNANDES, 2006, p. 445-446).

Ao trabalhar com múltiplas racionalidades, tem-se a intuição como potencialidade humana, *racionalidade* que se nutre dos saberes/sabores das experiências vividas e dos sentimentos, que se complementa e se enriquece com dados coletados, nem sempre percebidos, mas que se corporificam na *solução de problemas*. Não se trata de uma *iluminação* espontaneísta, mas envolve uma necessária abertura para o desconhecido, tal como “o cientista tem que andar à beira do desconhecido, e o que está à beira do desconhecido é o problema da vida [...] o raciocínio é importante para comprovar as coisas, mas é a intuição que mostra a solução dos problemas” (SCHENBERG, 1984, p. 108-109).

3.3 Contextualização curricular

Leite, Fernandes e Mouraz (2012) explicitam o entendimento de que a contextualização curricular aproxima os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas

dos alunos, configurando-se como condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolarizada. Ao relacionar as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar na escola, neste caso na aula universitária, às culturas de origem dos estudantes e ao desenvolvimento de autoconceitos positivos. Nessa lógica, promove relações entre a teoria e a prática, favorecendo que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem.

Contextualizar o currículo visa, pois, a produção de um currículo significativo para os estudantes, identificado com o que James Beane (1997) denomina por currículo coerente e configurador de uma instituição democrática. Nessa perspectiva, Cosme e Trindade (2013, p. 68) confirmam a importância da “[...] contextualização curricular como imprescindível ao desenvolvimento de processos de ensino aprendizagem que respeitem as singularidades cognitivas e culturais dos alunos”. Consideram que faz parte das responsabilidades dos professores, como gestores curriculares.

3.4 Memória educativa

Para Fernandes (1999), são recortes trazidos pelos(as) alunos(as) de seu processo de escolarização em narrativas, as quais são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida. A memória educativa trabalhada através de um roteiro sistematizado permite “reconstruir”, na singularidade de cada experiência, a busca das totalidades históricas, firmando, então, a possibilidade do espaço das identidades. A identificação do que é significativo para os(as) alunos(as) cria vínculos entre si e entre eles e o(a) professor(a), por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida.

A memória, como fonte, abastece a trajetória de professores(as) e alunos(as) na construção de um território comum pela marca da diferença, em que o ponto de partida não é mais o programa da disciplina ou a leitura da turma ou do conteúdo, pelo(a) professor(a), mas sim, a *teia de relações* construída com as narrativas de alunos(as) e professor(a). Conceito apoiado nos estudos de Bosi (1979) e Soares (1991). Importante destacar o procedimento adotado: no primeiro momento, o(a) aluno(a) responde por escrito individualmente e escolhe o que discutir no pequeno grupo, formado por decisão individual de integrar o referido grupo. Após a memória socializada naquele pequeno grupo, os dados recolhidos, sem identificação específica

de cada integrante, são selecionados para discussão no grande grupo. A tematização fica centrada na experiência da Escola Básica, em termos de como era sua escola; facilidades e dificuldades com disciplinas; fatos marcantes no país e no mundo à época. Essa discussão possibilita o desencadeamento de múltiplas racionalidades, ao trazer contexto histórico-social e cultural do seu percurso escolar para relacionar com a historicidade dos modos de produção das ciências, no sentido de reconhecer que todo o conhecimento científico-natural é científico social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum – paradigma emergente (SANTOS, 1987, p 36-55).

3.5 Competência

A discussão da competência profissional presente nas Diretrizes Curriculares da Educação e da Formação de Professores responde às necessidades do mundo do trabalho e do atendimento à lógica do mercado, recomendado por organismos multilaterais, como Banco Mundial, Cepal, Unesco, Unicef (SCHEIBE, 2011, p. 14) em movimentos de mercantilização do conhecimento, vinculado a uma concepção produtivista e pragmática na linguagem de competências e habilidades.

Fernandes (2010) propõe uma concepção para explicitar outra compreensão de competência profissional com dimensões que contemplam habilidades e significados para um conhecimento situado na perspectiva de uma formação democrática com valores de humana condição ética e democrática (CORTELLA, 1987). Nessa proposição, Fernandes afirma que competência é um conceito polêmico e polissêmico, situando-a como uma competência profissional no contexto da Educação como uma prática social, um fato social e existencial e, também, um fenômeno cultural.

José Contreras Domingo (1997, p. 58-59) reforça o conceito explicitado trazendo um pressuposto fundante quando afirma:

[...] a competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos ensinantes. [...] Só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de

conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional.

Com base nesse pressuposto e em Teresinha Rios (2005) que *define* competência como saber fazer bem seu ofício, saber fazer bem seu trabalho profissional com as dimensões: técnica, política, estética e ética, torna-se possível compreender competência como uma configuração de dimensões inter-relacionadas que se efetivam na práxis cotidiana dos(as) professores(as) como atributos e/ou propriedades que ensinam e aprendem:

- a) *Dimensão técnica*: envolve o desenvolvimento de capacidades e habilidades pertinentes aos modos de produção do conhecimento da área em que atua. Exige do professor uma leitura do seu campo disciplinar situando-se no conhecimento em sua especificidade e nos diálogos que faz com outras epistemes. O professor é mediador entre o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado e os saberes que os estudantes trazem de sua experiência de vida, ensinando e aprendendo. Tem a prática social como referente para a problematização de conhecimentos conteúdos, contextualizados tanto na realidade socio-histórica e cultural do presente, quanto no espaço-tempo passado em que foram produzidos, trazendo a interdisciplinaridade como uma condição para interpretar a própria prática para além do praticismo ou da teoria esvaziada de sentido para os estudantes, observadas as condições concretas que a realidade sociocultural demanda.
- b) *Dimensão política*: envolve a compreensão da educação como ato político e da existência de um projeto implícito ou explícito de ser humano e de sociedade com suas estruturas de poder, exercício consciente dos direitos e deveres, inserção na construção coletiva da sociedade e à possibilidade de reinvenção dessa mesma sociedade em suas finalidades ético-existenciais. Nas relações pedagógicas — professor e estudantes — as questões intencionalmente discutidas e decisões coletivamente assumidas, para construção de uma relação político-pedagógica que sustente relações mais democráticas, favorecendo que cada sujeito procure trazer à tona sua singularidade, com toda a complexidade e contradição que permeiam as relações humanas. Uma espécie de contrato social em que o professor mantém a diretividade do processo e compartilha com seus estudantes a responsabilidade de ensinar e aprender em processos de negociação

coletiva, com critérios previamente definidos para tarefas e avaliações, refazendo caminhos e fortalecendo o espírito de grupo na promoção de valores que estão sendo exigidos pelas necessidades locais e globais de outro mundo possível.

- c) *Dimensão estética*: envolve a expressão humana da imaginação, da criatividade, da alegria, da afetividade como compromisso com o *outro*, favorecendo uma educação da sensibilidade, por meio de ações planejadas que trabalhem com múltiplas linguagens na relação com o mundo da vida e do trabalho, em suas variadas determinações e relações com o conhecimento e os saberes produzidos nesse e com esse mundo. Exige rigor epistemológico e disciplina intelectual, pois encaminha a possibilidade de outra leitura e apreensão da realidade com seus condicionantes socioculturais e históricos.
- d) *Dimensão ética*: que envolve as demais dimensões como uma possibilidade de mediações e de sínteses para orientar as ações da relação pedagógica, trazendo interrogantes para uma construção de significados na competência profissional em sua multidimensionalidade, sem o isolamento de uma ou outra dimensão. Na relação pedagógica, denominamos de ética relacional, aqui entendida como relações interpessoais mediadas pelo respeito, humildade e afeto, valores fundamentais para a convivência na diversidade cultural, para o aprender e o fazer juntos. Em que a diferença é uma categoria de conteúdo ético, para além da questão cultural, embora também o seja.

A competência profissional nessa perspectiva encaminha para o trabalho com o conhecimento em uma tessitura permanente, na qual o pensamento complexo é um pensamento plural, que lida com a ordem e a desordem, com a interação, a organização e reorganização, tendo por característica principal a “religação, que visa reabrir as fronteiras entre as disciplinas do conhecimento e promover a intercomunicação entre os compartimentos estanques do saber, produzidos pelo pensamento fragmentador” (MARIOTTI, 2000, p. 88-89). Nessa compreensão, o pensamento complexo configura-se como outra concepção de mundo, conhecimento, ciência e vida que exige processos de análise e de síntese dos fenômenos e fatos estudados em conexão com o mundo da vida e do trabalho, tanto em seus modos de produção de conhecimento no passado, quanto na resignificação no presente. Destacam-se algumas habilidades como operações com pensamento complexo (RATS, 1977; ANASTASIOU, 2004),

favorecendo processos de análise e de síntese mais elaborados, por que procuram uma *religação* constante e assumem um *desafio para ultrapassar a simplificação dos fatos*, ou como afirma Bachelard (1985) “Na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações”. Processo de análise: decomposição, recomposição de fatos, fenômenos e processos de comparação por meio de hipóteses, interrogantes, aproximações e distanciamentos teóricos tendo como referência o contexto em que está o objeto em estudo; processo de observação: procedimento que exige construir um referencial teórico que trabalhe o objeto, sem a visão da neutralidade, mas consciente da subjetividade nele envolvida, para além do caráter opinativo. Envolve um preparo prévio com objetivos definidos, critérios prévios e uma ética relacional construída no cotidiano das relações professor-aluno-aluno-realidade. Aprendizagem do registro sistemático que pode ser comparada, sintetizada e compartilhada; processo de obtenção e organização dos dados: exige um trabalho minucioso de preparação e independência, fortalecendo ao mesmo tempo, protagonismo e compartilhamento de dúvidas, o que fortalece o sentimento de pertença e o espírito de equipe.

Requer observação, identificação, comparação, análise, síntese, interpretação, crítica, imaginação, suposições, dentre outras habilidades; processo de aplicação de fatos e princípios a novas situações: envolve a construção pedagógica do conhecimento que exige a resignificação dos fatos e princípios sem o caráter prescritivo, mas contextualizados na historicidade do espaço-tempo em que foram produzidos na tentativa de compreender as *relações tecidas junto*, que configuram um pensamento complexo para compreensão do próprio conhecimento produzido e suas relações com as teorias estudadas. Exercício fundamental acadêmico para projetos de prática, sua significação no percurso curricular e na carreira profissional, tanto em temas de decisões, quanto de formação de atitudes investigativas.

3.6 Currículo e avaliação da aprendizagem

Para Fernandes (2010), discutir avaliação é trabalhar em terreno minado por ideologias, valores e representações, é compreendê-la situada em uma concepção de currículo em movimentos de pressupostos legais, filosóficos, epistemológicos e de procedimentos pedagógicos em sua operacionalização. Trata-se de uma temática complexa que se insere em diferentes dimensões da ação pedagógica: axiológica, epistemológica, pedagógica/técnica e de estruturas de poder presentes nessas

dimensões que configuram o tecido de relações interpessoais e pedagógicas no ato de ensinar e de aprender contextualizado. Na maioria das vezes, a avaliação é trabalhada como um elemento/momento isolado da ação pedagógica, fora da complexidade que envolve a tarefa educativa, sem que se perceba como uma consequência de tomada de decisões em outras instâncias e reveladora de valores e ideologias previamente definidos fora do campo educativo: nas corporações, nas associações e nas representações socioculturais da sociedade em que se vive.

O ato de avaliar, integrado ao contexto da ação pedagógica, é um ato de investigar a qualidade do resultado dessa ação. O grande desafio é mudar a lógica classificatória e centrar esforços para saber se o ato de avaliar tem a qualidade que deveria ter (LUCKESI: 2010). Nessa perspectiva, há necessidade de um planejamento em aberto, isto é, conectado com a realidade, com as rupturas e continuidades, as quais serão operacionalizadas no percurso da ação pedagógica, tanto em relação ao conhecimento e suas relações com mundo lá fora, quanto nas relações pedagógicas professor/aluno(a)/aluno(a). Planejamento que não se reduz a um Plano de Ensino engessado na formulação inicial, nem em uma formulação que se eternize ano após ano. Planejamento como ato de escolhas e decisões em suas finalidades ético-existenciais inseridas no Projeto de curso/instituição e de sociedade. Planejamento como ideação e ato de organização do conhecimento curricular, em que a Avaliação seja um ato crítico que comunica ao professor e aos alunos como está sendo a construção pedagógica do conhecimento, para além de provas e notas. Não se trata de negá-las, mas significa que toda ação de pensamento envolve a necessidade de integrar qualquer evento/informação em um contexto que produza sentido.

A avaliação da aprendizagem precisa ser *tecida* junto com o planejamento do processo de ensinar e de aprender. Avaliar implica em uma tensão constante entre processo e produto, em estabelecer uma interação permanente entre ensinar, aprender e avaliar. Avaliação envolve avaliações que ocorrem cotidianamente na relação professor-aluno, desde o *planejamento em aberto* elaborado previamente pelo professor até um contato pedagógico com os alunos e suas reconstruções de sentido para conectar realidade desses alunos e o conhecimento a ser trabalhado. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter diagnóstico para além do meramente classificatório, que permite posicionar professor e alunos(as) frente ao processo de ensinar e de aprender, exigindo cuidados éticos nessa relação, na medida em que ela encaminha para a classificação ou não desses alunos(as), atribuindo valo-

res subjacentes aos resultados finais, sejam eles conceitos ou notas. Valores estes que incidem *sobre* os(as) alunos(as): autoestima pelos valores sociais vigentes na instituição e na sociedade; autonomia para buscar outras alternativas de solução e/ou outras reflexões que fortaleçam o pensamento divergente; compromisso com o próprio processo de aprendizagem; aprendizagem da autocrítica e da crítica educativa; equilíbrio entre ação e reflexão das relações com o conhecimento e a realidade. Valores que incidem *sobre* o professor: compromisso com o grupo que está sendo avaliado, verificando o que eles sabem e não o que eles não sabem; posição antidogmática e decisões democráticas (restituição sistemática dos trabalhos realizados) — o direito dos alunos frente aos resultados e posições de professor e de alunos no percurso de ensinar-aprender-avaliar; rigor epistemológico e técnico na elaboração dos instrumentos de avaliação, objetivando clareza de enunciados e de critérios de correção, bem como favorecendo a produção de sentidos, tanto na relação com o aprendido, quanto na relação com a realidade problematizada; utilização de diversos procedimentos de avaliação: projetos de aprendizagem; provas com consultas; entrevistas; seminários e, também, testes padronizados, que assim como diversas estratégias de ensino, podem atender a diversos estilos cognitivos e níveis de complexidade de conhecimento; implementar uma avaliação que contemple a complexidade das relações com conhecimento e predominante qualitativa, o que não exclui o quantitativo, mas trabalha *com ele e a partir dele* — só se qualifica o que se tem em quantidade, entretanto o foco é qualitativo, pois exige relações para além da descrição e da resposta única. A avaliação nessa perspectiva encaminha para o trabalho com o conhecimento em uma tessitura permanente, na qual o pensamento complexo é um pensamento plural, que lida com a ordem e a desordem, com a interação, a organização e reorganização. E que tem como característica principal a “[...] religação, que visa reabrir as fronteiras entre as disciplinas do conhecimento e promover a intercomunicação entre os compartimentos estanques do saber, produzidos pelo pensamento fragmentador” (MARIOTTI, 2000, p. 88-89).

Nessa compreensão, o pensamento plural configura-se como outra concepção de mundo, conhecimento, ciência e vida que exige processos de análise e de síntese dos fenômenos e fatos estudados em conexão com o mundo da vida e do trabalho, tanto em seus modos de produção de conhecimento no passado, quanto na ressignificação no presente. Avaliação não fica restrita à possibilidade de *medição*, ela se constitui em fonte permanente para ensinar e aprender em sala de aula, tanto para o professor/a

promover a curiosidade epistemológica — curiosidade intencionada para atrair atenção dos alunos para operações do pensamento mais elaboradas, quanto para verificar se os alunos estão acompanhando ou não sua comunicação didática de conhecimentos, assim como a relação com a realidade sócio-histórica e cultural em que estão inseridos.

A avaliação se fundamenta nas concepções de ensinar e aprender, que nessa lógica envolve dois princípios básicos: a visibilidade e a partilha dos critérios de avaliação por parte do(a) professor(a) com seus(suas) alunos(as) — democratização das relações; e ao compromisso com a justiça — retomada dos processos de ensinar, de aprender e de avaliar, observando critérios partilhados, acesso aos resultados e aos processos vivenciados em sala de aula, para um diagnóstico e uma tomada de decisão mais equilibrada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR PEREIRA, Elisabete Monteiro de (org.). *Universidade e Currículo: perspectivas de Educação Geral*. Campinas: Mercado Aberto, 2010.
- ANASTASIOU, Léa Camargo; ALVES, Leonir. 3. ed. *Processos de ensinagem: pressupostos de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2004.
- APPLE Michael. Os professores e o currículo. Abordagens sociológicas. Lisboa: Educa, 1997.
- ARROYO, M. Prefácio. In: MOLL, J. et al. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: MOLL, J. et al. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 1992, v. 24, n. 2, p. 97-115.
- BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BESTOR, Arthur. E. 1956. *The restoration of learning: a program for redeeming the unfulfilled promise of American Education*, 1956. Reeditado pela Literary Licensing, LLC, 2012.
- BIESTA, G.; TEDDER, M. *Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective*. Studies in the Education of Adults. United Kingdom: Autumn de 2007. v. 39, n. 2, p. 132-149.

BOBBITT, F. *The curriculum*. Boston: Houghton, Mifflin, 1918.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Veja, 1970.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Unesp, 2004.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology*. Londres, Inglaterra: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

CANDAU, V. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

COSME, A.; TRINDADE, R. *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: Perspectivas, Questões, Desafios e Respostas*. Mais Educação, 2013.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FERNANDES, C. *Sala de aula universitária — ruptura, memória educativa, territorialidade — o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, C. *Texto Competência para discussão no Fórum Innova Cesal — reunião* Lisboa: 2010.

FERNANDES, C. *Texto Avaliação para discussão no Fórum Innova Cesal — reunião*. México: 2011.

FERNANDES, C. *Relatório Final de Atividades*. Programa Observatório de Educação. Projeto CAPES/DEB. 2015,

FERNANDES, P.; LEITE, C.; MOURAZ, A.; FIGUEIREDO, C. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, v. 22, n. 4, p. 417-425, 2013.

FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 1972.

FREIRE P. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto, Portugal: Edição Textos Marginais, 1974.

- FREIRE P. *Educação política e consciencialização*. Lisboa, Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.
- FREIRE P. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE P. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- FREIRE P. *Educação e Mudança*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Espanha: Morata, 1992.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Espanha: Paidós/MEC, 1990.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: VV. AA. *Interdisciplinaridad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos-Unesco, 1982.
- HEISENBERG, W. *Física e Filosofia*. 3. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 1995.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.
- LACERDA, M. P. C. de. *Concepções e conceitos de Currículo e autorias*: Quadro-síntese elaborado para discussão na disciplina Metodologia do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS. Porto Alegre: Mimeo, 2016.
- LEITE, C.; LOPES, A. (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa, Portugal: Asa Edições, 2007.
- LEITE, C. (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- LEITE, C. PACHECO, J. A.; MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. *Transnational Curriculum Inquiry*, v.9, n. 2, p. 35-49, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; MOURAZ, A. Contextualização Curricular: princípios e práticas. *Revista Interações*, n. 22, p. 1-5, 2012. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.
- LUNDGREN, U. P. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Espanha: Morata, 1992.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C.; ALVES, N. (org.). *Criar Currículo no Cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGER, R. F. *Preparing instructional objectives*. Reimpressão. Fearon Publishers, 1962.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A. Culturas curriculares: Subsídios para uma abordagem teórica. In: ALVES, M.; KATELE, J. M. (org.). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaço em Educação*, v. 9, n. 18, 2016.

MOLL, J. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? In: MOLL, J. et al. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, A. et al. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. 7. ed. Campinas: Papirus Editora, 1999.

MORIN, E. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

MOROSINI, M. C. (org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. INEP/RIES, 2006. v. 2.

MOROSINI, M. C. *Qualidade na educação superior: tendências do século*. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009.

MOROSINI, M. C. et al. Qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan./mar. 2016.

MOURAZ, A.; MORGADO, J. C.; FERNANDES, P. Contextualization curriculaire: Desdiscoursaux pratiques. *La Recherche en Education. Revue de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n. 7, p. 31-44. 2021.

MOURAZ, A. O conceito de *bildung* como fundamento epistemológico das histórias de vida. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 4, n. 2, p. 83-89, 2015.

MOURAZ, A. A Contextualização Curricular nas disciplinas de Expressão no Ensino Básico. *Revista Interações*, n. 22, p. 113-134, 2012. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 27 jul. 2019.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Triom, 1999.

NOGUEIRA, N. N. *Interdisciplinaridade: uma Análise Documental sobre a sua presença nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais par o Ensino Médio sob um olhar da Matemática*. 2018. *Dissertação* (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

- NÓVOA, A. *O regresso dos Professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.
- PACHECO, J. A., MOREIRA, A. F.; MOURAZ, A. (org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 29-36, 2011.
- PACHECO J. A. Estudos curriculares: génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*. v. 38, p. 151-168, 2013.
- PACHECO J. A. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 80, n. 21, p. 449-472[4], 2013.
- PACHECO J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 11, n. 1, p. 6-22[5], 2013.
- PACHECO J. A. Curriculum Studies: What is the Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, n. 8, v.1, p. 1-25, 2012.
- PHENIX, P. H. The disciplines as curriculum content. In: A. PASSOW, Harry (ed.). *Curriculum crossroads*. New York: Teachers Colleges Press, 1962. p. 57-58.
- PEREIRA, M. *Entrevista sobre o Pacto de Bolonha e o Ensino Brasileiro*. Gravada em março. PUCRS, 2019.
- PEREIRA, V.; CLARO, L. (org.). *Epistemologia e Metodologia: nas pesquisas em educação*. Passo Fundo: Méritos Editora, 2017.
- PINAR, W. La reconceptualización en los estudios del curriculum. In: GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza*. Su teoría y su práctica. 3. ed. Madrid, Espanha: Akal, S. A., 1989. p. 231-240.
- PINTO, A. B. M.; DELGADO, J. P. F.; MARTINS OLIVEIRA, A. M. de. Significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 51, 2015.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. Londres, Inglaterra: Routledge, 2015. p. 134-148.
- RATHS, L. et al. *Ensinar a pensar*. São Paulo: EPU, 1977.
- RIESTLEY, M. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, Netherlands, v. 12, n. 1, p. 1-23, feb. 2011.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- RIBEIRO, R.; MAGALHÃES, A. *Política de responsabilidade social da universidade: conceitos e desafios*. Educação, Sociedade e Culturas, 2014, n. 42, p. 133-156.
- ROLDÃO, M. do C. *Um Currículo de Currículos*. Portugal: Edições Cosmos, 2011.

- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2009.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1987.
- SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2003. p. 735-775.
- SANTOS, B. S. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. Questões da nossa época. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 11.
- SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec Ltda, 1996.
- SANTOS, M. *A Relação teoria e prática na formação do pedagogo: à luz do materialismo histórico-dialético*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.
- SANTOS, M. *Técnica, Espaço Tempo*. Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. *Por uma outra Globalização*. Do pensamento único à consciência universal. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- SAVIANI, D. et al. (org.). *História e História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SCHENBERG, M. *Pensando a Física*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SCHENBERG, M. A Física é uma Arte. *Revista Ciência Hoje*, v. 3, n. 13, p. 104-109, jul./ago. 1984.
- SEVERINO, A. In: AGUIAR PEREIRA, E. M. de (org.). *Universidade e Currículo: perspectivas de Educação Geral*. Campinas: Mercado Aberto, 2010.
- SEVERINO, A. *Filosofia na Formação profissional: Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante?* São Paulo: Cartago Editorial, 2017.
- SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 6. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 2010.
- SOUZA, M. A. A. de. *O mundo do cidadão. Um cidadão do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade. Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte. Autêntica. 2002.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, A. S. *Educação no Brasil*. 3ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, A. S. *Educação é um direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, A. S. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

TORRES SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. 4. ed. Madrid, Espanha: Morata, 1994.

TRINDADE, R. COSME, A. *Todas as Aprendizagens São Pessoais, Mas Ninguém Aprende Sozinho*: Gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem. Curitiba: Editora Melo, 2010.

VEIGA NETO. De Internet, Cibercultura e Inteligências... Revista *Episteme*, n.9, jul./dez. 1999. p.121-126.

WILL, J. M.; PACHECO, J. A. Currículo e gestão curricular: uma reflexão inicial. *Revista Espaço do Currículo*, v. 6, n. 4(2), p. 220-226, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

ZABALZA, M. *La Didáctica como campo de intervención*: el curriculum. Documento policopiado. 1989. Projeto Docente apresentado para Concurso a Professor Catedrático de Didática, Universidade de Santiago de Compostela.

III

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Isabel da Cunha
Doris Pires Vargas Bolzan
Sílvia Maria de Aguiar Isaia

O professor da Educação Superior caracteriza-se como um dos sujeitos dos processos formativos, engajando-se na formação para o mundo do trabalho, espaço no qual exercita concepções, valores e crenças, demarcando a postura pessoal, profissional e institucional.

Para Fernandes Enguita, “um grupo profissional é uma categoria autorregulada de pessoas que trabalham para o mercado numa situação de privilégio monopolista” (1991, p. 42). Significa que o exercício profissional requer um reconhecimento público para seu exercício. Freidson (1994, p.11), em complemento, alerta que “uma profissão é uma ocupação que controla seu próprio trabalho e está organizada por um conjunto especial de instituições que se mantém parcialmente por uma ideologia de serviço e qualificação especializada”. Entretanto, o mesmo autor concorda que “estas são características secundárias” pois “o decisivo para o status de qualquer profissional é seu controle último sobre seu próprio trabalho” (1978, p. 191). E Souto refere que a “noção de profissão requer uma construção sociocultural, histórica, que se situa em um tempo e num espaço e que, portanto, está vinculada à vida social, política, cultural e econômica” (2011, p. 29).

Guerreiro (1999) corrobora, afirmando que é o grau de autonomia técnica, exclusiva de uma profissão, que certifica seu *status* social. Nesse sentido, de forma geral, o professorado constitui uma semiprofissão, exercendo uma contraditória ação que oscila entre uma autonomia parcial e à obediência a uma regulação moral, política e institucional pré-definida. Os autores denunciam que as condições profissionais dos professores vêm, progressivamente, se deteriorando, o que contribui para a fragilização profissional que

é, entretanto, mais visível nos profissionais que atuam na base da pirâmide educacional, mesmo que os docentes da Educação Superior não estejam fora desse cenário.

Assim, o mundo do trabalho é marcado por desafios e se organiza a partir do comportamento econômico, variando de acordo com as disposições de empregabilidade e com as condições de trabalho. “É composto de um mundo infindável de submercados relacionados ao campo acadêmico e ao tipo de instituição a que o professor pertence” (MOROSINI, 2006, p. 394). Portanto, há uma influência dos fatores macroeconômicos e das políticas de mercado na definição de demandas voltadas ao trabalho docente.

Em uma perspectiva histórica, é possível afirmar que a docência, ou ação de ensinar, praticamente coincide com a existência do homem e adquiriu diversos formatos no decorrer da história. Mas a emergência de um grupo profissional mais estruturado em torno da profissão se deu a partir do século XVIII (ROLDÃO, 2007). Entretanto,

a estruturação de um grupo profissional não significou o rompimento com discursos ambíguos sobre o ofício docente, principalmente, quando se refere à atividade profissional, pois tanto pode ser vista como um trabalho que exige conhecimentos específicos, como uma atividade de pessoas que ‘professam conhecimentos’. (GUIMARAES, 2011, p. 18)

A esse respeito, Guimarães ainda comenta que: “a ambiguidade desses discursos sobre a docência expressa resquícios da história de um ofício controlado pela Igreja (daí ser um sacerdócio, tarefa para vocacionados), mas que progressivamente se secularizou demandando conhecimentos específicos” (2011, p. 19).

Há, atualmente, um consenso de que a docência exige um repertório de saberes e conhecimentos que estimulam estratégias e técnicas pedagógicas para o enfrentamento da complexidade da profissão. Trata-se de uma *práxis* ou atividade teoricamente fundamentada, pois se toma a teoria, recria-se e inventa-se a prática como sujeitos.

Porém, em uma outra perspectiva, as teorias pós-estruturalistas chamam atenção para os dispositivos morais que a pedagogia propõe à docência. Trata-se de uma profissão constantemente vigiada e vigilante de uma compreensão de bem-estar social. “Implica num modelo ideal de professor que funciona, ao mesmo tempo, como aspiração e critério de juízo para a avaliação de seu modo de ser e agir” (GARCIA, 2002, p. 162). Os espaços acadêmicos funcionam como dispositivos que administram as subjetividades e as aspirações que incidem sobre a profissão.

O que se pode depreender é que a profissão de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto de estruturas de poder, é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios. Desse modo, afasta-se de um referente universal de qualidade e depende das expectativas sociais e institucionais que sobre ela incidem.

Numa perspectiva mais pragmática, trata-se de uma profissão influenciada pelos contextos nacional e internacional e pelos campos científico e institucional, no qual está inserida. Sua complexidade impacta a profissionalização, tornando o professor responsável pelo desenvolvimento de processos formativos dos estudantes na Educação Superior e por produzir e disseminar conhecimento acadêmico em sua área. Assume, também, posições institucionais reconhecidas pela cultura acadêmica e pelo seu estatuto profissional. Desenvolve e protagoniza ações de ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva indissociável. Responsabiliza-se pela validação das aprendizagens dos estudantes, frente aos órgãos gestores, envolvendo saberes do seu campo de estudo, pedagógicos, éticos e culturais. Em uma visão ampliada, incorpora representações sociais historicamente construídas, envolvendo as perspectivas de classe social e de gênero às expectativas em relação aos papéis institucionais e dos próprios docentes em um determinado tempo e espaço.

Ainda, sobre o papel do professor, Cunha (2006) explica:

A cultura docente se revela nos juízos de valor, nos rituais pedagógicos e nos discursos do campo científico da educação. Envolve as diferentes áreas do conhecimento e os espaços em que o professor produz sua ação pedagógica. Vincula-se a suas raízes e trajetórias de vida, mas também se modifica no cotejamento com as mudanças sociais e culturais do seu tempo (p.364).

Vale ressaltar que há uma relação intrínseca da docência com a discência, pois o professor materializa o ato de ensinar com a participação e o envolvimento dos estudantes. Isso significa que o ensino não se materializa desconectado da aprendizagem, a qual é a intenção genuína da docência. A condição de ensinar pressupõe a interação humana e é atravessada pela perspectiva ética que envolve empatia e respeito aos saberes dos estudantes. Inclui uma relação de afeto com a matéria de ensino e habilidades pedagógicas que estimulem o desejo de aprender.

Essa condição para a docência exige uma formação acadêmica em sua especialidade, consolidada na pós-graduação (*lato stricto sensu*) e pressupõe o domínio

de saberes pedagógicos. Requer o reconhecimento da prática de sua profissão e/ou da relação da sua matéria de ensino com um campo profissional, que revela e corresponde ao poder da profissão no interior da estrutura social. O campo profissional, articulado ao campo científico, impacta as práticas da profissão docente por incorporar decisões relacionadas à produção e à distribuição do conhecimento a partir da macroestrutura social e econômica. Ou seja, as oscilações no campo das profissões interferem no perfil e no desempenho do professor da Educação Superior.

Os campos científico e profissional, com seus valores e culturas, se manifestam nas práticas e formas de atuação na academia. As representações sobre a docência e sobre a discência, seus fazeres e perfis diferem nos diferentes espaços. Nesse contexto atuam forças ideológicas e culturais. Enquanto nas áreas das ciências exatas e da natureza predomina o rigor científico, que se traduz pelo acúmulo do conhecimento e pela perspectiva fundamentalmente cognitiva, nas áreas das ciências humanas o conhecimento válido passa pela contextualização e pela interpretação histórica e social. São condições que se expressam, posteriormente, na prática pedagógica do professor, envolvendo os rituais da aula, do currículo e da avaliação.

O exercício da profissão docente se materializa em um aparato institucional público ou privado. Nesse sentido, atua em uma estrutura regulada por valores presentes nos Projetos Pedagógicos Institucionais e nos Planos de Carreira acordados para essa função. Neles, estão definidos seus direitos e deveres.

O ponto de partida reside na ideia de que os que ingressam nos primeiros degraus da hierarquia docente universitária atestam, pelo título acadêmico, um certo domínio do campo disciplinar em que exercem sua atividade. Na realidade, explica Barco (1999, p. 166), em geral, sua formação docente apresenta-se como uma aprendizagem imitativa, como uma socialização profissional que determina os modos de ensinar. Tal tarefa torna-se reprodutora dos modos existentes, deixando a critério de cada um as modificações a serem realizadas. Essa condição sugere um descompasso entre os processos e os critérios de recrutamento dos professores e a complexidade dos compromissos que terão de assumir. Tendo em vista a diversidade das condições de recrutamento e de atuação profissional, é possível reconhecer que há diferentes modalidades de atuação em função das condições de empregabilidade do professor da Educação Superior. Há os que atuam em tempo integral, os que lecionam em tempo parcial e os que se vinculam como horistas. Os dispositivos legais de avaliação e de regulação definem percentuais de professores

de cada modalidade que podem compor o corpo docente das Instituições. Porém, a diferenciação do regime de trabalho, da titulação ou do nível acadêmico em que atua não altera a condição de ser professor da Educação Superior.

Há dispositivos de valorização do desempenho e da carreira docente ligados aos fazeres relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Dos professores que atuam na pós-graduação, a produção científica se estabelece como critério de inclusão e de permanência, conferindo ao professor um *status* de reconhecimento, pautado em elementos quantitativos e qualitativos dessa produção. As atividades de ensino na graduação são valorizadas e merecem o reconhecimento nas cerimônias de entrega de diplomas, nas figuras do paraninfo ou homenageado. São pautadas pelas relações subjetivas estabelecidas com os estudantes, dando realce aos aspectos relacionais e pedagógicos como importantes e significativos. As atividades extensionistas, são valorizadas pela sociedade mais ampla e requeridas como fatores de impacto social e solidariedade da Universidade.

Há, ainda, as atividades de gestão que se incluem no fazer profissional dos docentes da Educação Superior. Para tal, são requeridos saberes desse campo que, entretanto, se estruturam a partir da condição de ser professor, uma vez não há preparação específica para as demandas que decorrem do trabalho docente.

Nas instituições públicas de Educação Superior, os cargos diretivos principais passam pela escolha das comunidades acadêmicas, onde indicadores de prestígio na profissão fazem diferença. Gentil explica: “As formas e/ou práticas assumidas nos processos de tomadas de decisões e desenvolvimento de ações institucionais são elementos constitutivos das identidades profissionais dos professores do ensino superior” (2005, p. 66). A gestão se expressa através de ações políticas e administrativas que envolvem planejamento e avaliação, implicando dinâmicas institucionais capazes de favorecer o alcance de metas e de objetivos das IES.

O professor da Educação Superior assume uma função profissional complexa que requer múltiplos conhecimentos e saberes. O reconhecimento da abrangência e do significado de seus fazeres e responsabilidades exige um investimento profissional vigoroso e permanente.

Tardif e Lessard (2005, p. 38) lembram que o trabalho docente é complexo e vai além de alcançar metas previamente definidas; “é, antes de tudo, uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores

individuais e coletivos que buscam objetivos que lhes são próprios e são levados a colaborar numa mesma organização”.

Embora a identidade profissional do professor da Educação Superior se vincule ao conhecimento e/ou atuação em uma determinada área de estudos, o que identifica o professor não é o fato de ser *expert* em um tema, mas de lidar com o ensino, com a sua condição de ensinar. Essa perspectiva exige, não apenas aprofundamento sobre o que ensina, mas também saberes e habilidades sobre por que e como ensina. Envolve uma constante vigilância sobre os resultados de seu trabalho, produzindo conhecimentos teórico-práticos que lhe dão condições de intervir na formação de outros seres humanos, contribuindo com o desenvolvimento de sua própria humanidade.

Guimarães (2011, p. 21) explana:

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor (a adesão de uma forma individual ou coletiva de produção da existência), o desenvolvimento profissional (que se refere a aspectos do estatuto profissional, em geral) e ao desenvolvimento institucional (ao investimento que a instituição, no caso a universidade, faz para atingir seus objetivos educacionais).

Os estudos sobre o trabalho docente têm sido recorrentes. Alguns focam nas peculiaridades objetivas de atuação do professor e as consequências decorrentes da profissão, especialmente, quando as condições de trabalho são precárias e inadequadas. No caso dos docentes universitários, em geral, a infraestrutura material das IES é satisfatória, mesmo que, não raras vezes, aquém das demandas. Os estudos, entretanto, abordam a excessiva carga horária de trabalho e a pressão relativa à produtividade como principais fatores de estresse na profissão.

Os efeitos da globalização, na lógica da sociedade capitalista, têm impactado as organizações escolarizadas, com forte incidência sobre a Educação Superior. A natureza do trabalho docente e o *status* profissional e social do professor vêm sendo afetados pelas transformações sociais e culturais que caracterizam o tempo em que vivemos. Ocorre, progressivamente, uma proletarização do magistério em todos os níveis, e o docente universitário não está isento dessa condição. Silva (2002) alerta que, nesse contexto, “introduzem-se mecanismos de medição de eficiência e eficácia que, ao mesmo tempo que trivializam e padronizam a educação e o currículo, aumentam o controle, a regulação e a intensificação do trabalho docente” (p. 259). Vai se modificando o significado

do “ser docente”, na medida em que se transfere o controle da atividade de ensino do professor para os gestores dos sistemas que, cada vez mais, estão submetidos à lógica empresarial. Essa nova era é o que Ball (2003) tem chamado de “pós-profissionalidade”, quando os docentes só alcançam êxito se satisfazem as definições de seu trabalho elaborado por terceiros. Para o autor, os regimes profissionais éticos que, anteriormente, foram predominantes estão sendo substituídos por regimes empresariais competitivos.

Hargreaves (2000) chama a atenção para a proletarianização da profissão docente e intensificação da burocratização e define quatro eras históricas na definição da profissionalidade do professor: a *pré-profissional*, gerencialmente exigente, mas tecnicamente precária no plano da pedagogia; a *autônoma*, marcada pelo individualismo do professor na tomada de decisões; a *colegial*, fortalecida pelas culturas colaborativas, ampliando o papel do professor e a *pós-profissional*, onde os docentes estão submetidos a regulações de currículos centralizados e mecanismos padronizados de avaliação externa. Mesmo assim, de acordo com Day y Gu (2013), “ser e comportar-se como um profissional, no sentido mais tradicional de exercer um grau de autonomia e demonstrar um notável compromisso com a educação dos estudantes, continua a sendo uma expectativa com respeito aos docentes” (p. 30). Desse modo, mesmo em condições instáveis, a profissionalidade segue alicerçada numa sólida cultura científica, numa ética do trabalho, no compromisso e na autonomia profissional.

Como lembra Souto (2011, p. 30), “a profissionalidade está conformada pelo conjunto de saberes, conhecimentos, capacidades e atitudes, modos de pensar que são característicos de uma profissão e que a formação ajuda a desenvolver”. Essa condição não neutraliza a perspectiva das mudanças radicais para a natureza da profissionalidade. Como os objetivos educacionais humanistas, sociais e politizados não se submetem a avaliações padronizadas, vão sendo substituídos, em suas ênfases, pelos resultados previamente determinados e universalmente assumidos. Os docentes da Educação Superior são chamados a gerenciar as variáveis comprometidas com uma “qualidade” exógena e universal que afeta a produção de suas identidades culturais e sociais. Os produtos assumem uma importância superlativa em relação aos processos caracterizadores históricos de profissões que atuam com gente e com as contingências de suas existências. A competitividade se instala nos ambientes acadêmicos e a solidariedade dá lugar a uma convivência, muitas vezes, conflituosa.

Esse cenário têm sido objeto de estudos sobre o adoecimento como uma constante na profissão de professor. As estatísticas indicam que, no seio dessa profissão, há um

índice progressivo de mal-estar, considerando todos os níveis de atuação. Logo, é preciso considerar que, justamente por tratar com seres humanos, o professor vive e se alimenta de motivações intrínsecas, decorrentes de sua convivência com os estudantes. Em geral, aí encontra sentido para o que faz e realiza na profissão. São as recompensas simbólicas que compõem as profissões marcadas pelas subjetividades dos sujeitos e que dão sentido às suas escolhas. O bem-estar docente é um conceito amplo, que inclui muitas dimensões. Day e Gu (2013) o definem com dois componentes: a *conduta* dos professores em relação ao seu espaço de trabalho, incluindo a satisfação nessa atividade, e a *saúde*, explicitada pela capacidade de resiliência, compromisso e motivação. De acordo com os autores mencionados, trata-se de um constructo tanto psicológico como social. Para chegar a este patamar, os docentes têm de controlar, satisfatoriamente, a densidade da relação com os estudantes, com os companheiros de trabalho e com a gestão acadêmica.

Estudos de gênero vêm, também, se constituindo em um aspecto importante da docência na Educação Superior. Nesse sentido, os campos científicos e o prestígio social das profissões interferem na sua configuração, reservando, historicamente aos homens, aquelas que estão em um patamar mais valorizado pela sociedade e mais reguladas pelas corporações. Na área das ciências exatas e das profissões dela decorrentes, ainda há uma predominância masculina, enquanto nas humanidades e nas profissões ligadas ao cuidado, as mulheres estão mais presentes. O mesmo ocorre nas posições de gestão que, até há pouco tempo, eram quase exclusivas dos professores homens. Esse quadro reproduz a sociedade mais ampla, entretanto é visível seu movimento e, cada vez mais, as mulheres se destacam na docência, na pesquisa e na gestão acadêmica, diminuindo as diferenças culturais.

As mudanças sociais, políticas e econômicas vêm atingindo o conceito tradicional da docência na Educação Superior, em que os saberes docentes se expressavam quase que exclusivamente sobre o campo disciplinar e as habilidades de comunicação. No plano mais amplo, são visíveis as influências que determinam alterações profundas, incluindo as formas contemporâneas de comunicação afetadas pela tecnologia, a atuação num campo onde o tecido social é mais fragmentado, trazendo complexidade para a educação escolarizada, ou, ainda, a globalização, aportando formas competitivas no plano econômico que estimulam uma ligação entre educação e mercado. Alteram-se as práticas sociais do “profissionalismo”, impactando o trabalho dos professores que precisam “lidar com a ambivalência, com a ambiguidade dos significados e com a imprecisão do futuro” e reconhecer,

ao mesmo tempo, que “a aceitação da ambivalência pode suscitar uma melhoria de vida, especialmente, quando contrastada com um mundo guiado pelas certezas que a modernidade encorajava” (SUGRUE, 1996, p. 202).

Este cenário vem sendo caracterizado pelos contextos emergentes. Estes, por sua vez, se explicitam como “configurações novas da Educação Superior”; estão pautados no movimento de transição entre a Universidade tradicional e a nova universidade, a do século XXI (MOROSINI, 2014). Para dar conta destes novos contextos, é necessário que novas configurações se constituam em função das demandas que vão emergindo das condições externas à própria universidade. Esses contextos pautam essas tais configurações, permeando os processos formativos que se constituem por currículos inovadores, com a finalidade de atender as demandas da inclusão, da diversidade, da interculturalidade, assentados na definição das ações afirmativas e na perspectiva da internacionalização, não apenas como mobilidade, mas como expansão das matrizes dos cursos. Inclui, também, a perspectiva das tecnologias que podem auxiliar na organização das demandas da instrução, além de prospectar assunção da diversidade cultural.

O professor da Educação Superior vive, pois, importantes dilemas. O que se impõe, entretanto, é perceber que se instala uma nova versão da profissionalidade docente, baseada na possibilidade de aprender, na aceitação da diferença e na prática do consenso.

A Figura 1 apresenta a dinâmica constitutiva de ser professor da Educação Superior, sinalizando os elementos que a compõem, em cada um dos eixos, além de destacar as dimensões que permeiam esse processo.

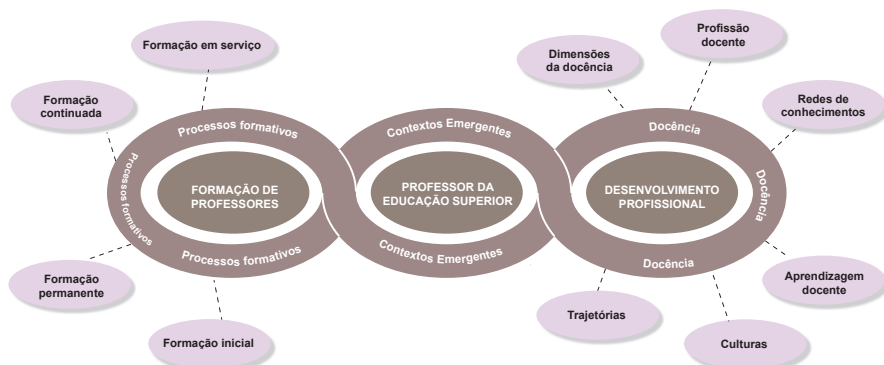


Figura 1. Elementos que constituem o ser professor da Educação Superior

Fonte: Bolzan, Isaia e Cunha (2020).

Para aprofundar e ampliar conceitualmente o campo da docência na Educação Superior, ao longo deste capítulo propõe-se verbetes e subverbetes estruturantes agrupados em dois Eixos: **Formação docente e Desenvolvimento profissional docente**.

1 FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

Desenvolver a formação dos professores do Ensino Superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos e disciplinares. Esse é o ponto inicial que deve encaminhar aos aportes da teoria da educação, incluindo a autocompreensão dos processos subjetivos da construção da sua professoralidade.

Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa, que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

É importante, porém, reconhecer a existência de um campo científico específico de saberes que precisam ser mobilizados para que a Educação Superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia universitária, aquela que caracteriza o docente como um profissional professor. Na explicitação de Lucarelli (2000), a formação do docente da Educação Superior envolve o seguinte:

conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluam formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (p. 36).

Dos distintos estudos sobre formação docente, três foram as correntes teóricas que, durante cinco décadas, propiciaram as bases para pensar a problemática do ensino e da formação. Como explicita Litwin (2013), em primeiro lugar está a corrente marcada pela teoria clássica, que prevê uma formação baseada em conhecimentos pré-definidos e organizados em categorias que envolvem, especialmente, objetivos, conteúdos e

¹ O eixo temático “Formação Docente”, na totalidade de seus verbetes e subverbetes, foi produzido por Maria Isabel da Cunha.

teorias da aprendizagem. Acentuam, também, o papel do planejamento antecipado do que deve realizar o professor em suas classes. Em segundo lugar, a corrente inspirada na psicologia cognitiva, que centra sua atenção na reflexão sobre a experiência vivida pelo docente em suas aulas, a partir de uma perspectiva crítica em comunidades de práticas. Por fim, uma terceira corrente teórica coloca acento no estudo da aula enquanto está acontecendo, valorizando a intuição, o envolvimento emocional e a sabedoria prática.

Litwin (2013) explica que a perspectiva da agenda clássica pressupunha entender:

o processo de ensino aprendizagem sem reconhecer que há variáveis intervenientes entre essas duas ações; assumia a prática como aplicação linear da teoria e a formação docente acentuava esta concepção. Ao docente eram sugeridos procedimentos técnicos de um bom planificador (p. 24).

A formação centrava-se em um esforço de transferir ao professor uma gama de técnicas de ensino, de organização prévia do tempo da aula e de estratégias de avaliação que independiam dos contextos. A formação sustentava-se por uma didática prescritiva e neutra.

A segunda corrente, mais presente nas décadas de setenta e oitenta do século XX, recebe o impacto direto dos estudos advindos da psicologia cognitiva, reforçando a importância da reflexão sobre a prática numa dimensão temporal de aperfeiçoamento em espiral. A capacidade de reflexão possibilitaria o aperfeiçoamento da ação docente que se sucederia, assumindo a concepção de reflexão sobre a prática como ponto nodal da formação (SHÖN, 1992). Estes estudos incorporaram outros relativos às estratégias de pensamento, incluindo os processos metacognitivos e também a valorização do pensamento de especialistas e de práticos sobre a formação de docentes principiantes, com situações de aprendizagem para ambos os segmentos. Incorpora-se a ideia da docência artesanal, reconhecendo as condições de ineditismo de cada prática pedagógica. A formação pressupunha uma inserção reflexiva no campo de atuação, sem descuidar da base teórica que sustenta o campo da educação.

O terceiro enfoque parte do pressuposto de que a instituição docente, em situações de prática, pode ser o mote da formação, porque esta dá especial atenção à tomada de decisões, frente a situações cambiantes e aos processos reflexivos exigidos do professor em situação; valoriza o intercâmbio de práticas positivas entre os docentes e dá importância à criatividade na reconstrução de situações de aprendizagem; desafia a investigação na construção de novas epistemologias,

incluindo aspectos sensitivos, como o desenvolvimento pelo gosto de exercer a docência. Para Greene (1995, p. 103), a combinação da paixão com a reflexão evoca “imagens de coisas incompletas” que podem estimular a docência criativa, exigindo outras perspectivas de formação que incluem o desejo e a imaginação. Nesse caso, a teoria tem um papel coadjuvante da reflexão intuitiva, podendo propor classificações múltiplas das correntes teóricas que incidem sobre a formação de professores. O importante é considerar que a compreensão da formação docente não se configura de maneira restrita e permanente, mas sim incluída na plasticidade da ação humana e dependente das contingências sociopolíticas contextuais.

Tardif (2002, p. 132) lembra *que* “a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação”. Para o autor, “ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos”. Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto, do tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

A compreensão desses pressupostos desencadeia reflexões significativas para os espaços de produção de conhecimentos sobre a formação de professores. Compreendendo as mudanças em uma dimensão política e cultural, aprende-se que seus efeitos exigem uma intencionalidade de propósitos e de investimentos sistemáticos na sua direção.

Alterar as práticas tradicionais da aula não é uma tarefa simples, pois estas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural. São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais feitas sobre a escola e a aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e dos papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação.

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes e apontam que os docentes reconhecem em seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional. E essa condição se potencializa, quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

Em contribuições nas últimas décadas (2000, 2002), Tardif e sua equipe ampliaram, por meio de investigações, o estudo dos saberes dos professores, no intuito

de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem que:

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos[...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (TARDIFF, 2002, p. 213).

Esses saberes compõem a profissionalização, que estimula uma docência competente e autônoma em determinada área. Nas profissões em geral, a autonomia se revela pela capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (Cavallet, 1999), e essa condição exige uma formação robusta que pressuponha ferramentas intelectuais capazes de instrumentalizar o professor. Pimenta e Anastasiou (2002) lembram que a docência universitária é uma profissão que, por natureza, se dedica a constituir um processo mediador entre sujeitos diferentes no confronto e na conquista do conhecimento. Para tanto, a formação inclui um reconhecimento da realidade institucional, partindo do Projeto Pedagógico como ponto inicial para ação docente num determinado contexto. O professor não atua num vácuo social; ele está inserido num tempo e espaço definidos, com suas especificidades e anseios. Não há neutralidade no ato educativo; a formação docente inclui a dimensão política e valorativa.

Sendo processual, a formação não pode desconsiderar a dimensão do tempo e as condições concretas para a efetivação das mudanças, incluindo a vivência do professor na cultura escolarizada, seus modelos, mitos e perspectivas. A formação que visa a identidade profissional do professor inclui a dimensão da complexidade das práticas profissionais que, de acordo com Contreras (1997), assume situações de incertezas, conflitos, efeitos ambíguos, os quais, em geral, não se resolvem com regras pré-estabelecidas. São essas características da profissão docente – “a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade – que sustentam um necessário enfrentamento com a racionalidade técnica”, lembram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 114). Essa condição requer uma formação que inclua a capacidade interpretativa e a sensibilidade do professor para fazer uma leitura das circunstâncias da aprendizagem e

tomar decisões sobre o encaminhamento do ensino. As autoras pressupõem, não apenas o domínio de uma pedagogia instrumental, mas capacidades intelectuais e sensitivas para ler a realidade e assumir a complexidade dos processos de ensinar e aprender. A formação, pois, requer o desenvolvimento de capacidades intelectuais e emocionais que tornem o professor um artífice de suas decisões pedagógicas.

Barnett (2005, p. 118) afirma que “há duas formas de incerteza que pressionam a universidade no contexto da pós-modernidade: a incerteza epistemológica e a incerteza ontológica”. No primeiro caso, é consenso que o conhecimento é sempre provisório e está em movimento, afastando-se do paradigma da ciência moderna que advoga certezas e neutralidade. Nesse contexto, “as categorias de conhecimento, verdade e pesquisa perdem sua força moderna e a epistemologia se afasta da oferta de regras ou condições com as quais as atividades do conhecimento possam se harmonizar”, acrescenta o autor (p. 118). A ela se alia a incerteza ontológica, que coloca em pauta a própria identidade da universidade, questionando sua missão entre o conhecimento emancipatório e o conhecimento instrumental, ligado ao mercado e ao empreendedorismo. Essas incertezas atingem frontalmente a concepção de formação, pois orientam planos de estudos e iniciativas acadêmicas, além de sustentarem os indicadores de avaliação, interna ou externa.

Categoria transversal: processos formativos

Os processos formativos se organizam a partir da formação inicial e se desenvolvem ao longo das trajetórias de formação. Pressupõem tanto a trajetória pessoal, quanto a profissional dos professores, contemplando ações autoformativas, heteroformativas e interformativas. Portanto, caracterizam-se como um sistema que envolve tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência. São processos que implicam atividades interpessoais, seja em seu período de preparação para o ingresso na carreira, seja ao longo dela (MARCELO GARCIA, 1999; ISAIA, 2006; BOLZAN, 2008). Os esforços empreendidos para sua construção indicam a necessidade de desenvolvimento e de aperfeiçoamento de competências profissionais a serem consolidadas a partir de um grupo que possui interesses e necessidades comuns (ISAIA, 2006).

Os processos formativos necessitam de uma organização que permita a articulação entre a formação inicial e continuada, de modo que a formação inicial seja capaz de nutrir o vínculo com a prática dos docentes em serviço, favorecendo que os docentes

usufruam da oferta de formação continuada institucional colocada à sua disposição. Esse esforço requer que o empreendimento formativo seja feito a partir do reconhecimento das dificuldades de se romper com a inércia estabelecida, que, muitas vezes, separa esses âmbitos, colocando a perder o potencial dos programas ou propostas construídas colaborativamente. (ISAIA e BOLZAN, 2008a, 2012; BOLZAN, 2016).

Nessa direção, é importante referir que a articulação entre as políticas de formação, as instituições de Educação Superior e as redes de ensino é fundamental para favorecer as atividades de ensino e de aprendizagem, tanto nas escolas (na formação continuada e em serviço), quanto nas Instituições de Educação Superior e/ou universidades (na formação inicial).

Bolzan (2016, p. 15) explica:

A busca de equilíbrio entre os esquemas de avaliação e acreditação, de um lado, e o apoio às políticas de fortalecimento institucional, criação e desenvolvimento profissional, de outro, podem favorecer as (trans)formações e adequações aos tempos/espços necessários para consolidação de processos formativos que não sejam compensatórios, mas que constituam a carreira profissional dos professores, levando em conta os contextos emergentes.

Portanto, a formação que se caracteriza como permanente pressupõe a definição de rotas a serem propostas levando-se em conta os aspectos locais e globais, além dos elementos de diversidade presente nesse espaços/tempos formativos. Nesse sentido é fundamental considerarmos tanto a dimensão socioemocional dos sujeitos como os processos cognitivos, tendo em vista os contextos que emergem nesse processo, destacando-se os aspectos individuais e coletivos que permeiam os desenhos formativos a serem ofertados (BOLZAN e ISAIA, 2019a, 2019b).

O Quadro 1 expressa a síntese das ideias apresentadas acerca do tema em desenvolvimento:

| NOME | EIXO | CATEGORIA TRANSVERSAL | VERBETES | SUBVERBETES | TEMAS RELACIONADOS |
|--------------------------------|------------------|--|-----------------------------------|---|--|
| PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | FORMAÇÃO DOCENTE | PROCESSOS FORMATIVOS (LUGARES DE FORMAÇÃO) | Formação inicial | <ul style="list-style-type: none">• Estágio de docência | <ul style="list-style-type: none">• Pós-graduação <i>stricto sensu</i>• Estudos metodológicos na educação superior• Formação no campo específico |
| | | | Formação em serviço | <ul style="list-style-type: none">• Formação esperencial• Docentes iniciantes• Estágio probatório• Residência pedagógica• Formação entre pares• Assessorias pedagógicas | <ul style="list-style-type: none">• Programas institucionais• Assessor pedagógico |
| | | | Formação continuada (modalidades) | <ul style="list-style-type: none">• Atividade compartilhada• Estágios pós-doutorado• curso de capacitação e qualificação profissional• Pesquisa-ação formação• Comunidades de prática | <ul style="list-style-type: none">• Redes de desenvolvimento |
| | | | Formação permanente | <ul style="list-style-type: none">• Conhecimento de si | <ul style="list-style-type: none">• Humana formação• Autoformação• Heteroformação• Interformação |

Quadro 1. Eixo 1 – Formação de Professores

Fonte: elaborado por Bolzan, Isaia e Cunha (2020).

É necessário compreender e assumir que o *conceito de formação* é atingido pelas dimensões epistemológica e pela dimensão ontológica. No primeiro caso, a concepção de conhecimento é decisiva para a caracterizar a prática pedagógica que se apresenta de forma mais ou menos emancipatória. Tanto pode estar alicerçada em dispositivos universais e generalizáveis, como pode recorrer à imprevisibilidade e aos movimentos do conhecimento, onde o desafio é colocar os estudantes em situações que exijam que eles lidem com ideias e perspectivas conflitantes e com situações incertas. Já na dimensão ontológica, há a imposição de refletir sobre os fins da aprendizagem, estimulando os alunos a terem sua própria voz, explicitarem suas ideias, suas formulações, seus pontos de vista e o compromisso intelectual e social que delas emana. Ambos se orientarão pelo conceito de intelectual público, de modo que o conhecimento e a pesquisa assumem uma função pedagógica em prol da sociedade.

Essa concepção questiona as usuais estratégias de formação do docente da Educação Superior, as quais repetem as mesmas alternativas que criticam como conteúdo pedagógico. Ou seja, de forma discursiva, fazem críticas às estratégias que também se utilizam fortemente do discurso. Em geral, esse modelo não têm conseguido mudanças significativas nas práticas docentes como resultado de iniciativas de formação; ao contrário, reforçam o modelo histórico da transmissão.

Romper com essas práticas de formação requer compreender que há alterações visíveis na condição intelectual e cognitiva dos estudantes, especialmente, quando relacionadas ao acesso à informação. Se a universidade de ontem pecou pela demasiada ênfase no passado, — tendo em vista os critérios de legitimação científica do conhecimento da modernidade, — a de hoje se vê constrangida pelo presente e pelo futuro para motivar os estudantes que, cada vez mais, se ocupam com a atualidade, revelando a perspectiva de que o futuro pode ser imprevisível (CUNHA, 2010). Dessa condição, decorre a necessidade dos professores reconfigurarem sua profissionalidade, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) tem chamado a atenção para o fato de que os adultos têm suas formas próprias de aprender e essa condição tem de ser respeitada para o alcance de favoráveis resultados. Knowles (1970, p. 29) também ressalta que “a aprendizagem da pessoa adulta requer que ela desenvolva uma concepção sobre si mesma, que utilize a experiência como recurso de aprendizagem e que se motive a aprender em função dos papéis sociais que desenvolve”. Infere-se que essa formação, no âmbito institucional,

mesmo sendo contínua, se dá em contextos específicos, a partir de uma organização material determinada e com regras de funcionamento (VAILLANT e MARCELO, 2010).

Nessa estrutura, a intervenção ocorre com a participação consciente dos envolvidos no processo, com vistas a objetivos específicos, assumindo que é a inter-relação que promove os contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexo das pessoas entre si (CUNHA, 2014).

Os desafios da formação do professor da Educação Superior sugerem um investimento sólido sobre a pedagogia universitária como campo científico, superando suas fragilidades e representações, unicamente a partir do senso comum. É evidente a emergência de saberes antes desconsiderados para os profissionais da universidade, pois os tradicionais desempenhos não mais dão conta das condições concretas das práticas acadêmicas. É preciso compreender essa pluralidade de exigências e assumir a docência como ação complexa, de modo que a capacidade reflexiva sobre o campo específico inspire o mesmo investimento nos saberes pedagógico dos docentes, ampliando o diálogo interdisciplinar, no trânsito entre ciência, cultura e sociedade, e a ênfase em práticas mais coletivas e solidárias de produção.

No Quadro 2, apresenta-se alguns conceitos de formação docente que têm balizado as reflexões de estudiosos da área da Educação:

| FORMAÇÃO DOCENTE | |
|--|---|
| Conceitualizações | Estudos Pesquisadores |
| A formação, através da ciência, conjuga em unidade o conhecimento elaborado teoricamente e o consenso racionalmente produzido sobre os valores da vida e da profissão. Envolve a reflexão e as transformações sociais exigidas pela consciência social emancipatória (p. 52) | Mario Osório Marques (Ijuí, 1992) |
| A formação dos docentes deve estimular a capacidade para questionar as próprias teorias, confrontar pressupostos, conectar-se com o conhecimento desde outro lugar e desenvolver a autonomia de pensamento e de ação (p. 127). | Maria Cristina Davini(Buenos Aires, 1995) |

| FORMAÇÃO DOCENTE | |
|--|---|
| Conceitualizações | Estudos Pesquisadores |
| A formação não se recebe. O indivíduo se forma, é ele que encontra a sua forma, ele que se desenvolve, só e pelos próprios meios. (p. 54). Os dispositivos, os conteúdos de aprendizagem, o currículo não são formação em si, senão meios para a formação (p. 55). | Gilles Ferry (França, Buenos Aires, 1997) |
| Representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delineado (p. 22) [...] estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos." (p. 26) | Carlos Marcelo Garcia (Sevilha, 1999) |
| A formação do professor da Educação Superior consiste, essencialmente em aprender a sugerir pistas aos seus alunos, pôr em questão afirmações produzidas e conclusões tiradas, estimular dúvidas e reflexões, ajudar a identificar situações intrigantes, caminhos promissores e fragilidades nos já percorridos (p. 72). | Luisa Cortesão (Porto, 2000) |
| Formação trata-se de um processo planificado de crescimento e melhoria em relação ao próprio conhecimento, às atitudes frente ao trabalho, com a instituição e buscando a inter-relação entre as necessidades de desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional e social (p. 44). | José Antonio Sánchez Nuñez (México, 2001) |
| A formação para a docência universitária configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência e os saberes das áreas específicas de conhecimento. Envolve uma posição crítica, confrontando esses saberes com ao campo teórico da educação [...] (p. 88). | Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Anastasiou (São Paulo, 2002) |

| FORMAÇÃO DOCENTE | |
|---|--|
| Conceitualizações | Estudos Pesquisadores |
| A formação refere-se ao estímulo a uma perspectiva crítico-reflexiva que favoreça nos professores o pensamento crítico e a sua inclusão em dinâmicas de auto-formação participada; um trabalho livre e criativo sobre a própria trajetória com vista a sua construção identitária. Uma perspectiva de autonomia contextualizada (p. 58). | Edith Edelstein (Cordoba/AR, 2011) |
| A aprendizagem profissional (formação) dos professores estará automotivada e auto regulada e implicará tanto em processos intelectuais como emocionais. O professor enriquecerá sua base de conhecimentos , melhorará sua auto-eficácia e seu compromisso com a qualidade do trabalho valorizando a si mesmo como pessoa e como profissional (p. 41). | Christopher Day e Quing Gu (Reino Unido, 2013) |
| A formação do docente da Educação Superior é multifacetada e se institui na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que os produzem. Pressupõem distintas possibilidades. Decorre da participação consciente dos envolvidos no processo visando objetivos específicos, assumindo um caráter de inter-relação entre pessoas. (p. 32). | Maria Isabel da Cunha (Araraquara, 2014) |

Quadro 2. Eixo1 – Conceitos de Formação Docente

Fonte: Cunha (2020).

Há múltiplos e diferentes processos formativos, incluindo os lugares e territórios de formação. Para melhor compreender suas especificidades, organizou-se verbetes e subverbetes, como: **formação inicial, formação em serviço, formação continuada e formação permanente**, que terão suas compreensões ampliadas a seguir.

1.1 Formação inicial

Trata-se daquela que corresponde aos processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garante o registro profissional e faculta o exercício da

profissão. Nas instituições de maior prestígio, há um forte componente corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação. Os Cursos de Licenciatura, no Brasil, constituem-se nos lugares da formação inicial para os docentes dos níveis Fundamental e Médio. Há disposições legais que dispõem sobre o formato e a duração dos cursos que devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.1.1 *Estágio de docência*

No caso da Educação Superior, a legislação é vaga e menciona apenas que a preparação para a docência é realizada nos Cursos de Pós-graduação. Entretanto, a formação inicial do docente deste nível de ensino envolve a graduação no campo específico de sua profissão, que direciona a área de atuação no magistério superior. A pós-graduação *stricto sensu* é cada vez mais um requisito para esta função, envolvendo os níveis de mestrado e doutorado. Com vistas a formação para a docência, a Capes instituiu a figura do Estágio de Docência (Portaria nº 120/2006), obrigatória para os estudantes que possuem Bolsa e recomendada para os demais. No artigo 19, está expresso que o estágio docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório a todos os bolsistas do Prosup. Os critérios dessa proposta estabelecem que a duração mínima do estágio será de um semestre para mestrandos e dois semestres para doutorandos. Salienta, porém, que o estudante que comprovar experiência como docente da Educação Superior ficará dispensado do estágio. A Portaria define a responsabilidade do acompanhamento dos estagiários aos professores do Programa de Pós-graduação no qual eles se inserem.

Quando o estágio incorpora a finalidade para a qual foi criado, torna-se um dispositivo de construção não apenas da docência, mas da própria profissão, na medida em que, no contexto da aula, “relações e representações sobre ser professor são ratificadas ou retificadas, angústias e questionamentos antes circunscritos a momentos pontuais, tornam-se parte do cotidiano e levam à tomada de decisões” (CARLOS *et al.*, 2010, p. 109). O estágio exige mais do que o domínio do conteúdo de ensino; pressupõe ética, rigor, amorosidade e compreensão das complexas relações feitas e desfeitas na relação professor e aluno. Envolve, também, a criação de alternativas para o enfrentamento de desafios que surgem na aula, no qual há uma [re]significação da didática, vista como referência e não como prescrição. Portanto,

se constitui em um dispositivo de formação potente, concebido como uma prática social entre o pensar, o sentir e o fazer, os quais não estão dissociados.

Para alcançar esse potencial de formação, o Estágio de Docência exige um docente tutor com saberes consolidados sobre o ensino e com uma sensibilidade exponencial para o acompanhamento do estagiário.

Na prática, pesquisas mostram que nem sempre têm havido condições desejáveis para que o dispositivo de formação presente no Estágio de Docência, nos Programas de Pós-graduação de diferentes áreas, seja efetivo. Há um acompanhamento burocrático da Capes em relação ao seu efetivo objetivo e uma dificuldade das comunidades acadêmicas responsáveis pelos Programas de Pós-graduação de potencializar esse espaço, respondendo suas finalidades. Tendo a pesquisa como objeto principal da formação, poucos se interessam em investir no ensino como objeto de produção de conhecimentos. E, muitas vezes, o sentido original, expresso na portaria instituidora do Programa, se fragiliza, ficando à deriva das decisões individuais de orientadores nem sempre envolvidos com o ensino de graduação.

Entretanto, essas dificuldades não desmerecem a proposta e a validade do dispositivo formativo. Mesmo com pouco reconhecimento e legitimidade frágil, estas têm uma relevância especial para os estudantes e os futuros professores. Certamente, quando efetivamente se constitui em um processo dialógico entre estagiário e tutor, se transforma numa condição formativa para ambos.

Muitos Programas definem como pré-requisito para o Estágio Docência, o cumprimento de uma carga horária na *disciplina ou Seminário de Metodologia do Ensino Superior*. Em geral oferecida pelas Faculdades ou Departamentos de Educação, acolhe pós-graduandos de diferentes áreas e realiza um processo formativo que procura dar os referentes básicos dessa área de conhecimento. Paradoxalmente, em muitos casos, é uma disciplina opcional, o que revela o baixo estatuto do conhecimento pedagógico na arena da Educação Superior.

Esta não é uma realidade apenas do Brasil. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 48), referindo-se à realidade da Espanha, “salvo excessões, a formação a nível universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação”. As práticas pedagógicas, em geral, reafirmam a continuidade de uma concepção positivista da ciência, marcada pelas certezas, pela prescrição, pelo conhecimento oriundo da tradição. Em geral são saberes construídos em um processo de reprodução histórica, na cultura que aninha a formação do futuro professor respaldada pelos exemplos vividos como estudante. Se

não há espaços de reflexão sobre estes processos, o ensino se institui de forma acrítica, com saberes construídos no senso comum da trajetória dos futuros professores. Por paradoxal que pareça, trata-se de uma prática sem teoria, em um ambiente universitário que pressupõe sua presença na legitimação do conhecimento válido.

Essa é a lacuna que minimamente os estudos de *Metodologia do Ensino Superior*, ofertados a estudantes de pós-graduação, procuram diminuir. E quando a proposta é balizada por um projeto institucional, adquire um valor de legitimação exponencial, discutindo as questões mais amplas das finalidades ético-existenciais da Educação Superior no país.

A profissionalização da docência se institui por um saber próprio dessa profissão e resgata o sentido da categoria “trabalho” e “trabalho docente para a profissionalidade do professor”.

1.2 Formação em serviço

Trata-se do tipo de educação continuada que visa o desenvolvimento profissional do professor e destina-se aos docentes em atividade. Os participantes são estimulados a interagir com os processos formativos, em geral promovidos no âmbito da instituição em que atuam. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e de produção do conhecimento. Em geral, a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar o trabalho docente.

Potencializa os saberes experienciais construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados por sua experiência. Alcançam legitimidade quando acompanhados por processos reflexivos, conseguem compreender e justificar as razões da tomada de decisões dos docentes. O reconhecimento dos saberes experienciais é recente e apoia-se nas teorias que valorizam a epistemologia da prática, que representam uma reação à supervalorização da teoria e do conhecimento sustentado por generalizações universais. Entretanto, estes não podem prescindir a sustentação teórica que valida o saber pedagógico. É o que Malglaive (1997, p. 55) designa “por formação em alternância, isto é, sobre os dispositivos que aliam a formação teórica à formação prática”.

A formação em serviço parte do pressuposto de que há um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação dos sujeitos para um tipo de atividade profissional que está em movimento. Este é atingido

pelas mudanças políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais que impactam as condições do ensinar e do aprender. Portanto, a formação é um processo vital que acompanha a carreira docente e exige constante vigilância para sua significação.

Canário (1997) declara que as situações de formação se instituem, por regra, segundo a lógica de ruptura com a experiência, que pode ser contrariada por uma lógica de articulação, potencializando o caráter formativo (deliberado ou não; consciente ou não) que é inerente a todas as situações de trabalho. E por essa razão, essas situações podem ser transformadas em “situações formativas a partir de um trabalho de reconstrução das situações originais de socialização” (p. 143). Nesse sentido, concorda com Dubar (1985), o qual defende que as práticas profissionais correspondem a uma necessidade de socialização profissional e nem sempre passam por mais formação, mas por uma reinvenção necessária da formação *na* ação.

1.2.1 *Formação experiencial*

Alguns autores portugueses (Amiguiño *et al.*, 1997) referem-se à formação experiencial para ampliar a ideia de formação em serviço. Essa preparação é muito mais do que acumular experiências; requer a interação entre pessoas ou coletivo com a situação de trabalho, na qual exista intencionalidade de parte dos atores para que tal formação aconteça. “Agir num determinado sentido, pois, é uma das condições fundamentais da formação experiencial que reforça o contato direto, a relação sujeito/objeto e favorece o ambiente de reflexividade e de releitura da experiência” (AMIGUNHO *et al.*, 1997, p. 108).

As contribuições dos autores encaminham para a compreensão de que a formação em serviço é um processo alimentado pelo trabalho coletivo, em que a partilha de estratégias e de metodologias de ação pedagógica se enriquece de forma mútua, envolvendo as dimensões pessoais e profissionais. O questionamento de convicções e de representações pode conduzir e provocar transformações nas perspectivas que acompanham os professores.

1.2.2 *Docentes iniciantes*

No contexto da formação em serviço, nos últimos anos, tem sido recorrente a compreensão da importância de um olhar preferencial para os docentes iniciantes. Os estudos sobre as fases de desenvolvimento da vida profissional dos professores têm estimulado um olhar preferencial para este público, incluindo essa demanda no

campo das políticas públicas, quer institucionais, quer regionais ou nacionais. Partem da premissa de que os primeiros anos de docência são cruciais para o bem-estar docente e acompanhá-los nessa etapa reduz o chamado *choque de realidade*, equilibrando a disparidade entre teoria e prática, presente na formação inicial.

No caso dos docentes da Educação Superior, essa medida é essencial, já que, salvo em casos esporádicos, eles não são portadores de formação para a profissão de professor. Marcelo Garcia (1999, p. 113) classifica esta etapa de inserção docente como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter certo equilíbrio pessoal.” É preciso compreender que a inserção na docência é uma etapa marcada por sentimentos de satisfação por iniciar uma atividade profissional e, também, de muita insegurança, angústia e medo frente aos desafios de ser e estar professor. É a fase da construção da base de sua profissionalidade e se constitui numa etapa que requer acompanhamentos e investimentos institucionais, especialmente, no campo didático-pedagógico. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 31), cada vez mais “os modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”.

Ser um aprendente adulto significa refletir sobre os propósitos e as práticas, bem como acerca dos valores e os contextos sociais em que estes estão expressos. Os docentes precisam se envolver na própria formação, exercitando uma reflexão contínua sobre as práticas que desenvolvem. Entretanto, de acordo com Day (2001, p. 84), “nunca é demais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Exige um compromisso emocional e envolve mente e coração”. Portanto, um dos grandes desafios para os docentes e para as instituições consiste em combinar esses dois aspectos, visando o bem estar dos docentes e o alcance dos objetivos da Educação Superior. O autor menciona que, entre as capacidades necessárias ao docente, está a combinação entre resiliência e esperança, incluindo a condição de recuperar-se em circunstâncias difíceis e em contextos cambiantes. Para tal, é importante um ambiente de trabalho onde exista um apoio contextual.

1.2.3 Residências pedagógicas

As residências pedagógicas têm despontado como um dispositivo, defendido para a formação docente, claramente inspirado nas culturas das profissões da saúde.

Partem do pressuposto de que se insere no ciclo de formação inicial um período de práticas que se destinam ao exercício da profissão de forma acompanhada. O docente, já em condições de exercício, conta com uma presença tutorial que tanto o estimula na condição profissional, como o ampara nas reflexões decorrentes dos desafios da prática.

Para Anijovich (2009, p. 37),

trata-se de um modo particular de organizar a experiência formativa com o propósito de gerar situações experimentais para que os sujeitos que delas participam se modifiquem através da interação consigo mesmo e com os pares, adaptando-se às situações cambiantes, apropriando-se de novos saberes, desenvolvendo dispositivos e construindo capacidades para a ação.

Isso requer um diálogo permanente sobre a própria experiência profissional, de seus pares e da vida cotidiana nos espaços escolarizados em confronto com as teorias aprendidas, problematizando a formação.

De acordo com Ferry (2008), memoriais e diários de formação são sugeridos como procedimentos significativos para dar consistência analítica para a reflexão sobre as vivências profissionais, acompanhando as residências pedagógicas. Para esse autor, as narrativas são importantes dispositivos para acompanhar estas trajetórias, estimulando o trabalho em pares, compartilhando a análise de casos e dificuldades encontradas, bem como as possíveis soluções.

1.2.4 *Estágio probatório*

Algumas instituições têm protagonizado iniciativas de formação que contribuem com a maior inserção dos docentes iniciantes no fazer profissional e institucional. Nas instituições públicas, é recorrente que a carreira docente inclua o chamado estágio probatório, com duração média de dois a três anos, como condição para o docente alcançar a estabilidade. Essas iniciativas decorrem da compreensão de que a inserção profissional é um compromisso coletivo que se responsabiliza significativamente o *novel professor*, envolve a participação da Universidade, por meio de seus órgãos de gestão, incluindo os pares que representam os Cursos e os Departamentos.

A ação mais presente da prática acadêmica são os cursos ou ciclo de palestras que correspondem a horas de formação que o principiante deve cumprir. Há a preocupação com as informações de ordem administrativa e funcional e também com a inserção

de temas relacionados aos processos de ensinar e de aprender. Ainda são escassas as iniciativas dos coletivos de pares, no espaço e no território de permanência dos professores iniciantes. Alguns docentes experientes se disponibilizam para apoiar os novatos, mas continua sendo numa dimensão espontânea e individual. Essa condição tem produzido um efeito de formação autorregulada pelos docentes iniciantes que se articulam entre si para troca de experiências e discussão dos temas que os interpellam.

1.2.5 Formação entre pares

Um dispositivo ainda inicial no Brasil, mas presente em outros contextos, é a formação entre pares, na perspectiva do observar e do aprender. O objetivo é contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, por meio da adoção de metodologias de observação cruzadas das aulas. Em alguns casos, envolve docentes de campos disciplinares distintos que observam mutuamente suas aulas. Pressupõe uma interação prévia de apresentação do plano de aula e, após a aula observada, instala-se um diálogo entre observador e observado, que, em uma próxima vez, mudam de papéis. Essa modalidade também vem sendo utilizada na formação dos docentes iniciantes, que fazem uma dupla com outro experiente e intercambiam observações e análises de suas práticas, dentro de um mesmo campo disciplinar.

1.2.6 Assessorias pedagógicas

As assessorias pedagógicas precisam ser reconhecidas como elementos de qualificação da prática docente e da qualidade da Educação Superior.

Os desafios contemporâneos que envolvem os processos de massificação e de democratização da universidade, as políticas de inclusão e da diversidade, as mudanças no mundo do trabalho, a emergência das tecnologias da informação e outras tantas evidências requerem uma ampliação das reflexões sobre as práticas de ensinar e de aprender. E levando em conta que as aprendizagens em serviço exigem ações coletivas articuladas e integradoras, é fundamental pensar no papel da assessoria pedagógica, que se institui como um profissional de ajuda que realiza um processo de interação entre pares.

Entre essas possibilidades e desafios, estão: o assessoramento curricular e de gestão do ensino; o apoio pedagógico que beneficie o trabalho interdisciplinar e a aprendizagem significativa; o apoio técnico a grupos de professores, impulsionando

a autoformação; o estímulo à pesquisa-ação dos problemas de aprendizagem e as orientações teórico-práticas sobre situações pontuais.

A compreensão da formação orienta a prática dos processos formativos e dos assessores pedagógicos que os protagonizam. Em recente pesquisa (CUNHA, 2014), caracterizam-se quatro modelos de formação aos quais corresponde um tipo de desempenho das assessorias pedagógicas. No *modelo de centralização das ações*, a formação será generalista a partir de decisões dos órgãos gestores, com localização episódica e pouco investimento na continuidade.

Nesse caso, o assessor pedagógico figura como mero coadjuvante da logística. A formação é entendida como um aporte de informações aos professores e de estímulos a novos conhecimentos, deixando que cada um processe, ao seu modo, os novos saberes. A docência é vista de forma individual. Em geral, envolve a realização de palestras, oficinas e cursos. No *modelo parcial de descentralização e de controle das ações*, são desencadeados processos diversificados que preservam a escolha do professor para a atividade de sua preferência. As decisões sobre o formato da formação são tomadas pelo órgão gestor, mesmo que num contexto multireferencial. Nessa direção, a formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria, pois ele vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas de campo e às condições objetivas de trabalho. Já o assessor pedagógico atua como um dinamizador das escolhas dos docentes, encorajando-os nas opções e escolhas (LUCARELLI, 2019).

No *modelo descentralizado de acompanhamento e de controle das ações*, a formação decorre da própria proposição dos grupos de professores, incluídas as decisões sobre os formatos desejados. Podem fazer parte a discussão de projetos, a resolução de problemas e as sessões de estudo. O assessor pedagógico é um coadjuvante e acompanha as formas autogestionárias de formação fornecendo subsídios, fazendo ponderações e questionamentos, que colaborem com as sínteses.

Essa descrição evidencia que a ação da assessoria pedagógica tem uma autonomia relativa que se movimenta entre os valores institucionais, as condições objetivas de trabalho, a cultura docente e o grau de desenvolvimento profissional dos professores.

O certo é que o lugar das assessorias pedagógicas nas universidades precisa sair do espontaneísmo amador e assumir uma condição profissional. É preciso ultrapassar as experiências pontuais e episódicas, e reconhecer a importância desse profissional na formação continuada dos professores. A responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender não pode ser exclusivamente do professor, ainda que

ele seja uma peça chave para tal. Mas as suas condições de trabalho, que envolvem um apoio ao seu ofício, também interferem no êxito desejado.

1.3 Formação continuada

Refere-se às iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências de tais tipos de formação. No contexto contemporâneo de restrições dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso, sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais, atingindo a subjetividade dos envolvidos.

Imbernón (1994) defende que a função docente requer a busca de uma cultura profissional onde existe um conhecimento pedagógico especializado, e que tenha uma função específica no desenvolvimento da capacidade crítica dos valores sociais. Para o autor, trata-se de uma *atividade laboral permanente* e que serve como meio de vida; consiste, também, de uma *atividade pública* que permite juízos de valor e tomada de decisões em circunstâncias sociais, políticas e econômicas determinadas.

1.3.1 Atividade compartilhada

A formação continuada consiste numa atividade compartilhada, não se reduzindo à exclusiva tarefa de especialistas, mas se constituindo num problema sociopolítico, no qual intervêm agentes, grupos e meios diversos. Pressupõe um conhecimento pedagógico específico, um comprometimento ético e moral e a necessidade de corresponsabilização com outros agentes sociais, porque exerce influências sobre outros seres humanos. Imbernón (1994, p. 23) declara que “a função docente requer o equilíbrio entre as tarefas profissionais de aplicação do conhecimento, o contexto em que esses conhecimentos se aplica, o compromisso ético da sua função social e a estrutura de participação social existente na qual está comprometido”.

Para responder a esse desafio, o docente se constitui em um permanente aprendiz, já que há poucos constructos estáveis na sua profissão, o que demanda a sua

educação continuada e “implica em que ele tenha consciência das especificidades da docência na educação superior[...]” (BOLZAN e ISAIA, 2019a, p. 154).

1.3.2 Estágios de pós-doutoramento

Dentre as formas mais requeridas nesta modalidade, estão os estágios de pós-doutoramento em que o docente se afasta de suas atividades cotidianas para uma imersão pontual num outro contexto acadêmico e num ambiente de pesquisa. Em geral, essa atividade tem uma duração variável de seis meses a um ano. Pressupõe um Plano de Trabalho prévio analisado pelos pares e submetido aos órgãos de administração acadêmica e, em alguns casos, aos órgãos de fomento. É parte do processo a anuência de um orientador da Instituição onde o pós-doutorado será realizado, e pressupõem uma produção textual ou material didático como resultado da experiência.

Trata-se de uma forma de Educação Continuada muito apreciada e requerida pelos docentes, mas que pressupõe que os pares assumam seus encargos didáticos durante sua ausência. Por essa razão, é usual a proposição de uma escala de afastamentos que seguem critérios pré-definidos.

1.3.3 Cursos de capacitação e qualificação profissional

Outra modalidade usual de formação continuada é a dos Cursos de capacitação e qualificação profissional. Sua duração e abrangência são variáveis, assim como as modalidades presenciais e/ou a distância.

Os cursos se instituem como um dispositivo tradicional de formação e procuram ampliar os conhecimentos dos docentes em determinada área ou campo de estudo. Apresentam duração variável que vai desde um número aproximado de trinta ou quarenta horas até aqueles mais estendidos no tempo de execução. Os cursos podem ser oferecidos pela própria Instituição ou propostos por outras agências ou universidades. Em geral, atendem à expectativa e ao interesse pessoal de professores, podendo, algumas vezes, ter uma participação induzida por necessidades coletivas e institucionais.

Há uma defesa intensa de formas mais alternativas de formação, que atendam aos interesses dos coletivos de professores ou áreas e que envolvam o pressuposto da pesquisa. A justificativa se assenta na *cultura acadêmica* que valoriza a investigação e na possibilidade de uma formação aninhada nas necessidades e nos interesses dos professores. Entre elas está a *pesquisa-ação-formação*. De acordo com Vieira (2009,

p. 28), um “dos aspectos centrais desta visão desta pedagogia reside na redefinição da relação entre investigação e ensino, estando a primeira a serviço do segundo, com implicações no desenvolvimento profissional do professor”.

1.3.4 Pesquisa-ação-formação

Os processos envolvidos nesta modalidade nascem do diagnóstico de alguma situação problemática que envolve o ensino e a aprendizagem, afastando-se da lógica da formação individual para abraçar uma dimensão coletiva. A pesquisa-ação-formação tanto pode potencializar a partilha de experiências positivas protagonizadas por docentes e estudantes, como organizar projetos que analisem e produzam conhecimentos sobre os desafios da prática pedagógica universitária. Essa condição pressupõe entender a universidade como uma instituição aprendente, que valoriza a experiência de seus professores e cria condições para que eles participem da tomada de decisões. “Colocar-se como aprendente significa reconhecer a incompletude, um ‘não saber’ que não é comum nos espaços escolarizados. Envolve assumir a dúvida como um valor e a incompletude dos esforços confrontados com os desafios cotidianos” (CUNHA, 2014, p. 798).

É uma estratégia cuja centralidade está nos sujeitos e nos contextos e aposta na cultura da pesquisa, reconhecida como *protagonizadora* da prática universitária. Por se tratar de adultos que aprendem, os professores valorizam, principalmente, as modalidades de formação e suas capacidades como protagonistas das suas trajetórias nos seus contextos profissionais.

1.3.5 Comunidades de prática

Nas comunidades de prática não há necessariamente a inclusão da pesquisa como dispositivo, mas, em muitos casos, a pesquisa pode se transformar no mote aglutinador do coletivo. As comunidades de prática se constituem com o objetivo de troca de experiências e aprofundamento teórico-prático sobre determinado tema, de modo que a prática de uns pode contribuir com as de outros. Sua abrangência varia, desde pequenos grupos ligados por campos disciplinares ou metodológicos, até coletivos mais amplos, que são a base da proposição de *redes*. Essas, em geral, vinculam-se a dispositivos acadêmicos com maior institucionalização, seja através de sociedades científicas, seja pela iniciativa de coletivos auto-organizados. Além das temáticas, as

comunidades de prática podem se articular em torno de correntes teóricas ou autores representativos destas. Algumas vezes podem ser propositoras coletivamente de projetos de ação e de investigação que alimentem as Comunidades e as Redes.

Em tempos mais recentes, surgiram os *editais* como estimuladores de experiências de formação e inovação. Trata-se de uma modalidade que se instala progressivamente na *cultura acadêmica* e reproduz uma prática das agências de fomento que habituaram a comunidade universitária às suas culturas. Nos *editais*, há uma ação indutora de melhoria dos processos de ensinar e de aprender, aliando a distribuição de recursos ao uso pedagógico que deles se faz. Essa modalidade conta com um grau de autonomia dos docentes e com a sua capacidade de identificar desafios e propor inovações. Pressupõe uma *assessoria pedagógica* atuante que interaja na preparação dos docentes, desde o planejamento, acompanhamento até a análise do processo que desenvolve. A disponibilização e a divulgação do resultado das experiências, protagonizadas no contexto dos *editais*, se constituem como um especial dispositivo de formação, favorecendo seminários, publicações e *clips* na página *web* das universidades.

Essa visibilidade atinge múltiplos objetivos, dando retorno aos recursos investidos. Entretanto, o mais importante é valorizar os protagonistas das experiências e criar um “banco” das experiências de ensino e aprendizagem a que os demais docentes possam recorrer, ampliando o impacto do realizado. Em alguns casos, os *editais* que estimulam experiências de ensino são sucedidos por outros que financiam pesquisas sobre o ensino, tendo o primeiro como pressuposto do segundo. A pesquisa sobre a prática estimula o docente na sua condição de pesquisador, constituindo-se num produtor de conhecimento pedagógico de seu campo de saber.

1.4 Formação permanente

As modalidades de formação docente se inscrevem numa dimensão ampla que pode ser chamada de Formação Permanente. Nela, não se constitui apenas a condição dos saberes técnicos e científicos, mas também o que Arroio (2004, p. 226) chama de “*humana formação*”, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. O autor ainda comenta que, “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a formação de professores se faz, em sentido mais amplo, em

um *continuum*, desde a sua educação familiar e cultural, até a trajetória formal e acadêmica e se mantém como um processo vital enquanto acontece o ciclo profissional.

Trata-se, conforme Bolzan e Isaia (2019, p. 152-153),

como um processo complexo que tem como contexto as dimensões pessoal, profissional e institucional. Tais dimensões caracterizam as escolhas que movimentam o professor a buscar sua formação, os caminhos percorridos para se consolidar no campo para o qual forma, e por último, indica a forma como a instituição define seus espaços de acompanhamento e assessoria aos docentes. Portanto exige docentes engajados nos processos formativos pelos quais são responsáveis a atenderem às demandas dos campos acadêmicos e profissionais nos quais atuam, destacando-se a compreensão autêntica dos conhecimentos, saberes, destrezas e competências, referentes às suas respectivas áreas profissionais, tendo em vista que seus estudantes sejam capazes de recombinação experiências e conhecimentos para atuação autônoma.

Nessa mesma direção Isaia (2006, p. 351) afirma que esse processo “engloba tanto o desenvolvimento pessoal como profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações *auto*, *hétéro* e *interformativas*. Não há o intuito de desvalorizar as dimensões técnicas ou tecnológicas da formação, mas de concebê-las inscritas numa experiência de vida, num percurso pessoal”.

1.4.1 Conhecimento de Si

O conhecimento de si implica as condições do sujeito de tomar as rédeas de sua humana formação, buscando abarcar a globalidade da vida, de modo a construir um inventário de capacidades e competências que poderão funcionar como recurso para que ele possa lançar mão nos diversos contextos da profissão e da própria formação. Nas palavras de Nóvoa (2002) é fundamental a trajetória do professor como um *eu* pensante e sensível, que se convoca em sua construção pessoal na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o seu próprio processo formativo. Essa condição pressupõe o *conhecimento de si*.

Josso (2002, p. 26), afirma que a qualidade essencial de um sujeito em formação está na *suacapacidade* de integrar todas as dimensões do seu ser: “o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber fazer consigo próprio; o conhecimento

das suas competências instrumentais e relacionais e de saber fazer com elas; e o conhecimento das suas competências de compreensão e explicação e do pensar-fazer”.

Portanto, a experiência formadora envolve a subjetividade e o exercício de pensar e falar sobre si. Mas a busca de si é inseparável de uma relação com os outros, pois se está sempre à procura do seu lugar nos diferentes coletivos a que se pertence. Nessa perspectiva, o professor é um ator da sua própria formação, direcionando seus interesses de conhecimento e tomando decisões sobre seu processo de vida. Boaventura Santos (2002) lembra que todo o conhecimento é autobiográfico e, portanto, a formação pressupõe escolhas e abertura para vivências constitutivas do sujeito.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ²

A ideia de *desenvolvimento profissional docente* na Educação Superior parte das concepções de *docência* e *aprendizagem de ser professor*, tendo como foco o trabalho interativo, assentado em relações interpessoais que se desdobram na atividade com o outro e sobre o outro. Esta atividade envolve, portanto, o modo como os docentes atuam e como compreendem o trabalho que desenvolvem, a partir do contexto institucional concreto em que estão inseridos.

O processo de aprender a docência é inerente ao desenvolvimento profissional. Sua estrutura envolve: a apropriação, em suas dimensões interpessoal e intrapessoal; o impulso que a direciona, representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral; o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo e, por fim, as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado em suas instituições, as quais também estão em permanente movimento, caracterizando a dinâmica inerente ao desenvolvimento da profissão.

Logo, esse conceito foi pensado a partir dos processos e das trajetórias formativas dos professores. Ambos estão interligados, compreendendo um conjunto amplo e complexo de elementos decorrentes das dimensões pessoal e profissional, constituintes desse desenvolvimento. Compreende, ainda, todas as atividades destinadas ao aperfeiçoamento contínuo da docência ao longo da carreira.

² O eixo temático “Desenvolvimento Profissional Docente”, em seus verbetes e subverbetes, foi produzido por Doris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia.

A complexidade decorrente da inter-relação desses processos é resultante de uma trama vivencial, constituída por uma rede composta por diferentes espaços, lugares e tempos que integram uma multiplicidade de gerações pedagógicas, muitas vezes, enlaçadas no mesmo tempo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão das atividades docentes a serem empreendidas pelos professores. O desenvolvimento profissional docente, assim caracterizado, orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Nesse processo dinâmico, os professores vão se formando e se [trans]formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão.

Considera-se, pois, fundamental a constituição de espaços interdiscursivos e intersubjetivos, capazes de contribuir para avanços sobre as questões pedagógicas, inerentes ao processo profissional docente em andamento. Para que essa condição seja alcançada, os professores precisam estar conscientes da necessidade de se constituírem como um grupo que interage centrado em demandas comuns de formação (ISAIA, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2008a, 2012). As discussões decorrentes das interações estabelecidas pelo grupo orientam-se para a compreensão de que as atividades docentes apresentam especificidade própria à Educação Superior, necessitando, portanto, de *pedagogias universitárias* que contemplem seu estatuto epistemológico e metodológico que é, qualitativamente, diferente daquele da Educação Básica.

Nesse âmbito, as dimensões pedagógica e profissional da atividade docente tornam-se não só pertinentes, como imprescindíveis. Integram tanto o *saber* e o *saber-fazer*, próprios a uma profissão específica, quanto ao modo de ajudar os alunos em formação na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção à sua autonomia formativa (ISAIA, 2003, 2004, 2006a). Assim é necessário refletir sobre a Educação Superior, levando-se em conta o intercâmbio de conhecimentos, a criação de redes de desenvolvimento, capazes de proporcionar a ampliação das experiências formativas de professores e estudantes, por meio dos investimentos na sua mobilidade, a seleção cuidadosa de pessoal e seu constante aperfeiçoamento por meio de programas que levem em conta métodos de ensino e de aprendizagem.

As estratégias adotadas para constituição da profissão pode ser: construir por meio de experiências de mobilidade interinstitucionais no Ensino Superior e no mundo do trabalho, assim como podem ser estendidas para fora do país e/ou entre países; a

importância das novas tecnologias de informação e comunicação para a aquisição de conhecimentos e do saber prático, bem como de pesquisas nacionais e internacionais favorecem o aprimoramento do desenvolvimento profissional docente (BOLZAN, 2016a).

A questão que se coloca a todos os que labutam no magistério superior refere-se à forma como as instituições e os órgãos de regulação (MEC, CNPq, Capes, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior) propõem modos de pensar e de dinamizar uma nova lógica para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, estes organismos precisam indicar que condições estruturais e organizacionais oferecem para que o desenvolvimento profissional possa se estabelecer. Pode-se usar os mesmos termos, mas com diferentes conotações, uma vez que as características deste desenvolvimento dependem das diferentes lógicas com que a Educação Superior é entendida e viabilizada, via normativas institucionais e de Estado.

2.1 Categoria transversal: docência

A docência, na Educação Superior, se caracteriza pela dinâmica do trabalho docente, levando em conta as atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo da vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético. Assim, compreende-se que a atividade docente não se esgota na dimensão técnica, mas remete ao que de mais pessoal existe em cada professor. A docência apoia-se nos processos interativos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar, o aprender e os significados que dão a eles. Implica o modo como os professores percebem e pensam as atividades que desenvolvem e como organizam o trabalho pedagógico, tendo em vista as demandas do ensino, envolvendo a criação mental e a reflexão. Comporta dinâmicas articuladas aos processos reflexivos e as práticas efetivas, em permanente movimentos construtivos, ao longo da carreira docente, apresentando tanto saberes advindos do senso comum, como de conhecimentos sistematicamente elaborados e organizados. (ISAIA 2006; BOLZAN 2008; BOLZAN, ISAIA e MACIEL 2013).

A docência é permeada por expectativas (projeções), sentimentos, apreciações, que acompanham a linha temporal da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos. Orienta a visão que os docentes têm de si mesmos em situação de sala de aula, dos alunos, do seu fazer pedagógico, dos colegas e

da instituição a que pertencem. Coloca processos autorreflexivos em andamento, favorecendo que as atividades docentes sejam conscientemente desenvolvidas, além dos processos interpessoais. Por meio deles, os professores podem investir em uma nova compreensão pedagógica da docência, vinculando-a a um sentido de compartilhamento e de interação solidária, tendo em vista o papel gerativo que desenvolvem na condução das aprendizagens dos estudantes.

As inovações desse campo inscrevem-se a partir da compreensão das características das áreas específicas de conhecimento, juntamente com os conhecimentos pedagógicos. Portanto, é indispensável valorizar o protagonismo pedagógico, gerado a partir de redes de compartilhamento, nas quais a aprendizagem desse processo se dá à medida que a multiplicidade de ideias e de posições pode ser contradita na busca de sentidos e significados capazes de romper com o que está posto no modelo de ensino nas universidades e/ou instituições de ensino superior. Nessa direção, é importante referir que o professor da Educação Superior precisa estar preparado para as múltiplas demandas formativas com as quais irá se defrontar, tendo em vista a variedade de culturas que constituem o espaço da Educação Superior.

Nessa perspectiva é possível afirmar que a docência se organiza a partir das demandas do trabalho docente, assim como da cultura docente e da cultura acadêmica, que constituem a cultura universitária, interferindo nas dinâmicas das atividades do professor da Educação Superior.

No Quadro 3, apresenta-se o conjunto de elementos que permeiam o desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior:

| NOME | EIXO | CATEGORIA TRANSVERSAL | VERBETES | SUBVERBETES | TEMAS RELACIONADOS |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--|---|
| PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | DOCÊNCIA | Dimensões da docência | <ul style="list-style-type: none">• Pessoal• Pedagógica• Profissional | <ul style="list-style-type: none">• Ensino• Pesquisa• Extensão• Gestão |
| | | | Culturas | <ul style="list-style-type: none">• Colaboração• Institucional• Acadêmica• Profissional | <ul style="list-style-type: none">• Pluralidade cultural• Diversidade• Ambiência institucional |
| | | | Aprendizagem docente | <ul style="list-style-type: none">• Colaborativa• Reflexiva | <ul style="list-style-type: none">• Trabalho conjunto• Trabalho coletivo• Compartilhamento• Cooperação |
| | | | Trajetórias | <ul style="list-style-type: none">• Pessoal• Profissional• Formativas | <ul style="list-style-type: none">• Geração pedagógica• Longedocente• Longedocência• Geratividade docente |
| | | | Rede de conhecimento | <ul style="list-style-type: none">• Conhecimento específico• Conhecimento pedagógico• Conhecimento compartilhado | <ul style="list-style-type: none">• Relações interpessoais e interinstitucionais• Atividade discursiva• Atividade reflexiva |
| | | | Profissão docente | <ul style="list-style-type: none">• Profissionalismo• Profissionalidade• Profissionalização• Professoralidade | <ul style="list-style-type: none">• Ações coletivas• Prática profissional• Dimensões pessoal e profissional |

Quadro 3. Eixo 2 – Desenvolvimento Profissional Docente.

Fonte: Elaborado por Bolzan e Isaia (2020).

2.2 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente caracteriza-se como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende as dimensões pessoal e interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições; implica a construção de um repertório de conhecimentos, de saberes e de fazeres voltados ao exercício da docência, que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. O *saber* e o *saber-como* da profissão não são dados *a priori*, são conquistados ao longo da carreira docente. Esses saberes implicam a compreensão dos conhecimentos cotidianos (referem-se a saberes concretos, conhecimentos assentados nas experiências, que se subjetivam em função dos conhecimentos prévios que os sujeitos possuem), dos conhecimentos pedagógicos (referem-se à organização e às dinâmicas adotadas para desenvolver o ensino) e dos conhecimentos específicos de cada área (referem-se aos conteúdos dos campos de conhecimento, também compreendidos como conhecimentos científicos e/ou conceituais) elementos fundamentais para a aprendizagem de ser professor (BOLZAN, 2016a).

O processo de desenvolvimento profissional docente compreende os esforços dos professores tanto na dimensão pessoal como na interpessoal, além das condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive; pressupõe a construção, por parte dos sujeitos, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados ao exercício da profissão, influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais transitam. É possível afirmar que o desenvolvimento profissional e a formação entrelaçam-se num intrincado processo, a partir do qual o sujeito vai se construindo pouco a pouco. Portanto, o desenvolver-se como professor envolve um processo de tessitura de trajetórias formativas de docentes e de instituições, na medida em que são criados espaços de interlocução pedagógica via redes de formação, proporcionados pela ambiência institucional.

No Quadro 4, apresenta-se conceitos de desenvolvimento profissional docente:

| DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | |
|---|---------------------------------------|
| Conceitualizações | Estudos Pesquisadores |
| Pressupõe um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições (...) tendo como base uma sala de aula assumida por uma equipe dedicada ao trabalho docente solidário, [no qual] devem articular-se a reflexão conjunta e o estudo (...). Desenvolver-se em qualquer das formas [propostas] deve supor a experiência gestada no exercício da profissão, para a ela regressar com questionamento, com convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam os debates que dão vida aos coletivos da sala de aula (p. 211). | Mario Osório Marques (Ijuí, 1992) |
| Denota evolução e continuidade, superando a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento continuado dos professores. Este processo pressupõe a valorização do caráter contextual, organizacional, orientado para transformações da docência (p. 163) | Carlos Marcelo Garcia (Sevilha, 1999) |
| [...] o homem [o/a professor/a] procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual escolhe e decide (...). Através das relações chega a ser sujeito, pondo em prática sua capacidade de discernir (...), construir-se como pessoa, transforma o mundo, estabelecendo relações de reciprocidade (p. 40-41) | Paulo Freire (São Paulo, 2001) |
| Implica em diversificados processos que envolvem o desenvolvimento pessoal, pedagógico, profissional e cognitivo-epistemológico, tendo como parâmetro uma situação profissional concreta (p. 47) . | Francisco Imbernón (2006) |
| Pressupõe a produção da profissão docente, sendo esta articulada com as organizações educativas. Implica processos formativos capazes de promover a autonomia e a reflexão docente, favorecendo a responsabilidade do próprio desenvolvimento profissional (p. 12-13). | Antônio Nóvoa (Lisboa, 2009) |
| Compreendido, como processo contínuo que envolve a formação inicial e a formação contínua e permanente. São partes intrínsecas da profissão docente. Envolve a criação de espaços de reflexão e participação que possibilitam o questionamento do que se vê, do que se crê, do que se faz, para repensar a prática docente desde a consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo (p. 185). | Francisco Imbernón (2009) |

| DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | |
|--|---|
| Conceitualizações | Estudos Pesquisadores |
| Processo organizado de forma contínua e sistemática, marcado pela auto e inter-reflexão, envolvendo os percursos trilhados pelos profissionais, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da profissão. Compreende os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve ainda a construção de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da profissão influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional (p. 164-165). | Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan (Porto Alegre, 2006) |
| É processo amplo, multifacetado, envolvendo questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, sociocultural e política, voltado aos elementos qualitativos, expressos no processo constitutivo da educação, da universidade e de seus profissionais (p. 02). | Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires Vargas Bolzan (Porto Alegre, 2008b) |
| Processo sistemático que ocorre em espaços institucionais nos quais redes de interações e mediações possibilitam aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da Educação Superior para desenvolver-se na profissão (p. 368). | Silvia Maria de Aguiar Isaia, Doris Pires Vargas Bolzan e Adriana Moreira da Rocha Maciel, (Porto Alegre, 2011) |
| Abarca as dimensões pedagógica e profissional que estão assentadas nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão influenciadas pelas culturas acadêmica, pedagógica e profissional alicerçadas pela ambiência e pela cultura de colaboração, tendo como pano de fundo a aprendizagem docente. Esse processo de aprender envolve o trabalho coletivo e o conhecimento compartilhado, proporcionando que uma rede de desenvolvimento se estabeleçam a partir de redes de conhecimentos e redes de relações interpessoais e interinstitucionais. Logo, a profissão docente não pode prescindir da compreensão dos modos de profissionalização permanente que cada vez mais o mundo do trabalho nos exige (s/p.). | Doris Pires Vargas Bolzan e Silvia Maria de Aguiar Isaia (Santa Maria/RS, 2019 a e b) |

Quadro 4. Conceitos de desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Elaborado por Bolzan e Isaia (2020).

2.3 Dimensões da docência

Compreendem o núcleo constituinte da docência superior, configurado a partir das dimensões pessoal, pedagógica e profissional. Essas dimensões compõem uma amálgama que orienta a atividade docente de ensino, pesquisa, extensão e gestão pedagógica. O *ensino* inclui a organização e a dinamização de conteúdos/temas curriculares através de diferentes estratégias, a fim de desenvolver matrizes e desenhos formativos. A *pesquisa* envolve o processo de construção, validação e difusão de conhecimentos, permitindo a ampliação e manutenção das atividades de ensino e de extensão. A *extensão* intervém na realidade, atendendo demandas e buscando resolver problemas que viabilizam, por sua vez, o ensino e a pesquisa. Já a *gestão pedagógica* é um espaço de interlocução imprescindível para o funcionamento da estrutura acadêmica dos cursos e da própria instituição que envolve as dinâmicas a serem adotadas como um todo, levando em conta as peculiaridades de cada esfera, setor ou área de conhecimento, favorecendo a articulação do tripé universitário, qual sejam: o ensino, a pesquisa e a extensão que se expandem à medida que as políticas públicas impõem novas demandas a serem atendidas.

2.3.1 A dimensão pessoal

É concebida como pano de fundo das dimensões da docência, dando sentido e significado a elas. Parte da ideia do professor como pessoa, o que enfatiza uma instância de subjetividade, na qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, sem, contudo, perderem suas especificidades, ou seja, as trajetórias pessoais e profissionais se integram na docência, determinando o modo como esse sujeito se torna professor, consolidando passo a passo as trajetórias formativas a serem adotadas. Compreende, ainda, o duplo movimento que os professores realizam em relação a suas atividades docentes, ou seja, a dialética entre subjetividade e objetividade, o que permite ao professor que se reconheça como sujeito e objeto de si mesmo. Essa síntese sujeito-objeto constitui o processo de construção da consciência. A inter-relação entre aspectos pessoais e profissionais remete à compreensão de que a docência por ser uma atividade complexa implica em uma construção de natureza inter e intrapessoal que se consolida ao longo do desenvolvimento profissional. (ABRAHAM, 1987, 2000; VYGOTSKI, 1995; ISAIA, 2003, 2006; BOLZAN, 2008, 2016a).

2.3.2. A dimensão pedagógica

Envolve formas de conceber e de desenvolver a docência, respeitando as diferentes áreas de conhecimento e, conseqüentemente, a dinâmica pedagógica dos cursos. Compreende a organização de estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e conseqüente aplicação, a fim de que os estudantes possam transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar a construção de seu processo formativo. (ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b; BOLZAN, 2008; VYGOTSKY, 1984). Tal possibilidade decorre da construção de uma consciência pedagógica da profissão. Essa dimensão precisa ser constituída, tendo por base a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado* que “se caracteriza como um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais. O processo de constituição desse conhecimento pressupõe a reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, a organização de estratégias de ensino, as atividades de estudo e as rotinas de trabalho dos docentes, elaborando o novo a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (BOLZAN, 2002, p. 151). “Sua construção não se baseia em acúmulo de saberes, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir seu desenho original” (BOLZAN, 2006, p. 380).

2.3.3 A dimensão profissional

Envolve a apropriação de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres decorrentes do entrelaçamento de distintas áreas, envolvendo os conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais, tanto profissionais como da docência. (ISAIA, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2007a, 2007b, 2008a; BOLZAN e ISAIA, 2006, 2007). Os conhecimentos específicos dizem respeito à área de conhecimento que se vai ensinar. São a base sobre a qual se constrói a Pedagogia Universitária, sendo ela instaurada no início da carreira docente; é uma referência que vai adquirindo as nuances cognitivas e culturais da área em questão. Os conhecimentos pedagógicos caracterizam-se pelos modos de organização dos saberes teóricos e conceituais, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino, as estratégias pedagógicas a serem adotadas, as rotinas de funcionamento da aula, as intervenções didáticas planejadas, as seqüências

pedagógicas e os esquemas experienciais que os professores elegem para dinamizar o trabalho/ensino, exigindo-lhes permanente reflexão, seja em torno do comportamento educativo dos estudantes, seja acerca da do lugar que os sujeitos da formação assumem. Tal circunstância implica aprofundar o processo reflexivo a fim de por em destaque as competências e habilidades a serem desenvolvidas e incorporadas ao trabalho pedagógico. (MARCELO, 1999; BOLZAN, 2006). Os conhecimentos experienciais se caracterizam a partir das diferentes vivências que os professores possuem ao longo das atividades profissionais e da trajetória pessoal. Implica em traduzir essas vivências, aproximando-as das necessidades do campo profissional, e também trazer as experiências do campo profissional para a dinamização da atuação docente.

2.4 Culturas

Trata-se das características contextuais que cada comunidade apresenta a partir de padrões reconhecidos pelos seus membros; pressupõe um modo de organização de um grupo ou de grupos que imprimem suas maneiras/ou formas de ver e de compreender o mundo e seu entorno. Salvador (1994) conceitua da seguinte maneira: “É um conjunto de respostas coletivas que os membros de um determinado grupo social geram para superar as inúmeras dificuldades encontradas ao longo de sua história, configurando sua cultura particular” (SALVADOR, 1994, p. 123). Pode ser entendida como todos os aspectos referentes a vida social, tendo em vista seus múltiplos contextos e as formas como se produzem nos diversos espaços/tempos de uma sociedade.

Segundo Freire (2001, p. 43) “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem de seu trabalho por transformar e estabelecer relações com outros homens”. É uma construção sistemática da experiência e não uma justaposição de saberes e conhecimentos acumulados na memória. Tais conhecimentos precisam ser incorporados à vida plena de homens e mulheres em uma sociedade. Portanto, a cultura pode ser compreendida como a expressão de ideias humanas; tais ideias possibilitam que os processos de aprender e ensinar estejam sempre situados em um contexto sociocultural, levando-se em conta as múltiplas experiências atribuídas às diversas oportunidades que os contextos fornecem, permitindo que os indivíduos criem e transformem os significados dos elementos que a constituem.

Refletir acerca das culturas acadêmica, profissional e institucional pressupõe reconhecer a relevância da ambiência institucional como base dessas culturas, desta-

cando-se à cultura de colaboração, que emerge como pano de fundo na constituição cultural das Instituições de Educação Superior e de suas dinâmicas organizacionais.

A ambiência institucional caracteriza-se como um espaço que possibilita a criação, a construção e a consolidação de relações. Esse espaço é representado pelo conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e éticas que envolve uma ou mais pessoas (MACIEL, 2009). Esse espaço é representado pelo conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e éticas que envolve uma ou mais pessoas; espaço que se consolida como lugar próprio para o exercício de atividades entre pares/conjuntas/coletivas.

Observa-se que a ambiência institucional organiza-se a partir de elementos objetivos e subjetivos decorrentes dos espaços vivenciais em que o professor exerce suas atividades; esse processo implica em possibilidades de enfrentamentos de conflitos da profissão, ao mesmo tempo que pode favorecer a superação de dificuldades impostas pela realidade contextual, onde o sujeito desenvolve o seu trabalho ao mesmo tempo em que pode colaborar para a [re]significação das experiências positivas, permitindo a superação de situações e ou de acontecimentos, revelando a geratividade docente, potencializando processos de criação. (MACIEL, 2009; DA ROCHA 2014); pode se configurar como um contexto educativo; nela, são vivenciadas as condições de protagonismo efetivados na cultura de colaboração e atividade compartilhada (BOLZAN, 2012). A cultura de colaboração, por sua vez, não pode prescindir de uma ambiência capaz de favorecer condições de interação e compartilhamento nesse processo de construção compartilhada.

2.4.1 *Cultura de colaboração*

Define-se a cultura de colaboração como a expressão das formas de compartilhamento e interação nas quais os sujeitos intercambiam ideias, crenças, valores e pontos de vista. Compreende as possibilidades de colaboração e troca entre os sujeitos. Ao mesmo tempo, precisa contemplar a sensibilidade em termos de uma escuta cuidadosa das demandas dos sujeitos em formação e a corporificação de atitudes e valores que levem em conta os saberes dos outros e da própria experiência (BOLZAN, 2013).

Pressupõe a compreensão do processo interpessoal/intrapessoal, envolvendo a apropriação de conhecimentos, os saberes e os fazeres próprios ao ensino superior, que estão vinculados à atividade docente desenvolvida em seus respectivos domínios profissionais. (BOLZAN, 2008, 2012, 2016a). Essa dinâmica implica na possibilidade de os docentes estarem abertos e receptivos a aceitarem novas

formas de se constituir, tanto em termos de conhecimentos específicos, quanto pedagógicos e experienciais. Compreende um processo de articulação interpessoal entre os professores e os sujeitos em formação; envolve um espaço compartilhado de experiências e ideários, portanto interativo; implica atividade cooperativa e ação conjunta como base. Pode ser compreendida como um processo gerativo, por meio do qual o grupo dinamiza respostas/propostas coletivas aos inúmeros desafios profissionais, configurando uma cultura própria. (BOLZAN, 2013).

2.4.2 *Cultura acadêmica*

Caracteriza-se pela maneira própria como as Instituições de Educação Superior compreendem e manifestam as teorias assumidas em ação. São os procedimentos identificados por meio das regras. (BOLZAN, 2002). Essas regras se organizam a partir do conjunto de convenções que envolvem a normatização dos conhecimentos acadêmicos (a definição da listagem de conteúdos, a definição da rotina, a organização pedagógica da aula e os tipos de avaliação); implica na dinâmica institucional e nas demandas da gestão tanto pedagógica como acadêmica; pressupõe um modo de organização local (relativo às características institucionais de cada IES), que tem como premissa definições e valores que integram suas dinâmicas e a forma como as operacionalizam; envolvem distintos campos profissionais, formados por diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista suas especificidades. Constitui-se pela cultura epistemológica adotada e o marco institucional dentro do qual se educam os indivíduos; a cultura acadêmica se organiza a partir de fatores que distinguem o ensino de outros processos que envolvem a aprendizagem da cultura em geral. Nesse sentido, as instituições de Educação Superior são agências sociais responsáveis pela produção cultural. (BOLZAN, 2016a; BOLZAN e ISAIA, 2019a e 2019b.).

Observa-se que fazem parte da cultura acadêmica as condições de produção de novos sentidos, a partir da diversidade de contextos que constituem o espaço da Educação Superior, assim como a continuidade ou replicação de tradições, sejam históricas ou ideológicas de uma dada comunidade. (CUNHA, 2006)

2.4.3 *Cultura institucional*

É um espaço que se caracteriza como unidade dialética interna/externa que direciona as atividades da docência, envolvendo experiências que remetem à uma

percepção do ambiente acadêmico como favorável ou como limitador. Compreende-se que a instituição também direciona o papel dos seus profissionais, pois, o conjunto de crenças, normas e valores que são criados pelas instituições interfere no modo como o professor desenvolve a docência. Pontua-se, ainda, que a dinâmica institucional se organiza a partir de um conjunto de forças externas, cuja pressão recai nas internas. As culturas institucionais e acadêmicas estão imbricadas, pois se influenciam mutuamente. (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009). Certeau (1995) e Sacristán (1997) complementam: pensar as culturas institucional e acadêmica implica compreender a instituição de ensino superior como o lugar de constante negociação e recriação de significados culturais.

Portanto, a cultura institucional evidencia também os níveis de implicação na profissão docente, desde o ingresso na Educação Superior até a prospecção dos anos em que a carreira se desenvolve. (MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009). Compreende-se que é a instituição que direciona o papel dos seus profissionais, isto é, a dinâmica institucional se organiza a partir de um conjunto de forças objetivas (externas), cuja pressão recai na psicodinâmica subjetiva (o modo de ser individual e a *resiliência docente* que impulsiona a superação dos conflitos, favorecendo a criação de algo novo a partir da reorganização das trajetórias pessoal e profissional (BOLZAN, 2012); é um movimento que poderá culminar na *autonomia docente* (TAVARES e ALBUQUERQUE, 1998, 2001; SOUSA, 2003, 2009; BOLZAN, 2009) e a força inter-subjetiva caracterizada pelas relações interpessoais e a autonomia docente as quais exigem a experimentação do movimento de *alternância pedagógica* que é produzido pelos momentos de retomada de si e da própria docência em ação, viabilizando a emergência de novos modos de pensar e produzir a docência universitária (FERRY, 2004; BOLZAN, 2009). A busca pela autonomia pressupõe colocar em destaque o papel docente, em especial, quando se pensa sobre os processos de ensinar e de aprender. (MACIEL, 2009a; MACIEL, ISAIA e BOLZAN, 2009b). A conjunção destas forças repercute no processo de desenvolvimento profissional, podendo permitir ou restringir a [re]significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, consequentemente, da trajetória formativa. Reitera-se que as dinâmicas institucionais refletem e retratam a qualidade dos processos formativos, interferindo ou mesmo condicionando as organizações pessoais, grupais e institucionais.

2.4.4 *Cultura profissional*

Caracteriza-se pelas definições da área específica de conhecimento, ordenadas a partir de ideias e de concepções de um determinado campo profissional, imprimindo formas comuns de compreender e de organizar os “conteúdos”, tempos e espaços de uma determinada profissão; o modo como as pessoas podem interferir nas possíveis resistências ou medos em relação aos processos avaliativos de um campo profissional específico ou área, a qual pauta a cultura de uma determinada profissão, assim como as ações próprias de cada profissão acabam por indicar traços dos grupos de pessoas e da área na qual estão inseridos, configurando parte dessa cultura. Assim, tem-se, de um lado, as Instituições de Educação Superior como lugar de transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade e, de outro, as IES como espaço de produção de conhecimentos, de significados e sentidos, a partir das múltiplas culturas que nela circulam.

Essa cultura é heterogênea, baseada em crenças e em experiência da prática profissional da formação acadêmica, além de determinar um modo peculiar de se relacionar com o ambiente acadêmico, influenciando as diversas rotinas das instituições de Educação Superior e levando em conta diferentes áreas do conhecimento. Envolve a forma como esses professores, que compartilham o mesmo ofício, estabelecem relações entre si e entre as atividades que desenvolvem em um mesmo espaço, compartilhando sentimentos, conflitos e lutas (TANÚS, 2017). Este grupo interage, tendo em vista o processo formativo, que é gerado a partir de objetivos semelhantes e da cultura institucional e acadêmica.

A cultura profissional caracteriza-se, ainda, pelas definições das áreas específicas dos campos de conhecimento relativos ao ofício primário, ordenadas a partir das ideias e das concepções de um determinado campo profissional, imprimindo formas comuns de compreender e de organizar a atuação docente, os tempos e os espaços de uma determinada profissão. Assim, as ações próprias de cada profissão acabam por indicar traços dos grupos de pessoas e da área na qual estão inseridos, configurando parte dessa cultura (BOLZAN e ISAIA, 2019a, 2019b).

2.5 **Aprendizagem docente**

É um processo que ocorre no espaço de articulação entre os modos de ensinar e de aprender, nos quais os atores do espaço educativo da Educação Superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem docente colaborativa. A estrutura dessa aprendizagem envolve o

processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal, dinamizado por sentimentos que indicam sua finalidade geral. Esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelos percursos trilhados nos espaços de docência, de acordo com o contexto institucional (BOLZAN, 2012, 2016a e 2016b). Segundo Isaia (2006, p. 377) “[...] envolve a apropriação de saberes e fazeres próprios ao magistério superior, que estão vinculados à realidade concreta da atividade docente em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios e/ou áreas de conhecimento, a partir da compreensão do ato educativo”; para tanto é imprescindível levar em conta as condições necessárias à realização dos objetivos traçados para que o professor possa desenvolver-se profissionalmente.

Toda a aprendizagem está relacionada à tomada de consciência de situações, fatos e /ou acontecimentos concretos vividos pelo sujeito da docência (FREIRE, 2001). A aprendizagem docente, ao envolver a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, efetiva-se em duas dimensões: a colaborativa e a reflexiva. A dimensão colaborativa envolve a disposição docente para o trabalho coletivo e grupal a partir da interação, e a dimensão reflexiva implica nas condições do professor de se descentrar diante das atividades que organiza e desenvolve, de modo a refletir *na* e *sobre* as ações realizadas, a partir de processos racionais e intuitivos que fazem parte do seu pensamento prático, proporcionando que ele consolide suas aprendizagens docentes (BOLZAN, 2016a). Tal processo traz em si elementos autoformativos, interformativos e autoformativos indispensáveis ao processo de aprender e tornar-se professor.

2.5.1 Aprendizagem docente colaborativa

A aprendizagem docente colaborativa está no fato de que o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e da dos demais, por meio do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres, implicando, portanto, *atividade/trabalho conjunto e colaborativo*. É por meio dessa pluralidade que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e de reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento, que se dinamiza a partir de um coletivo, caracterizado por um processo interdiscursivo e intersubjetivo, construído na interação entre os sujeitos. (ISAIA, 2007; BOLZAN, 2006, 2007; BOLZAN e ISAIA, 2007).

Esse processo de aprender a ser professor, por sua natureza intersubjetiva, constrói-se a partir de redes de relações docentes, constituídas ao longo dos inter-

câmbios de ideias e de conhecimentos entre pares. Essas redes pressupõem processos de interação e de mediação constituídos, a partir de instrumentos culturais, como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores, implicando, também, o compartilhamento de significados e de ideias sobre o conhecimento pedagógico, a partir da atividade discursiva, que se “caracteriza pela expressão de ideias e concepções dos sujeitos, em uma dinâmica processual de desenvolvimento discursivo/conjunto de vozes em interação manifestadas durante as atividades conjuntas/colaborativas” (BOLZAN, 2001, p. 42). Acredita-se que esse processo é capaz de favorecer que o professor compreenda com maior clareza temas em debate, além de proporcionar espaços para esclarecer temas obscuros no grupo, de modo a ampliar e consolidar a aprendizagem docente.

2.5.2 *Aprendizagem docente reflexiva*

Caracteriza o processo de reflexão crítica, feito individual e/ou coletivamente, que envolve a possibilidade de o professor refletir sobre as diferentes experiências profissionais, em que um dos aspectos destacados são as situações de ensino passadas e presentes, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irão propor e organizar. Este processo reflexivo permite reelaborar a ação pedagógica, o que leva os professores a atuarem como pesquisadores de sua própria sala de aula, questionando as prescrições da instituição ou os esquemas preestabelecidos nos documentos legais, não dependendo de regras, técnicas, guias de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta, tornando-se produtores independentes de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, 2006). “Nesse processo o professor aprende sobre sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir na e sobre as ações, passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá prever e organizar. Esse processo consciente de reflexão crítica permite que o professor aproprie-se de modelos teóricos e epistemológico que estão presentes na sua atuação profissional” (BOLZAN, 2002, p. 17).

2.6 Trajetórias

Compreendem porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Abarcam um intrincado

processo vivencial que engloba as trajetórias pessoal e profissional, compreendendo não só o percurso individual de um só docente ou grupo, mas uma rede composta por diferentes gerações que se entrelaçam em uma mesma geração histórica, que compartilha valores, normas, ideias e modos de atuação próprios de sua geração (ORTEGA Y GASSET, 1970; ISAIA, 2003). A trajetória integra percurso pessoal e profissional que, compreendendo a carreira docente, envolvendo um ou mais professores, constituindo-se, muitas vezes, em grupos de diversas gerações (ISAIA, 2006).

Tal concepção, aplicada ao mundo dos professores, se traduz no que se entende por *geração pedagógica*, compreendida como um amplo e complexo conjunto de vivências decorrentes dessas trajetórias, envolvendo, também, todas as atividades destinadas ao aperfeiçoamento contínuo da docência ao longo da carreira.

As trajetórias demarcam os percursos construídos na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece como alguém que se forma e se (trans)forma, a partir da sua interação com grupos, em especial, aqueles com os quais estabelecem relações significativas, sejam estes constituídos por outros docentes, estudantes ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006b).

2.6.1 Trajetória pessoal

Compreende o transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial. Essa concepção tem como cerne a ideia de desenvolvimento para toda a vida, em que a idade adulta é vista como um dos momentos desse desenrolar (RIEGEL, 1979; ERIKSON, 1981, 1998; ISAIA, 2003, 2006). “Esse percurso pessoal tem como marco significativo a adultez. E essa, por sua vez, se caracteriza pela possibilidade de mudanças e (trans)formações, envolvendo novas aquisições e reorganizações” (ISAIA, 2006, p. 367). Possui um caráter subjetivo do professor, implicando no modo como ele relembra as marcas da vida e da profissão. A ideia de que a idade adulta se estende até aos 75 anos e permite ao professor um maior tempo de atividade docente, viabilizando a colaboração e difusão de conhecimentos, a partir da sua trajetória, envolvendo a formação de novas gerações profissionais.

2.6.2 Trajetória profissional

É o percurso complexo no qual os professores se engajam em uma ou em várias instituições de ensino nas quais atuam como docentes. Essa trajetória, embora sequen-

cial, não se apresenta de forma linear e carrega as peculiaridades de cada docente e de como ele interpreta os acontecimentos vividos; daí a concepção de movimentos da docência superior, envolvendo momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes (ISAIA, 2012). A trajetória profissional é influenciada pelas dimensões pessoais e institucionais, já que a cultura institucional impacta na constituição desta. Embora as trajetórias se interpenetrem, as vivências, experiências e significados extraídos dessas são únicos para cada sujeito, uma vez que os modos de compreensão desse processo é subjetivado pela própria vivência formativa. Tal ideia carrega, também, o conceito de geração pedagógica, pois nessa construção particular de cada docente há um evidente contraste geracional, ora dentro de uma mesma geração, ora entre diferentes gerações.

A trajetória profissional ainda pode ser entendida pela dinâmica dos movimentos da docência, que se expressam temporalmente ao longo da carreira docente. Os diversos tempos pessoais/profissionais/institucionais classificam-se em quatro movimentos: a *preparação à carreira docente*, que corresponde a diversidades de experiências e vivências anteriores à entrada no magistério superior; a *entrada efetiva no magistério*, que para muitos é circunstancial e para um pequeno grupo é escolha pessoal, indicando um forte componente afetivo na opção profissional; *as marcas da pós-graduação*, que podem advir da formação acadêmica em cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como posteriores, quando o docente já atua como professor superior e desenvolve atividades nesse campo formativo e, por fim, a *autonomia docente*, que compreende a maturidade pessoal e profissional do professor, além da consciência de que a docência é um processo em construção ao longo da carreira e que seu papel se caracteriza por uma atividade gerativa. (ISAIA e BOLZAN, 2007, 2012; ISAIA e SCREMIN, 2012).

2.6.3 Trajetórias formativas

As trajetórias formativas implicam na interdependência da dimensão pessoal e da profissional, e ambas trazem em seu bojo a ideia de *geratividade*. Este conceito é inspirado em Erikson (1998) e foi plasmado para referir-se ao professor da Educação Superior que é capaz de fazer das inquietudes da realidade um constante processo formativo, por compreender que a qualidade e seu envolvimento nos processos educativos são um compromisso frente às demandas da profissão (ISAIA, 2009). Pode tornar-se uma peculiaridade do professor, na medida em que a necessidade

de cuidar de si e do outro o leva a responsabilizar-se pelo desenvolvimento de seus alunos, de colegas (constituído por diferentes gerações pedagógicas), suas produções individuais e grupais, o que contribui para o desenvolvimento da identidade docente.

As trajetórias formativas também podem ser entendidas como um contínuo que vai se organizando, desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor se mantém produzindo, expressando à sua maneira de ser na docência. As trajetórias formativas vão sendo definidas e desenhadas ao longo do desenvolvimento profissional docente, envolvendo muitas gerações pedagógicas estimuladas pela *longedocência* experimentada por docentes que se voluntariam a se manterem na docência desenvolvendo sua geratividade docente.

Essa geratividade docente se caracteriza por elementos intersubjetivos decorrentes de um contexto envolvendo o professor, o aluno e a instituição; constitui-se por gerações pedagógicas, muitas vezes, enlaçadas no mesmo tempo histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, interação e compreensão das atividades docentes a serem empreendidas pelos professores. As dissonâncias e as crises evidenciadas ao longo do desenvolvimento profissional docente podem, em muitos casos, serem creditadas à assincronia entre essas diferentes gerações.

A geratividade docente favorece o enfrentamento dos desafios da profissão, à medida que o professor toma situações problemas com a intenção de solucioná-las; nesse processo, as relações interpessoais são amplificadas de modo a consolidar modos de atuação proativos, capazes de favorecer avanços na direção da estabilidade profissional, gerando maior autonomia docente, aceitação de si e dos outros com suas peculiaridades; tal perspectiva indica um certo grau de maturidade que somente as experiências profissionais podem sugerir; as marcas da vida e da profissão inauguram modos de atuação capazes de [re]significar fases da vida, repercutindo nos ciclos profissionais.

A tomada de consciência de que não se está só e de que compartilhar experiências nessa trajetória permite construir uma ambiência produtiva, tanto pessoal como coletiva, é o mote para geratividade na profissão. A geratividade docente favorece o enfrentamento dos desafios da profissão, à medida que o professor toma situações problemas com a intenção de solucioná-las, encontra-se também nas posturas positivas que ele toma diante da vida e da profissão; (ISAIA, 2001, 2003). Esse processo de geratividade é ampliado pela experiência de *longedocência*, que se caracteriza como um “processo de continuidade do ciclo de vida profissional, após a aposentadoria. Pressupõe uma

longa carreira e trajetória demarcadas por movimentos, trocas, aprendizagens por oportunidade e escolha do próprio professor; não se encerrando com o marco legal da aposentadoria” (RHODEN, 2018, p. 111-112). Nesse sentido, o trabalho voluntário do professor aposentado se caracteriza como um momento de reinvestimento na carreira, ampliando-se o tempo de dedicação aos momentos de pesquisa e de orientações, ou mesmo de atender a demandas próprias ao ensino da graduação.

Os professores “longedocentes” ampliam o ciclo profissional, uma vez que ultrapassam o tempo de exercício docente exigido pelas regras da carreira. A trajetória profissional assume um novo ritmo, uma vez que há maior liberdade de escolha para desenvolver atividades e dedicar-se a demandas específicas de seu campo. Nessa circunstância, o longedocente pode envolver-se em seu trabalho com maior segurança, autonomia, credibilidade e amadurecimento pessoal e profissional (RHODEN, 2018).

Observa-se que o conjunto de experiências se consolida a partir dos percursos escolhidos ao longo da trajetória profissional, deixando evidente as marcas das vivências subjetivadas na longedocência. Logo, é possível afirmar que a longedocência se organiza em um ciclo, com a finalidade de ampliar a vida profissional. Destaca-se um conjunto de elementos que compõem esse ciclo:

maturidade e sabedoria alcançada, revisão de prioridades da vida tanto pessoal como profissional, maior foco no momento presente, concilia necessidades pessoais, profissionais e sociais. Por se sentir mais livre, manifesta o desejo e a disposição para se manter ativo no cenário acadêmico, além de demonstrar forte identificação com o lugar no qual exerceu a carreira docente (RHODEN, 2018, p. 241).

Nessa etapa, o longedocente sente que tem uma função formativa, um compromisso com a educação de outros mais jovens, o que lhe coloca disponível para transmitir seu legado, caracterizando sua função gerativa. “O gosto pelo trabalho, exemplo, afeto, e autenticidade estabelece uma nova relação na sua atividade docente, dando-lhe mais leveza e serenidade para desenvolver o seu trabalho como professor e pesquisador, comprometendo-se com o que escolheu fazer” (RHODEN, 2018, p. 242).

Essa atividade permite que o longedocente fortaleça as redes de conhecimento existentes, ao mesmo tempo que expande sua colaboração, que deixa de ser a de um pesquisador senior, com *expertise*, passando a ser um produtor de novas redes consolidando gerações de novos pesquisadores.

2.7 Redes de conhecimento

Implicam em formas de dinamizar os conhecimentos, saberes e fazeres da profissão, produzindo possibilidades de ampliação e aprofundamento de relações em diversas esferas. Tal esforço pode favorecer a expansão das condições de conhecer e se fazer profissionalmente. Para tanto, é necessário acionar as redes de conhecimento que se caracterizam pelo complexo tecido intelectual, constituído pela interatividade entre os sujeitos, cujos elos motivacionais mobilizam as individualidades na direção da coletividade, ultrapassam a perspectiva auto-organizativa das ideias, transcendendo as práticas e teorias que decorrem dessa busca comum.

As redes de conhecimento pressupõem a amplificação dos saberes e fazeres pedagógicos capazes de mobilizar o protagonismo do professor e sua maior autonomia, caminhando na direção de processos autoformativos e interformativos, que se caracterizam pelo complexo tecido intelectual, constituído pela interatividade entre os sujeitos, cujos elos motivacionais mobilizam as individualidades na direção da coletividade, ultrapassam a perspectiva auto-organizativa das ideias, transcendendo as práticas e teorias que decorrem dessa busca comum. Tais processos implicam o *compartilhar conhecimentos* com a intencionalidade de aprofundá-los, de forma coletiva, bem como reestruturar os esquemas pessoais de conhecer, resolver diferentes situações didático-pedagógicas e profissionais. A função de suporte, ou andaime, implica no compartilhamento de ideias e de pontos de vista; esse processo envolve a atividade colaborativa, evidenciando as redes de relações que daí decorrem, favorecendo o avanço do professor com relação ao seu desenvolvimento intelectual (BOLZAN, 2002, 2009).

As *redes de relações* se organizam como uma estrutura na qual as interações e as mediações caracterizam-se como dispositivos mobilizadores das ações coletivas e compartilhadas/colaborativas, estabelecendo-se um processo em que os instrumentos culturais - a *atividade discursiva* e a *atividade intelectual reflexiva* - vão sendo apropriadas pelos docentes ao longo de seu processo autoformativo, revelando as relações de interdependência que se estabelecem, de modo que os sujeitos interajam com autonomia, sem terem que submeter a outros, caracterizando processos interformativos daí decorrentes; os papéis estabelecidos são ativos e vão se modificando e/ou se (trans)formando durante os processos interativo e mediacional. Nesse sentido, o compartilhamento de significados e ideias, nem sempre comuns, sobre o conhecimento pedagógico e o conhecimento pedagógico compartilhado a partir da atividade discursiva, permite a reconstrução conjunta de saberes e fazeres,

processo instaurado pelas possibilidades de trocas e reelaborações individuais e coletivas (BOLZAN, 2006). As *redes de conhecimento* implicam na possibilidade de conhecimento específico, pedagógico e compartilhado.

2.7.1 *Conhecimento específico*

Compreende a matéria a ser ensinada pelo professor, envolvendo elementos conceituais e organizacionais dos conteúdos próprios ao campo específico, compreendendo ideias, informações, definições, convenções e tópicos gerais, bem como sua estrutura organizacional. Implica, também, o conhecimento das tendências e das perspectivas de um campo específico, incluindo as diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e suas relações estabelecidas pelo professor (MARCELO GARCÍA, 1999; BOLZAN, 2006).

O caminho lógico do conhecimento específico, entendido em sua vertente científica, envolve simultaneamente o processo de indagação, de questionamento e a consequente elaboração de respostas. Já o acervo de respostas, desvinculado das questões que lhe deram origem, pode configurar o saber acadêmico. Este envolve a sistematização e a estratificação do conhecimento científico, dando origem às matérias específicas dos diversos cursos desenvolvidos na universidade. Assim, segundo Gamboa (2009), tanto os saberes como o conhecimento podem ter origem nos mesmos problemas e partir das mesmas perguntas. Entretanto, os saberes se apresentam como respostas prontas, muitas delas sistematizadas e organizadas em sistemas de informação ou em conteúdos programáticos dos currículos acadêmicos.

Os conhecimentos específicos ganham relevância nas diversas áreas de conhecimento, pois seu *status* se traduz no reconhecimento de uma dada campo profissional. Contudo é necessário referir que o domínio do conhecimento específico não é suficiente para que se estabeleça um processo formativo exitoso em qualquer profissão, pois há relações fundantes para além do campo específico, que estão assentadas nos elementos éticos e estéticos de toda a formação profissional.

2.7.2 *Conhecimento pedagógico*

Caracteriza-se pelo saber teórico e conceitual, bem como pelo conhecimento dos esquemas práticos do campo, das estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores,

estando ligado aos conhecimentos institucionais que se constituem a partir dos saberes específicos, pertencentes à cultura (BOLZAN, 2002, 2004, 2005, 2008).

É um sistema de ideias com diferentes níveis de articulação, implicando em uma rede de relações interpessoais e evidenciando caráter processual. Abarca a prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas (BOLZAN, 2002, 2006). Pontua-se, também, que a inter-relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, não esquecendo de que os pedagógicos também são conhecimentos específicos, na medida que os cientistas da área da Educação estabelecem sistemas científicos e produzem conhecimentos sobre a área em questão. Além disso, os professores, ao desenvolverem a atividade de ensino, contemplam os dois tipos de conhecimento (BOLZAN, 2006).

2.7.3 *Conhecimento compartilhado*

Refere-se ao conjunto de experiências que os sujeitos vivenciam a partir da interação com seus pares ou sujeitos mais capazes, favorecendo o aprofundamento de temas comuns. Esse tipo de experiência é capaz de favorecer a autonomia dos indivíduos, proporcionando que ampliem seus conhecimentos além do que poderiam fazê-lo ao trabalharem sozinhos (BOLZAN, 2009). “O avanço de cada indivíduo, a partir da estruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, possa resolver situações semelhantes” (BOLZAN, 2002, p. 63). Segundo a autora, na perspectiva socio-histórica, a realização de uma atividade compartilhada, conjunta, no presente, pode auxiliar o sujeito a resolver sozinho acontecimentos ou problemas que, inicialmente, só seria capaz de fazê-lo com o suporte do outro. Esse tipo de suporte, ou andaime, contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento intelectual.

É essencial que se considere os conhecimentos prévios dos sujeitos, proporcionando atividades reflexivas em torno de situações e acontecimentos comuns. A organização de diferentes formas de interação tem o poder de: ampliar os intercâmbios e a regulação das ações, significar o ajuste da atividade às condições de cada participante dos processos interpessoais a partir das construções intrapessoais (BOLZAN, 2002, 2016a).

2.8 Profissão docente

É definida a partir da ideia de profissão, expandindo sua significação, à medida que se destacam as condições de profissionalização e o profissionalismo decorrente do desenvolvimento profissional. Portanto, a profissão é uma realidade dinâmica com base em *ações coletivas* de um grupo, visando a construção de uma identidade. Por ser uma construção social, torna-se uma realidade sócio-histórica, produzida por atores sociais (VEIGA, ARAÚJO e KAPUZINIAK, 2005). Logo, as profissões se organizam a partir de um grupo de trabalhadores que consegue controlar seu próprio campo de atuação e seus acessos por meio de uma formação mais aprofundada; a organização desse processos e assenta na autoridade que os profissionais desse campo têm sobre a execução de suas tarefas, além dos conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF e LESSARD, 2005). Para tanto é necessário que o professor possua um repertório que se organiza a partir de conhecimentos base, estratégias e metodologias capazes de instrumentalizá-lo a resolver situações concretas durante o trabalho que desenvolve.

A profissão docente não busca a assunção de privilégios em relação aos outros, mas, para que mediante seu exercício, se ponha a serviço do desenvolvimento e da valorização das pessoas. É essencial que o conhecimento específico, referente ao ofício primário do campo profissional para o qual o professor se dirige, seja de seu domínio, além do necessário conhecimento pedagógico capaz de dar sentido e significado aos conhecimentos a serem apreendidos na formação, entendendo que forma e conteúdo não podem divergir.

A profissão docente abarca diferentes enfoques que se desdobram em diversos modos de produção da docência, como: a profissionalidade docente, a profissionalização docente, o profissionalismo docente e a professoralidade constituintes do desenvolvimento profissional docente. (BOLZAN, 2006; ISAIA, 2006).

2.8.1 Profissionalidade docente

Envolve a qualidade e os valores da prática profissional dos professores. A relação entre as exigências da prática docente e as condições e restrições da realidade educativa refletem as formas de viver e desenvolver a profissão, considerando-se as atitudes e destrezas posta em jogo por seus membros (CONTRERAS, 2002).

Caracteriza-se como o conjunto de elementos que constituem a profissão: o compromisso com o ensinar, a organização pedagógica, a herança histórica do ofício, a autonomia intelectual e o reconhecimento da atividade caracterizam este processo

(MARCELO, 1999). Para Bazzo (2006), o profissionalismo docente é entendido como expressão da atuação dos professores na prática; é a afirmação do que é específico na ação docente; é o conjunto de situações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão. Imbernón (2006) compreende o reconhecimento da especificidade da profissão docente, considerando-se o espaço para o seu exercício. Implica reconhecer que os professores podem ser agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino e a aprendizagem intervinda nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional da docência.

2.8.2 *Profissionalismo docente*

Envolve um conjunto de conhecimentos, modos de ação, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem o que é específico de ser professor (SACRISTAN, 1991); depende de profissionais competentes, com compromisso ético-político, capazes de desempenhar seu trabalho pedagógico com autonomia, responsabilidade, espírito criativo e colaborativo (VEIGA, ARAUJO e KAPUZINIAK, 2005).

Caracteriza-se pelos modos de atuação profissional que pautam o trabalho do professor. Para Zabalza (2004), está relacionado às dinâmicas e espaços de trabalho docente, permeados pela cultura que ciruela nesses lugares, balizando o desenvolvimento das atividades do professor; refere-se à atividade da docência como uma atividade profissional complexa para qual é necessária formação pedagógica, além dos conhecimentos específicos das diferentes áreas, implicando um processo permanente de formação capaz de promover o desenvolvimento profissional.

2.8.3 *Profissionalização docente*

É caracterizada como os modos de identificação e reconhecimento social da profissão de professor, tendo como substrato a história social e cultural na qual se desenvolve a vida profissional dos docentes. “A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas” (PIMENTA, 2010, p. 6).

Envolve as dimensões pessoal e profissional, implicando na melhoria das condições de trabalho, além do reconhecimento do campo de atuação docente (MARCELO, 1999); refere-se a processos de mudança social nos quais estão envolvidos diversos grupos, constituindo-se como um projeto a ser produzido (VEIGA, ARAUJO e

KAPUZINIAK, 2005). Inclui, também, as *condições de trabalho*, que se caracterizam pelas estratégias de acompanhamento e desenvolvimento da profissão, oferta e distribuição de carga horária para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e, eventualmente, gestão; o *salário*, que envolve as dinâmicas dos planos de carreira e de formação profissional pautados pelas esferas administrativas e o *reconhecimento social*, que se refere ao *status da* profissão na sociedade, bem como as formas de assunção das políticas públicas e das políticas institucionais que pautam o desenvolvimento profissional do professor nas Instituições de Educação Superior.

2.8.4 *Professoralidade*

Organiza-se como “um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 491); sua dinâmica constitutiva orienta-se na reflexão como componente intrínseco dos processos de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenvolver-se profissionalmente a partir de uma rede de interações e mediações capazes de favorecer a aprendizagem de ser professor (BOLZAN e ISAIA, 2006, 2010).

Powaczuk (2012), em seus estudos, apresentou a produção docente sendo permeada por movimentos que revelam desafios e encontros relacionados ao modo como a docência é compreendida e [re]significada ao longo dos percursos docentes, tendo em vista as condições concretas de sua produção. Esse processo pressupõe que a aprendizagem docente é permeada pelos movimentos da professoralidade (BOLZAN e ISAIA, 2010).

Os movimentos da professoralidade são dois e foram denominados: *movimento de particularização* e *movimento de individuação*. Para Powaczuk (2012), o movimento de *particularização* da docência se refere à manutenção e à subsunção das práticas docentes à esfera da cotidianidade, expressando a regra e a normatização da ação docente. Sua configuração é caracterizada como a interrupção do fluxo do devir docente, favorecendo que a alienação do cotidiano da docência se constitua. Essa perspectiva é destacada como um processo que restringe a aprendizagem docente, fazendo com que predomine a reprodução/repetição de esquemas no processo de produção da docência. Nesse sentido, a *cotidianidade docente*, termo cunhado por Powaczuk (2012) a partir dos estudos de Heller (1991, 2008), relaciona-se à esfera dos fazeres docentes, elementares para a realização do trabalho pedagógico.

A respeito da cotidianidade, Powaczuk (2012, p. 121-122) explica:

Como esquemas de comportamento desta esfera estão: o *pragmatismo e a probabilidade*, tendo em vista que a preocupação primeira é com a realização da ação e não com a compreensão mais apurada das ações que o professor realiza. Pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria. Nesta esfera do fazer docente muitos dos juízos são tomados do ambiente, sem submeter à discussão e à verificação.

De acordo com Powaczuk (2012, p. 111), o *movimento de individuação*:

se relaciona à elaboração acerca das práticas docentes, comportando a possibilidade de expansão do espectro compreensivo e relacional das ações desenvolvidas. Abrange a suspensão da cotidianidade docente, revelada por ações conscientemente dirigidas, de modo a permitir que novas e distintas integrações ocorram, caracterizando-se pela criação/invenção docente.

Considera-se a criação como uma dimensão constitutiva da aprendizagem docente que leva à professoralidade. Um processo estabelecido diante da organização e reorganização da atividade de se produzir como professor, a qual retraduz a dinâmica de objetivação das necessidades da atividade do professor, tendo em vista o modo como são compreendidas e significadas ao longo do exercício docente, permitindo a composição de um modo singular da docência (POWACZUK, 2012; BOLZAN, 2013, 2014, 2016a). Esse movimento reflete os processos de teorização acerca das práticas do professor, tendo em sua dinâmica a expressão do devir docente, permitindo a superação das condições alienantes do cotidiano.

2.9 Contextos emergentes, tensões e elementos qualitativos referentes ao professor na Educação Superior

Tendo em vista o conjunto de verbetes que caracterizam o conceito de desenvolvimento profissional docente apresenta-se apontamentos importantes ao professor da Educação Superior que está imerso em contextos emergentes. Isto é, a organização de ações formativas é fundamental para a qualificação da atividade

docente nos diferentes campos da Educação Superior; é essencial que se definam estratégias de formação no seio das instituições, independente do campo profissional a ser desenvolvido, bem como das legislações das agências reguladoras da Educação no país (BOLZAN e ISAIA, 2019a, 2019b). Tais demandas implicam compreender que o professor da educação superior enfrenta diversos desafios a partir de uma nova configuração da universidade, que traz em seu bojo novos contextos.

A configuração de *contextos emergentes* na universidade implica a assunção de políticas capazes de favorecer à inclusão acadêmica dos grupos sociais discriminados, demarcando “novas formas” de acesso à educação superior, tendo como premissa interagir com a diversidade na perspectiva de inclusão das diferenças. O desafio que se impõe é o de olhar a diversidade como condição que enriquece as relações humanas, compreendendo-se o diferente em sua identidade própria, uma vez que é esta diferença que inclui cada ser singular à humanidade” (BOLZAN e ISAIA, 2018, p. 15).

Portanto, o desenvolvimento profissional docente precisa ser projetado na direção da excelência acadêmica, o que pressupõe a criação de espaços para refletir sobre a organização pedagógica como forma de [trans]formar as ações educativas e, conseqüentemente, reivindicar a coerência dos processos formativos. Logo, o contexto de formação não pode ser um espaço artificial e distante do cenário da vida cotidiana, uma vez que o professor precisa atender as demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão na perspectiva da emergência de novos contextos.

Neste sentido reiteramos a importância da constituição de um espaço de qualificação institucional para o acolhimento dos profissionais, de modo que esses sujeitos se apropriem das condições básicas para o exercício profissional. Logo, as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida são condições indispensáveis à formação pessoal/profissional, permitindo o exercício da cidadania em contextos de vida e da profissão (BOLZAN; ISAIA, 2018, p. 18).

Assim, pensar o desenvolvimento profissional docente significa produzir uma pedagogia própria à realidade do profissional da Educação Superior. A geração de inovações neste campo exige a reflexão sistemática sobre os saberes e os fazeres inerentes à docência universitária. Portanto, compreender a diversidade deste campo é condição

básica para definir estratégias capazes de valorizar os profissionais que nela atuam. Para tanto, a análise do contexto universitário será o ponto de partida à produção genuína de estratégias capazes de promover tal desenvolvimento, dinamizando e difundindo políticas institucionais e de Estado para a efetivação desse processo, tendo como pano de fundo os contextos emergentes, aqui apresentado como:

Os impactos que as novas configurações da educação apresentam por meio das políticas externas e de demandas da globalização caracterizando os novos contextos escolares e/ou acadêmicos, nos quais a expansão do ensino, a inclusão, as cotas, as ações afirmativas e as inovações tecnológicas estão presentes. O movimento de expansão da educação brasileira em contextos emergentes, por meio da inclusão da diversidade de sujeitos/pessoas/indivíduos, lança-nos novas exigências, o que se reflete em todos os níveis dos sistemas de ensino. Os sujeitos que participam desses contextos experimentam novos espaços/tempos socioculturais, marcados pelas novas profissões e demandas em contextos globalizados. É frente a estes novos desafios que atualizações e reconfigurações se fazem necessárias para que a universidade e a escola básica sejam capazes de desenvolver processos formativos compatíveis com os “novos” sujeitos, na contemporaneidade (BOLZAN, 2016b, p. 11).

Nessa direção, destacam-se *tensões* que permeiam esse desenvolvimento em contextos emergentes, e que, de algum modo, balizam as possíveis estratégias institucionais a serem postas em ação (BOLZAN e ISAIA, 2019a).

Uma das *primeiras tensões* presentes caracteriza-se pela *ausência de formação para a docência em nível superior*. O processo formativo tem sido pensado, mas não dá conta do desenvolvimento do profissional docente. Não existe preparação prévia e continuada para a docência, ainda que, nas áreas específicas exista um conjunto de técnicas e procedimentos, enfocando o campo específico de atuação profissional. O que se evidencia é um conjunto de ideias que não são colocadas em prática, fato este demonstrado por pesquisas que têm indicado a ausência de um saber organizacional pedagógico por parte dos profissionais da Educação Superior. Os professores manifestam a ausência de um trabalho institucional de caráter colaborativo essencial à profissionalização docente, especialmente ao projetarem- diante do desafio de trabalharem com novos contextos que emergem na contemporaneidade. (BOLZAN e ISAIA, 2019a, 2019b).

A *segunda tensão* caracteriza-se pela *noção de empregabilidade em oposição à especificidade de formação*, ou seja, o sujeito em formação inicial ou continuada precisa ser preparado para a autogestão do emprego, com uma visão de empreendedorismo no seu campo de atuação profissional. Nesse sentido, fica evidente que, em geral, o corpo docente que atua na formação de outros profissionais não está e não foi preparado para esse “novo” conceito. A ênfase na visão de empregabilidade na contemporaneidade indica a necessidade de, mais uma vez, termos como premissa o desenvolvimento profissional para ser docente em qualquer campo de atuação. A diversidade e a equidade são elementos a serem considerados quando se pensa a noção de empregabilidade em oposição à especificidade da formação. Ambos os elementos estão mais voltados à noção de empregabilidade dos sujeitos em formação inicial do que dos profissionais docentes em formação continuada, parte importante do desenvolvimento profissional. Isto é evidenciado quando se pensa e organiza os currículos a serem implementados para a formação profissional nos diversos campos, sem levar em conta o desenvolvimento de estratégias capazes de estimular ou incentivar o desenvolvimento profissional docente em um mundo globalizado e repleto de novas configurações e diversidade de contextos.

A *terceira tensão* explicitada caracteriza-se pela *perspectiva avaliativa de que todo o sistema universitário está mais voltado a parâmetros quantitativos do que qualitativos*, não oferecendo indicadores capazes de balizar os avanços dos professores em termos do desenvolvimento da profissão docente implicado pelos contextos emergentes. A profissionalização está assentada na produção científico-acadêmica nos diversos campos de formação. Acredita-se que um processo avaliativo que valorize o desenvolvimento profissional docente não pode centrar-se apenas nas atividades de cunho de pesquisa. É fundamental romper com a dimensão produtivista dos docentes da Educação Superior, sob pena de tornar estes profissionais meros tarefeiros, cumpridores de demandas. Sendo assim, é necessário rever os parâmetros de avaliação, hoje instituídos, fortemente voltados à publicação de capítulos e artigos resultantes de pesquisa que, pouco ou nada, consideram e/ou valorizam as atividades de ensino e de extensão que possuem um menor destaque, quando se faz acompanhamento dos docentes; tais processos são pouco levados em conta no desenvolvimento das atividades docentes na Educação Superior.

Assim, tendo por base as tensões destacadas, considera-se o desenvolvimento profissional docente a partir de *elementos qualitativos*, conforme segue:

- o professor, além de trabalhar com os conhecimentos acadêmicos, precisa engajar-se no processo formativo de outros sujeitos, gerando conhecimentos pedagógicos e conhecimentos próprios à área específica de formação, levando em conta as demandas dos espaços profissionais a serem atendidos, para os quais esses sujeitos serão formados, considerando a diversidade de contextos que se apresentam;
- as instituições precisam investir em pedagogias universitárias que contemplem processos de reflexão individual e grupal, capazes de proporcionar uma tomada de consciência sobre a prática educativa, promovendo o desenvolvimento profissional docente em novos e variados contextos;
- a definição de políticas Institucionais e de Estado que valorizem o desenvolvimento profissional docente, por meio da implementação de ações que contemplem os processos formativos continuados e/ou permanentes, precisam ser produzidas em cada espaço universitário, a partir dos novos contextos que se apresentam na contemporaneidade;
- a gestão universitária, entendida como um contexto emergente, precisa estar voltada à criação de estratégias de profissionalização docente, a partir de programas institucionais de acompanhamento e de formação permanente dos professores;
- os profissionais em sua formação inicial e continuada necessitam desenvolver a compreensão genuína acerca dos conhecimentos, dos saberes, das destrezas, das habilidades e das competências, referentes às suas respectivas profissões, considerando os novos processos formativos impostos pelos contextos que emergem ao longo da trajetórias formativas;
- o estímulo permanente é indispensável aos profissionais docentes em sua busca por estratégias capazes de promover a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma, em novos contextos, tanto por parte dos sujeitos em formação, quanto por parte dos professores das diversas áreas da Educação Superior;
- a aprendizagem docente, ao envolver a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, efetiva-se em duas dimensões: a colaborativa, porque o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais, por meio do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres; e a reflexiva, porque a aprendizagem de ser docente ocorre a partir da reflexão crítica, feita

individual ou coletivamente e repercute em maior autonomia docente, aspectos indispensáveis na nova configuração universitária;

- a sensibilidade do docente como pessoa e profissional, em termos de atitudes e valores, precisa considerar os saberes da experiência e profissional, entendidos a partir de uma ótica de reflexão sistemática; isto é condição indispensável para a sua formação, tendo como premissa os contextos emergentes;
- a ênfase nas relações interpessoais, entendidas como o componente intrínseco aos processos de ensinar, aprender, formar-se e, consequentemente, desenvolver-se pessoal e profissionalmente precisa ser assegurada, ratificando a importância dos contextos colaborativos na universidade;
- a professoralidade pressupõe o resgate das trajetórias pessoal e profissional, que envolvem espaços e tempos, nos quais refletir e reconstruir a prática educativa universitária exige a conscientização da docência como profissão, pressupondo que na contemporaneidade é necessário o investimento permanente na busca da articulação entre o conhecimento específico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento pedagógico e a aprendizagem docente como forma de enfrentamentos aos desafios em contextos emergentes;
- as trajetórias formativas docentes e o modo como são vividas e/ou compreendidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de (trans)formação e aperfeiçoamento, responsável pelo direcionamento da qualidade dos processos formativos nos quais estão envolvidos, evidenciando a influência dos contextos emergentes nesse processo;
- a implementação de políticas públicas, capazes de promover o acesso e a permanência de estudantes que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis, bem como a inclusão de grupos étnicos que tradicionalmente têm sido mantidos à margem do processo formativo em nível universitário, implicam a construção de um novo modo de desenvolver-se como docente, na medida em que os cursos, dos quais os professores são egressos, não os prepararam para essa realidade, negligenciando os novos contextos que emergem na cotidianidade;
- a longedocência, como possibilidade de consolidação do reconhecimento e da experiência profissional tem a geratividade como sua principal carac-

terística, desafiando os professores aos novos contextos contemporâneos na educação superior;

- a diversidade dos alunos, dos contextos e das demandas do mercado precisa ser incorporada às políticas de desenvolvimento profissional docente, a fim de que os professores possam levá-las em consideração no planejamento, na execução e na avaliação das atividades educativas que desenvolvem em contextos plurais.

Por fim, não é possível pensar no desenvolvimento profissional docente em contextos emergentes na Educação Superior, sem levar em conta as trajetórias formativas desses profissionais e de suas instituições, uma vez que ambos estão em evolução constante, o que implica um trabalho articulado e cooperativo cotidiano.

Reitera-se, portanto, que, para a efetivação do desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior, é necessária a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer docente, entendidos como elementos balizadores da formação em contextos emergentes.

Logo, os elementos aqui destacados poderão ser considerados válidos e efetivos se forem agregados a processos de reflexão permanente, envolvendo a prática educativa, o compartilhamento e a reconstrução constante do conhecimento pedagógico, tendo como pano de fundo os contextos emergentes. Isso pode repercutir no exercício da geratividade do profissional docente, remetendo-o ao comprometimento com a qualidade da Educação Superior e ao consequente êxito no seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelonas: Gedisa, 1987.
- ACHILLI, Elena. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Rosário: Universidad Nacional de Rosário, 1996.
- AMIGUINHO, A. *et al.* Formar-se no projecto e pelo projecto. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 101-116.
- ANIJOVICH, R. La planificación de la enseñanza en el nivel superior. *Revista Iberoamericana de educación*, Buenos Aires, 2009.
- ARROYO, Miguel. *Oficio de mestre*. Petropolis: Editora Vozes, 2004.

BALL, S. *Profissionalism, managerialism and performativity*. Professional Development and Education Change. Paper presented at a Conference organized by the Danish University of Education, 4 maio 2003.

BARCO, S. de S. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, Maria Isabel da (org.). *Desmistificando a profissão docente*. Campinas: Papirus, 1999. p. 149-171.

BAZZO, V. Verbete. Profissão/trabalho docente. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Volume 2*. Brasília, DF: Inep, 2006a. p. 396.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário. In: ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: [s. n.], 2004.

BOLZAN, D. P. V. Atividade discursiva como elemento mediador na construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ALONSO, C. *Reflexões sobre políticas educativas*. Santa Maria: UFSM/AUGM, 2005.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Volume 2*. Brasília, DF: Inep, 2006a. p. 378, 380, 381.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior*. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, D. P. V. *Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior*. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 032835. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016a.

BOLZAN, D. P. V. *Docência e processos formativos: estudantes e formadores em contextos emergentes*. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº 04225. Santa Maria: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016b. p. 01-44.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: a aprendizagem docente. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO — PEDAGOGIAS (ENTRE) LUGARES E SABERES, 5., 2007, São Leopoldo. *Anais [...]*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, Porto Alegre, ano XXIX, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Desenvolvimento profissional docente e contextos emergentes. In: ASOCIACIÓN DE ESTUDIOS LATINO-AMERICANOS — LASA, 2018, Barcelona. *Anais [...]*. Barcelona: [s. n.], 2018. p. 1-21.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E D. P.; LEITE, D. B. C. *Educação Superior e conhecimento no Cenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019a.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Docência e processos formativos: novos contextos na educação superior. In: MOROSINI, M.; CERDEIRA, L. *Educação superior em contextos emergentes: complexidade e possibilidades na Universidade Ibero-Americana*. Lisboa: EDUCA, 2019b.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, v. 13, p. 49-68, 2013.

CANÁRIO, R. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p.53-60.

CANÁRIO, R. *El profesorado principiante: inserción de la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

CANÁRIO, R. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

CARLOS, L. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: O estágio docência. In: CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço instotucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. p. 105-124.

CAVALLET, V. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 1, n. 2, jul./dez. 2000.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CONTRERAS, J. D. *Enseñanza, curriculum y prefesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Madri: Aikal, 1990.

CONTRERAS, J. D. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Editora Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. Verbete. Cultura Docente. In: MOROSINI, M. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Volume 2*. Brasília, DF: Inep, 2006a. p. 364.

CUNHA, M. I. Da. *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010a.

CUNHA, M. I. da. A educação superior como campo da pedagogia universitária: limites e desafios. In: CUNHA, M. I. da (org.). *Trajetórias e lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010b. p. 59-82.

CUNHA, M. I. da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. da (org.). *Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010. p. 27-57.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 19, p. 789-802, nov. 2014.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 1991.

DAY, C.; GU, Q. *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas: la influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Buenos Aires: Narcea: Miño y D'Ávila Editores, 2013.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1995.

DUBAR, C. Mutations technologiques et formation: discours, réalités, Paradoxes. *Education Permanente*, [s. l.], n. 81, p. 37-54, 1985.

EDELSTEIN, Glória. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2011.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, p. 41-61, 1991.

ERIKSON, E. *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. 3. ed. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

FERRY, G. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 1997. (Ediciones Novedades Educativas).

FREIDSON, E. *La profesión médica*. Barcelona: Península, 1978.

GAMBOA, Si. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em : 20 mar. 2019.

GARCIA, M. M. (org.). *Trabalho Docente: Formação e identidades*. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 257-270.

GENTIL, H. S. *Identidades de professores e rede de significações configurações que constituem o "nós, professores"*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

GREENE, M. El profesor como extranjero. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes, 2005.

GUERREIRO SERÓN, A. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em Sociologia do Professorado. In: VEIGA, I P. A.; CUNHA, M. I. da. (org.). *Desmistificando a profissão docente*. Campinas: Papirus, 1999. p. 31-66.

GUIMARÃES, W. S. A. Docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M.; MARTINS, É.; CRUZ, A. R. S. (org.). *Docência no ensino superior*. Salvador: EDUFBA, 2011.

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and Professional learning. *Teaching and Teacher Education: Theory and Practice*. v. 6, 2000. p. 151-182.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao Editora, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. C. (org.). *Pedagogia Universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. v. 2. p. 153-165.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem na docência superior? Desafios para a formação de professores. In: ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: [s. n.], 2004.

ISAIA, S. M. de A. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, Docência e Formação. Brasília, DF: Plano, 2001. p. 35-58.

ISAIA, S. M. de A. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003. p. 241-251.

ISAIA, S. M. de A. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (org.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* – Volume 2. Brasília, DF: Inep, 2006a. p. 367-382.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: Inep, 2006b. v. 5, p. 65-86.

ISAIA, S. M. de A. Verbetes. Desenvolvimento profissional docente. Processo Formativo. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Volume 2*. Brasília, DF: Inep, 2006c. p. 375.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a Educação Superior. In: CUNHA, M. I (org.). *Reflexões e prática sem pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007a. p. 161-177.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias profissionais docentes: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. ; KRAHE, E. D. *Pedagogia Universitária e áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b. p.107-118.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). *Inovação e Qualidade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a. p. 510-525.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Educação superior e desenvolvimento profissional docente. In: CPLP, 2008, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: PUCRS, 2008b. p. 01-20.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. *Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 191-202.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. Indicadores de qualidade e desenvolvimento profissional. In: MOROSINI, M. C. *Qualidade da Educação superior: reflexões e práticas investigativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 3, p. 361-381.

ISAIA, S. M. de A.; SCREMIN, G. *Os movimentos da docência superior: especificidades nas diferentes áreas de conhecimento e sua influência na atuação docente*. Relatório final Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Santa Maria: CNPq, 2016.

KNOWLLES, M. *The modern practices of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association, 1970.

LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUCARELLI, El. Enseñanza y asesoría pedagógica en la universidad: nuevas prácticas ante nuevos desafíos. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. *Educação Superior e conhecimento no Cenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MACIEL, A. M. da R. A geratividade docente na educação superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MACIEL, A. M. da R.; ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2009. v. 1, p. 1-15.

MALGLAIVE, G. Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In: CANÁRIO, Rui. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 53-60.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. *El profesorado principiante: inserción de la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sisifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009b.

MARQUES, M. O. *A formação profissional da educação*. Ijuí: Editora unijuí, 1992.

MENGUINI, R.; NEGRIN, M., GUILLERMO, S. (org.). *Prácticas profesionales universitarias*. Punto de articulación con el mundo laboral. Bahía Blanca: Homo Sapiens Ediciones, 2018.

MOROSINI, M. C. Verbete. Mercado de Trabalho Acadêmico. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – Volume 2*. Brasília, DF: Inep, 2006a. p. 394.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A.. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. Madrid: Ediciones de la Revista del Occidente, 1970.

PIMENTA, S. *Docência na universidade: ensino e pesquisa*. São Paulo: USP, 2010. p. 01-09. Disponível em: www.google.com/search?rlz=1C1GCEA. Acesso em: 03 jan. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POWAKZUC, A. C. H. *Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. 219f.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 201-209, jul./dez. 2013.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. A professoralidade universitária: a tessitura da docência. *Didaskomai: Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, v. 5, p. 47-68, 2014.

RIEGEL, K. *Foundation of dialectical psychology*. New York: Academic Press, 1979.

RHODEN, J. M. *Professor voluntário: o ciclo da longedocência no ensino superior*. Tese (Doutorado em Educação) — Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2018. 277p.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento. profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, G. J. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, G. J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o ensino*. Tradução Ernani F. Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALVADOR, C. C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

SANCHEZ NUÑEZ, J. A. El desarrollo profesional del docente universitario. *Universidades UDAL*, México, n. 22, p. 42-49, 2001. Disponível em: www.udal.org/. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, T. T. da. Educação pós-crítica e formação docente. In: HYPOLITO, A.; VIEIRA, J.; GARCIA, M. M. (org.). *Trabalho Docente*. Formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 257-270.

SOUSA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 2002.

SOUTO, M. La residencia: espacio múltiple de formación. In: MENEGHINI, R.; NEGRIN, M. (org.). *Prácticas y residencias en la Formación de Docentes*. Buenos Aires: Baudino Edicione, 2011.

SUGRUE, C. *Complexities of teaching*. Child-centered perspectives. London: Falmer Press, 1996.

TANÚS, D. *Cultura profissional e as vivências formativas dos professores da área da saúde*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. 170p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 13, p. 05-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. *Ensinando a ensinar*. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Uditora UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P.; ARAUJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. *Docência*: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus Editora, 2005.

VIEIRA, F. (org.). *Transformar a pedagogia na universidade*. Portugal: Santo Tirso, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. B. *O ensino universitário*. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed 2004.



IV ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vera Lucia Felicetti

A Educação Superior vem sendo estudada com diversos enfoques ao longo dos anos. Muitos têm como cerne o professor, tanto no aspecto da gestão de conteúdos quanto aos voltados à gestão da sala de aula, caracterizando o seu fazer, o seu ser e os intervenientes que o moveram e o movem na carreira docente. Outros, envolvem o todo das Instituições de Educação Superior, quer sejam aspectos constitutivos, administrativos ou políticos. Outros, ainda, têm foco nas discussões nacionais e internacionais referentes à economia, globalização, política e questões sociais. Por fim, alguns estudos têm como centro das atenções, o estudante desse grau de ensino.

O estudante enquanto ser idiossincrático tem características biológicas, cognitivas, psicológicas, sociais e afetivas (PIAGET, 1976; BATTRO, 1976; DOLLE, 1991) que o tornam único em seu ser e fazer. Segundo o dicionário Aurélio¹, ele é definido como a “pessoa que estuda, que frequenta qualquer estabelecimento de ensino; aluno; discípulo, escolar”. Aluno, entretanto, também frequenta estabelecimentos de ensino. Logo estudante e aluno teriam a mesma definição? De acordo com o mesmo dicionário, aluno é a “pessoa que recebe lições de um mestre; discípulo; escolar”. Embora a obra supracitada traga ambas as palavras como sinônimas, a definição inicial a elas dada atribui características distintas, portanto, entende-se que há uma diferença entre os substantivos aluno e estudante.

Aluno é definido como “aquele que, em decorrência do ato da matrícula inicial, de ingresso na instituição, ocupa uma vaga em determinado curso” (BRASIL, 2004b,

¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aluno/>.

p. 3). Em outras palavras, remete à ligação entre um estabelecimento de ensino e a pessoa, constitui-se a figura legal deste vínculo. Como escreve Coulon (2017, p. 1.243), “[...] o aluno que sai do ensino médio deve aprender a se tornar estudante”.

Assim, ser estudante da Educação Superior é ser mais que aluno; é mais do que ter uma relação legal. Nesta direção, toma-se aqui a definição de estudante da Educação Superior como sendo aquele que se insere em uma cultura educacional mais complexa, logo mais difícil de ser apropriada, e nela passa a ser protagonista e partícipe; como sendo aquele que vai além do apenas receber lições de outrem; mas o que se debruça sobre tais lições de modo a consolidar sua aprendizagem; aquele que descobre, entende e se compromete com “[...] as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade. Por exemplo, o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso” (COULON, 2017, p. 1.243).

Quando se refere ao contexto da Educação Superior, para além de tramites legais, se fala em estudante e não em aluno. Visto como cerne de muitos estudos, ele é considerado sujeito ativo no meio acadêmico, não apenas acerca da construção de habilidades e competências atinentes à sua formação específica, mas também a aspectos que o torna partícipe do desenvolvimento da Instituição de Educação Superior (IES) e da sociedade. Como exemplo, têm-se os textos que envolvem a Reforma de Córdoba em 1918 na Argentina, um marco estudantil na história da Educação Superior. Esta reforma foi o primeiro movimento de confrontação entre estudantes da classe média e a universidade, que, engessada e com padrões obsoletos, estava distante das mudanças sociais iniciadas à época e do novo emergente de estudantes com acesso à Educação Superior (BERNHEIM, 2008; LEITE, 2008). Além dele, tem-se o Movimento de Maio de 1968 na França, que iniciou com manifestações estudantis que reivindicavam reformas no setor educacional, desencadeando conflitos entre estudantes e autoridades da Universidade de Paris, Nanterre, gerando uma onda de protestos e conflitos. Essa onda evoluiu para uma greve de trabalhadores (THIOLLENT, 1998). Outros textos abarcam os movimentos estudantis brasileiros, como os relatados por Poerner (2004) em seu livro *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. A obra apresenta a influência da União Nacional de Estudante (UNE) sobre a organização dos estudantes no Brasil, a ditadura militar, a censura, a repressão ao movimento estudantil e a emergente indústria cultural.

Levando-se em conta que para ser estudante da Educação Superior há a necessidade de nela ingressar, põe-se em tela o acesso a este universo. Com respeito

ao acesso à Educação Superior brasileira, o mesmo está associado à origem das primeiras instituições em 1808, quando da chegada da corte portuguesa ao Brasil. As vagas nesse grau de ensino eram destinadas às pessoas que pertenciam à classe que detinha o poder governamental no país ou, então, possuíam uma posição de destaque na sociedade (TRAVIS JR., 1986) caracterizando, assim, o perfil elitista do ingressante na Educação Superior (ROSSATO, 2006).

Entre 1889 e 1930, que correspondia à Primeira República brasileira, surgem instituições estaduais, municipais e privadas de Educação Superior. Neste período, o acesso passou a ser mediante aprovação no vestibular (BRASIL, 1911). Com o fim da Primeira República e a instalação do Estado Novo, tem-se a criação das primeiras universidades brasileiras na década de 20 e 30 do século 20 (DURHAM, 2005; ROSSATO, 2005; CARVALHO, 2006). A ampliação do número de universidades públicas, que ocorre de 1945 a 1964, tem partidos políticos, grupos de intelectuais e movimentos estudantis como novos “sujeitos” no campo educacional, todos com ideologias “aparentemente” voltadas para o povo e para a nação (PÉCAUT, 1990).

Na década de 1960 e meados de 70, foram realizadas reformas educacionais, tendo seu início pela Educação Superior, sendo esta uma estratégia para acalmar as vozes críticas do universo estudantil da época (CORDEIRO, 2002). O vestibular, antes de cunho excedente, passou a ser classificatório, oportunizando, assim, mais uma vez, o acesso aos mais bem preparados nos graus que antecedem a Educação Superior. Esta sofre uma desaceleração na sua expansão na década de 80, em razão do enfraquecimento político, social e econômico, desencadeando, então, uma estagnação. Para Tramontin (1998, p. 95),

a recessão atingiu o sistema universitário que arrefeceu seu crescimento, diminuiu sua produtividade; surgiu mais acentuadamente o fenômeno de ociosidade de vagas e abandono de matrículas, levando os analistas a chamar os anos 80 de década perdida.

O processo de democratização tem início nesta década e o país é marcado pela Constituição de 1988. O crescimento na Educação Superior é retomado na década de 1990. Entretanto, é nos anos 2000 que ocorre um crescimento significativo, passando de 1.180 Instituições de Educação Superior em 2000 para 2.378 em 2010, e em 2016 com um montante de 2.407 instituições (BRASIL, 2017b).

Em 2016, o total de matrícula presencial e a distância foi de 8.048.701, das quais 57,2% correspondiam a estudantes do sexo feminino e 51,2% com idade de 24 anos ou abaixo. Quanto à cor/raça, 38,3% dos estudantes se declararam brancos/caucasianos, 27,4% não se declararam, 24% como pardos; mestiços, 6,04% com cor preta/afrodescendentes, 1,5% amarela/asiática, 0,6% vermelha/indígena e o restante não dispunha informação no Inep. Quanto ao grau acadêmico, 69% das 8.048.701 matrículas foram realizadas em cursos de Bacharelado, 18,9% nos de Licenciatura, 11,7% nos Tecnólogos e 0,4% corresponde à área básica de cursos na qual não está definido o grau acadêmico. Já com respeito ao total de concluintes da Educação Superior em 2016, o montante foi de 1.169.449 graduados (BRASIL, 2017b).

Não obstante da matrícula à conclusão na Educação Superior, para ser estudante neste grau de ensino no Brasil, segundo a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Capítulo IV, artigo 44 – inciso I – é facultado atender aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, de cursos sequenciais por campo de saber e de diferentes níveis de abrangência, desde que o estudante tenha concluído o Ensino Médio ou equivalente, valendo esta mesma condição para estudante de Graduação, mediante classificação em processo seletivo. Para a Pós-Graduação – programas de Mestrado e Doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros – os candidatos devem ser diplomados em cursos de Graduação e atender às exigências das instituições de ensino. Os estudantes de cursos de extensão necessitam satisfazer as condições estabelecidas em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996a).

Neste íterim, sobre quem pode ser estudante na Educação Superior, quem nela está matriculado e quem dela é egresso, perpassam aspectos relacionados ao acesso, à permanência e à conclusão, dando respaldo a estudos envolvendo o estudante sob três dimensões: acesso, percurso formativo e resultados da formação. Tais dimensões estão associadas à estrutura conceitual de Astin (1962, 1970ab, 1977, 1993a), que propõe estudar o desenvolvimento do estudante na Educação Superior, o *Input-Environment-Outcome* (I-E-O).

Este modelo foi sendo aprimorado ao longo dos anos e caracteriza os dados de acesso/entrada (*input*) como sendo aqueles relacionados às características e/ou condições iniciais dos estudantes quando do ingresso na instituição, como suas perspectivas quanto ao curso, seus objetivos e aspirações pessoais, suas aptidões, habilidades e talentos, sua raça/cor, seu nível socioeconômico e as características do currículo. A segunda dimensão, o percurso formativo (*environment*), corresponde, conforme o autor, a tudo o que é realizado durante o desenvolvimento educacional,

isto é, refere-se aos programas institucionais, às políticas, aos professores, aos colegas e às experiências educacionais às quais o estudante é exposto.

De acordo com ele, o acesso está sempre relacionado aos resultados e ao percurso formativo (práticas e programas educacionais), uma vez que o percurso intervém no resultado da formação do estudante, o qual está associado às transformações e/ou melhorias desenvolvidas nas aptidões, habilidades e talentos, ou seja, equivale às aprendizagens adquiridas e desenvolvidas durante a vida acadêmica. Para Astin (1993b, p. 7, tradução nossa), os “[...] resultados (*outcomes*) se referem às características dos estudantes após serem expostos ao percurso formativo (*environment*)”.

Neste capítulo, encontram-se os 2 eixos articuladores e respectivos verbetes, conforme ilustra a Figura 1:



Figura 1. Eixos e verbetes – Estudante da Educação Superior

Fonte: Equipe de Criação e Desenvolvimento Marketing Universidade La Salle.

O eixo acesso abarca o estudante enquanto ingressante na Educação Superior, isto é, quem é este estudante, sua origem, sua condição social, escolar e os motivos, caminhos e/ou mecanismos que promoveram seu ingresso no meio acadêmico. Assim, as condições iniciais dos ingressantes e a forma de ingresso correspondem ao acesso à Educação Superior. O eixo percurso formativo, aborda as ações realizadas e relacionadas ao estar, ser e fazer de cada um enquanto acadêmico. Tais aspectos sinalizam como ele está e o que faz; englobam as ações durante o processo educacional no meio acadêmico que estão relacionadas à sua aprendizagem, às estratégias de estudos usadas e ao desenvolvimento em um todo. Já os resultados, dizem respeito às características enquanto egresso da Educação Superior, e nele concentram-se estudos acerca da situação profissional, econômica e social dos graduados no meio em que estão inseridos como sujeitos “capacitados” à vida em sociedade. Denota-se que tais eixos estão imbricados, pois, para ser um egresso, necessita permanecer no percurso acadêmico e, para neste estar, é preciso nele ingressar.

Historicamente, o acesso à Educação Superior para alunos oriundos de classes mais favorecidas não foi e não é um problema, diverso do que é para aqueles considerados em “desvantagens iniciais”. Estas são aquelas que “existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 12).

O perfil estudantil na Educação Superior brasileira vem mudando, especialmente a partir da sua expansão, bem como com a instituição de programas voltados ao acesso à Educação Superior para estudantes em “desvantagens iniciais”. Ocorre, então, a inserção de classes sociais distintas no contexto acadêmico, um ambiente universitário diversificado e a popularização da Educação Superior que se dá a partir do processo de democratização instaurado.

Logo, seu contexto emergente tem um novo perfil estudantil. Deste modo, os estudantes do século 21 na Educação Superior brasileira são diferentes dos de outrora. Embora possuam motivações e aspirações similares, eles têm maior diversidade no que se refere à cor/raça, idade, sexo, padrões socioeconômicos e habilidades acadêmicas.

O acesso à Educação Superior no contexto brasileiro vem sendo estudado por diferentes autores e perspectivas. Entre elas, têm-se as históricas e aquelas relacionadas à legislação (ALMEIDA, 2010; PAULA, 2017); estudos envolvendo grupos específicos, como deficientes visuais ou auditivos (FRANCO, 2009), camadas populares (ZAGO, 2006), minorias raciais ou étnicas (DAFLON; FERES JUNIOR;

CAMPOS, 2013; PAULA, 2017); acesso via Educação a Distância (SOUZA; GOMES; MOREIRA, 2014); programas de avaliação para o acesso (SCHLICHTING; SOARES; BIANCHETTI, 2004); o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (SANTOS, 2017); vestibulares (SILVA; RIBEIRO, 2012); programa de Financiamento Estudantil, – Fies, para estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015); mulheres do campo na Educação Superior (FALEIRO; FARIAS, 2017); sistemas de cotas (BEZERRA; GURGEL, 2011; VELLOSO, 2009) e estudos que envolvem o Programa Universidade para Todos (FELICETTI, 2012; FELICETTI; FOSSATTI, 2014; COSTA; FERREIRA, 2017; FELICETTI; CABRERA, 2018).

Já em âmbito internacional, além de se estudar os aspectos supracitados, outros também têm destaque, como a preparação para o acesso ao meio acadêmico (SWAIL; REDD; PERNA, 2003). Esta elaboração se dá em cinco diferentes aspectos. O primeiro diz respeito à disposição escolar, ou seja, uma base de conhecimentos desenvolvida nos níveis educacionais anteriores à Educação Superior. O planejamento e informação acerca das estratégias ou formas de acesso correspondem ao segundo aspecto. O terceiro refere-se ao desenvolvimento de autovalorização e aspirações acadêmicas. O quarto é quanto às estratégias de aculturação e socialização. Por fim, a ajuda financeira e habilidades de planejamento financeiro (TIERNEY; CORWIN; COLYAR, 2005).

Associados a estes cinco pontos voltados à preparação para o acesso, têm-se aqueles que se referem à permanência na vida acadêmica. Estes estão diretamente relacionados à estrutura de conhecimentos que os estudantes desenvolveram na vida escolar pregressa, ao clima universitário, ao comprometimento do estudante com os seus objetivos acadêmicos e à instituição de ensino, à integração social e acadêmica e às condições de manutenção financeira na universidade (SWAIL; REDD; PERNA, 2003).

O percurso formativo do estudante está associado às condições de permanência no meio acadêmico. A este respeito, Santiago *et al.* (2008) trazem a equidade na Educação Superior, remetendo a ela aspectos operacionais capazes de garantir a aquisição de habilidades associadas à dedicação e ao esforço de cada um, refletindo no sucesso ou fracasso do estudante.

Nessa direção, estudos internacionais associam os diferentes aspectos que permeiam o percurso acadêmico. Entre eles, o acompanhamento aos calouros em seu primeiro ano na Educação Superior (BARRIO-SOTILLO *et al.*, 2009; GOLDENHERSCH, CORIA; SAINO, 2012; COULON, 2017), aos estudantes de primeira geração nesse grau de ensino (GUPTON; ALIABADI; STILES, 2009), a estudantes que retornam após um

tempo fora da Instituição de Educação Superior (IES), aos que vêm transferidos e aos que não o fazem em tempo integral (SILVERMAN; ALIABADI; STILES, 2009). O desenvolvimento de mudanças institucionais é relevante de modo a melhorar o comprometimento de estudantes de diferentes culturas e de grupos em desvantagens iniciais (CASARAVILLA *et al.*, 2012; CASTAÑO *et al.*, 2012). O comprometimento estudantil também é indicado como fator colaborador para o ajustamento universitário (CABRERA *et al.*, 1999; KUH; PALMER; KISH, 2003). O desenvolvimento cognitivo e habilidades mentais necessitam de apoio (ANAYA, 1996; BAXTER MAGOLDA, 1992). Aspectos voltados ao desenvolvimento social (HARPER, 2008) e psicossocial (TORRES; HOWARD-HAMILTON; COOPER, 2003) e o ambiente da sala de aula são contributivos à permanência na IES (CABRERA; COLBECK; TERENCEZINI, 1999, 2001).

Com o acesso marcado pelo crescimento de novos sujeitos, aqueles considerados em “desvantagens iniciais” novos desafios permearam e permeiam o contexto da Educação Superior brasileira, em extensão o percurso formativo desses novos estudantes. Aspectos direcionados à permanência no contexto brasileiro despontam em estudos iniciais, especialmente pesquisas envolvendo grupos em “desvantagens iniciais” (ZAGO, 2006; FRANCO, 2009; FELICETTI, 2011).

Assim, para além do acesso, pauta-se o percurso formativo em ações desenvolvidas no meio acadêmico como também nos aspectos que fazem ou não com que o estudante permaneça na Educação Superior até a integralização do curso. Estudos nacionais voltados ao percurso acadêmico apontam a família como ponto de apoio na continuidade dos estudos (SANTOS *et al.*, 2015; ESTÁCIA, 2009), o desenvolvimento de programas de apoio dentro da IES (GOMES; FELICETTI, 2015; LIMA, 2015; KRAMES, 2010), políticas públicas de permanência voltadas àqueles considerados em desvantagens iniciais (ZAGO, 2006), esforço, dedicação e comprometimento do estudante (FELICETTI, 2013), superação das dificuldades, entre elas as econômicas, de integração ao novo contexto educacional, de adaptação, de pré-requisitos acadêmicos e da conciliação entre trabalho e estudo (FELICETTI; CABRERA, 2017).

Estudos voltados a aspectos atinentes ao percurso acadêmico mostram-se relevantes, posto que a evasão é um dos fatores de maior preocupação no âmbito da Educação Superior brasileira, independentemente de a instituição ser pública ou privada. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2017b), em estudo sobre a avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014, mostra um acrés-

cimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso. Em 2010, o percentual de abandono do curso no qual foram admitidos foi de 11,4% e, em 2014, foi de 49%.

Diante de tais percentuais e do novo perfil estudantil na Educação Superior, muitas vezes a condição de acesso está atrelada à de permanência e está diretamente associada ao que se passa no percurso formativo. Assim, a responsabilidade de permanência não se remete somente a um indivíduo, mas a todos os envolvidos no contexto acadêmico, ou seja, ao estudante, aos docentes, às instituições de ensino e aos órgãos governamentais voltados à educação.

Ao estudante compete muito mais do que ir às aulas e realizar as atividades atinentes a seu curso, de modo a desenvolver as habilidades e competências necessárias à futura profissão; compete a ele também estar atento ao desenvolvimento crítico e reflexivo do seu ser, estar e fazer enquanto pessoa e cidadão. Em outras palavras, não basta desenvolver habilidades e competências acerca da profissão; valores éticos, estéticos, morais e humanos também requerem ser contemplados na formação acadêmica. Isto é evidente diante de um país que urge por tais valores. Estes somente poderão estar presentes na sociedade se nela desenvolvidos como um todo. Para tanto, entram em cena diferentes atores no contexto educacional: professores, gestores institucionais e governamentais.

O desenvolvimento integral de um estudante se dá no todo de sua vivência, quer seja ela pregressa à Educação Superior ou dentro dela, com sentidos definidos de deveres e direitos. Independente da diversidade estudantil, sabe-se que pensar no estudante da Educação Superior e como ele é posto no contexto acadêmico, é pensar que, dele, futuro graduado, se espera para além do desenvolvimento das competências naturais exigidas a sua formação. Espera-se autonomia e capacidade de responder às demandas do mundo globalizado com discernimento entre o certo e o errado, entre o justo e o não justo, de modo a contribuir plenamente para o desenvolvimento em sociedade. Logo, conhecer o estudante desse nível de ensino, identificar suas características ou condições iniciais e entender como e o que ocorre com ele no percurso acadêmico, é essencial à elaboração de políticas ou estratégias educacionais, quer sejam elas de âmbito governamental, institucionais ou, até mesmo, as referentes ao próprio fazer do estudante.

Assim, este capítulo ocupa-se de dois eixos – acesso e percurso formativo, posto que o resultado da formação, o sujeito enquanto egresso, já não mais pertence ao contexto da Educação Superior, mas dela fez parte e dela é fruto. Na Figura 2, portanto, encontra-se um mapa conceitual com os eixos e respectivos, verbetes e subverbetes:

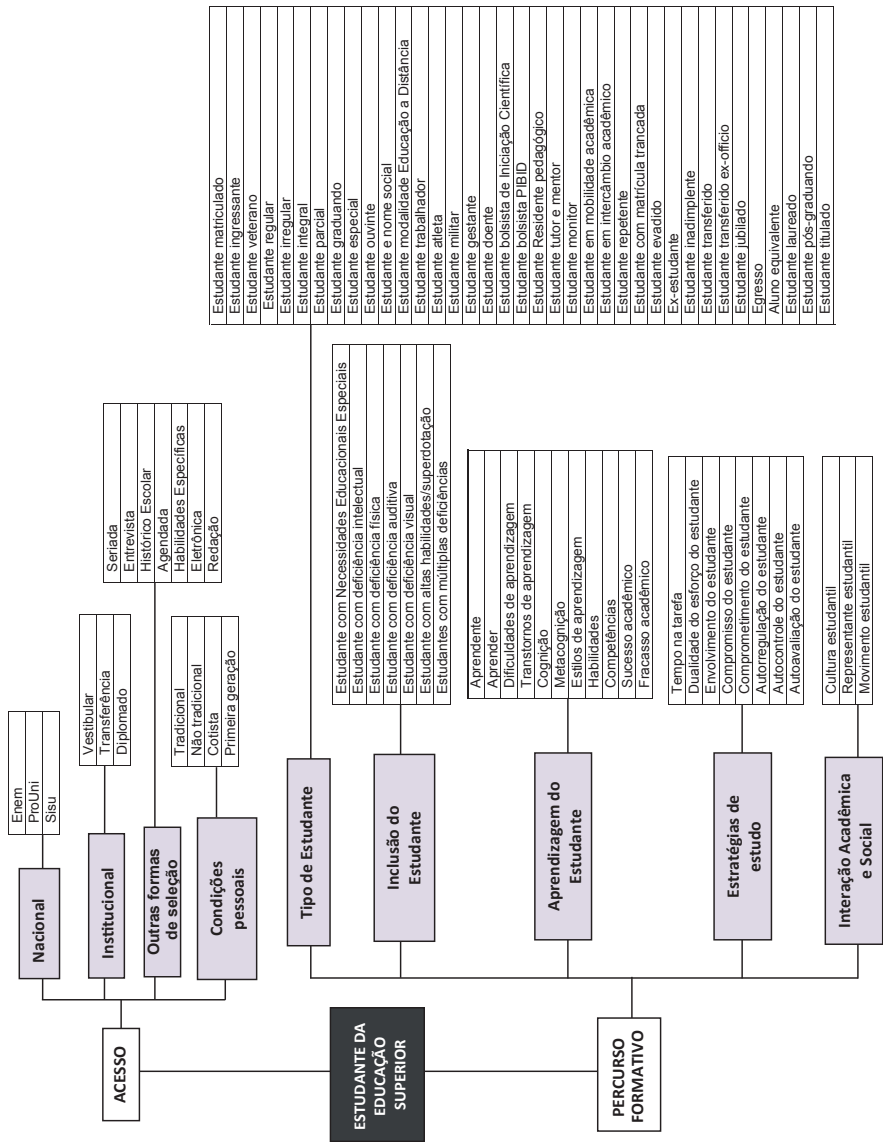


Figura 2. Mapa conceitual Estudante da Educação Superior
Fonte: Felicetti (2020).

1 ACESSO DO ESTUDANTE À EDUCAÇÃO SUPERIOR

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº CP 98/99 (1999), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, considera que o vestibular passe a não ser a única forma de acesso à Educação Superior. A Instituição de Ensino Superior (IES) pode, assim, “[...] desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades” (BRASIL, 1996a). A forma de acesso à Educação Superior no âmbito da Graduação, quer seja ela presencial ou a distância, difere-se entre as instituições de ensino. O sujeito, egresso do Ensino Médio ou equivalente, pode ingressar por processos próprios de cada IES ou os de cunho nacionais. Tais processos são representados, neste capítulo, por: 1.1 – “Acesso Nacional”, o 1.2 – “Acesso Institucional” e o 1.3 – “Condições Pessoais” que o estudante apresenta quando do acesso à Educação Superior.

1.1. Acesso Nacional do Estudante

O acesso nacional do estudante à Educação Superior corresponde a mecanismos que são aplicados em todo o Brasil, de modo a oportunizar o seu ingresso em diferentes categorias administrativas desse grau de ensino. Tais mecanismos são: o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

1.1.1. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 e tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante ao final do Ensino Médio e a ele fornecer o acesso à Educação Superior. É promovido pelo Inep e podem participar do exame pessoas que estão concluindo o Ensino Médio e os que já concluíram em anos anteriores.

Em 2009 o Enem foi reestruturado e assim permitiu estabelecer uma relação entre o Ensino Médio e a Educação Superior. Isso porque discutiu a relação entre conteúdos exigidos para o ingresso neste grau de ensino e as habilidades necessárias ao desempenho acadêmico (BRASIL, 2009).

De acordo com a portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, em seu artigo 5º, a participação no Enem é voluntária, destinada aos concluintes ou egressos do Ensino Médio e àqueles que não o tenham concluído, mas tenham, no mínimo, 18 anos completos

na data da primeira prova de cada edição do exame. O §1º deste artigo traz que a aplicação do Enem levará em consideração as questões de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, assim como as políticas de educação nas unidades prisionais. Assim, também participam do exame, desde 2010, jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade e pessoas privadas de liberdade, sendo denominado Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade (ENEMPPL).

O Enem é um exame único de abrangência nacional que é aplicado em mais de 1.700 municípios brasileiros. Os seus resultados também colaboram para a autoavaliação do participante, a criação de referência nacional para melhoria dos currículos do Ensino Médio e o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, como mecanismo de acesso único, alternativo ou complementar à Educação Superior pública ou privada. Ele pode ser também um complemento à nota obtida no vestibular (BRASIL, 2017a).

1.1.2 Programa Universidade para Todos (ProUni)

O Programa Universidade para Todos (ProUni), objetiva a concessão de bolsas de estudo em IES não mantidas pelo Estado, integrais e parciais em cursos de Graduação e sequenciais de formação específica. Ele foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005.

Em contrapartida, oferece isenção de alguns tributos para as IES que aderem a ele. É destinado aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, se bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos, e a professores da rede pública de ensino no efetivo exercício do magistério da Educação Básica para os cursos de Licenciatura.

O Programa tem a seleção informatizada e impessoal, oferecendo, assim, no processo, segurança e transparência. Os candidatos à bolsa do ProUni são selecionados pelas notas que obtêm no Enem, valorizando, deste modo, o mérito dos estudantes, visto que ela é um fator preponderante à vaga no curso optado. Junto ao ProUni há uma série de ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes na Educação Superior, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/Caixa e a Federação Brasileira de Bancos (Febraban) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, que permite ao bolsista parcial financiar a parcela da mensalidade não coberta pela bolsa ProUni (BRASIL, 2015b).

1.1.3 Sistema de Seleção Unificada (Sisu)

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do qual as instituições públicas de Educação Superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem (SISU, 2020).

1.2 Acesso institucional do Estudante

Os processos próprios das Instituições de Educação Superior de acesso variam. Podem ser via vestibular tradicional, transferência, ingresso como diplomado e outras formas de seleção que contemplam sete subverbetes: a avaliação seriada, a entrevista, a análise do histórico escolar do Ensino Médio ou equivalente, a prova agendada, a prova de habilidades específicas, a prova eletrônica e a de redação. Com respeito à Pós-Graduação, o acesso se dá mediante as exigências de cada IES com a comprovação da conclusão da Educação Superior. Para os cursos de extensão, o acesso ocorre mediante requisitos próprios a cada instituição de ensino.

1.2.1 Acesso institucional – Vestibular

O vestibular, também conhecido como vestibular tradicional, exame vestibular ou concurso vestibular, é escrito no inciso II do artigo 44, da Lei nº 9.394 de 1996, como processo seletivo que possibilita o acesso à Educação Superior pública ou privada mediante a classificação obtida pelo desempenho no exame. Quanto à essência, o processo seletivo,

[...] além de permitir a demonstração da capacidade de cada um e a livre concorrência, deverá assegurar aos que concorram às vagas oferecidas que a classificação dos alunos estabeleça igualdade de critérios de julgamento e das coisas que se comparam. Quanto ao conteúdo, faz-se necessário que o mecanismo adotado avalie não apenas a capacidade dos alunos para entrar, mas também a de cursar e prosseguir em sua formação continuada ao longo da vida, de modo compatível com as exigências do mundo moderno em contínua transformação (BRASIL, 1999b).

Podem participar desse processo alunos matriculados no Ensino Médio do país ou que o tenham concluído. Ele varia de acordo com a instituição de ensino, podendo ser

realizado em um único dia ou mais, contemplando questões objetivas ou discursivas, sendo obrigatória “[...] uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo” (PORTARIA..., 2002). O candidato que obtiver nota zero na prova de redação será eliminado.

1.2.2 Acesso institucional – Transferência

A transferência consiste em uma forma de acesso a outra IES em cursos afins, quando o estudante, regularmente matriculado em outra instituição de Educação Superior, a solicita na hipótese de existência de vagas e mediante processo seletivo (BRASIL, 1996a). De acordo com o Parecer CNE/CES nº 365/2003 (2004b), não há transferência para candidato apenas classificado em certo processo seletivo para o ingresso em determinado curso.

Em 29 de março de 2007, o Ministro da Educação assinou a Portaria nº 230 (PORTARIA..., 2007, p. 11), dispondo que “artigo 1º – a transferência de estudantes de uma instituição de ensino superior para outra, será feita mediante a expedição de histórico escolar ou documento equivalente que ateste as disciplinas cursadas e respectiva carga horária, bem como o desempenho do estudante”. As transferências *ex-officio* – parágrafo único do artigo 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dar-se-ão

[...] entre instituições vinculadas a qualquer sistema de ensino, em qualquer época do ano e independente da existência de vaga, quando se tratar de servidor público federal, civil ou militar, estudante, ou seu dependente estudante, se requerida em razão de comprovada remoção ou transferência de ofício, que acarrete mudança de domicílio para o município onde se situe a instituição recebedora, ou para localidade mais próxima desta

Posto no artigo 1º, da Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997 (BRASIL, 1997).

A constitucionalidade do artigo 1º da Lei nº 9.536/97, viabilizador da transferência de Estudantes, pressupõe a observância da natureza jurídica do estabelecimento educacional de origem, a congeneridade das instituições envolvidas – de privada para privada, de pública para pública, mostrando-se inconstitucional interpretação que resulte na mesclagem – de privada para pública. Parágrafo único. A regra do *caput* não se aplica quando o

interessado na transferência se deslocar para assumir cargo efetivo em razão de concurso público, cargo comissionado ou função de confiança.

O ingresso de aluno diplomado, também denominado egresso ou graduado, em qualquer curso de Graduação, é permitido sem novo concurso vestibular pelo Parecer CFE nº 18/1965, consagrado pela Súmula CFE nº 2/1992, desde que resulte vaga após a realização da matrícula dos candidatos classificados no processo seletivo, dos transferidos, transferidos obrigatórios (*ex-officio*) e dos repetentes. O aproveitamento didático-pedagógico dos estudos do ingressante já graduado é da autonomia das IES, necessitando estar devidamente regulamentado em estatutos e regimentos de tais instituições.

1.3 Outras formas de seleção e acesso do Estudante

Um conjunto variado de avaliações contempla outras formas de seleção para o ingresso na Educação Superior. Tais avaliações são realizadas de acordo com as características e necessidades do contexto em que as Instituições de Educação Superior estão inseridas ou em virtude das peculiaridades de alguns cursos.

1.3.1 Avaliação seriada

É uma forma de acesso que permite ao aluno prestar exames ao final de cada ano letivo do Ensino Médio, totalizando três provas com conteúdos referentes a cada ano frequentado, acrescidos da redação. Alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio realizam a avaliação relacionada aos conteúdos do primeiro ano e, assim, sucessivamente. Há, também, de acordo com especificações de cada IES, a possibilidade de realização da avaliação seriada por alunos que já concluíram o Ensino Médio, desde que o façam, no mesmo ano, as provas dos três anos para completarem a nota.

Ainda, de acordo com cada instituição que adere à avaliação seriada, esta tem diferentes termos e siglas, como Processo Seletivo Seriado (PSS), Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (Peies), Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (*Paaes*), Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (Paies), Programa de Avaliação da Vida Escolar (Pave), Programa de Avaliação Seriada (PAS) (MENEZES; SANTOS, 2001), Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism), Programa de Avaliação Seriada para Acesso ao Ensino Superior (Paes),

Processo Seletivo Contínuo (PSC), Programa de Ingresso por Avaliação Seriada (Pias), Processo Seletivo de Avaliação Seriada (Sasi), Programa de Ingresso Seriado (Prise), Programa Seriado de Ingresso à Universidade (Psiu), Sistema de Avaliação Seriado (SAS), Sistema Seriado de Avaliação (SSA), Programa de Avaliação Seriada (Pasusp).

1.3.2 Entrevista

Algumas IES optam pela entrevista como processo único de seleção e, em outras, ela faz parte da segunda fase do processo seletivo. O objetivo da entrevista, além de avaliar conteúdos atinentes ao Ensino Médio, é analisar características como capacidade de argumentação, trabalho em equipe e identificar habilidades socioemocionais. As instituições que optam por este tipo de processo têm autonomia na elaboração das questões que compõem o instrumento de entrevista.

1.3.3 Análise de histórico escolar

O processo seletivo por análise do histórico escolar, também chamado de sistema de ingresso por mérito, consiste na avaliação do histórico escolar do Ensino Médio do candidato. As IES são autônomas para deliberar previamente o computo das notas ou médias a serem consideradas. Segundo a Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA) do Instituto Federal de Sergipe, isso implica na eliminação de cobrança de taxa de inscrição em processos seletivos, o que se torna mais econômico para a instituição e viável para o candidato de baixa renda (IFS, 2016).

1.3.4 Prova agendada

A prova agendada, ou vestibular agendado como também é conhecido, é a forma de acesso à Educação Superior na qual a instituição oferece diferentes horários ao candidato de modo que ele possa escolher entre eles um que possibilite a realização do exame. Algumas instituições permitem que o candidato eleja uma data para a realização do exame dentro de um determinado cronograma.

1.3.5 Prova de habilidades específicas

A prova de Habilidades Específicas, também conhecida como THE, é uma prova adicional para poder ingressar em alguns cursos. Elas visam justificar o bom desenvolvimento do estudante. É realizada em data diferente à da prova de conhecimentos gerais.

Nesse caso, o candidato, além de realizar o processo seletivo normal, tem de demonstrar algumas habilidades específicas para o ingresso em determinados cursos, por exemplo, o curso de Música, cuja prova envolve aspectos teóricos e práticos, como solfejo e leitura rítmica a uma voz. Outros cursos, como, Artes Cênicas, Arquitetura e Urbanismo, Design, Educação Física, Artes e Dança, podem requerer a PHE de acordo com cada IES.

1.3.6 Prova eletrônica

A prova eletrônica, ou pelo computador, pode ser considerada uma variação do vestibular agendado. Neste tipo de prova, há aleatoriedade no sorteio das questões, as quais fazem parte de um banco de questões elaboradas nas diferentes disciplinas que compõem o processo seletivo. Ao término da avaliação, o candidato recebe o resultado e a pontuação das questões objetivas. Se houver prova de redação, há a necessidade de um prazo maior para a nota final.

1.3.7 Prova de redação

Todos os processos seletivos instituídos pelas IES, de acordo com a Portaria Ministerial nº 391/2002, deverão incluir “[...] necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo”. § 1º – Em qualquer caso será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de redação. § 2º – Cada instituição de ensino deverá fixar no edital do processo seletivo a nota mínima exigida na prova de redação (PORTARIA..., 2002). A prova de redação consiste na dissertação de determinado tema proposto pela IES.

1.4 Condições pessoais do Estudante

Estudar as condições pessoais do estudante é importante na medida em que cada um traz características e/ou condições pessoais diferenciadas quando aces-

sam a Educação Superior. Não há mais um “padrão” (tomado este com egressos de um Ensino Médio elitizado ou de uma única classe social) nas características dos ingressantes, mas, sim, uma diversidade cada vez maior, o que remete à necessidade de diferenciar um estudante tido como tradicional de um não tradicional, por exemplo. Assim, apresentam-se aqui quatro condições pessoais do estudante que retratam o novo perfil de ingressante na Educação Superior: o estudante tradicional, o estudante não tradicional, o estudante cotista e o estudante de primeira geração; e, ainda, junto a este último, o estudante de geração contínua.

1.4.1 Estudante tradicional

Estudante tradicional é considerado aquele que ingressa na Educação Superior logo após a conclusão do Ensino Médio. Tem idade de 18 a 24 anos, é estudante de tempo integral e não possui grandes responsabilidades com trabalho ou família.

1.4.2 Estudante não tradicional

São estudantes não tradicionais aqueles que não cumprem algum dos quesitos a seguir: idade entre 18 e 24 anos, ser solteiro, não ter filhos, ter ingressado na Educação Superior imediatamente após o término do Ensino Médio, estudar em tempo integral, depender financeiramente dos pais ou morar no *campus*. A definição mais consistente está pautada na idade, ou seja, estudante não tradicional é o que ingressa na Educação Superior com 25 anos ou mais (ALMEIDA; QUINTAS; GONÇALVES, 2016; CHAO; GOOD, 2004; TILLEY, 2014; TONIN; AMORIM; MENEZES, 2016). Em adicional à idade, estão os estudantes que ficam um tempo sem estudar e, então, ingressam na Educação Superior ou a ela retornam mais tarde (WILLIAMS; SEARY, 2011), os que são casados (MEEHAN; NEGY, 2003) e aqueles que estudam e trabalham (CHAO; GOOD, 2004; FELICETTI; CABRERA, 2017).

1.4.3 Estudante cotista

Estudante cotista é aquele que ingressa na Educação Superior ocupando uma vaga reservada por um sistema de cotas, estabelecido para proporcionar condições de acesso a este grau de ensino às pessoas vistas como em “desvantagens iniciais”. O ingresso por cotas em Universidades Federais e Instituições Federais de Ensino

Técnico de Nível Médio, dispõe que as vagas de que trata o artigo 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos (afrodescendentes), pardos (mestiços) e indígenas e ainda pessoas com deficiência (portadoras de necessidades especiais ou PcD), nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

No que se refere às IES privadas, o ProUni dispõe que as instituições que aderirem ao Programa deverão destinar um percentual de bolsas de estudos para a “implementação de políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros” (Lei nº 11.096/2005, artigo 7º, II). A proporção de bolsas direcionadas a esse fim deverá ter como piso o percentual de “cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE” (Lei nº 11.096/2005, artigo 7º, II, § 1º) (STREHL, 2006b).

1.4.4 Estudante de primeira geração

Estudante de primeira geração tem definições variadas. No contexto internacional há os que os definem como sendo a primeira geração em suas famílias a buscarem a Educação Superior (CHEN; CARROLL, 2005; ISHITANI, 2006; CHOY, *et al.*, 2000; TARENZINI *et al.*, 1996).

Rodriguez (2003) considera estudante de primeira geração aquele cujos pais não têm mais do que o Ensino Médio, abrindo a possibilidade para terem frequentado a Educação Superior, porém sem concluí-la. Chen e Carroll (2005) consideram estudante de primeira geração aquele cujo pai e mãe nunca frequentaram a Educação Superior. O Centro Nacional de Estatística Educacional dos Estados Unidos define estudantes de primeira geração “como estudantes cujos pais não têm nenhum tipo de Educação Superior ou têm algum nível educacional inferior ao de Educação Superior” (REDFORD; HOYER, 2017, p. 3).

No contexto brasileiro, autores como Felicetti (2011), Valentim (2012), Pretto (2015), Mello Neto (2015), Felicetti e Cabrera (2017), sinalizam estudante de primeira geração como sendo o primeiro da família a ter a formação neste grau de ensino, sem especificar o grau de parentesco. *Geração contínua*. Estudante de geração contínua é definido, pelo Centro Nacional de Estatística Educacional dos Estados

Unidos, segundo Redford e Hoyer (2017), como sendo aqueles que pelo menos um dos pais possui a Educação Superior.

2 PERCURSO FORMATIVO DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O ingresso na Educação Superior, considerado um grande desafio, torna-se apenas o primeiro, entre muitos, até a integralização do curso. Estar em uma IES e dela ser estudante em determinado curso, é também um desafio.

Ser estudante de Graduação é estar em um novo contexto educacional, para o qual, muitas vezes, o egresso do Ensino Médio não foi preparado, o que torna o percurso formativo ainda mais difícil, pois, além das dificuldades inerentes a este grau de ensino, há a necessidade de vencer barreiras pregressas, como déficits de aprendizagem da Educação Básica e, para grupos tidos como em “desvantagens iniciais”, algumas dificuldades adicionais. A permanência do estudante neste grau de ensino não é apenas um desafio a ele estabelecido, mas também a todos os atores envolvidos no contexto da IES.

Para tanto, é necessário entender o todo que permeia o processo formativo do ingressante na Educação Superior, bem como conhecer quem é este estudante, como ele é visto e concebido, quer seja na esfera legal ou emergente, denominado neste capítulo “Tipos de Estudante”, quer seja no âmbito da “Inclusão do Estudante”, da “Aprendizagem do Estudante”, das “Estratégias de estudos” por ele usadas e a “Interação acadêmica e social”.

2.1 Tipos de Estudante

Tipos de estudante constituem-se na designação dada a sua situação acadêmica na IES. Caracteriza-se por aspectos ou nomenclaturas científicas, administrativas ou legais a ele designadas, para, desta forma, melhor identificar a sua condição enquanto aluno na e da Educação Superior. Para tanto, este verbete contém 37 subverbetes que representam o estudante social e legalmente constituído no universo acadêmico.

2.1.1 Estudante matriculado

Estudante matriculado é aquele que estabelece vínculo formal com a IES, ou seja, quem efetiva a matrícula de acordo com as normas da instituição, e que está cursando, ao menos, uma disciplina no final do período letivo do curso. Os estudantes

que estiverem realizando somente o projeto final, a monografia ou o trabalho de campo, também são matriculados (GLOSSÁRIO..., 2013).

2.1.2 Estudante ingressante

Estudante ingressante é aquele que efetiva sua matrícula inicial no curso. Também conhecido como *calouro*; é o recém-chegado na Educação Superior, o *novato* ou o *“bixo”*. Aquele que é, muitas vezes, recepcionado pelo estudante veterano.

2.1.3 Estudante veterano

Estudante veterano é aquele que realiza não mais a primeira matrícula na IES, ou seja, é o mais experiente, quem já teve vínculo formalizado em semestres anteriores.

2.1.4 Estudante regular

Estudante regular é aquele que mantém o seu vínculo formalizado com a instituição. Não é o mesmo que estudante regularmente estudando ou regularmente frequentando as aulas.

O aluno é regular porque está com o seu vínculo incólume com a instituição, embora, se vier a renunciar ao seu direito às aulas, às atividades acadêmicas, enfim, aos serviços educacionais contratados e postos à sua disposição, não venha frequentando regularmente as aulas, e se deixe reprovar por faltas (PARECER..., 2004, p. 3-4).

O estudante que interrompe temporariamente seus estudos pela possibilidade jurídica do “trancamento”, também é considerado aluno regular, uma vez que mantém a matrícula com a instituição, ocupando sua vaga mediante a aprovação no processo seletivo.

2.1.5 Estudante irregular

Estudante irregular é aquele que não está devidamente matriculado na IES sob o cumprimento das normas editalícias do regimento e estatuto institucionais, logo “[...] não pode ostentar o status de aluno em face do não atendimento às condições indispensáveis ao vínculo institucional” (PARECER..., 2004, p. 3).

2.1.6 Estudante integral

Na Educação Superior, estudante de tempo integral é considerado aquele que realiza matrícula em todos os créditos referentes à grade curricular semestral do seu curso, tendo, assim, sua Graduação efetivada no tempo exato destinado a ela.

2.1.7 Estudante parcial

Estudante de tempo parcial é aquele que não efetiva sua matrícula em todos os créditos semestrais atinentes à grade curricular do seu curso, levando, deste modo, tempo maior para a conclusão do mesmo.

2.1.8 Estudante graduando

Estudante graduando *formando*, ou *concluente*, corresponde àquele que está concluindo um curso na Educação Superior no ano em curso. É quem, após concluir as disciplinas em que está matriculado, pode colar grau.

2.1.9 Estudante especial

“Aluno especial ou aluno não regular constitui o que se denomina na literatura pedagógico-educacional de aluno exclusivamente vinculado a um ou mais componentes curriculares e não a um determinado curso” (PARECER CNE/CES nº 101/2007, p. 3). É o estudante especial ou não regular na Educação Superior, desde que tenha concluído o Ensino Médio ou equivalente ou na Pós-Graduação com conclusão da Graduação (BRASIL, 1996, Capítulo IV, artigo 44 – inciso I); aquele que se submete à frequência mínima de 75%, realizando todas as atividades inerentes às disciplinas em que se aplica.

Seu nome não faz parte do cadastro de estudantes matriculados no curso, mas, ao concluir a disciplina, ele tem direito à declaração de conclusão da mesma, contendo todas as informações referentes à disciplina. Se ingressar, no futuro, mediante processo seletivo e aprovação, como aluno regular, ele pode pleitear a validação da(s) disciplina(s) que cursou como aluno especial.

Conforme os artigos 81 e 146 do Regulamento Didático Pedagógico poderá cursar, em regime de matrícula especial, no máximo 25% da carga horária de um mesmo curso. De acordo com a LDB vigente (BRASIL, 1996b, artigo 50), “as IES quando da ocorrência de vagas, abrirão matrículas nas disciplinas de seus cursos a alunos

não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio”. O ingresso se dá mediante vagas remanescentes do processo seletivo ou se surgirem, em razão de evasões e transferências. Aluno especial não se confunde com “aluno com necessidades especiais” (STREHL, 2006c, p. 417).

2.1.10 Estudante ouvinte

Estudante ouvinte é aquele que assiste aula, mas não realiza avaliações ou provas tampouco se tem controle de sua frequência. Assim, não tem direito a documentações comprobatórias.

2.1.11 Estudante e nome social²

É considerado nome social o prenome pelo qual as pessoas travestis e transexuais identificam-se, são reconhecidas e identificadas em suas relações sociais. O nome social dá garantia ao estudante e demais funcionários das IES ao direito de inclusão e uso do nome social nos documentos, registros e atos da vida acadêmica quando o nome de registro na certidão de nascimento não reflete a sua identidade de gênero. De acordo com o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, nome social é a “designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida” e identidade de gênero é a “dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento”. De acordo com a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018: “Fica instituída, por meio da presente Resolução, a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica” (Art. 2º); “Alunos maiores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento sem a necessidade de mediação” (Art. 3º). Já os alunos menores de 18 (dezoito) anos, conforme disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente, “podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais” (Art. 4º).

² José Alberto Antunes de Miranda colaborou com a produção do subverbebo “estudante e nome social”. José Alberto Antunes de Miranda é doutor em Estudos Estratégicos Internacionais pela UFRGS. Assessor de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais e docente do Programa de Pós-graduação em Direito e Sociedade da Universidade La Salle. CV: <http://lattes.cnpq.br/1930837085912886>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5338-4728>.

2.1.12 Estudante modalidade Educação a Distância (EAD)³

O estudante da modalidade Educação a Distância (EAD), principalmente na Educação Superior, assume características que contemplem: ação cognitiva, participação no processo de interação, representação dos conhecimentos em diferentes espaços digitais virtuais e por meio da hibridação da linguagem, compartilhamento e cooperação, segundo Backes, Mantovani e Barchisnki (2017). Isto se dá em virtude do aspecto da interatividade e da cibercultura que potencializa a participação, a intervenção, a bidirecionalidade da comunicação, a hibridação dos processos, a autoria e a coautoria na construção do conhecimento, características da modalidade EAD (SILVA, 2014). Nesse contexto, o estudante de EAD na Educação Superior amplia, por meio de suas experiências: a compreensão de presença na participação das atividades; autonomia, identificando o que é significativo para o seu processo de aprendizagem; autoria da sua aprendizagem; legitimidade do outro, reconhecendo o colega como alguém com quem pode aprender; copresença, compartilhando a sua presença com o outro e cooperação na ação conjunta com o outro. Muito diferente dos cursos tradicionais ofertados pela modalidade EAD, cujo marketing trata da autoaprendizagem, estudar sozinho e estar distante, essa perspectiva está em congruência com o contexto cibercultural das mídias sociais, dos ambientes virtuais de aprendizagem, comunicadores instantâneos, jogos digitais, internet das coisas e realidade virtual e aumentada, compreendendo o estudante no coletivo.

2.1.13 Estudante trabalhador

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) *no Brasil* faz menção apenas ao estudante trabalhador menor. Os artigos que tratam do Trabalhador Menor são os de 402 a 441 da CLT. A Constituição Federal brasileira de 1988, no artigo 7º, inciso XXXIII, considera menor o trabalhador de 16 a 18 anos de idade.

Para este estudante trabalhador menor, o artigo 427 da CLT determina que todo empregador que empregar menor será obrigado a conceder-lhe o tempo que for necessário para a frequência às aulas. A CLT, entretanto, não determina a quan-

³ Luciana Backes colaborou com a produção do subverbe "estudante modalidade Educação a Distância (EAD)". Luciana Backes é pós-doutora pela Université Paris Descartes, Paris 5 – Sorbonne. Doutora em Educação pela Unisinos/Université Lumière Lyon 2. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. CV: <http://lattes.cnpq.br/6301625161386664>. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1395-122X>.

tidade de tempo que corresponde como necessária à frequência às aulas. Assim, o empregador deverá adaptar o horário de trabalho de cada trabalhador menor que estuda de acordo com as informações fornecidas pelo próprio empregado.

Dessa forma, o empregador poderá exigir a apresentação de declaração da instituição de ensino que o estudante frequenta com informações como horário de início das aulas, endereço e comprovação de frequência no curso. Acerca das ausências no trabalho pelo estudante trabalhador para a realização de exames vestibulares, elas são consideradas faltas abonadas, conforme preceitua o artigo 473, VII da CLT.

No contexto internacional, por exemplo, em Portugal é considerado trabalhador estudante, nos termos da lei daquele país (artigo 89 do Código do Trabalho), quem frequenta qualquer nível de educação escolar, bem como curso de Pós-Graduação, Mestrado, Doutorado em instituição de ensino, ou ainda um curso de formação profissional ou programa de ocupação temporária de jovens, que tenha uma duração igual ou superior a seis meses.

2.1.14 *Estudante atleta*

Estudante atleta é aquele regularmente matriculado que participa de competições estudantis oficiais em razão de sua condição de atleta (STREHL, 2006d). Muitas instituições privadas de Educação Superior no Brasil estão oferecendo bolsa atleta, a qual pode variar de 10% a 100% de isenção da mensalidade, para estudantes que são membros de um time e disputam campeonatos em nome da IES. Em instituições públicas também há editais para a bolsa atleta. Esta prática é relativamente nova no Brasil.

O governo brasileiro mantém, desde 2005, o maior programa de patrocínio individual de atletas no mundo. Ele garante condições mínimas para que os atletas beneficiados se dediquem, com exclusividade e tranquilidade, ao treinamento e competições locais, sul-americanas, pan-americanas, mundiais, olímpicas e paraolímpicas.

Com a Lei nº 12.395/2011, desde 2012 é permitido que o candidato tenha outros patrocínios, o que ainda permite ao atleta contar com mais de um apoio financeiro para suas atividades. São oferecidas seis categorias de bolsa pelo Ministério do Esporte quando, a partir da assinatura do termo de adesão, os contemplados recebem o equivalente a 12 parcelas do valor definido na categoria: Atleta de Base (R\$ 370); Estudantil (R\$ 370); Nacional (R\$ 925); Internacional (R\$ 1.850); Olímpico/Paraolímpico (R\$ 3.100) e Pódio (R\$ 5 mil a R\$ 15 mil). Pode participar do Programa Bolsa Atleta, na categoria Atleta Estudantil, quem tiver idade mínima de 14 anos e máxima de 20, esteja regular-

mente matriculado, quer seja em IES pública ou privada, e que tenha participado no ano anterior dos Jogos Estudantis Nacionais – escolares ou universitários – e obtido até a terceira colocação nas provas de modalidades individual, ou tenha sido selecionado entre os atletas destaques das modalidades coletivas (BOLSA ATLETA, 2015).

2.1.15 *Estudante militar*

Segundo Strehl (2006e), há dois tipos de estudantes militares: os que são militares de carreira e aqueles que prestam serviço militar. Ao que presta serviço militar, quando em atividades atinentes a esse serviço, suas faltas são justificadas. O estudante militar poderá realizar as provas e exames finais mesmo que não tenha cumprido a frequência mínima exigida por lei, *desde que as faltas sejam justificadas pela autoridade militar* (Parecer CFE nº 1.077/75). Essas faltas não liberam o aluno da realização das provas e demais atividades exigidas na turma. A Lei de Diretrizes e Bases de 2006 preceitua que *o ensino militar é regulado em lei específica* (Lei nº 9.394/96, art. 83), o que permite a aplicação de dispositivos especiais a militares que estudam em instituições civis. Por exemplo, quando um estudante militar de carreira for transferido *ex-officio*, a ele é assegurada transferência para curso afim, em instituição de ensino existente na localidade de destino, independentemente da existência de vaga (STREHL, 2006e).

2.1.16 *Estudante gestante*

Estudante gestante é aquela que está em estado de gravidez e lhe é de direito ser assistida a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses (DECRETO-LEI..., 1969, art. 1º). É assegurado, em qualquer caso, o direito à prestação dos exames finais. Ainda preconiza o Decreto-lei que o início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à instituição de ensino. Em casos excepcionais, devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto (DECRETO-LEI..., 1969, Art. 2º).

2.1.17 *Estudante doente*

Estudante doente é aquele que não tem condições de se fazer presente nas atividades acadêmicas em razão de seu estado de saúde. O Artigo 1º do Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, considera

merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cardite, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

O artigo 2º do Decreto-lei nº 1.044/69 garante tratamento diferenciado para tais estudantes, permitindo-lhes a realização de exercícios domiciliares com acompanhamento da instituição de ensino como forma de compensação da ausência às aulas. O estudante doente não é dispensado da realização de trabalhos e provas exigidos, mas lhe é dado o direito de realizar os primeiros em domicílio e as provas em data especial. O Decreto-Lei nº 1.044/69 condiciona esse regime de excepcionalidade à emissão de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional. Atualmente, entretanto, há flexibilidade quanto a essa exigência, sendo prática comum a aceitação de atestados médicos em geral (STREHL, 2006f).

2.1.18 Estudante bolsista de Iniciação Científica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) atende instituições públicas e privadas. O estudante para participar como bolsista, além de estar cursando a Graduação e dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas, necessita estar inserido em um projeto de pesquisa e ter um professor orientador. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic-Af) está inserido no Pibic e é destinado às instituições públicas. Pode participar o estudante que ingressa na Educação Superior por ação afirmativa. Já o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação Científica (Pibiti), que também está inserido no Pibic, atende instituições públicas e privadas, porém é dirigido somente às áreas tecnológicas e de inovação.

Além do Pibic há o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibit), que também exige orientador e tem por objetivo desenvolver a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa tecnológica, bem como o pensamento tecnológico e criativo resultantes de situações criadas pelo envolvimento direto com os problemas de pesquisa. (BRASIL, 2020a).

O bolsista Picme, do Programa de Iniciação Científica e Mestrado (Picme), é aquele que foi medalhista na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep) ou da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Ele precisa estar regularmente matriculado e cursando a Educação Superior em qualquer área em Instituições públicas ou privadas e se dedicar integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa. O estudante Picme pode se candidatar a qualquer instituição participante, não necessitando ser aluno da mesma, bastando escolher, de acordo com a sua preferência e/ou proximidade, dentre as instituições e programas participantes. O Picme é presencial. (BRASIL, 2020b)

2.1.19 Estudante Bolsista Pibid

Por ser o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), essa bolsa é concedida a estudantes que estão na primeira metade do curso de Licenciatura e que são participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de Educação Superior em parceria com redes de ensino. O estudante bolsista do Pibid é escolhido por meio de seleções promovidas pelas instituições participantes do Programa. O valor da bolsa atual é de R\$ 400,00. O estudante será acompanhado por um professor da escola e por um docente da instituição de Educação Superior participante do programa. (PIBID, 2018).

2.1.20 Estudante residente pedagógico⁴

Estudante residente pedagógico é aquele que faz parte do Programa Residência Pedagógica, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

⁴ Dirléia Fanfa Sarmento e Paulo Roberto Ribeiro Vargas colaboraram com a produção do subverbe "estudante residente pedagógico". *Dirleia Fanfa Sarmento* é doutora em Educação pela UFRGS. Pós-doutora em Educação pela Universidade do Algarve e pela UFF. Docente do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle. CV: <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>. ID: <http://orcid.org/0000-0001-7328-6343>. *Paulo Roberto Ribeiro Vargas* é doutor em Educação pela Unisinos. Coordenador e professor do Curso de Matemática e dos Cursos Tecnólogos de Gestão e Negócios na Universidade La Salle. CV: <http://lattes.cnpq.br/2245190843107419>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-1464>.

Superior (Capes), em regime de colaboração entre Governo Federal, Estados e municípios. O programa contempla projetos oriundos de Instituições de Educação Superior públicas e privadas sem fins lucrativos. Eles são estudantes de cursos de Licenciatura em imersão analítico-reflexiva no contexto da Educação Básica de Redes Públicas a partir da metade de seu itinerário formativo.

Ao residente pedagógico, por intermédio do programa, é proporcionada a qualificação da sua formação inicial por meio da relação entre a instituição formadora e as escolas de Educação Básica, com a mobilização da articulação teórico-prática e do desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência. Há também a priorização do diagnóstico socioeducacional da escola-campo e da turma na qual será realizada a residência, o planejamento, a intervenção e a socialização das práticas pedagógicas e dos saberes (re)construídos de forma colaborativa. A orientação do residente na instituição formadora é realizada por um docente orientador, e o seu acompanhamento na escola-campo está sob a responsabilidade de um professor da Educação Básica, denominado *preceptor*. São concedidas bolsas ao docente orientador, ao docente preceptor e ao residente no decorrer da participação no programa, posto que a residência pedagógica deve ser reconhecida pela Instituição formadora para efeito de cumprimento do estágio curricular supervisionado.

2.1.21 Estudante tutor e mentor⁵

Promover espaços nos quais os estudantes possam construir os seus conhecimentos a partir de atividades realizadas entre colegas, pode representar oportunidades de aprendizagem para além do currículo formal e do espaço da sala de aula. Nesse sentido, as instituições estão propondo mentorias e tutorias entre estudantes. Ambas as modalidades são fundamentadas na teoria sociointeracionista, especificamente *vygotskiana*, que defende a ideia de que um estudante pode ajudar o seu colega no processo de aprendizagem. O acompanhamento pode ser acadêmico, vocacional ou de integração à vida universitária.

Mentor é uma pessoa experiente que serve de guia, de sábio e experiente conselheiro; pessoa que inspira, estimula, cria ou orienta (ideias, ações, projetos, realizações, etc.). *Tutor*

⁵ Bettina Steren dos Santos colaborou com a produção do subverbo “estudante tutor e mentor”. Bettina Steren dos Santos é pós-doutora em Educação pela University of Texas at Austin. Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da PucRS. CV: <http://lattes.cnpq.br/3740903204981170>. ID: <http://orcid.org/0000-0002-5595-232X>.

é o estudante que recebe a incumbência de ajudar outros, respondendo suas perguntas e sanando as dúvidas em relação a certo conteúdo, ajudando-os a resolverem exercícios e melhor desenvolverem determinadas atividades. Tanto o mentor quanto o tutor precisa gostar de dialogar e estar disposto a ajudar, orientar e aconselhar alunos novos ou não, facilitando sua integração à vida universitária, desde o ponto de vista acadêmico, social e administrativo. Na Educação a Distância o tutor, segundo Faria (2006), pode ser um estudante graduado, de Pós-Graduação ou um professor auxiliar, e sua função não se limita somente ao domínio dos conteúdos, mas também às habilidades de relacionamento, de utilização adequada dos meios, estratégias e ferramentas para interação a distância.

2.1.22 Estudante monitor

Estudante monitor é um aluno devidamente matriculado cujo desempenho em sua aprendizagem em determinada disciplina tem destaque, o que possibilita ser caracterizado como monitor, permitindo que ele auxilie seus colegas, quer seja em aula ou fora dela. O estudante monitor também pode auxiliar o professor na elaboração e/ou confecção de materiais e recursos a serem utilizados em aula pelo docente e interagir com os alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

2.1.23 Estudante em mobilidade acadêmica

Estudante em mobilidade acadêmica é aquele que realiza estudos em outras instituições de ensino parceiras da qual ele está regularmente matriculado. Tais instituições podem ser no próprio país ou no exterior. Um exemplo de mobilidade que ocorre dentro do Brasil é o Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. O Andifes somente atende estudantes regularmente matriculados em cursos de Graduação de Universidades Federais que tenham concluído, pelo menos, 20% da carga horária de integralização do curso de origem e ter, no máximo, duas reprovações acumuladas nos dois períodos letivos que antecedem o pedido de mobilidade. Este convênio não se aplica a pedidos de transferência de alunos entre as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), que serão enquadrados em normas específicas. O estudante participante terá vínculo temporário com a Ifes receptora, dependendo, para isto, da existência de disponibilidade de vaga e das possibilidades de matrícula na(s) disciplina(s) pretendida(s) (ANDIFES, 2019).

Estudante em mobilidade acadêmica no exterior é aquele que participa em programas de intercâmbio de instituições de ensino parceiras da sua. Dessa forma,

pode-se entender que a mobilidade acadêmica se constitui da possibilidade que estudantes de Educação Superior têm de realizarem seus estudos fora da instituição à qual pertencem. Já o intercâmbio acadêmico traz consigo a ideia de internacionalização, sendo um caso particular de mobilidade acadêmica (CABRAL; SILVA; SAITO, 2011).

2.1.24 Estudante em intercâmbio acadêmico

Estudante em intercâmbio acadêmico é aquele que se encontra em estudos em instituições de ensino parceiras a sua fora do Brasil. No âmbito da Pós-Graduação ou em cursos de Doutorado, é possível realizar o intercâmbio no exterior com bolsa de Doutorado-Sanduiche da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que mantém convênios com instituições de diversos países. A duração do Doutorado-Sanduiche Capes pode variar entre 4 e 12 meses.

2.1.25 Estudante repetente

Estudante repetente é aquele que se matricula, no início do semestre, na(s) mesma(s) disciplina(s) em que já estava matriculado em algum semestre anterior. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, repetente é o “[...] aluno(a) que volta a frequentar as aulas e estudar as mesmas matérias que já estudou [...]” (HOUAISS, 2001, p. 2.430).

2.1.26 Estudante com matrícula trancada

Estudante com matrícula trancada é quem interrompe temporariamente seus estudos mediante a possibilidade jurídica denominada “trancamento”. Ele continua sendo regular, uma vez que mantém o vínculo com a instituição e com o curso (PARECER..., 2004, p. 4). Nesta condição, ele não perde o vínculo com a instituição, podendo, assim, ser transferido.

2.1.27 Estudante evadido

Estudante evadido de uma IES é aquele que não renova a matrícula ou, então, abandona as atividades acadêmicas, sem ter solicitado cancelamento ou trancamento de sua matrícula. O cancelamento exige a formalização de ato de desligamento, sem solicitar a transferência e sem ter concluído o curso. Já o abandono caracteriza-se pelo afastamento sem tomar qualquer providência em relação ao vínculo existente

(STREHL, 2006a). Assim, abandono de curso resulta na ruptura do vínculo com a instituição em que se encontrava matriculado, inibindo tal situação a emissão de guia de transferência (PARECER..., 2004, p. 3-4).

O estudante evadido pode ser temporário, e normalmente está associado a fatores vocacionais, motivacionais e socioculturais, segundo Canales e De Los Ríos (2007).

O eventual reingresso de aluno evadido sujeitar-se-á aos requisitos estabelecidos no regimento da instituição, principalmente quanto à regularização de seu período de afastamento. E se, no momento do reingresso, já tiverem sido implantadas alterações curriculares, o reingressante ficará sujeito ao enquadramento na nova estrutura curricular em vigor. De maneira geral, os estudos anteriormente concluídos serão aproveitados desde que sejam considerados equivalentes aos do novo currículo (STREHL, 2006a, p. 418).

Além disso, o estudante pode abandonar uma disciplina, tornando-se evadido da disciplina e não do curso.

2.1.28 *Ex-estudante*

Lima (2011) esclarece que os prefixos têm um sentido mais ou menos preciso e que eles modificam o sentido da palavra primitiva. No vocábulo ex-aluno, por exemplo, o prefixo latino “ex” dá a ideia de movimento para fora. No caso de ex-estudante ocorre o mesmo. Assim, ex-estudantes, de acordo com Strehl (2006g), são aqueles que já não têm vínculo com a instituição à qual pertenciam. “Seu desligamento pode ter ocorrido tanto em virtude da conclusão do curso quanto por transferência, cancelamento da matrícula ou abandono” (STREHL, 2006g, p. 418).

2.1.29 *Estudante inadimplente*

Estudante inadimplente é aquele que não cumpre o contrato firmado com a IES, deixando de pagar as mensalidades. De acordo com a Medida Provisória nº 2.173-24, de 23 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001a), o desligamento do aluno por inadimplência somente poderá ocorrer ao final do semestre letivo, quando a instituição adotar o regime didático semestral.

Segundo a Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999a), em seu artigo 5º, os alunos já matriculados, salvo quando inadimplentes, terão direito à re-

novação das matrículas, observado o calendário escolar da instituição, o regimento da escola ou cláusula contratual. Já no artigo 6º

São proibidas, a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplimento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os Arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias.

2.1.30 Estudante transferido

É considerado transferido o estudante que, por razões particulares ou profissionais, deixa a IES na qual estava regularmente matriculado para em outra se matricular, mantendo, assim, o *status* de estudante adquirido quando da matrícula primeira (PARECER..., 2004). Segundo este Parecer (p. 4),

para que alguém se transfira para outro estabelecimento, deslocando-se de um espaço institucional para outro, até na mesma cidade, é indispensável que o vínculo exista, ainda que sem estudos prévios. Transmuda-se o vínculo de ingresso em uma instituição para outra instituição destinatária ou recipiendária emitindo-se ‘Guia de Transferência,’ acompanhado do histórico escolar em que se apõe, no espaço referente àquele determinado período, a expressão ‘em curso’, feitos os registros da situação de frequência até aquela data, do número de dias letivos naquele período e das notas parciais se já houver, além dos elementos relacionados com a sua classificação no processo seletivo de ingresso no curso de graduação.

A [Lei nº 9.394/1996](#) estabelece, no artigo 49, que “as instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, que enfeixam os blocos de carreiras profissionais sugeridos pela Capes, os cursos afins se agrupam em cinco grandes áreas, além das Licenciaturas: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Tecnologias (PARECER..., 2004).

Segundo a Portaria nº 230, de 9 de março de 2007, no artigo 1º, a transferência de estudantes de uma instituição de Ensino Superior para outra será feita mediante a expedição de histórico escolar ou documento equivalente que ateste as disciplinas cursadas e respectiva carga horária, bem como o desempenho do estudante. Artigo 2º: É vedada a cobrança de taxa de matrícula como condição para apreciação e pedidos de emissão de documentos de transferência para outras instituições.

2.1.31 Estudante transferido *ex-officio*

Estudante transferido *ex-officio* é aquele que, por ser servidor público federal, civil ou militar, ou então deste ser dependente e estudante, é removido ou transferido de seu ofício conforme ato baixado pela autoridade à qual é subordinado, o que acarreta a mudança de residência para outra cidade exigindo também a mudança de IES. A eles, estando regularmente matriculados, é permitida a transferência entre instituições de Educação Superior, vinculadas a qualquer sistema de ensino, em qualquer época do ano e independentemente da existência de vaga (BRASIL, 1997).

2.1.32 Estudante jubilado⁶

Estudante jubilado é aquele que não conclui o curso no prazo máximo determinado pelo Conselho Nacional de Educação de acordo com a Lei nº 5.540/1968. Esta lei foi revogada pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), no artigo 92. Sendo assim, não há base legal para desligar o estudante da Educação Superior por ultrapassar o prazo máximo para a conclusão de curso. Ainda, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 184/2006 (BRASIL, 2006), há a instituição de carga horária mínima para os cursos de Graduação, Bacharelados e modalidade presencial, entretanto não fixa prazos máximos para a duração desses mesmos cursos.

Sintetizando, pode-se afirmar, no plano jurídico, que o jubramento não existe mais porque a lei que o instituiu foi revogada e também porque as novas diretrizes curriculares sequer fixam tempo máximo para a duração de qualquer curso superior; o mesmo ocorrendo para os cursos de Licenciatura, que de acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica

⁶ José Alberto Antunes de Miranda colaborou com a produção do subverbo “estudante jubilado”.

em nível superior”. As Instituições de Educação Superior, a partir dos parâmetros estabelecidos no Parecer CNE/CES nº 184/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso.

2.1.33 *Egresso*

Segundo Pena (2000), o termo egresso é usado por alguns estudiosos para se referirem exclusivamente aos alunos graduados. Já outros autores o consideram para todos os ex-alunos, quer tenham saído do sistema escolar por diplomação, transferência, desistência ou jubilação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2009a) tem, entre as suas dez dimensões, a nona, que faz referência a Políticas de Atendimento aos estudantes, devendo ser considerada a inserção profissional dos egressos e a participação deles na vida da instituição (BRASIL, 2004a ou b). O Sistema de Acompanhamento de Egressos na área da educação, caracteriza como egresso todo aluno que, efetivamente, concluiu os estudos regulares e seus estágios (PENA, 2000). Para Silva e Bezerra (2015, p. 5), entende-se “como egresso os graduados pela instituição”. Este é também denominado, diplomado, graduado ou formado. É o indivíduo que concluiu o curso no qual estava devidamente matriculado, colou grau e recebeu seu diploma ou certificado de conclusão da Educação Superior.

2.1.34 *Aluno equivalente*

Aluno equivalente é o termo usado para efeito orçamentário nas rubricas referentes ao Orçamento de Custeio e Capital (OCC) destinado para fins de análise dos custos de manutenção das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). O cálculo é resultado de estudos realizados pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e pela Comissão de Modelos da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O cálculo integra quatro indicadores parciais acerca das atividades educacionais nos níveis de Graduação, Mestrado, Doutorado e Residência Médica (TI; DEDES; SESU; MEC, 2005).

2.1.35 *Estudante laureado*

Estudante laureado é aquele que recebe um título ou prêmio de distinção pelo seu desempenho de destaque e exemplar ao longo do curso. A premiação é decorrente do

comprometimento do estudante no percurso formativo; evidência seu esforço para com a realização das atividades atinentes ao curso, bem como mostra o respeito aos valores e princípios da IES. “Trata-se, pois, de um aluno homenageado por seu mérito acadêmico” (STREHL, 2006h, p. 419). O reconhecimento da láurea acadêmica acontece na solenidade de colação de grau, quando o estudante recebe o título. Cada IES tem em seu regimento os requisitos necessários para a obtenção da láurea acadêmica.

2.1.36 Estudante pós-graduando

Estudante pós-graduando é aquele devidamente matriculado em programa de Pós-Graduação *stricto* ou *lato sensu*. Somente candidatos diplomados em cursos de Graduação ou demais cursos superiores podem ser matriculados em cursos de Pós-Graduação, desde que atendam às exigências das IES.

2.1.37 Estudante titulado

O termo estudante titulado é usado com mais frequência na Pós-Graduação *stricto sensu* e corresponde à pessoa que concluiu o curso no ano em vigor. Após, no novo ano entrante, ele passa a ser denominado egresso.

2.2 Inclusão do Estudante⁷

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001b, p. 20). Dentre as dimensões está a educação, que se incorpora ao movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceitos e respeitados, independentemente das diferenças que revelem (NUNES;

⁷ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do verbete “Inclusão do Estudante”. Denise Macedo Ziliotto é pós-doutora pela Universidade de Lisboa. Doutora em Psicologia Social pela USP. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. CV: <http://lattes.cnpq.br/0265457409684358>. ID: <http://orcid.org/0000-0001-9146-5425>.

MADUREIRA, 2015). A lógica das políticas de inclusão funda-se no direito à igualdade, e as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são,

por princípio, incluídos, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 17).

2.2.1 Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)⁸

O conceito de necessidades educacionais especiais (NEE), amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca em 1994, reconfigura o entendimento da diversidade das características dos estudantes, entendendo-as como resultado da relação com o contexto educacional e social. Nesta óptica, a educação especial integra a proposta pedagógica regular, que atende aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transtornos do espectro autista e outros casos, como os transtornos funcionais específicos, buscando a construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2007a).

O conceito de NEE tem sido revisto por ensejar que as diferentes necessidades dos alunos seriam especiais, o que remeteria a um parâmetro de normalidade e uma concepção educativa que reconhece a dinâmica inclusiva/excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, 2011). É importante também contextualizar a concepção biopsicossocial acerca do porte da necessidade especial, uma das dimensões atinentes às NEEs, expressa na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a) – que a concebe como impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. O acesso aos bens sociais e às modalidades de relação vigentes, portanto, estabelecem tanto a condição da deficiência quanto das necessidades educativas especiais, sen-

⁸ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbo “Estudante com Necessidades Educacionais Especiais”.

do culturalmente estabelecidas, na mesma vertente, são possivelmente superadas, ultrapassando a supremacia do biológico ou da perspectiva individualizante.

2.2.2 *Estudante com deficiência intelectual*⁹

O termo deficiência intelectual surgiu em 2002, cunhado pela American Association of Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD), considerando a dinâmica existente entre as capacidades funcionais do indivíduo e o meio social no qual está inserido, numa concepção biopsicossocial da deficiência. Esta denominação substitui a designação de deficiência mental, mas mantêm-se a dificuldade de estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja doença mental (como casos de psicose e esquizofrenia) e déficit cognitivo. “A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007a). A utilização de currículos adaptados ou flexibilizações curriculares visaria a oferecer acesso e aprendizagem aos alunos com deficiência intelectual, o que precisa ser constantemente avaliado, pois pode incidir na descaracterização da formação, reduzindo as potencialidades de aprendizagem que poderiam ser realizadas com recursos e estratégias pedagógicas mais efetivas.

2.2.3 *Estudante com deficiência física*¹⁰

Considerando a concepção biopsicossocial da deficiência da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo são avaliados em relação à limitação no desempenho das atividades e na restrição à participação do aluno, o que pode incorrer em mobilidade reduzida permanente ou temporária, e leva em conta sempre as variáveis presentes neste contexto, que podem concorrer para a incapacidade. A promoção da acessibilidade, enquanto possibilidade e condição para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários, recursos e dispositivos pedagógicos, edificações e transportes, é responsabilidade da universidade. Igualmente decisivo no contexto acadêmico é o enfrentamento das barreiras atitudinais relativas à deficiência e à diversidade (numa concepção mais abrangente) por professores,

⁹ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbo “Estudante com deficiência intelectual”.

¹⁰ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbo “Estudante com deficiência física”.

funcionários e comunidade acadêmica como um todo. Para alguns alunos, é potencializador o uso de tecnologias assistivas, que são produtos ou recursos que promovem a funcionalidade, possibilitando ampliar sua participação, autonomia e qualidade de vida.

2.2.4 Estudante com deficiência auditiva¹¹

O Decreto nº 5.626, de 2005 (BRASIL, 2005), considera pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais manifestando sua cultura, principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A deficiência auditiva é considerada perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma. A compreensão da surdez, alicerçada numa perspectiva histórica e cultural, concebe diversos modos de vivenciar as diferenças de audição (BISOL; VALENTINI, 2011). Os surdos, que instituíram e constituem a comunidade surda, não se consideram deficientes, pois utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e propõem uma pedagogia própria para a sua educação. Já os deficientes auditivos podem não se identificar com a cultura e a comunidade surda, especialmente por não utilizarem Libras como língua para interagirem; mas a condição, enquanto deficiente, é subjetiva, pois se relaciona à história de vida, ao uso de recursos para lidar com sua redução auditiva, como o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares e, especialmente, como percebe sua comunicação com os demais. Libras é uma disciplina curricular nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, sendo disciplina optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional. Mesmo que o universitário esteja assistido por intérprete de Libras, é fundamental que tenha garantido o seu protagonismo na relação com professores, colegas e demais membros da comunidade acadêmica. É importante que, no ambiente de sala de aula e nos demais espaços e eventos educativos, contemple-se a presença dele, pois a sua visualização do falante favorece a comunicação a partir da leitura labial (especialmente para alguns alunos com deficiência auditiva) e dos elementos do campo visual que complementam a tradução feita pelos intérpretes.

¹¹ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe "Estudante com deficiência auditiva".

2.2.5 Estudante com deficiência visual¹²

Considerando a predominância das imagens e do visual na sociedade atual, a concepção da capacidade de enxergar, muitas vezes, é relacionada à apreensão do mundo e de si. A dimensão biológica, contudo, não determina a condição humana, como o próprio conceito de deficiência enseja ao remeter à perspectiva biopsicossocial. A deficiência visual compreende a cegueira e a baixa visão. Em relação às definições atinentes à deficiência visual, a cegueira compreenderia desde a ausência total de visão até a percepção de presença ou ausência de luz, sendo os demais sentidos sua fonte de comunicação e apreensão no mundo. A baixa visão seria a condição heterogênea de reconhecer a projeção de luz até níveis em que a redução da acuidade interfere ou limita seu desempenho visual. O Sistema Braille, seja por meio da escrita tradicional, impressoras, linhas braille ou digitação braille via tela de dispositivos móveis, ou ainda dispositivos eletrônicos com softwares de voz para leitura e escrita, fonte ampliada, lupas tradicionais ou eletrônicas, dentre outros, são recursos apropriados para a acessibilidade dos alunos com deficiência visual aos materiais pedagógicos. É fundamental destacar que o recurso a ser utilizado deve ser sempre definido pelo aluno, uma vez que deve estar adequado ao nível da deficiência visual e às habilidades pessoais de cada indivíduo, o que varia conforme o nível de familiaridade com os recursos, proporcionando conforto, segurança e autonomia ao estudante. Além disso, para possibilitar o acesso a conteúdos imagéticos, como fotografias, ilustrações, pinturas, gravuras, vídeos, dentre outros, deve-se utilizar recursos como a descrição de imagens e a audiodescrição. Em publicações na internet, por exemplo, o uso de hashtags como #PraTodosVerem e #PraTodoMundoVer, sinaliza a universalidade ao acesso da informação visual, em conteúdos imagéticos traduzidos em palavras.

2.2.6 Estudante com altas habilidades/superdotação¹³

A facilidade para resolver problemas de grande complexidade, o interesse intenso por áreas e temas diversos (concomitante ou exclusivo), o repertório linguístico amplo e o interesse pelo conhecimento, são algumas das características presentes nestes alunos. Os estudantes com altas habilidades podem ser considerados dispersos, desin-

¹² Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe "Estudante com deficiência visual".

¹³ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe "Estudante com altas habilidades/superdotação".

teressados ou hiperativos, pois o contexto de sala de aula frequentemente não atende suas expectativas e necessidades de aprendizagem. Sua possível “inadequação” – ao não comprometer o sucesso acadêmico – muitas vezes não é identificada, não sendo, então, oferecidos os recursos e apoios que potencializam e conferem significado às suas habilidades e conhecimentos. A troca de cursos, dificuldades nas sociabilidades, desistência de disciplinas e baixa frequência às aulas, são situações que, aliadas à capacidade cognitiva elevada, podem ser indícios de dificuldades vividas por estes alunos. Segundo o MEC (2008), há dificuldades de identificação destes estudantes no contexto educacional, pois sua condição ainda pode ser percebida como um mito, como uma condição superior, embora, esteja presente em muitos alunos enquanto característica. Contudo, pode haver altas habilidades em determinada área de conhecimento e déficits em outra, não implicando suposta homogeneidade em seu desempenho cognitivo. A promoção da saúde mental destes estudantes, em contraponto ao endereçamento de expectativas elevadas no desempenho acadêmico a partir da identificação de suas habilidades, possibilita uma experiência universitária mais integrada e efetiva.

2.2.7 Estudantes com múltiplas deficiências¹⁴

A conjunção de duas ou mais deficiências indica a importância da utilização de recursos agregados, como na surdocegueira, que utiliza a escrita nas palmas da mão, Braille ou ainda outros códigos para comunicação. Almeida (2017, p. 180) enfatiza que “o atendimento ao surdocego se constitui numa mudança de paradigma dentro do próprio contexto da inclusão”, em razão de os conhecimentos e metodologias desse atendimento estarem em processo de construção e conformação em todo contexto nacional. Para estudantes surdocegos, a formação e presença de guias-intérpretes no contexto universitário amplia as possibilidades de comunicação e relação com a sociedade. Ressalta-se a importância da assessoria de entidades representativas dos deficientes ou do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência para compor apoios e ações que ampliem a dimensão pedagógica do contexto universitário, bem como a formação de redes de atenção durante o todo percurso de formação. O estudante, ao ser acompanhado e considerado em suas experiências, também sinaliza suas necessidades e sugere condições que favorecem sua participação e aprendizagem.

¹⁴ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe “Estudantes com múltiplas deficiências”.

2.3 Aprendizagem do Estudante

Aprendizagem do estudante, também conhecida como aprendizagem discente, é o ato ou ação experienciada para aprender. Para Kolb (1984), é o processo no qual o conhecimento é resultado da combinação entre o entender e o transformar as experiências.

Quando uma nova informação ou conhecimento se relaciona com as estruturas cognitivas do estudante, ocorre o processo de aprendizagem (MOREIRA, 2011). Assim, ela é um fascinante processo interativo, o produto de atividades de estudantes e professores dentro de um ambiente específico de aprendizagem” (KEEFE, 1979, p. 1). A aprendizagem é um processo constante e ativo que permite a evolução e transformação do estudante e está associada às inspirações, anseios e necessidades que ele tem. É influenciada por fatores socioeconômicos, pela família, pelas atitudes, habilidades, área de estudo, motivação, hábitos de estudo, responsabilidade, conhecimento anterior, estilos de aprendizagem e pelo comprometimento do estudante (FELICETTI, 2011). “Os estudantes tornam-se mais motivados para aprender quando sabem mais sobre os seus pontos fortes e fracos de aprendizagem, também desenvolvem estratégias mais eficazes para sua aprendizagem, tornando-se mais independentes” (FELICETTI, 2011, p. 80). Envolve o aprender, o aprendente com seus estilos, dificuldades, transtornos, cognição, metacognição, habilidades, competências, fracassos e sucessos de aprendizagem, contemplando, assim, 11 subverbetes.

2.3.1 *Aprendente*

Aprendente é o sujeito que aprende. É aquele que é partícipe no processo de construção ou reconstrução de sentidos e significados acerca de determinado objeto. O aprendente, como autor de sua aprendizagem, é aquele capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e os novos (CRUZ, 2006). Fernández (2001a, p. 57) toma o sujeito aprendente como aquele capaz de construir em intersecção “com o outro (conhecimento-cultura) e com os outros (pais, professores e meios de comunicação)”. Para ela, este sujeito é como uma articulação que se vai armando entre o que conhece (sujeito cognoscente) e o que deseja conhecer (sujeito desejante). “Fazer-se um aprendente é aprender a aprender a desalienar-se e desumilhar-se” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 52).

2.3.2 Aprender

Aprender é apropriar-se de uma informação e construir ou reconstruir conhecimentos. É um processo no qual intervém a inteligência e o desejo (FERNÁNDEZ, 2001a). Implica atividade na apropriação e no desenvolvimento do conhecimento, permitindo que este seja usado sempre que se fizer necessário. “É uma relação de receber e dar, sentir e agir” (RAMOS, 2006, p. 423). Aprender não é simples. Envolve o domínio de princípios abstratos, a compreensão de demonstrações, o lembrar-se de informações factuais, a aquisição de técnicas, métodos e abordagens, o reconhecer, o fundamentar, debater ideias ou desenvolver comportamentos adequados a determinadas situações. Trata-se, assim, de mudança (FRY; KETTERIDGE; MARSHALL, 2009).

2.3.3 Dificuldades de aprendizagem¹⁵

Um problema na aprendizagem pode ser enquadrado como um sintoma, havendo várias hipóteses para o não aprender, dependendo do significado que a aquisição do conhecimento tem para cada um, não se estruturando como um quadro permanente. As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer em determinadas áreas do conhecimento, podendo ser identificadas habilidades e dificuldades em diferentes competências (PAÍM, 1992). Todos são capazes de aprender, sendo importante identificar as modalidades de aprendizagem que são peculiares a cada sujeito. Aspectos intrínsecos e extrínsecos estão implicados na construção do conhecimento, especialmente a cultura e as relações entre ensinante e aprendente (FERNÁNDEZ, 2001a, 2001b). No âmbito universitário, há uma série de adaptações a serem enfrentadas pelos alunos oriundos do Ensino Médio, dentre elas: o processo de aprendizagem, a relação com colegas e professores, a organização curricular e os dispositivos de avaliação. É importante dar visibilidade às desigualdades culturais e aos diferentes níveis de apropriação existentes, podendo, então, engendrar ações para oferecer ensino a todos os incluídos na Educação Superior, que passariam a dispor de recursos que o processo de aprendizagem exige (BAGGI; LOPES, 2011). A oferta de monitorias e de atividades de nivelamento, a existência de núcleos de atendimento aos alunos e a constituição de área pedagógica que desenvolva estratégias e recursos para o acompanhamento dos universitários, são responsabilidades das instituições diante

¹⁵ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe “Dificuldades de aprendizagem”.

das dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. A ampliação do acesso à Educação Superior evoca uma nova compreensão dos problemas de aprendizagem, superando a óptica individualizante em direção ao entendimento da heterogeneidade de condições e características dos universitários, reconfigurando, a partir de diversos atores institucionais, a efetividade do sucesso acadêmico.

2.3.4 Transtornos de aprendizagem¹⁶

A categorização de transtornos de aprendizagem enseja uma compreensão psiquiátrica dos fenômenos atinentes à escolarização, sendo entendidos como um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da pessoa, e interferem no processo de aquisição e manutenção de informações de maneira acentuada (AMERICAN..., 2014). Os transtornos de aprendizagem referem-se a uma incapacidade específica, tais como leitura (dislexia), escrita, matemática (discalculia) ou compreensão de textos e conceitos (MÖÖJEN, 2003). Esta concepção, embora contemple uma dimensão individualizante da não aprendizagem, enfatiza o transtorno como a manifestação sintomática, quando é indicada a compreensão de sua gênese e articulação com o contexto em que se evidencia. Ocorrências, como o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos do espectro autista (dentre eles a síndrome de Asperger), síndrome do pânico e quadros de esquizofrenia, têm sido visibilizadas no Ensino Superior. Tais manifestações não se originam de questões relativas à aprendizagem, mas trazem implicações importantes às modalidades com que o sujeito se relaciona e se apropria do conhecimento. Sua presença constitui uma experiência que se amplia no âmbito universitário, demandando novos recursos e processos de toda a comunidade acadêmica. A atuação multidisciplinar é indispensável para o entendimento das necessidades dos alunos, bem como a construção de estratégias e recursos que possam engendrar a aprendizagem dos diferentes estudantes que fazem parte desta etapa de ensino.

¹⁶ Denise Macedo Ziliotto colaborou com a produção do subverbe "Transtornos de aprendizagem".

2.3.5 Cognição¹⁷

As pesquisas sobre a cognição humana têm buscado apreender o modo como as pessoas pensam, interpretam e percebem o mundo. As principais teorias sobre a natureza e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos são: a de Piaget, a neopiagetiana, a de Vygotsky e a abordagem do processamento da informação. Para Piaget (1983), a cognição humana é uma forma de adaptação biológica na qual o conhecimento é construído aos poucos a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas que se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência. Os teóricos neopiagetianos dão ênfase às habilidades cognitivas, como o processar e o coordenar elementos que possibilitam a diferenciação de informações na determinação de objetivos para atingir uma meta. Já para Vygotsky (1998), o conhecimento é construído durante as interações entre os indivíduos em sociedade, desencadeando o aprendizado. A teoria do processamento da informação investiga detalhadamente os processos cognitivos envolvidos na resolução de problemas, e essa abordagem vem gradualmente integrando-se aos estudos da neurologia, dando origem à neurociência cognitiva (NEVES, 2006).

2.3.6 Metacognição¹⁸

A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos. Dessa forma, elas podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações. No domínio educacional há duas formas essenciais de entendimento da metacognição: conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário – controle da atividade cognitiva, da responsabilidade dos processos executivos centrais que avaliam e orientam as operações cognitivas). A prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e,

¹⁷ Débora Dalbosco Dell'Aglío colaborou com a produção do subverbe "Cognição". *Debora Dalbosco Dell'Aglío* é doutora em Psicologia pela UFRGS. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência. CV: <http://lattes.cnpq.br/6343989319484265>. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0149-6450>.

¹⁸ Débora Dalbosco Dell'Aglío colaborou com a produção do subverbe "Metacognição".

portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Assim, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental para a utilização de estratégias de estudo e para a melhoria do seu desempenho escolar (RIBEIRO, 2003).

2.3.7 Estilos de aprendizagem

Estilos de aprendizagem têm diferentes definições. Para Dunn, Dunn e Perrin (1994, p.2), são “a maneira pela qual cada aprendiz começa a concentrar-se, a processar, e a reter novas e difíceis informações. Esta interação ocorre de maneira diferente para cada indivíduo”. Keefe e Jenkins (2000, p. 52) definem como sendo as “características cognitivas, afetivas, e comportamentos fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os estudantes percebem, interagem com, e respondem ao ambiente de aprendizagem”. Nesta direção, Felicetti (2011) indica como um caminho capaz de proporcionar segurança quanto à aquisição, desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos, ou seja, descreve as melhores condições de ensino para que uma pessoa possa melhor aprender.

2.3.8 Habilidades¹⁹

Habilidade provém do termo latino *habilitas* e refere-se à capacidade e à disposição para (fazer) algo. Elas dizem respeito à aplicação prática de uma determinada competência para resolver problemas complexos, em diferentes situações ou contextos. Estão associadas ao saber fazer, a partir de uma ação física ou mental. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e poder manipular, são exemplos de habilidades (MORETTO, 2004). “Habilidade” pode ser definida como conjuntos de comportamentos discretos e observáveis, e “competência”, como o grau de eficiência desses comportamentos. Pode ser observada, no entanto, confusão no uso destes termos por diferentes autores, uma vez que as palavras “habilidade” e “competência” podem ser utilizadas ora como sinônimos, referentes a um mesmo fenômeno, ora como conceitos distintos, dificultando, assim, uma delimitação clara e exata sobre a que cada um desses dois conceitos faz referência (SANTOS *et al.*, 2009).

¹⁹ Débora Dalbosco Dell’Aglio colaborou com a produção do subverbo “Habilidades”.

2.3.9 Competências²⁰

O conceito de competência tem sido utilizado com múltiplos significados, refletindo as diferentes perspectivas das diversas áreas disciplinares, tais como psicologia, educação, política e gestão. No senso comum, pode ser utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Competência também pode ser definida como uma relação social dialética afetiva/cognitiva/performativa, fundada em informações, capacidades, saberes, saberes-fazer, conhecimentos, habilidades, atitudes e aptidões, que se configura por meio de um sujeito (individual ou coletivo), sob a forma de representações e ações inovadoras diante de situações (MEDEIROS, 2006, p. 175). Para Fleury e Fleury (2001), é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas pela aprendizagem, formação e pelo sistema de avaliações. Para esses autores, a competência implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado.

2.3.10 Sucesso acadêmico

O sucesso acadêmico está relacionado com a permanência do estudante na Educação Superior até a integralização do curso, uma vez que, se ele obtém bons resultados, sente-se mais motivado a persistir e concluir o curso. Para que, de fato, ocorra o sucesso estudantil, são necessários altos índices de comprometimento do estudante (KUH *et al.*, 2005; HARPER; QUAYE, 2009).

Muitos estudos têm apontado indicadores de sucesso/permanência na Educação Superior, entre eles: boa interação com seus pares, com os docentes e demais integrantes do corpo institucional (CABRERA; NORA, 1994); boa adaptação durante o primeiro ano na IES (TINTO, 1987, 1993); boa interação dos estudantes universitários com sua comunidade de origem (família e amigos prévios ao ingresso na IES) (CABRERA; PÉREZ; LÓPEZ, 2014; CABRERA *et al.*, 1992a,b, 1999); bons hábitos de estudo (CANALES; DE LOS RÍOS, 2007; GOMES, 2015); condições socioeconômicas favoráveis (CABRERA *et al.*, 1999); vocação pelo curso de ingresso (CANALES; DE LOS RÍOS, 2007); e conhecimentos prévios consolidados (DE VRIES *et al.*, 2011; GOMES, 2015).

²⁰ Débora Dalbosco Dell'Aglio colaborou com a produção do subverbe "Competências".

2.3.11 *Fracasso acadêmico*

O fracasso acadêmico ou insucesso, como é indicado por Gomes (2015), corresponde à evasão do curso e, em extensão, da Educação Superior, em razão de indicadores que o levam a reprovar e desistir do curso. É preciso, no entanto, considerar fatores, como a reopção de curso ou a incorporação ao mercado de trabalho, sem rotular os estudantes desistentes da Educação Superior como fracassados, pois podem estar em situação de maior êxito do que aqueles que permanecem (DE VRIES *et al.*, 2011).

Os principais indicadores que intervêm para o fracasso acadêmico são: a falta de interação com seus pares, com os docentes e demais integrantes do corpo institucional (CABRERA; NORA, 1994); a não adaptação durante o primeiro ano na IES (TINTO, 1987, 1993); a falta de interação dos estudantes universitários com sua comunidade de origem (família e amigos prévios ao ingresso na IES) (CABRERA; PÉREZ; LÓPEZ, 2014; CABRERA *et al.*, 1992a,b, 1999); maus hábitos de estudo ou falta deles (CANALES; DE LOS RÍOS, 2007; GOMES, 2015); incompatibilidade entre estudos e atividade laboral (FIORI; RAMÍREZ, 2013); a falta de vocação pelo curso de ingresso (CANALES; DE LOS RÍOS, 2007; e a falta de conhecimentos prévios oriundos de níveis de educação anteriores à Educação Superior (DE VRIES *et al.*, 2011; GOMES, 2015).

2.4 *Estratégias de estudo*

Estratégias de estudo constituem-se nas maneiras ou possibilidades que o estudante pode lançar mão para que se concretize sua aprendizagem no contexto acadêmico. Para que ocorra um melhor desenvolvimento da aprendizagem do estudante na Educação Superior, há a necessidade de este saber estudar, mas, para tanto, ele precisa conhecer a si mesmo, perceber qual a forma que melhor contribui para com a realização da sua aprendizagem e identificar suas capacidades e estilos de aprendizagem. Uma vez identificadas suas potencialidades, “os estudantes podem desenvolver o seu método particular de estudo” (FELICETTI; GIRAFFA, 2008, p. 6) e criar o hábito de estudar, sendo, assim, possível delinear estratégias para melhor estudar e, em extensão, melhor aprender. Wagner (1961) já ensinava que hábitos de estudo não são diferentes de outros hábitos comportamentais. Associar o hábito de estudo com as estratégias que mais bem contribuem para com a aprendizagem é fator preponderante para que ela aconteça. Contemplar tempo, esforço e comprometimento aos estudos, associados a hábitos e estratégias, desencadeia melhor aprendizagem.

2.4.1 Tempo na tarefa

“Toda aprendizagem e desenvolvimento requerem um investimento de tempo [...]. O tempo é uma dimensão de frequência” (PACE, 1984, p. 4). Para Pace, o “*time on task*” (1984, p. 55), tempo na tarefa, é mais bem aproveitado pelo estudante quando ele o organiza e não quando é determinado pelo currículo ou por outrem.

Comparações realizadas entre o tempo gasto e a sua qualidade foram realizadas por Friedlander e MacDougall (1991), e demonstraram que a qualidade do tempo gasto é um fator importante para explicar a realização do estudante. Para tais comparações são observados quanto tempo os estudantes gastam na universidade e quantas horas por semana eles ocupam com atividades relacionadas aos seus trabalhos acadêmicos.

O montante de horas usada na semana em trabalhos acadêmicos está relacionado ao progresso e à qualificação intelectual. A qualidade do tempo dispensado, porém, está associada aos resultados, ou seja, os estudantes que gastam muito tempo, mas com uma baixa qualidade, têm menos progresso que aqueles que dispensam menos tempo, mas com uma maior qualidade. “[...] Estudantes que têm confiança que eles podem obter o que os professores esperam deles são estimulados a estudar mais cuidadosamente e dedicar mais tempo ao estudo quando eles sabem que serão avaliados” (TYLER *et al.*, 1969, p. 3).

As investigações de Tyler acerca do ‘*time on task*’ mostraram efeitos positivos do tempo sobre a tarefa (MERWIN, 1969). Finder e Gates (2004) evidenciaram, nos estudos de Tyler, que o tempo é muito importante na aprendizagem e na educação, e esta, segundo ele, leva tempo. Os estudos confirmam a importância do tempo, mas também a grande importância do esforço.

2.4.2 Dualidade do esforço do Estudante

Toda aprendizagem e desenvolvimento requerem esforço do estudante. “Esforço é uma dimensão de qualidade, no sentido de que alguns processos educacionais exigem mais esforços do que outros” (PACE, 1984, p. 4). Nesta direção, a realização dos estudantes na Educação Superior está associada ao que eles nela fazem, ou seja, os estudantes são responsáveis pela quantidade, intensidade e qualidade do esforço que investem por meio da utilização dos recursos e serviços proporcionados pela IES. “É a qualidade do esforço que investem sobre os recursos e oportunidades disponibilizadas pela universidade para o desenvolvimento da aprendizagem que

faz a diferença” (FELICETTI, 2011, p. 55). A alta qualidade do esforço está associada com a alta qualidade de resultados (PACE, 1979, 1981, 1982, 1984). O montante, o alcance e a qualidade do esforço do estudante são uma chave para a identificação da qualidade do processo educacional, logo, de sua formação (FELICETTI, 2011, p. 54).

“O fato inevitável é que a conclusão da universidade requer algum esforço” (TINTO, 1987, p. 44). A qualidade do esforço do estudante está mais especificamente relacionada com questões diretamente ligadas às suas experiências educacionais, logo, quanto melhor ele usufruir o que a universidade oferece para além do mínimo exigido ao curso, melhor poderá ser sua formação.

2.4.3 *Envolvimento do Estudante*

O envolvimento é uma tradução literal do termo *involvement*, que é cunhado inicialmente no contexto internacional por Astin (1984). Para o autor, o que o estudante sente ou pensa não caracteriza o envolvimento, mas, sim, o que ele faz e como ele se comporta é que define e identifica o envolvimento. O envolvimento do estudante na Educação Superior abrange suas atitudes, como: autoconceitos, valores, aspirações, persistência, realização, padrões de comportamento, interação professor-aluno (ASTIN, 1977), investimento de energia física e psicológica em experiências na IES, ou específica, como a preparação para uma prova.

O envolvimento ocorre em um contínuo e tem fatores qualitativos e quantitativos, podendo sua extensão quantitativa ser medida pela quantidade de horas que o estudante gastou estudando, e a medida qualitativa corresponde à compreensão e análise dos estudos. O resultado da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal de cada um, associado a programas educacionais, é diretamente proporcional à qualidade e quantidade da participação dos alunos no programa (ASTIN, 1984). “Todas as formas de envolvimento estudantil estão associadas com uma média positiva de mudanças nas características iniciais dos calouros” (ASTIN, 1985, p. 147).

2.4.4 *Compromisso do Estudante*

O compromisso constitui-se variante do “envolvimento” no contexto brasileiro. O compromisso do estudante está associado ao seu *status* de estudante em determinada IES, em certo curso e disciplinas. Logo, frequentar o curso e as aulas é um

compromisso natural que o estudante estabelece com a instituição, com o curso e com as aulas quando da realização de sua matrícula.

Nesse sentido, segundo Felicetti e Morosini (2008, p. 2), “poder-se-ia pensar que todo estudante é comprometido, uma vez que tem o compromisso, enquanto aluno, com a instituição de ensino a que pertence”. Há diferença, porém, entre compromisso e comprometimento. O primeiro é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto o segundo refere-se a como se faz, ou seja, a como o compromisso se põe em ação. Desse modo, “o comprometimento é muito maior que o compromisso” (FELICETTI; MOROSINI, 2008, p. 2).

2.4.5 *Comprometimento do Estudante*

Em estudos de Kuh, Schuh e Whitt (1991), Kuh *et al.* (2005) e Kuh (2009) no contexto internacional, o termo *engagement* é geralmente utilizado para representar construtos como a qualidade do esforço e do envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem. O sentido em que o termo “engajamento”, em tradução literal para o português, vem sendo usado, abrange o montante e a qualidade do esforço empregado nas atividades acadêmicas, evidenciando, assim, certa semelhança com a teoria do envolvimento de Astin (1984).

Não obstante, “há uma diferença qualitativa básica entre envolvimento e engajamento: é totalmente possível ser alguma coisa sem ser engajado” (HARPER; QUAYE, 2009, p. 5). Um estudante pode estar envolvido ou fazer parte de em um grupo de estudos, por exemplo, mas não questiona, não interage, contribui pouco, ou seja, não está realmente engajado no grupo (HARPER; QUAYE, 2009).

Tal exemplo vai ao encontro da diferença estabelecida por Felicetti e Morosini (2008, 2010) no contexto brasileiro entre compromisso e comprometimento. O compromisso está relacionado a tudo o que é feito, isto é, pode-se fazer parte de um grupo de estudos e nele desempenhar as atividades mínimas necessárias para se atingir determinado objetivo; já o comprometimento vai além, envolve o montante e a qualidade de tempo e esforço com o que se faz, coloca em tela o como se faz e o quanto se faz, determinando, assim, o comprometimento/engajamento do estudante. Para que o compromisso se estenda a um comprometimento, e da mesma forma o envolvimento a um engajamento, é necessária uma dinâmica de ações do estudante dentro das instituições de Educação Superior, bem como de ações desta última.

2.4.6 *Autorregulação do Estudante*²¹

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios estudantes para a realização dos seus objetivos. A aprendizagem autorregulada pressupõe que eles sejam capazes de criar um plano com vistas a alcançar um determinado objetivo, selecionar estratégias adequadas para execução dos mesmos, revisar sistematicamente suas estratégias, bem como seus objetivos, e fazer redirecionamentos quando julgarem necessário. Fica entendido, dessa forma, que existe um caráter fundamentalmente voluntário e intencional subjacente a esse conceito (FREIRE, 2009). Podem ser citados três componentes da autorregulação da aprendizagem que são particularmente importantes: 1) as estratégias metacognitivas dos estudantes para o planejamento, monitoramento e modificação da sua cognição; 2) o controle e a gestão do esforço por parte do estudante nas atividades acadêmicas (por exemplo, capacidade de persistir em uma tarefa difícil ou conseguir ignorar ou bloquear distrações, como colegas barulhentos, mantendo seu engajamento na tarefa); e 3) as estratégias cognitivas que os estudantes usam para aprender, lembrar e entender o conteúdo estudado. Esses três componentes, no entanto, estão relacionados ainda aos processos de motivação do estudante para regular o uso de suas estratégias cognitivas e esforços (PINTRICH; DEGROOT, 1990).

2.4.7 *Autocontrole do Estudante*²²

O autocontrole refere-se a comportamentos adquiridos pelo indivíduo em seu percurso individual e pode ser entendido como a possibilidade de a pessoa se adequar ou ter reações adequadas em diferentes situações a que se vê exposta em seu cotidiano (CONTE; CIASCA; CAPELATTO, 2016). É esperado que o estudante apresente essas habilidades e se torne capaz de aprender e de comportar-se apropriadamente de acordo com normas de seu contexto. É, geralmente, sinônimo de força de vontade, capacidade de enfrentar situações difíceis, ter um poder interior, conseguir resistir a tentações, ser emocionalmente forte, entre outros (CRUZ, 2006).

²¹ Débora Dalbosco Dell'Aglio colaborou com a produção do subverbe "Autorregulação".

²² Débora Dalbosco Dell'Aglio colaborou com a produção do subverbe "Autocontrole".

2.4.8 Autoavaliação do Estudante

A autoavaliação do estudante corresponde ao ato de ele refletir sobre o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, analisando os fatores intervenientes no seu rendimento ou não nas atividades inerentes ao curso. Isso contribui para que o estudante reflita sobre a forma como ele se organiza para estudar, permitindo, assim, um auto se conhecer para poder melhor conduzir a dinâmica de tarefas exigidas no contexto da Educação Superior.

O se autoavaliar proporciona identificar o que funciona e dá bons resultados, bem como o que necessita ser melhorado, permitindo, assim, a busca de auxílio quando de dificuldades em problemas que requerem a ajuda de outrem. A autoavaliação permite que o estudante aprenda com os acertos e erros, aprofundando a compreensão do seu papel enquanto estudante na Educação Superior, dando sentido ao estar naquele curso.

2.5 Interação acadêmica e social

A interação acadêmica e social dos estudantes na Educação Superior está associada, segundo Tinto (1987, 2000, 2005), à variabilidade de atividades que envolvem estudantes e professores. O tipo de interações entre corpo docente e estudante dentro dos domínios da formação acadêmica, principalmente no âmbito da sala de aula, pode influenciar novas interações fora do espaço áulico.

O contato que ultrapassa a formalidade das atividades acadêmicas entre professores e estudantes, por exemplo, as sociais, são muito importantes no início da vida acadêmica, posto que, mais tarde, a adesão intelectual e social já está estabelecida. As interações com os professores estão relacionadas com o aumento do desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, o que colabora para a permanência na instituição. Para Tinto (2005), a interação acadêmica e social no *campus* acadêmico constitui-se uma forma de manter o aluno na Educação Superior até a integralização do curso.

A aprendizagem dos estudantes na Educação Superior ocorre não somente no que diz respeito aos componentes curriculares atinentes aos cursos. Ela decorre também no todo da instituição durante os anos que o estudante nela passa. Assim, as atividades realizadas no *campus*, inseridas em diferentes grupos e estâncias, proporciona a socialização, desenvolvendo no estudante o sentimento de pertencimento

ao meio, o que lhe fortalece e motiva a estar no curso e no meio acadêmico até a integralização, bem como a continuar a frequentar a instituição mesmo após graduado.

2.5.1 *Cultura estudantil*²³

A cultura estudantil é definida na literatura internacional como um padrão da vida estudantil dentro de uma IES. Refere-se ao comportamento de um grupo que, de alguma forma, dá continuidade a outro dentro do *campus* (THELIN, 2011). Estudar a cultura estudantil tem papel fundamental para o entendimento de como se desenvolve a socialização dentro da Educação Superior, bem como o quanto as organizações e movimentos estudantis têm influência nisso, nos estudantes em geral, na instituição e na sociedade como um todo (CLARK; NEAVE, 1992). Thelin (2011) também apresenta em seus estudos aspectos da vida no *campus* (atividades extra-curriculares, grupos de literatura, esportivos, de estudo, alimentação entre outros).

Nessa direção, no contexto brasileiro, os autores Santos, Sanchotene e Wittzorecki (2006) trazem a cultura estudantil como aquela que compreende uma série de elementos que dá características próprias aos grupos sociais dentro da instituição. Tais elementos podem ser representados pelas expectativas, valores, comportamentos, a forma de caminhar, vestir e a postura perante determinadas situações. No âmbito da cultura estudantil política no Brasil, tem-se a União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937, que pretende representar os universitários brasileiros. Ela consolidou-se como entidade da sociedade civil ao participar da campanha “O Petróleo é Nosso”, que culminou na criação da Petrobras (Lei 2.004/53, Lei Revogada pela Lei nº 9.478, de 1997) (BRASIL, 1953). Em 1960, a UNE liderava um conjunto de “226.218 universitários (dos quais 93.202 eram do setor privado)” (MARTINS, 2002, p. 5). A UNE destacava-se no campo cultural com as atividades do Centro Popular de Cultura (CPC), que se instalou em diversos Estados, influenciando a Educação Popular nas décadas seguintes. Na criação do CPC envolvem-se dramaturgos como Oduvaldo Vianna Filho, Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri, entre outros, oriundos do Teatro Paulista do Estudante (TPE) e do Teatro de Arena. A UNE retorna ao cenário político nos anos 80, participando criativamente da campanha das “Diretas Já” e do movimento “Caras

²³ Evaldo Luis Pauly colaborou com a produção do subverbe “Cultura estudantil”. Evaldo Luis Pauly é doutor em Educação pela UFRGS. Coordenador Adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas. CV: <http://lattes.cnpq.br/7187415721002122>. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7139-2027>.

Pintadas”. Na atualidade, a entidade deve representar mais de 8 milhões de universitários, dos quais, aproximadamente 2 milhões estão matriculados em Instituições de Educação Superior (IES) mantidas pelo poder público, e 6 milhões frequentando IES privadas, segundo o Censo da Educação Superior 2016 do Inep (INEP, 2017b). Parece compreensível a sua dificuldade em promover a cultura estudantil entre sua base, contando apenas com a renda oriunda da confecção de identidades estudantis que asseguram o meio-ingresso em eventos culturais e no transporte público.

2.5.2 *Representante estudantil*²⁴

Representante estudantil, também conhecido como representante discente, é o nome atribuído aos estudantes dentro da IES que representam os estudantes da instituição participando dos órgãos colegiados desta, bem como de eventos nos quais se faz necessária a presença de representação estudantil. Conforme o diagnóstico de Mesquita (2003, p. 121), o atual movimento estudantil vive uma “crise de representatividade e organicidade que se manifesta na sua intervenção fragmentada e na pouca expressividade entre os estudantes”.

Há muitas causas para a crise de representação nas democracias. No Brasil, uma dessas razões pode ser a própria estrutura institucional determinada pela legislação educacional. No motivo específico da crise de representação no movimento estudantil, a LDB, no seu artigo 56, define a gestão democrática nas Instituições de Educação Superior públicas restringindo-a a mera “existência de órgãos colegiados deliberativos” com 70% dos assentos reservados à representação docente e 30% à representação discente, e demais “segmentos da comunidade institucional”. Nas IES privadas, a gestão democrática é arbitrada pelas respectivas normas institucionais particulares. Mais concretamente, ainda, “os órgãos de representação dos estudantes de nível superior” são definidos pela Lei nº 7.395 de 1985, promulgada por José Sarney (BRASIL, 1985). São eles a UNE, as Uniões Estaduais (EUs) e os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs) de cada instituição de Educação Superior. Os estudantes de cada curso da IES são representados pelo Centro Acadêmico (CA) ou Diretório Acadêmico (DA). A única orientação da referida lei é que a UNE e as UEs estabeleçam seus estatutos em congressos e os DAs ou CAs em assembleia-geral.

²⁴ Evaldo Luis Pauly colaborou com a produção do subverbe “Representante estudantil”.

2.5.3 Movimento estudantil²⁵

Pode ser definido como a organização política de universitários para se integrarem ao complexo conjunto de movimentos sociais existentes nas democracias contemporâneas. Em virtude de sua capacidade de mobilização e organização, o movimento estudantil é valorizado por um vasto leque de tendências político-ideológicas. No campo marxista, ele é interpretado como “produto direto da incapacidade do neo-capitalismo para satisfazer, [...] as necessidades da massa dos jovens atraídos para a universidade” (MANDEL, 1979, p. 263). No campo liberal, o ex-ministro da educação, Marco Maciel (1985, p. 9), afirmou:

Acredito que o movimento estudantil brasileiro, através da UNE, [...], venha mais uma vez prestar sua contribuição ao País e suas instituições, de sorte que nós possamos, por este caminho, consolidar as instituições democráticas e construir uma política de desenvolvimento que esteja atenta ao que o homem necessita bem-estar social.

Esta valorização generalizada do movimento, no entanto, parece contribuir mais para sua partidarização do que para a ampliação de sua capacidade representativa para qualificar a formação técnica, científica e humanista dos universitários, de modo que o conhecimento científico contribua com mais eficácia para a superação dos graves problemas que afetam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. P. F. de; QUINTAS, H. L.; GONÇALVES, T. I. C. Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 97-111, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>.
- ALMEIDA, S. M. L. Acesso à Educação Superior no Brasil: direito ou privilégio? *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 38, p. 169-185, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art13_38.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2018. Acesso em: 22 fev. 2018.
- ALMEIDA, W. G. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdo-cegueira. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 65, p. 167-181, set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00167.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

²⁵ Evaldo Luis Pauly colaborou com a produção do subverbebo “Movimento estudantil”.

ANAYA, G. College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments, and cocurricular activities. *Journal of College Student Development*, v. 37, n. 6, p. 611-622, 1996.

ANDIFES. 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/mob-academica/>. Acesso em: 22 mar. 2018

ASTIN, A. W. *Achieving Educational Excellence: a Critical Assessment of Priorities and practices in Higher Education*. California: Jossey-Bass, 1985.

ASTIN, A. W. An Empirical Characterization of Higher Education Institutions. *Journal of Educational Psychology*, v. 53, n. 5, p. 224-235, 1962.

ASTIN, A. W. *Assessment For Excellence: The Philosophy And Practice Of Assessment And Evaluation In Higher Education*. New York: American Council on Education Oryx Press Series on Higher Education (Hardcover), 1993a.

ASTIN, A. W. *Four Critical Years*. Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1977.

ASTIN, A. W. Student involvement: a development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, n. 2, p. 297-308, 1984.

ASTIN, A. W. The Methodology of Research on College Impact, Part I. *Sociology of Education*, v. 43, p. 223-254, 1970a.

ASTIN, A. W. The Methodology of Research on College Impact, Part II. *Sociology of Education*, v. 43, p. 437-450, 1970b.

ASTIN, A. W. *What matters in college?* Four Critical years revisited. Estados Unidos: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 1993b.

BACKES, L.; MANTOVANI, A. M.; BARCHINSKI, K. C. Educação Superior em espaços híbridos: a presença e a copresença no processo de cooperação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, UCS, v. 22, p. 458-481, 2017.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>.

BARRIO-SOTILLO, R. *et al.* Improving transfer trajectories for first-year, first-generation, minority community college students. In: HARPER, Shaun R.; QUAYE, S. J. *Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge, 2009.

BATTRO, A. *O pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1976.

BAXTER MAGOLDA, M. B. Cocurricular influences on college students' intellectual development. *Journal of College Student Development*, v. 33, p. 203-213, 1992.

BERNHEIM, C. T. In: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Clacso, 2008.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. *Sustainable Business International Journal*, 9, p. 1-22, 2011.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. *Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença? Objeto de aprendizagem incluir – UCS/Fapergs*, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf. Acesso em: 1 maio 2018.

BOLSA ATLETA. Lei nº 13.155 de 4 de agosto de 2015. Altera a Lei 10.891, de 2004, que institui a Bolsa-Atleta. Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/snear/bolsaAtleta/sobre.jsp>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm. Acesso em: 10 jun. 2018

BRASIL. Enem. Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Enem. O voo – evento de alinhamento. 2017a. Disponível em: <http://ea2017.enem.inep.gov.br/x/enem-o-voo.php>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses estatísticas da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 6 jul. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23.12.1996a.

BRASIL. Lei nº 2.004, de 3 de outubro de 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L2004.htm. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7395.htm. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997*. Regulamenta o parágrafo único do Art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL. *Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999*. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, 23 nov. 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9870.htm. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. *Medida Provisória nº 2.173-24, de 23 de agosto de 2001*. Altera dispositivos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, que dispõe sobre o valor total das anuidades escolares. Brasília, 23 ago. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2173-24.htm. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Sistema Nacional de Acompanhamento dos egressos*. Brasília: Sentec; Sieg. 1997. Disponível em: <http://www.redelet.etfgo.br/portugues/sieg.html>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Sinaes: da concepção à regulamentação*. Brasília: Inep, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Roteiro de Autoavaliação Institucional: orientações gerais*, Brasília, MEC; Inep, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001 de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, 17 ago. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. 2001. Acesso em: 24 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2007a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. EC/SESu/DIPES. *Coordenação Geral de Projetos Especiais para a Graduação*. 2015b. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2007a. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Superdotação, um mito a ser quebrado*. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=11472:sp-1382258960>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação. *Censo da Educação Superior*. Altos índices de desistência na Graduação revelam fragilidade do Ensino Médio, avalia ministro. 7 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Novo Enem. ACS – Assessoria de Comunicação Social. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*, 2009b. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>. Acesso em: 10 ago. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 365/2003. p. 3-4. Consulta sobre a legalidade de transferência de aluno de um estabelecimento de ensino para outro, durante o 1º semestre do curso, e em vagas iniciais remanescentes dos classificados em processo seletivo. *Diário Oficial da União*. 12 jan. 2004b.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 98/99, de 6 de julho de 1999*. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília, 6 jul. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCPo98.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Parecer do CNE/CES nº 101/2007*. Brasília, 2007b. Consulta sobre a oferta de disciplinas isoladas pelas instituições de ensino superior e a normatização do art. 50 da LDB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces101_07.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 184/2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12986. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, 2020a. Disponível em: <http://www.inpe.br/bolsas/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. *Sobre o PICME – Informações aos medalhistas*, 2020b. Disponível em: <http://picme.obmep.org.br/index/sobre>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRAZ, Rafael. *Entrevista não publicada*. Entrevistador: Denise Macedo Ziliotto. Porto Alegre, RS. Jul. 2018.

CABRAL, T. L. O.; SILVA, J. E. O.; SAITO, C. E. Realidade do intercâmbio e da mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., *Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social*. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011.

CABRERA, A. F. *et al.* Campus racial climate and the adjustment of students to college: a comparison between White students and African American students. *Journal of Higher Education*, v. 70 n. 2, p. 134-160, 1999.

CABRERA, A. F. *et al.* The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992b.

CABRERA, A. F. *et al.* The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*, v. 33, n. 5, p. 571-593, 1992a.

CABRERA, A. F.; COLBECK C. L.; TERENCEZINI, P. T. Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las prácticas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería, p. 105-128. In: JAVIER VIDAL (ed.). *Indicadores para la universidad: información y decisiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

CABRERA, A. F.; COLBECK C. L.; TERENCEZINI, P. T. Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, v. 42, n. 3, p. 327-352, 2001.

CABRERA, A. F.; NORA, A. College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach. *Review of Education/ Pedagogical/Cultural*, v. 16, n. 3-4, p. 387-409, 1994.

CABRERA, A. F.; PEREZ, P. M.; LÓPEZ, L. F. Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. In: GAZO, P. F. (ed.). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Editorial Laertes, 2014. p. 15-40.

CANALES, A.; DE LOS RÍOS, D. Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, Consejo Nacional de Educación del Chile, n. 26, p. 173-201, jul. 2007.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASARAVILLA, A. *et al.* Análisis del abandono en estudios de ingeniería y arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. In: GARCÍA DE ANDOAÍN, J. A. *et al.* (org.). *II Clabes*. Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. 1ª impresión. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. p. 61-72.

CASTAÑO, E. *et al.* Análisis del abandono en estudios de ingeniería y arquitectura en la Universidad Politécnica de Madrid. In: GARCÍA DE ANDOAÍN, J. A. *et al.* (org.). *II CLABES*. SEGUNDA CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 1ª impresión. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. 2012. p. 166-177.

CHAO, R.; GOOD, G. E. Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study. *Journal of College Counseling*, v. 7, n. 1, p. 3-12, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00253.x>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CHEN, X.; CARROLL, C. D. *First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts* (NCES 2005-171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005.

CHOY, S. *et al.* Transition to college: What helps at-risk students and students whose parents did not attend college. In: CABRERA, A. F.; LA NASA, S. M. (ed.). *Understanding the College Choice of Disadvantaged Students: New Directions for Institutional Research*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, n. 107, p. 45-63, 2000.

CIASCA, S. M. (org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CLARK, B. R.; NEAVE, G. R. *The Encyclopedia os Higher Education*. Analytical Perspectives. v. 3. New York: Pergamon Press, 1992.

CNE/CES 365/2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces365_03.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

CONTE, G.; CIASCA, S. M.; CAPELATTO, I. V. Relação entre autoconceito e autocontrole comparados ao desempenho escolar de crianças do Ensino Fundamental. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 225-234, 2016.

CORDEIRO, J. F. P. *Falas do novo, figuras da tradição: o novo e tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N. B. O ProUni na Educação Superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1.239-1.250, out./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>.

CRUZ, M. W. Verbete aprendente. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

CRUZ, R. N. Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira Teoria Comportamento Cognitivo*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 85-94, 2006.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DE VRIES, W. *et al.* ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, v. XL (4), n. 160, p. 29-49, out./dez. 2011.

DICIONÁRIO Aurélio de Português *on-line*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/aluno>. Acesso em: 22 jan. 2018.

DOLLE, J. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DUNN, R.; DUNN, K.; PERRIN, J. *Teaching young children through their individual learning styles*. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc., 1994.

DURHAN, E. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

ESTACIA, M. A. T. *Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico*. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. *Educ. Pesq.* [on-line], v. 43, n. 3, p. 833-846, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201707168124>. Disponível em: <http://ref.scielo.org/3v4c38>. Acesso em: 8 set. 2017.

FARIA, E. T. Verbete tutor. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

FELICETTI, V. L. Acesso, persistência e formação acadêmica: olhando o comprometimento estudantil na educação superior. In: LASA2013 – INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 31., May 29-June 1, 2013, Washington, DC. LASA2013 – *Towards a New Social Contract?* Washington, DC: Lasa, 2013. p. 1-17. v. 1.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da Educação Superior*. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

FELICETTI, V. L. Graduados ProUni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 280-301, 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1767/1767.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Acesso à Educação Superior: o ProUni em foco. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 39, p. 1-22, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3289>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em foco. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 3, p. 871-893, nov. 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1414-40772017000300016> Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00871.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. *Educar em Revista*, Editora UFPR, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a16.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FELICETTI, V. L.; GIRAFFA, L. M. M. Auxiliando a evitar a formação do sentimento de matofobia: um desafio constante. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-1.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão. *Ensaio*, Fundação Cesgranrio, impresso, v. 17, p. 9-24, 2009.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. especial 2, p.

23 – 44, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155018479002>. Acesso em: 26 out. 2011.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. O comprometimento do estudante com a aprendizagem – onde está o Estado da Arte. In: ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., *Pesquisa em educação e inserção social*. Itajaí: Univali, 2008.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001b.

FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

FINDER, M.; GATES JR., H. L. *Educating America*. How Ralph W. Tyler Taught América to Teach. Publicado por Greenwood Publishing Group, 2004.

FIORI, N.; RAMÍREZ, R. Análisis de las trayectorias y perfil de los estudiantes desafiados en la Universidad de la República en el período 2007-2012. In: GARCÍA DE ANDOAÍN, J. A. et al. (org.). *III Clabes*. Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. 1ª Impresión. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2013. p. 259-278.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FONTES, M. A. *O que são transtornos de aprendizagem?* Causas, tipos e tratamento. 2007. Disponível em: <http://plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194>. Acesso em:

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, abr. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100003>.

FREIRE, L. G. L. Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

FRIEDLANDER, J.; MACDOUGALL, P. *Achieving Student Success through Student Involvement*. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1991.

FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice*. New York; London: Routledge, 2009.

GLOSSÁRIO do Sistema UFSM Indicadores, 2013. Santa Maria, 2013.

GOLDENHERSCH, H.; CORIA, A.; SAINO, M. Deserción Estudiantil: una forma de abordaje desde la Universidad Pública. In: GARCÍA DE ANDOAÍN, J. A. et al. (org.). *I Clabes*. Primera Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. 1ª Impresión. Madrid: Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. p. 43-53.

GOMES, K. A. *Indicadores de permanência na Educação Superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I*. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GOMES, K. A.; FELICETTI, V. L. Programa de tutoría cálculo diferencial e integral I: éxito y permanencia. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, v. 5, n. 1, 2015. DOI: 10.15332/erdi. Acesso em: 15 fev. 2019.

GUPTON, J. T.; ALIABADI, S.; STILES, M. R. Meeting a Pipeline to Engage Low-Income, First-Generation College Students. In: HARPER, S. R.; QUAYE, S. J. *Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge, 2009.

HAMMILL, D. D. On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, n. 23, p. 74-84, 1990.

HARPER, S. R. Realizing the intended outcomes of Brown: High-achieving African American male undergraduates and social capital. *American Behavioral Scientist*, v. 51, n. 7, p. 1-24, 2008.

HARPER, S. R.; QUAYE, S. J. *Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge, 2009.

HOUAISS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFS. Instituto Federal de Sergipe. 2016. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/ultimas-noticias/146-processo-seletivo/4031-selecao-por-analise-de-historico-torna-processo-mais-inclusivo-e-economico-no-ifs>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ISHITANI, T. T. Studying attrition and degree completion behavior among first-generation college students in the United States. *Journal of Higher Education*, v. 77, n. 5, p. 861-885, 2006.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, p. 239-256, 2000.

KEEFE, J. W. Learning Style: An Overview. In: *Student Learning Styles*. Diagnosing and Prescribing Programs. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals, 1979. p. 1-18.

KEEFE, J. W.; JENKINS, J. M. *Personalized Instruction: Changing Classroom Practice*. Larchmont, NY: EYE on Education, 2000.

KOLB, D. *Experimental Learning*. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

KRAMES, I. P. *Na trilha do ProUni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de Ensino Superior de Santa Catarina*. 2010. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KUH, G. D. *et al. Assessing Conditions to Enhance Educational Effectiveness: The Inventory for Student Engagement and Success*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

KUH, G. D. The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. **New Directions for Institutional Research**, v. 2.009, n. 141, p. 5-20, 2009.

KUH, G. D.; PALMER, M.; KISH, K. The value of educationally purposeful out-of-class experiences. In: SKIPPER, T. L.; ARGO, R. (ed.). *Involvement in campus activities and the retention of first-year college students*. The First-Year Experience Monograph Series. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transitions, n. 36, p. 19-34, 2003.

KUH, G. D.; SCHUH, J. H.; WHITT, E. J. *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning and Personal Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

LEITE, D. Manifesto dos estudantes de Córdoba. Aos estudantes, homens e mulheres livres da América no século XXI. In: SADER, E.; GENTILI, P.; ABOITES, H. (comp.). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2008.

LIMA, F. R. A avaliação institucional dimensionada por programas de atendimento aos estudantes nas IES: cursos de nivelamento como estratégia de elevação dos níveis de leitura e escrita do aluno universitário. *Revista Fundamentos*, v. 2, n. 2, 2015.

LIMA, R. 1915-1991. Gramática normativa da língua portuguesa. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MACIEL, M. *Movimento estudantil e reforma universitária*. Brasília: Ministério da Educação, 1985. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/200643>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MANDEL, E. *Da comuna a maio de 68*. Antídoto: Lisboa, 1979.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 4-6, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502002000900000>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MEDEIROS, M. *Competências: diferentes lógicas para diferentes expectativas*. Recife: Edupe, 2006.

MEEHAN, D. C. M.; NEGY, C. Undergraduate students' adaptation to college: Does being married make a difference? *Journal of College Student Development*, v. 44, n. 5, p. 670-690, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0055>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MELLO NETO, R. D. *Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Verbete PAS (Processo de Avaliação Seriada)*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/pas-processo-de-avaliacao-seriada/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MERWIN, J. C. Historical Review of Changing Concepts of Evaluation. In: TYLER, R. L. (ed.). *Educational Evaluation: New Roles, New Methods: The Sixty-Eighth Yearbook of*

the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos Novos Movimentos Sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 66, 2003. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1151>. Acesso em: 02 mar. 2019.

MÖOJEN, S. M. P. Caracterizando os transtornos de aprendizagem. In: BASSOLS, A. M. S. et al. *Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 3, 2011. Disponível em: http://www.ufu.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 8 out. 2016.

MORETTO, V. P. *Construtivismo: a construção do conhecimento em aula*. São Paulo: DPA, 2004.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. *Ciência da Informação*, v. 35, n. 1, p. 39-44, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652006000100005>. Acesso em: 15 fev. 2019.

NUNES, C; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Invest. Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84/178>. Acesso em: 02 mar. 2019.

PACE, C. R. Achievement and the Quality of Student Effort. *National Commission on Excellence in Education (ED)*. Washington, DC, 1982.

PACE, C. R. *Measuring the quality of college student experiences*. Higher Educational Research Institute, Graduate School of Education, University of California, 1984.

PACE, C. R. *Measuring the Quality of Undergraduate Education*. Reports – Research; Speeches/Meeting Papers, 1981.

PACE, C. R. The Other Side of Accountability: Measuring Students' Use of Facilities and Opportunities. *AIR Forum 1979 Paper*. Speeches/Meeting Papers; Reports – Research, 1979.

PAÍN, Sara. *O diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PARENTE, M. M. A.; LÜCK, H. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental*. Brasília: Ipea, 2004.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, Campinas [on-line], v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>.

PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PENA, M. D. C. Acompanhamento de egressos: uma análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro. *Educação Tecnológica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 25-30, jul./dez. 2000.

PIAGET, J. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIBID. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PINTRICH, P. R.; DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

POERNER, A. J. 1939. O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros. 5. ed. ilustr., rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

BRASIL. Portaria MEC 391, de 7 de fevereiro de 2002. *DOU* nº 29, de 13/2/2002, Seção 1, p. 4.

BRASIL. Portaria MEC 230, de 9 de março de 2007. *DOU* nº 29, de 12/3/2007, Seção 1, página 11.

PRETTO, F. *Ações afirmativas na Faced/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o Lies*. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, M. B. Verbete aprender. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006. v. 2.

REDFORD, J.; HOYER, K. M. *First-generation and continuing-generation college students: A comparison of High School and Postsecondary Experiences*. [12-10-2019] US Department of Education, NCES 2018-009. 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018009.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia Reflexão & Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RODRIGUEZ, S. What helps some first-generation students succeed? *About Campus*, v. 8, n. 4, p. 17-22, 2003.

ROSSATO, E. *A expansão do Ensino Superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: UFP, 2005.

ROSSETTO, C. B. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201559>.

SANTIAGO, P. *et al.* *OECD Thematic Review of Tertiary Education: synthesis report*. Paris: OECD, 2008. v. 2. Synthesis Report of the Tertiary Education for the Knowledge Society, an international conference to present the results of the OECD Thematic Review of Tertiary Education in Lisbon on 3-4 April 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

SANTOS, B. S. *et al.* Abandono acadêmico e contexto familiar frente à educação superior privada. In: CLABES – CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 5., 2015, Chile. Anais [...]. Región del Maule, Chile: Universidad de Talca, de 11 a 13 de novembro de 2015. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1137/1159>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SANTOS, G. C. V. *et al.* “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, v. 13, n. 1, p. 131-145, 2009.

SANTOS, J. La evasión y el sistema de selección unificada (Sisu): una mirada sobre los efectos de la política de democratización del acceso. In: *JORNADA IBERO-AMERICANA DE PESQUISAS EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO*, 2., Natal, 2017. p. 1.715-1.724. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/53479.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SANTOS, M. V.; SANCHOTENE, M. U.; WITTIZORECK, E. S. Cultura estudantil: aproximações entre educação física escolar e diversidade étnica. *Fiep Bulletin*, v. 76, Special Edition, Article II, 2006.

SCHLICHTING, A. M. S.; SOARES, D. H. P.; BIANCHETTI, L. Vestibular seriado: análise de uma experiência em Santa Catarina. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), São Paulo, v. 16, n. 2, p. 114-126, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a13v16n2>. Acesso em: 12 mar. 2018.

SILVA, H. M. G.; RIBEIRO, R. O acesso à universidade pública no Brasil e a questão social: uma análise dos dados do relatório do vestibular da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho – Unesp. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, Brasil, v. 7, n. 3, p. 170-183, 2012.

SILVA, J. M.; BEZERRA, R. O. Sistema de acompanhamento dos Egressos aplicado na Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gual*, Florianópolis, v. 8, n. 3, set. 2015.

SILVA, M. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade e cidadania*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVERMAN, S. C.; ALIABADI, S.; STILES, M. R. *Meeting the Needs of Commuter, Part-Time, Transfer, and Returning Students*. Student Engagement in Higher Education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. New York: Routledge, 2009.

SISU. Sistema de Seleção Unificada. 2020. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/inicial>. Acesso em: 02 mar. 2019.

SOUZA, W. G.; GOMES, C. A. S.; MOREIRA, S. P. T. Educação a Distância como possibilidade de democratização do Ensino Superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. In: *Abed*, p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/348.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

STREHL, A. Verbete estudante evadido. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006a. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante cotista. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006b. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante especial. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: INEP, 2006c. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante atleta. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006d. V. 2.

STREHL, A. Verbete estudante militar. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006e. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante doente. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006f. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante ex-estudante. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006g. v. 2.

STREHL, A. Verbete estudante laureado. In: MOROSINI, M. C. (ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária glossário*. Brasília: Inep, 2006h. v. 2.

SWAIL, W. S.; REDD, K. E.; PERNA, L. W. Retaining Minority Students. In: *Higher Education: A framework for Success. Ashe – Eric Higher Education Report*, v. 30, n. 2, 2003.

TERENZINI, P. T. *et al.* First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, v. 37, n. 1, p. 1-22, 1996.

THELIN, J. R. *A history of American higher education*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press, 2011.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris testemunho de um estudante. *Tempo Social. Revista de Sociologia USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998.

TI; DEDES; SISU; MEC. Brasília, 16 fevereiro de 2005. *Cálculo do aluno equivalente para fins de análise de custos de manutenção das Ifes*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/calculo_aluno_equivalente_orcamento_2005.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

TIERNEY, W.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (org.). *Preparing for College: nine elements of effective outreach*. New York: Suny Press, 2005.

TILLEY, B. P. What Makes a Student Non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning and*

Teaching, v. 13, n. 2, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/plat.2014.13.2.95>. Disponível em: www.worldwords.co.uk/PLAT. Acesso em: 20 set. 2018.

TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993, 2.

TINTO, V. Moving from theory to action. In: SEIDMAN, A. (ed.). *College student retention: Formula for student success*. Washington, DC: American Council on Education and Praeger, 2005. p. 333-371.

TINTO, V. Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *Nacada, Journal*, v. 19, n. 2, p. 5-10, 2000.

TONIN, E. C.; AMORIM, J. P.; MENEZES, I. *Rebes* – Revista Brasileira de Ensino Superior, v. 2, n. 3, p. 18-30, jul./set. 2016. DOI: 10.18256/2447-3944/rebes.

TORRES, V.; HOWARD-HAMILTON, M. F.; COOPER, D. L. Identity development of diverse populations: Implications for teaching and administration in higher education. *Ashe-Eric Higher Education Report*, San Francisco: Jossey-Bass, v. 29, n. 6, 2003.

TRAMONTIN, R. *Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta*. Canoas: Ulbra, 1998.

TRAVIS JR., M. B. Elite. In: SILVA, B. (coord.) *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

TYLER, R. W. et al. *Impact of Testing on Student Development*. Papers were presented at the Michigan School Testing Conference. The University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1969. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/62/oc.pdf. Acesso em: 21 maio 2009.

VALENTIM, D. F. D. *Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os descreditados e o sucesso acadêmico*. 2012. 234 p. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302007000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2018.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão e in/exclusão. *Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 12 out. 2018.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAGNER, R. F. **Successful devices in teaching study habits**. Portland: J. Weston Walsh Publishing, 1961.

WILLIAMS, J.; SEARY, K. I feel like I'm being hit from all directions: Enduring the bombardment as a mature-age learner returning to formal university. *Australian Journal of Adult Learning*, v. 51, n. 1, p. 119-142, 2011.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.



SOBRE OS AUTORES

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Pós-doutorado na FCEUP/UPorto. Docente do Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSUL. Coordenadora do projeto “Desafios políticos, epistemológicos e culturais da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica” (IFSUL/UFPel/UFSM). Participou do Projeto Innova Cesal/PUCRS/Alfa III e coordenou o Observatório da Educação Capes/DEB/Inep com o projeto “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino fundamental”. Área de pesquisa: Formação inicial e continuada de professores. CV: <<http://lattes.cnpq.br/0233489763906464>>. ID: <<http://orcid.org/0000-0002-1965-2469>>.

Dóris Pires Vargas Bolzan

Professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino, no Programa de Pós-graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Membro do conselho consultivo/editorial de periódicos brasileiros e internacionais. Líder do Grupo de pesquisa em formação de professores e práticas educativas: educação básica e superior (GPFOPE). Representante institucional dos Programas de Políticas Educativas e Políticas Linguísticas no Núcleo de Educação para Integração Nepi/AUGM (Mercosul) e do Lasa-Latin American Studies Association. CV: <<http://lattes.cnpq.br/3167841618840023>>. ID: <<http://orcid.org/0000-0002-1704-008X>>.

José Vieira de Sousa

Doutor em Sociologia, professor da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador do campo da educação superior. Autor de livros, capítulos e artigos sobre educação superior, com ênfase nos temas história, avaliação, expansão, acesso, democratização e internacionalização. Co-organizador da Coleção Políticas Públicas de Educação publicada no período entre 2011 e 2018, totalizando 38 títulos. Coordenador do GT Política de Educação Superior da Anped nos biênios 2013-2015 e 2015-2017. Membro do Conselho Fiscal biênio 2017-2019 e do Comitê Científico dessa Associação (2019-2021). Coordenador do Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação de Educação Superior (Gepaes/UnB/CNPq). Pós-Doutorando pela Universidade do Minho/Portugal e Universidade Federal de Goiás (UFG). CV: <<http://lattes.cnpq.br/3287025746166245>>. ID: <<https://orcid.org/0000-0002-6948-1549>>.

Maria Isabel da Cunha

Doutora em Educação pela Unicamp. Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madri e Estágio Sênior na Universidade de Sevilha. Docente aposentada da UFPel, onde atua como professora convidada no Programa de Pós-graduação em Educação. Atuou por 17 anos do PPG da Unisinos. Coordenou Projetos de Cooperação Internacional com Universidades da Argentina e Portugal. Tem extensa produção intelectual nos temas de formação de professores e pedagogia universitária, publicada em periódicos e livros. Recebeu a Medalha Nilo Peçanha do Ministério de Educação em reconhecimento de sua contribuição à área da Educação Tecnológica e o troféu Pesquisador Destaque do ano de 2016, outorgado pela Fapergs. É pesquisadora 1 do CNPq. CV: <<http://lattes.cnpq.br/0157149133885713>>. ID: <<http://orcid.org/0000-0003-4129-7755>>.

Marília Morosini

Pós-doutora pela University of Texas. Pesquisadora 1A CNPq. Professora Titular na Escola de Humanidades da PUCRS. Professora aposentada do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Criadora e coordenadora do Cees – Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Coordenadora da Ries – Rede

Sulbrasileira de Educação Superior. Coordenadora de projetos nacionais e internacionais sobre Educação Superior (British Council, Fulbright, Alfa/UE, CNPq, Capes, Fapergs), com foco na internacionalização da Educação Superior. Sua produção está voltada a estados de conhecimento, destacando-se a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, o Glossário de Pedagogia Universitária e a Enciclopédia Internacional de Educação Superior para os Países de Língua Portuguesa. CV: <<http://lattes.cnpq.br/8614883884181446>>. ID: <<https://orcid.org/0000-0002-3445-1040>>.

Silvia Maria de Aguiar Isaia

Doutora em Educação pela UFRGS. Professora Adjunta da UFN, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Pesquisadora produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora titular aposentada da UFSM, atuando como voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro fundador da Ries – Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior e membro do Programa de Políticas Educativas no Núcleo de Educação para Integração – Nepi/AUGM. Membro do Latin American Studies Association – Lasa. Líder do GTForma/CNPq – Grupo de Pesquisa Trajetória de Formação. Temáticas de pesquisa: formação docente e desenvolvimento profissional docente na educação superior. CV: <<http://lattes.cnpq.br/0954246692473735>>. ID: <<http://orcid.org/0000-0002-9987-7931>>.

Vera Lucia Felicetti

Pós-doutora pela University of Maryland – College Park. Doutora em Educação pela PUCRS, com estágio na University of Texas at Austin. Menção honrosa pela tese de doutorado. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Líder do Geres/CNPq – Grupo de Estudos Relacionados aos Estudantes. Sua área de pesquisa abrange o estudante e o egresso, com ênfase em aprendizagem, comprometimento, permanência, resultados da graduação, entre outros aspectos que perpassam a sua formação em todos os componentes curriculares e graus educacionais. CV: <<http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>>. ID: <<http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>>.

ÍNDICE TEMÁTICO

VOLUME 1

A

| | |
|---|-----|
| Abordagens clássicas na gestão do conhecimento na Educação Superior | 281 |
| Abordagens contemporâneas na gestão do conhecimento na Educação Superior | 283 |
| Ações afirmativas..... | 230 |
| Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (Gats) e Educação Superior..... | 106 |
| Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual relacionados ao Comércio (Trips) | 107 |
| Acreditação Arcu-Sul | 431 |
| Agências e programas de fomento à internacionalização da Educação Superior no Brasil | 119 |
| Altimétricas | 426 |
| Arquiteturas acadêmicas (ArCas) e gestão de sistemas educativo e científico | 307 |
| Arquiteturas acadêmicas em organismos internacionais, nacionais e institucionais | 309 |
| Arquiteturas acadêmicas no sistema educativo e científico: focos estratégicos..... | 313 |
| Arquiteturas acadêmicas, base etimológica e sentidos | 307 |
| Articulação entre Educação Básica e Educação Superior | 271 |
| Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (Auiop) | 93 |

| | |
|---|-----|
| Assistência estudantil..... | 231 |
| Associação das Universidades de Língua Portuguesa (Aulp) | 104 |
| Associação de Universidades – Grupo Montevideu | 122 |
| Associação de Universidades Amazônicas (Unamaz) | 113 |
| Associação de Universidades Europeias (AUE) | 99 |
| Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM)..... | 113 |
| Associação Estratégica Birregional EU/AL/Caraíbas | 104 |
| Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (Forges) | 104 |
| Atores da internacionalização da Educação Superior | 79 |
| Atores não governamentais ou quase organizações governamentais | 90 |
| Atos legais e normativos | 182 |
| Autoavaliação (AA) | 450 |
| Autoavaliação como avaliação solidária: a contribuição da América Latina aos estudos sobre avaliação | 448 |
| Autoavaliação da pós-graduação | 448 |
| Autoavaliação institucional Sinaes (avaliação interna) | 435 |
| Autonomia financeira, econômica e sustentabilidade na Educação Superior | 303 |
| Autorização de curso | 209 |
| Autorização de cursos de graduação | 439 |
| Avaliação – entrada APCN | 446 |
| Avaliação centrada nos participantes..... | 452 |
| Avaliação da Educação Superior | 391 |
| Avaliação da Educação Superior (AES): Aspectos Clássicos, Tradicionais e hegemônicos | 394 |
| Avaliação da Educação Superior no Brasil: políticas e sistema de avaliação | 433 |
| Avaliação da graduação – Sinaes | 435 |
| Avaliação da pesquisa..... | 420 |
| Avaliação da pós-graduação | 445 |
| Avaliação de responsabilidade democrática | 451 |
| Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)..... | 446 |
| Avaliação docente | 438 |

| | |
|---|-----|
| Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)..... | 438 |
| Avaliação e acreditação | 430 |
| Avaliação e educação – A concepção de José Dias Sobrinho | 408 |
| Avaliação e impactos. Efeito, efetividade e eficácia da avaliação. Relevância social | 428 |
| Avaliação externa Sinaes..... | 436 |
| Avaliação Institucional Clássica, Tradicional e Hegemônica..... | 412 |
| Avaliação Institucional Participativa (AIP) | 455 |
| Avaliação Institucional Participativa na escola pública – A visão de Mara Regina Lemes De Sordi..... | 462 |
| Avaliação participativa – Avaliação emancipatória | 454 |
| Avaliação participativa de redes de pesquisa e colaboração | 464 |
| Avaliação quadrienal – permanência..... | 447 |
| Avaliação referenciada – A visão de Almerindo Janela Afonso..... | 414 |

B

| | |
|-------------------------|-----|
| Banco Mundial (BM)..... | 85 |
| Brics..... | 101 |

C

| | |
|---|-----|
| Censo da Educação Superior..... | 442 |
| Centros Federais de Educação Tecnológica | 207 |
| Centros Universitários..... | 205 |
| Classificação das instituições de Educação Superior por categoria administrativa | 200 |
| Classificação das instituições de Educação Superior por organização acadêmica..... | 204 |
| Columbus Hub Academy | 158 |
| Comissão Fulbright | 122 |
| Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) | 197 |
| Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) | 442 |

| | |
|---|-----|
| Comissão Própria de Avaliação (CPA) | 442 |
| Competências interculturais | 65 |
| Conceito Preliminar de Curso (CPC) | 441 |
| Concepções e diretrizes institucionais na gestão da Educação Superior | 259 |
| Concepções e interfaces que permeiam a internacionalização da Educação Superior | 45 |
| Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca) | 112 |
| Conselho Britânico – British Council | 94 |
| Conselho de reitores para a integração da sub-região Centro Oeste da Sulamérica (Criscos) | 114 |
| Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Superior (CNE/CES) | 444 |
| Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) | 120 |
| Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) | 199 |
| Conselho Nacional de Educação (CNE) | 196 |
| Conselhos e administração superior das Instituições de Educação Superior | 323 |
| Consórcio Surandino (Ceidis) | 92 |
| Contextos emergentes e internacionalização da Educação Superior | 77 |
| Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) | 119 |
| Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) | 198 |
| Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) | 445 |
| Credenciamento de IES | 436 |
| Credenciamento e credenciamento institucional | 208 |
| Criatividade, empreendedorismo e sustentabilidade na Educação Superior | 302 |
| Cúpula das Américas | 109 |

D

| | |
|---|-----|
| Declaração de Buenos Aires | 110 |
| Declaração de Córdoba – III Conferência Regional de Educação Superior | 110 |
| Declarações de Educação Superior da União Europeia | 106 |
| Democratização da Educação Superior | 229 |
| Descolonização e Educação Superior | 49 |

| | |
|--|-----|
| Descredenciamento de IES | 438 |
| Desenvolvimento institucional na Educação Superior | 341 |
| Direcionamentos políticos | 215 |
| Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) | 209 |

E

| | |
|---|-----|
| Educação a distância | 212 |
| Educação como direito | 215 |
| Educação Superior como bem público | 55 |
| Educação Superior como serviço | 54 |
| Educação Superior e valores institucionais | 262 |
| Enquadramentos disciplinares | 402 |
| Epistemologia e ética na criação e socialização do conhecimento na Educação Superior | 263 |
| Espaço Comum de Educação Superior UE, AL e Caribe (Uealc) | 102 |
| Espaço Ibero-americano de Conhecimento | 109 |
| Estratégia com foco na competência internacional em um mercado liberalizado – a perspectiva de organismos multilaterais | 128 |
| Estratégia com foco na cooperação internacional | 130 |
| Estratégia com foco na Integração Regional Solidária | 131 |
| Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação | 194 |
| Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior | 142 |
| Estratégias de avaliação da qualidade da internacionalização da Educação Superior no Norte Global | 142 |
| Estratégias de avaliação da qualidade de internacionalização da Educação Superior do Sul Global | 144 |
| Estratégias de institucionalização da internacionalização | 127 |
| Estratégias de institucionalização da internacionalização – formação acadêmica | 140 |
| Estratégias de institucionalização da internacionalização – formas | 133 |

| | |
|--|-----|
| Estratégias de internacionalização da Educação Superior..... | 124 |
| European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)..... | 101 |
| Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)..... | 440 |
| Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) | 444 |
| Expansão da Educação Superior privada..... | 228 |
| Expansão da Educação Superior pública | 226 |
| Expansão da internacionalização da Educação Superior..... | 125 |
| Extensão universitária | 212 |

F

| | |
|---|-----|
| Faculdades | 204 |
| Fases da RNPE | 464 |
| Fator H | 427 |
| Financiadora de Inovação e Pesquisa (Finep)..... | 199 |
| Financiamento da Educação Superior..... | 224 |
| Formação cidadã via competências interculturais..... | 141 |
| Formação de professores para a Educação Básica | 220 |
| Formação de profissionais da Educação Superior | 224 |
| Formação para a cidadania global..... | 140 |
| Formação voltada para o mercado..... | 140 |
| Fórum de Cooperação América Latina-Ásia do Leste (Focalal) | 107 |
| Fórum Latino-americano de Educação Superior (Flaes) | 108 |
| Fórum Universitário Mercosul (Fomerco) | 108 |
| Fronteiras binacionais e a internacionalização da Educação Superior | 123 |
| Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp)..... | 121 |
| Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs)..... | 120 |

G

| | |
|-----------------------------|-----|
| Garantia de qualidade | 144 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|--|------------|
| Genealogia da gestão do conhecimento na Educação Superior: abordagens clássicas e contemporâneas..... | 279 |
| Gestão da educação no Brasil: genealogia e trajetória teórica na visão de “Benno Sander” | 275 |
| Gestão da Educação Superior | 239 |
| Gestão da Educação Superior e movimentos acadêmicos institucionais, nacionais e internacionais..... | 347 |
| Gestão da Educação Superior e novos arranjos institucionais: grupos e redes de pesquisa..... | 355 |
| Gestão da missão da Educação Superior na sociedade do século XXI | 260 |
| Gestão da sustentabilidade na Educação Superior | 298 |
| Gestão da tecnologia na Educação Superior..... | 289 |
| Gestão democrática na Educação Superior..... | 265 |
| Gestão do conhecimento na Educação Superior | 274 |
| Gestão dos processos institucionais: planejamento e desenvolvimento da Educação Superior | 330 |
| Gestão e decisões na infraestrutura institucional física e tecnológica da Educação Superior | 329 |
| Gestão e decisões na institucionalização da extensão na Educação Superior..... | 328 |
| Gestão e decisões na institucionalização da pesquisa e produção científica na Educação Superior | 327 |
| Gestão e decisões na institucionalização do ensino na Educação Superior | 326 |
| Gestão e institucionalização do ensino, pesquisa e extensão | 326 |
| Global University Network for Innovation (Guni) | 89 |
| Globalização e Educação Superior | 48 |
| Globalização e mudança organizacional da Educação Superior | 51 |
| Globalização e organização da Educação Superior | 52 |
| Globalização e sociedade do conhecimento | 47 |
| Grupo Coimbra | 101 |
| Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (Gcub) | 121 |
| Grupos e núcleos de pesquisa e gestão da Educação Superior..... | 355 |

H

| | |
|---|-----|
| Habitats de inovação tecnológica na Educação Superior | 295 |
| História. Significados e valores da avaliação | 402 |

I

| | |
|---|-----|
| Inclusão e reconhecimento na Educação Superior | 269 |
| Indicadores de avaliação | 422 |
| Indicadores de avaliação Sinaes | 441 |
| Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão instituição | 149 |
| Indicadores de desempenho de internacionalização universitária – dimensão nacional | 148 |
| Indicadores de excelência na internacionalização da Educação Superior | 142 |
| Indicadores de internacionalização da Educação Superior | 147 |
| Indicadores de internacionalização universitária | 147 |
| Indicadores institucionais de internacionalização universitária: instituição | 149 |
| Indicadores institucionais de internacionalização universitária: redes..... | 149 |
| Indicadores quantitativos e qualitativos para RNPE..... | 465 |
| Índice Geral de Cursos (IGC) | 441 |
| Índices bibliométricos | 427 |
| Instâncias de decisão institucional nas Instituições de Educação Superior | 325 |
| Instituições de Educação Superior comunitárias | 201 |
| Instituições de Educação Superior confessionais..... | 203 |
| Instituições de Educação Superior filantrópicas | 204 |
| Instituições de Educação Superior particulares em sentido estrito..... | 201 |
| Instituições de Educação Superior periféricas..... | 97 |
| Instituições de Educação Superior privadas | 201 |
| Instituições de Educação Superior públicas..... | 200 |
| Instituições de Ensino Superior internacionalizadas e ranking internacional de universidades | 143 |

| | |
|---|---------|
| Instituições governamentais | 196 |
| Instituto Internacional de Educação (IIE) | 95 |
| Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e nas Caraíbas (Iesalc) | 81 |
| Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) | 198 |
| Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) | 443 |
| Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia | 206 |
| Instrumentos da política de Educação Superior | 182 |
| Instrumentos de avaliação | 428 |
| Internacionalização da avaliação | 61 |
| Internacionalização da Educação Superior | 35 |
| Internacionalização da Educação Superior e equidade | 72 |
| Internacionalização da Educação Superior e estratos socioeconômicos | 67 |
| Internacionalização da Educação Superior e interculturalidade | 65 |
| Internacionalização da Educação Superior na América Latina | 111 |
| Internacionalização da Educação Superior no Brasil | 117 |
| Internacionalização da Educação Superior no Norte Global | 68 |
| Internacionalização da Educação Superior no Sul Global | 69 |
| Internacionalização das atividades de ensino e aprendizagem - metodologia | 60 |
| Internacionalização do campus | 139 |
| Internacionalização do conteúdo do curso | 60 |
| Internacionalização do currículo (IoC) | 59, 136 |
| Internacionalização em casa (IaH) – At Home | 62, 134 |
| Internacionalização integral (comprehensive) | 57, 138 |
| Internacionalização on-line | 62 |
| Internacionalização transfronteiriça – Cross-border | 63 |
| Internacionalização via mobilidade acadêmica (cross-border) | 133 |
| International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) | 91 |

J

| | |
|------------------------------------|-----|
| Journal Citation Report (JCR)..... | 427 |
|------------------------------------|-----|

L

| | |
|---|-----|
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) | 186 |
| Liberdade acadêmica e autonomia institucional na Educação Superior..... | 267 |

M

| | |
|--|-----|
| Medidas bibliométricas | 425 |
| Medidas de macroescala | 423 |
| Medidas de meso e microescala | 425 |
| Medidas em avaliação. Indicadores. Ranking | 422 |
| Mercado Comum do Sul (Mercosul) e Espaço Regional de Educação Superior (Eres)..... | 114 |
| Metavaliação | 443 |
| Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) | 198 |
| Ministério da Educação (MEC) | 196 |
| Modelos de avaliação | 417 |
| Modelos de internacionalização da Educação Superior..... | 56 |
| Modelos emergentes de universidades internacionais | 78 |
| Mooc – Cursos Online Massivos Abertos..... | 157 |
| Movimentos acadêmicos institucionais associativos e gestão da Educação Superior – do internacional | 351 |
| Movimentos acadêmicos institucionais e gestão da Educação Superior – do local ao nacional..... | 347 |
| Movimentos associativos acadêmicos e gestão da Educação Superior | 345 |

N

| | |
|---|-----|
| National Academic Recognition Information Centres / European Network of Information Centres (Rede Naric/Enic) | 100 |
| Natureza e campo científico da avaliação | 394 |
| Níveis de organização e processos decisórios nas Instituições de Educação Superior | 320 |
| Níveis internacional, inter-regional e regional da Educação Superior | 95 |
| Nível internacional da Educação Superior – mecanismos de colaboração e atuação compartilhada | 105 |

O

| | |
|--|-----|
| Organismos internacionais / multilaterais – atores intergovernamentais | 80 |
| Organização da Educação Superior Brasileira | 194 |
| Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ... | 80 |
| Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) | 83 |
| Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) | 88 |
| Organização e processos decisórios institucionais na gestão da Educação Superior | 305 |
| Organização Mundial de Comércio (OMC) | 86 |
| Organização Universitária Interamericana (OUI) | 92 |
| Origens da palavra avaliação | 394 |
| Os Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem (Avea) | 156 |

P

| | |
|--|-----|
| Padrões da qualidade | 419 |
| Participação e protagonismo | 448 |
| Perspectiva interdisciplinar e complexidade na Educação Superior | 301 |
| Planejamento institucional na Educação Superior | 335 |
| Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) | 336 |

| | |
|--|-----|
| Plano Nacional de Educação (PNE)..... | 186 |
| Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)..... | 190 |
| Plataforma Internacional para jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial (Aiesec)..... | 107 |
| Política / políticas..... | 178 |
| Política regional / internacional..... | 181 |
| Políticas da Educação Superior..... | 171 |
| Políticas de desenvolvimento da pesquisa..... | 213 |
| Políticas de Educação Superior..... | 180 |
| Políticas educacionais | 179 |
| Políticas públicas | 179 |
| Políticas públicas de internacionalização | 74 |
| Políticas públicas de internacionalização da Educação Superior no Brasil | 117 |
| Políticas públicas internacionais | 75 |
| Políticas públicas nacionais | 75 |
| Políticas públicas setoriais..... | 76 |
| Políticas públicas, contextos emergentes, atores e níveis de Internacionalização da Educação Superior | 73 |
| Políticas sociais | 178 |
| Pós-doutorado | 211 |
| Pós-graduação lato sensu | 210 |
| Pós-graduação stricto sensu | 211 |
| Preceitos constitucionais | 183 |
| Preceitos legais | 185 |
| Primeiros estudos sobre avaliação no Brasil..... | 407 |
| Programa de Avaliação Institucional da UFRGS (Paiufrgs)..... | 459 |
| Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)..... | 456 |
| Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (Paiung) | 458 |
| Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) | 226 |
| Projeto Pedagógico de Curso (PPC) | 337 |
| Projeto Pedagógico Institucional (PPI) | 337 |
| Protocolo de compromisso Sinaes | 443 |

Q

| | |
|--|-----|
| Quadros referenciais – Modelos e padrões de avaliação..... | 413 |
| Quadros referenciais das avaliações..... | 415 |
| Qualidade da Educação Superior..... | 218 |

R

| | |
|--|-----|
| Rankings | 424 |
| Reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso..... | 209 |
| Reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação..... | 439 |
| Red credenciamento de IES | 437 |
| Rede de Macrouniversidades Públicas de América Latina y el Caribe..... | 99 |
| Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica..... | 227 |
| Redes nacionais, regionais e internacionais e gestão da Educação Superior..... | 358 |
| Referencialização e referencialidade..... | 413 |
| Referências plurais e polissemia | 395 |
| Refinando discussões sobre avaliação e Educação Superior..... | 470 |
| Regime administrativo das Instituições de Educação Superior | 321 |
| Regulação da Educação Superior | 208 |
| Repositórios institucionais na Educação Superior | 296 |
| Research Networks Participatory Evaluation (RNPE)..... | 464 |
| Responsabilidade e compromisso social na Educação Superior | 264 |

S

| | |
|---|-----|
| Scielo e avaliação | 428 |
| Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) | 444 |
| Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) | 95 |
| Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)..... | 435 |
| Sistema Nacional de Educação | 216 |

| | |
|---|-----|
| Sistema Qualis de avaliação..... | 447 |
| Sistematização eletrônica dos serviços acadêmicos e institucionais na Educação Superior | 296 |
| Sociedade de projetos, sociedade do conhecimento e Educação Superior | 332 |
| Sociedade em rede e comunicação na Educação Superior | 294 |
| Sustentabilidade e desenvolvimento na Educação Superior..... | 299 |

T

| | |
|---|-----|
| Tecnologia, inovação e processos formativos na Educação Superior..... | 292 |
| Tecnologias digitais e estratégias de internacionalização da Educação Superior..... | 155 |
| Transnacionalização | 69 |

U

| | |
|---|-----|
| União de Universidades de América Latina (Udual) | 94 |
| União Europeia (UE)..... | 97 |
| Universidade Aberta | 157 |
| Universidade Aberta do Brasil (UAB)..... | 222 |
| Universidade internacional clássica..... | 78 |
| Universidade internacional cofundada..... | 79 |
| Universidade internacional satélite | 78 |
| Universidades..... | 205 |
| Universidades de pesquisa global – World Class Research Universities..... | 144 |
| Visão ecossistêmica – ecopedagogia e missão da Educação Superior..... | 264 |

VOLUME 2

A

| | |
|--|-----|
| A dimensão pedagógica | 315 |
| A dimensão pessoal | 314 |
| A dimensão profissional | 315 |
| Abordagens da organização curricular | 245 |
| Abordagens das pesquisas sobre a Educação Superior na região | 156 |
| Acesso do estudante à Educação Superior | 357 |
| Acesso institucional – Transferência | 360 |
| Acesso institucional – Vestibular | 359 |
| Acesso institucional do Estudante | 359 |
| Acesso Nacional do Estudante | 357 |
| Aluno equivalente | 381 |
| Análise de histórico escolar | 362 |
| Anísio Spínola Teixeira | 231 |
| Aprendente | 388 |
| Aprender | 389 |
| Aprendizagem do Estudante | 388 |
| Aprendizagem docente | 320 |
| Aprendizagem docente colaborativa | 321 |
| Aprendizagem docente reflexiva | 322 |
| Assessorias pedagógicas | 299 |
| Atividade compartilhada | 301 |
| Autoavaliação do Estudante | 399 |
| Autocontrole do Estudante | 398 |
| Autorregulação do Estudante | 398 |
| Avaliação seriada | 361 |

C

| | |
|--|------------|
| Categoria transversal: docência | 308 |
| Categoria transversal: processos formativos | 286 |
| Cognição | 391 |
| Competência | 259 |
| Competências | 393 |
| Comprometimento do Estudante | 397 |
| Compromisso do Estudante | 396 |
| Comunidades de prática | 303 |
| Comunidades epistêmicas | 226 |
| Concepção de universidade | 64 |
| Condições pessoais do Estudante | 363 |
| Configuração do campo da Educação Superior | 42 |
| Conhecimento compartilhado | 329 |
| Conhecimento de Si | 305 |
| Conhecimento específico | 328 |
| Conhecimento pedagógico | 328 |
| Contexto latino-americano e caribenho | 53 |
| Contextos emergentes e Educação Superior | 161 |
| Contextos emergentes, tensões e elementos qualitativos referentes ao professor na Educação Superior | 333 |
| Contextualização curricular | 257 |
| Crises da universidade na sociedade globalizada | 165 |
| Cultura acadêmica | 318 |
| Cultura de colaboração | 317 |
| Cultura estudantil | 400 |
| Cultura institucional | 318 |
| Cultura profissional | 320 |
| Culturas | 316 |
| Currículo ciclado | 249 |

| | |
|--|-----|
| Currículo e avaliação da aprendizagem..... | 262 |
| Currículo e círculo de cultura | 252 |
| Currículo e complexidade..... | 251 |
| Currículo e extensão: curricularização da extensão | 252 |
| Currículo e práticas na Educação Superior..... | 209 |
| Currículo ideal | 248 |
| Currículo por projeto de trabalho | 250 |
| Currículo prescrito | 248 |
| Currículo real | 249 |
| Currículo seriado | 251 |
| Cursos de capacitação e qualificação profissional | 302 |

D

| | |
|--|-----|
| Darcy Ribeiro..... | 234 |
| Desenvolvimento do currículo na Educação Superior..... | 253 |
| Desenvolvimento profissional docente | 311 |
| Desenvolvimento profissional docente da Educação Superior..... | 306 |
| Diálogo intercultural | 225 |
| Dificuldades de aprendizagem..... | 389 |
| Dimensões da docência..... | 314 |
| Dinâmica público/privado na Educação Superior | 144 |
| Disparidades entre os países no acesso à educação: taxas de matrícula e faixa de renda | 170 |
| Diversidade de atores e instituições..... | 47 |
| Docentes iniciantes | 296 |
| Dualidade do esforço do Estudante | 395 |

E

| | |
|--|-----|
| Economia do conhecimento e Educação Superior | 175 |
| Educação Superior e movimento estudantil | 121 |

| | |
|---|-----|
| Educação Superior e positivismo no século XIX | 92 |
| Educação Superior em contextos emergentes | 160 |
| Educação Superior no governo Fernando Henrique Cardoso – FHC: ideário político e moldura legal..... | 135 |
| Educação Superior no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)..... | 141 |
| Egresso..... | 381 |
| Entrevista..... | 362 |
| Envolvimento do Estudante..... | 396 |
| Epistemologias do Sul..... | 222 |
| Epistemologias e currículo na Educação Superior..... | 220 |
| Estágio de docência | 293 |
| Estágio probatório | 298 |
| Estágios de pós-doutoramento..... | 302 |
| Estilos de aprendizagem | 392 |
| Estratégias de estudo..... | 394 |
| Estudante atleta..... | 371 |
| Estudante bolsista de Iniciação Científica | 373 |
| Estudante Bolsista Pibid | 374 |
| Estudante com altas habilidades/superdotação..... | 386 |
| Estudante com deficiência auditiva..... | 385 |
| Estudante com deficiência física | 384 |
| Estudante com deficiência intelectual..... | 384 |
| Estudante com deficiência visual..... | 386 |
| Estudante com matrícula trancada..... | 377 |
| Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)..... | 383 |
| Estudante cotista..... | 364 |
| Estudante da Educação Superior..... | 347 |
| Estudante de primeira geração | 365 |
| Estudante doente..... | 372 |
| Estudante e nome social | 369 |
| Estudante em intercâmbio acadêmico | 377 |
| Estudante em mobilidade acadêmica | 376 |

| | |
|---|-----|
| Estudante especial..... | 368 |
| Estudante evadido | 377 |
| Estudante gestante | 372 |
| Estudante graduando..... | 368 |
| Estudante inadimplente | 378 |
| Estudante ingressante | 367 |
| Estudante integral | 368 |
| Estudante irregular | 367 |
| Estudante jubilado..... | 380 |
| Estudante laureado..... | 381 |
| Estudante matriculado | 366 |
| Estudante militar | 372 |
| Estudante modalidade Educação a Distância (EAD) | 370 |
| Estudante monitor..... | 376 |
| Estudante não tradicional..... | 364 |
| Estudante ouvinte..... | 369 |
| Estudante parcial | 368 |
| Estudante pós-graduando | 382 |
| Estudante regular | 367 |
| Estudante repetente..... | 377 |
| Estudante residente pedagógico | 374 |
| Estudante titulado | 382 |
| Estudante trabalhador | 370 |
| Estudante tradicional | 364 |
| Estudante transferido | 379 |
| Estudante transferido ex-officio | 380 |
| Estudante tutor e mentor | 375 |
| Estudante veterano | 367 |
| Estudantes com múltiplas deficiências | 387 |
| European Higher Education Area..... | 182 |
| Evolução histórica da Educação Superior..... | 62 |

| | |
|--|-----|
| Ex-estudante | 378 |
| Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) | 357 |
| Expansão e diversificação institucional..... | 139 |

F

| | |
|---|-----|
| Fenômeno de vagas ociosas no setor privado..... | 146 |
| Formação continuada | 301 |
| Formação docente da Educação Superior | 282 |
| Formação em serviço..... | 295 |
| Formação entre pares..... | 299 |
| Formação experiencial | 296 |
| Formação inicial | 292 |
| Formação permanente | 304 |
| Fracasso acadêmico..... | 394 |

G

| | |
|--|-----|
| Globalização e Educação Superior | 163 |
|--|-----|

H

| | |
|---|-----|
| Habilidades | 392 |
| História da Educação Superior | 25 |
| História da Educação Superior: conceito perspectivas teórico-metodológicas de análise..... | 44 |
| Humanismo e universidade | 84 |

I

| | |
|---|----|
| Ideia de estudos superiores na colônia brasileira | 96 |
| Ideias históricas do modelo de universidade..... | 74 |

| | |
|------------------------------------|-----|
| Inclusão do Estudante | 382 |
| Interação acadêmica e social | 399 |

L

| | |
|---|-----|
| Legado da universidade e diversidade institucional na Educação Superior | 104 |
|---|-----|

M

| | |
|---|-----|
| Maio de 1968 na França | 126 |
| Manifesto de Córdoba (1918) | 105 |
| Memória educativa | 258 |
| Memórias resistentes na Educação Brasileira | 230 |
| Metacognição | 391 |
| Milton Almeida Santos | 236 |
| Modelo alemão | 77 |
| Modelo francês | 75 |
| Modelo inglês | 79 |
| Modelo latino-americano | 82 |
| Modelo norte-americano | 80 |
| Modelo soviético | 81 |
| Modernidade, iluminismo e universidade | 88 |
| Movimento estudantil | 402 |

N

| | |
|---|----|
| Noção de campo no estudo da Educação Superior | 43 |
|---|----|

O

| | |
|---|-----|
| Organismos multilaterais | 48 |
| Organização curricular na Educação Superior | 239 |

| | |
|---|-----|
| Origem da universidade | 68 |
| Origem e consolidação do setor privado na Educação Superior brasileira..... | 131 |
| Outras formas de seleção e acesso do Estudante | 361 |

P

| | |
|--|-----|
| Panorama brasileiro | 54 |
| Percurso formativo do estudante na Educação Superior | 366 |
| Periodização da história da universidade | 66 |
| Perspectiva gerencialista e ambiência universitária | 167 |
| Pesquisa-ação-formação..... | 303 |
| Pluralidade de atores na Educação Superior..... | 47 |
| Porte dos sistemas de Educação Superior..... | 157 |
| Prática pedagógica dialógica..... | 227 |
| Práticas curriculares e organização do currículo..... | 247 |
| Primeiros cursos superiores no Brasil..... | 99 |
| Primórdios da instituição universidade | 72 |
| Processo de Bolonha..... | 177 |
| Processo de Bolonha e o ensino brasileiro | 241 |
| Professor da Educação Superior | 273 |
| Professoralidade | 332 |
| Profissão docente | 330 |
| Profissionalidade docente..... | 330 |
| Profissionalismo docente..... | 331 |
| Profissionalização docente | 331 |
| Programa Universidade para Todos (ProUni) | 358 |
| Prova agendada | 362 |
| Prova de habilidades específicas..... | 363 |
| Prova de redação..... | 363 |
| Prova eletrônica | 363 |

R

| | |
|---|-----|
| Racionalidade cosmopolita | 224 |
| Redes de conhecimento | 327 |
| Reforma Universitária de 1968: concepção e desdobramentos | 128 |
| Reinvenção de pedagogias universitárias | 257 |
| Representante estudantil | 401 |
| Residências pedagógicas | 297 |

S

| | |
|---|-----|
| Sala de aula universitária | 228 |
| Sistema de Seleção Unificada (Sisu) | 359 |
| Sistemas de Educação Superior na América Latina e no Caribe | 154 |
| Sucesso acadêmico | 393 |

T

| | |
|---|-----|
| Taxas de acesso à Educação Superior brasileira | 151 |
| Temas emergentes na Educação Superior | 172 |
| Tempo na tarefa | 395 |
| Tendências investigativas do campo da Educação Superior | 58 |
| Tipos de Estudante | 366 |
| Trabalho coletivo | 229 |
| Trajetória pessoal | 323 |
| Trajetória profissional | 323 |
| Trajetórias | 322 |
| Trajetórias formativas | 324 |
| Transtornos de aprendizagem | 390 |

U

| | |
|--|-----|
| Universidade de Brasília – UnB (1961) como projeto da intelectualidade brasileira | 118 |
| Universidade de Porto Alegre – UPA (1934) / Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1947)..... | 114 |
| Universidade de São Paulo – USP (1934)..... | 112 |
| Universidade na América Latina e Caribe | 96 |
| Universidade no Brasil: surgimento tardio e experiências inovadoras | 109 |
| Universidade, currículo e cidadania | 254 |

W

| | |
|-------------------------------------|-----|
| World-Class Universities (WCU)..... | 185 |
|-------------------------------------|-----|



E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: editora.pucrs.br



facebook.com/edipucrs



twitter.com/edipucrs



instagram.com/edipucrs

