

ISSN 1413-0963

interMeio

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

NÚMERO 47

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Políticas de Avaliação da Educação
Superior em Países Latino-americanos**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Ordália Alves de Almeida
Diretora da Faculdade de Educação

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands.
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid, Espanha.

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão de Editora Universitária

Tiragem

500 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS

- PERÚ: POLÍTICAS QUE ASEGURAN LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 17
Henry Hugo Alarcón Díaz
Katia Ninozca Flores Ledesma
Mitchell Alberto Alarcón Díaz
- ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO 37
ÂMBITO NACIONAL E REGIONAL: O CASO DOS CURSOS
DE ENGENHARIA NA ARGENTINA E NO MERCOSUL
Silvana Lorena Lagoria
- ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: 55
INFLUÊNCIAS DO MERCOSUL NA POLÍTICA BOLIVIANA
Giselle Cristina Martins Real
Marianne Pereira de Souza
- O PROJETO *ALFA TUNING* E A EXPANSÃO DO MODELO 77
DE ENSINO SUPERIOR EUROPEU NA AMÉRICA LATINA
Jurany Leite Rueda
Paulo Gomes Lima
- AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 99
ENTRELAÇANDO EVIDÊNCIAS
Otilia Maria Lucia Barbosa Seiffert
- A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA 123
E A PRODUÇÃO DO CONSENSO ATIVO
Fabiano Antonio dos Santos
Hellen Jaqueline Marques

EVALUACIÓN: MECANISMO DE GESTIÓN Y CONTROL
DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR 147
Tomás Sánchez Amaya
Francisco Antonio Arias Murillo

DEMANDA CONTÍNUA

A ESCOLA PÚBLICA E SEUS PROFESSORES:
REFLEXÕES PRELIMINARES EM TORNO DAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS 169
Laeda Bezerra Machado
Laura Maria da Silva Andrade
Lucivânia Barbosa Evangelista

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES 189
Claudemir Públio Júnior

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 211
Antônia Solange Pinheiro Xerez
Lia Machado Fiuza Fialho
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
José Leonardo do Monte Marques

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO 231
JANEIRO A JUNHO DE 2017

A expansão da educação superior ocupa espaço central na agenda dos gestores educacionais, notadamente a partir dos anos 1990. Trata-se de tema presente em “agenda sistêmica”, entendida como aquela que “está integrada por todas las cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de la atención pública y como asuntos que caen dentro de la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente” (VILLANUEVA, 2000, p. 31-32).

A centralidade da educação superior é delineada a partir de um cenário constituído pela lógica da globalização. Esse fenômeno, entre outros efeitos, produz “a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor” (OLIVEIRA, 2009, p. 740). O que implicou em massificação desse nível de ensino, caracterizada pela preponderância de matrículas e vagas no setor privado mercantil em detrimento do setor público gratuito.

Essa expansão foi acompanhada por implementação de política de avaliação que desempenha papel de mecanismo propulsor (REAL, 2008). Ainda, caracterizadora de um modelo de Estado Avaliador e Regulador (AFONSO, 2013).

Também, há que se ponderar, que a partir das diretrizes supragovernamentais com mote nas premissas da educação para todos, houve o processo de ampliação do acesso à educação básica (TORRES, 2001; 1996) que engendrou, por sua vez, ampliação da demanda por educação superior.

Para além do processo desenvolvido pelos Estados Nação, a ênfase em processos de expansão da educação superior, acompanhados por processos de avaliação, está também na pauta das agendas mundial e regionais.

Conforme explicita Souza (2016)

[...] a definição da agenda, ou seja, sobre o que se tomarão decisões é algo que, com a globalização, tem progressivamente saltado da esfera nacional para a global. Isso quer sugerir que os estados nacionais tomam decisões sobre a forma e a direção da política, mas pautadas por uma agenda que, se não lhes é imposta, é fortemente influenciada externamente (p. 466).

Nesse contexto, a educação superior é concebida pela União Europeia como plataforma capaz de promover inter-regionalismo para a negociação global, viabilizando projeto competitivo para a economia do conhecimento europeu (Robertson, 2009). Ainda, a autora explicita que esse modelo é exportado para outros espaços como a América Latina, que chega a criar o Mercado Comum do Sul (Mercosul), constituindo logo em seu início um setor educacional (ANDRÉS, 2010).

A centralidade da avaliação da educação superior, como mecanismo de imprimir expansão e qualidade está incidindo na América Latina de duas formas, sendo a primeira como possibilidade de atender a demanda interna por educação superior, mesmo que em instituições privadas, e a segunda como forma de integração regional e global.

É diante desse quadro que esse dossiê busca contribuir com o debate, partindo de um olhar interno, considerando a visão de pesquisadores brasileiros, mas também, compreender o processo de avaliação, a partir da análise de pesquisadores latino-americanos, que estando inseridos nesse cenário, diversifica olhares e contribui para a construção de um campo ampliado de análises sobre a avaliação da educação superior.

Destaca-se que há diferenças terminológicas, quando se trata da avaliação na América Latina, referentes a conceitos como acreditação e licen-

ciamento, termos não aplicados no Brasil, mas utilizados em países latino-americanos. A expressão licenciamento utilizada no primeiro artigo equivale aos procedimentos de regulação empregados no Brasil, que são identificados como: autorização de cursos.

O termo acreditação, amplamente utilizado na América Latina e pouco empregado no Brasil, é explicado pelo Ministério da Educação brasileiro (Mec), nos seguintes termos:

[...] acreditação é o resultado do processo de avaliação por meio do qual é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo que satisfazem o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma. O termo 'acreditação' aqui é utilizado especificamente no âmbito do MERCOSUL e diferenciado dos termos 'credenciamento', que se refere a procedimento de autorização de funcionamento de instituição de educação superior no sistema brasileiro e 'reconhecimento de curso' que se refere a um procedimento legal também do sistema nacional (MEC, 2018, s/p).

Em que pese essas diferenças terminológicas, pode-se observar, ao longo desse número da Revista Intermeio, a explicitação de preponderância dos procedimentos avaliativos no contexto latino-americano aqui considerado, especialmente associado ao processo de expansão da educação superior em curso, conforme evidencia o conjunto dos sete artigos que compõem esse dossiê.

O primeiro texto explicita os processos de avaliação implementados no Perú, a partir da análise de pesquisadores propriamente peruanos, intitulado: "PERÚ: Políticas que aseguran la calidad en la Educación superior". Os autores indicam que a avaliação, embora seja recente no país, considerando o conjunto das normas implementadas que datam a partir dos anos 2000, é concebida como mecanismo de encetar qualidade. Ainda, o texto expõe a indicação na política nacional em atender aos indicativos internacionais e regionais.

O segundo texto, "Acreditação de cursos de graduação no âmbito nacional e regional: o caso dos cursos de engenharia na Argentina e no Mercosul", de Silvana Lorena Lagoria, analisa o processo de avaliação sob a ótica da Argentina, implementado no país desde 1995. A autora aponta que as avaliações decorrentes de políticas local e regional vão atuar de forma a ampliar a cultura de avaliação, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura da qualidade. Mas, para ela a melhoria da qualidade está associada a outros fatores, inclusive institucionais, e não só aos processos de avaliação que tem seus limi-

tes em produzir qualidade. A avaliação regional promoveu maior prestígio ao curso, mas o único processo que desenvolveu melhoria na acreditação foram os Planos de Melhoria (PROMEI) do governo local.

O terceiro artigo que tem como título “Acreditação de cursos de graduação: influências do Mercosul na política boliviana” explicita, sob a ótica de pesquisadoras brasileiras, que a avaliação regional vai exercer ação indutora em países como a Bolívia, em que a avaliação nacional não estava formalizada e implementada, portanto, vai ser a partir de desenvolvimento dos programas como: o Mecanismo Experimental de Acreditação do Mercosul (MEXA) e do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (Arcu-Sul) que a avaliação da educação superior é formalizada no espaço local. As autoras, ainda, apontam para influências de fatores mercantis, considerando efeitos da “educação sem fronteiras” ou “cross border education” entre Bolívia-Brasil, visualizados no número crescente de processos de revalidação de títulos originados em instituições bolivianas e solicitados no Brasil.

O texto de Jurany Leite Rueda e Paulo Gomes Lima ao analisar os efeitos do Processo de Bolonha na América Latina, faz uma avaliação do Projeto Alfa Tuning, em que os autores explicitam a ausência de espaço latino-americano de educação como ocorre na Europa. A ausência da constituição desse espaço está, para eles, relacionada com a não previsão de um sistema de aproveitamento de créditos, o que inviabiliza a mobilidade entre os países do Bloco. Os autores, ainda, observam o aumento da expansão do modelo educacional europeu, o que tem contribuído para diminuir as resistências de instituições latino-americanas de educação superior com relação aos parâmetros educacionais desenhados pelo Processo de Bolonha.

A avaliação da educação superior brasileira está focada no artigo “Avaliação da Qualidade da Educação Superior: entrelaçando evidências”, de Otilia Seiffert, que procura apresentar uma fotografia do papel das instituições em fomentar avaliação em suas dimensões formativa e emancipatória, a partir de trabalhos realizados junto à Rede de pesquisadores Universitas-BR e ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep). O artigo apresenta quatro “cliques”, considerando as dimensões do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em que evidenciam que os resultados das avaliações estão sendo pouco utilizados pelas instituições de educação superior, que apesar de seus limites, tem potencial para contribuir com o pro-

cesso de autoavaliação formativo e emancipatório, para além dos resultados do Enade, que tem sido o instrumento mais focado pelas instituições.

No Brasil a avaliação da pós-graduação, também, tem ganhado destaque, inclusive é apontada como precursora dos processos de avaliação da educação superior e, portanto, é tratada nesse número, por meio do artigo de Fabiano Antônio Santos e Hellen Jaqueline Marques. Os autores problematizam a ênfase quantitativa desse modelo de avaliação, na medida em que revelam que a lógica produtivista que contamina esse processo é acatada pelas instituições e docentes, mesmo com as críticas já reveladas. Para os autores, o modelo de avaliação, que está em curso, não avalia os programas de pós-graduação, mas sim a produção dos docentes, ainda, não leva em conta a pesquisa, mas os veículos de socialização de seus resultados, criando mecanismos punitivos e individualistas em detrimento de critérios mais humanizados para a avaliação da pós-graduação.

O último artigo, escrito pelos colombianos Tomás Sánchez Amaya e Francisco Antonio Arias Murillo, que versa sobre “Evaluación: mecanismo de gestión y control del trabajo docente” revela, a partir da análise de duas universidades colombianas, a vinculação dos docentes à lógica do controle, ainda em uma visão regulatória da avaliação.

De forma geral, o conjunto dos artigos aqui reunidos amplia a visão da avaliação da educação superior, e nesse sentido, espera-se que possa servir de base para novas reflexões, especialmente considerando o processo de internacionalização em curso e os objetivos da política regional que buscam promover o sentimento de pertinência latino-americano.

Na sequência, a seção intitulada demanda contínua apresenta um conjunto de textos que por diferentes perspectivas coloca em discussão a formação de professores. Iniciando, A ESCOLA PÚBLICA E SEUS PROFESSORES: reflexões preliminares em torno das representações sociais de estudantes universitários, de autoria de Laeda Bezerra Machado, Laura Maria da Silva Andrade e Lucivânia Barbosa Evangelista, incursiona pela identificação do conteúdo e da estrutura das representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” construídas por estudantes das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE. Tais representações são marcadas pela fragilidade do ensino, precarização da escola pública articulada ao ativo

papel do professor nesse espaço. A despeito de todas as adversidades enfrentadas, o professor é um incentivador, alguém que faz a diferença na escola, pois confia e investe no desenvolvimento do aluno. Ainda, neste campo de análise, Claudemir Públio Júnior apresenta em *FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: desafios e possibilidades*, discussão em torno da educação por meio das TICs pelo oferecimento de novas possibilidades de aprendizagem aberta e flexível. O professorado e o alunado necessitam de boas condições de trabalho, funcionamento adequado da rede, eficácia nas funções que integram o campus virtual, qualidade dos conteúdos, adequação pedagógica das atividades, fluidez na comunicação pedagógica, coerência nos processos de avaliação e acreditação. É preciso que os projetos se concentrem na inovação para criar ambientes de aprendizagem. Por fim, Lia Machado Fiuza Fialho em *FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE*, encontramos indicativos da compreensão dos processos formativos significativos na relação entre os professores e ex-alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca, Ceará, para a formação pedagógica e constituição da identidade docente. A pesquisa de campo foi desenvolvida com alunos egressos do curso de Pedagogia da referida instituição.

**Giselle Cristina Martins Real &
Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, Jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 fev. 2018.
- ANDRÉS, Aparecida. A educação superior no setor educacional do Mercosul. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/educacao_superior_andres.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- MEC. Acreditação de cursos no Sistema Arcu-Sul. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, Out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ROBERTSON, Susan 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*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 fev. 2018

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBPAE*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai/ago. 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/63947/38376%3E>>. Acesso em: 09. Jan. 2018.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez editora, 1996, p. 125 – 193.

TORRES, Rosa María. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. *Problemas públicos y agenda de gobierno*. 3a. ed. México: Maporrúa, 2000.

Dossiê

Políticas de avaliação da educação superior em países latino-americanos

PERÚ: Políticas que aseguran la calidad en la Educación superior

PERU: Policies that ensure quality in higher education

Henry Hugo Alarcón Díaz

Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

E-mail: henry.alarcon56@gmail.com

Katia Ninozca Flores Ledesma

Universidad Peruana Cayetano Heredia

E-mail: knfledesma@hotmail.com

Mitchell Alberto Alarcón Díaz

Universidad César Vallejo

E-mail: uapalarcon@gmail.com

Introducción

La temática de la calidad en la educación superior se ha instalado y afirmado en la agenda regional de la educación desde mediados de la década del noventa. En estos años, ha tenido un importante desarrollo en prácticamente todos los países latinoamericanos: se ha sancionado la legislación requerida, se han creado organismos específicos, se han desarrollado procesos y metodologías con enfoques comunes y con énfasis diferenciados, se han generado mecanismos de carácter subregional, etc.

Según Fernández, (2006), “...se acrecentó la demanda de educación superior incrementándose las tasas de escolarización y el número de estudiantes” (s.p).

Para atender estas demandas crecientes se crearon diversos tipos de instituciones de educación superior universitarias y no universitarias –en su mayoría de carácter privado- sin criterios previos en cuanto a niveles de calidad y de pertinencia institucional. Esto generó, por lo tanto, una fuerte *diversificación de la educación superior con una simultánea privatización en materia institucional y con una gran heterogeneidad de los niveles de calidad.*

La posibilidad de contar con un sistema de evaluación y acreditación consolidado, permitiría superar la fragmentación y dispersión de la información sobre los sistemas de educación superior, que a veces es muy escasa o nula. La compleja tarea de obtener información sobre los sistemas y sobre las instituciones de educación superior -tanto públicas como privadas- indica que los sistemas de información de la educación superior reflejan en buena medida, las debilidades de las instancias de control y supervisión de las instituciones y la escasa apertura de estas instituciones para dar a conocer información sobre sí mismas. (FERNÁNDEZ, 2004,s.p.).

Es de una gran trascendencia identificar los aspectos positivos y negativos con los que opera un programa, los diferentes elementos que contribuyen al logro de los objetivos educativos y orientarnos hacia la mejora de la práctica, de esta manera el potencial de mejora de la calidad educativa se incrementa.

En el Perú, la nueva Ley universitaria N° 30220 (CONGRESO DE LA REPÚBLICA, 2014), en su inciso 6.2, del artículo 6, señala entre sus fines la de “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país” (s.p).

En la Ley, se remarca que el proceso de acreditación de la calidad educativa en el ámbito universitario, es voluntario, asimismo, precisa que excepcionalmente, la acreditación de la calidad de algunas carreras será obligatoria por disposición legal expresa, quedando establecidas para ello las normas, procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, con criterios y estándares que aseguran la calidad educativa.

De acuerdo a Herrera y Aguilar (2009), “... redimensionar la noción de calidad a partir del desarrollo disciplinario, de la pertinencia nacional y regional de la educación superior y de la comprensión profunda y referenciada de la situación por la que atraviesa cada institución” (p.30).

Al respecto, se pone de manifiesto un aspecto muy importante, que no sólo todos tienen derecho a la educación, ya que también es un deber del Estado proveer a toda una educación de calidad. De esta manera, se justifica lo beneficioso de los mecanismos que cumplan con las funciones de promover y asegurar la calidad en las instituciones educativas, de acuerdo con las demandas prioritarias de la sociedad.

a) No solo todos tienen derecho a la educación, como también es un deber del Estado proveer a todos una educación de calidad; b) la educación no es un bien

negociable, aunque pueda ser impartida también por actores privados. Al ser pública, la educación tiene que ser de calidad para todos. (...) En tanto bien público, el aseguramiento de la calidad no puede transformarse en un interesante rubro de comercio, sino que es imprescindible que sea un instrumento de profundización de los valores democráticos, fortalecimiento de la soberanía nacional y la identidad nacional. (DIAS, 2008, p.89).

El aseguramiento a la calidad educativa debe estar vinculado –en forma ineludible- a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrollaría.

Ante el contexto descrito, nos formulamos el siguiente objetivo: describir las políticas educativas que aseguran la calidad en el Perú, en el ámbito universitario, durante el año 2016.

Políticas de aseguramiento de la calidad en el Perú

No existe una definición única de aseguramiento de la calidad, sino más bien distintas aproximaciones o perspectivas desde las cuales se ha abordado el tema. Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior pueden concentrarse en mecanismos de verificación del cumplimiento de estándares mínimos, previamente validados, o bien, comprender procesos internos de mejoramiento continuo en las propias instituciones. En este sentido, el mejoramiento de la calidad se puede asociar a conseguir un mínimo de calidad en un momento del tiempo y también a alcanzar un mejoramiento continuo y permanente de calidad. (PUC-Chile, 2011, p. 3).

El aseguramiento de la calidad es un concepto complejo, que adopta en la práctica múltiples dimensiones y formas, las que a su vez pueden ir cambiando y/o combinándose, de acuerdo a las necesidades específicas de cada sistema.

En general, sin embargo, hay consenso en que cuando se habla de aseguramiento de la calidad (AC), se hace referencia a un “concepto amplio, que refiere a un proceso permanente y continuo de evaluación de la calidad de un sistema, instituciones o programas de educación superior. Por evaluación en este caso, se entiende evaluación propiamente tal, así como monitoreo, garantía, mantención y mejora de estos niveles. En cuanto mecanismo regulatorio, el AC contempla tanto la rendición de cuentas (*accountability*) como el mejoramiento, mediante la provisión de información y juicios, a través de un proceso concordado y consistente y de criterios claramente establecidos. (CORTI, OLIVA y GÁTICA, 2011, p. 6).

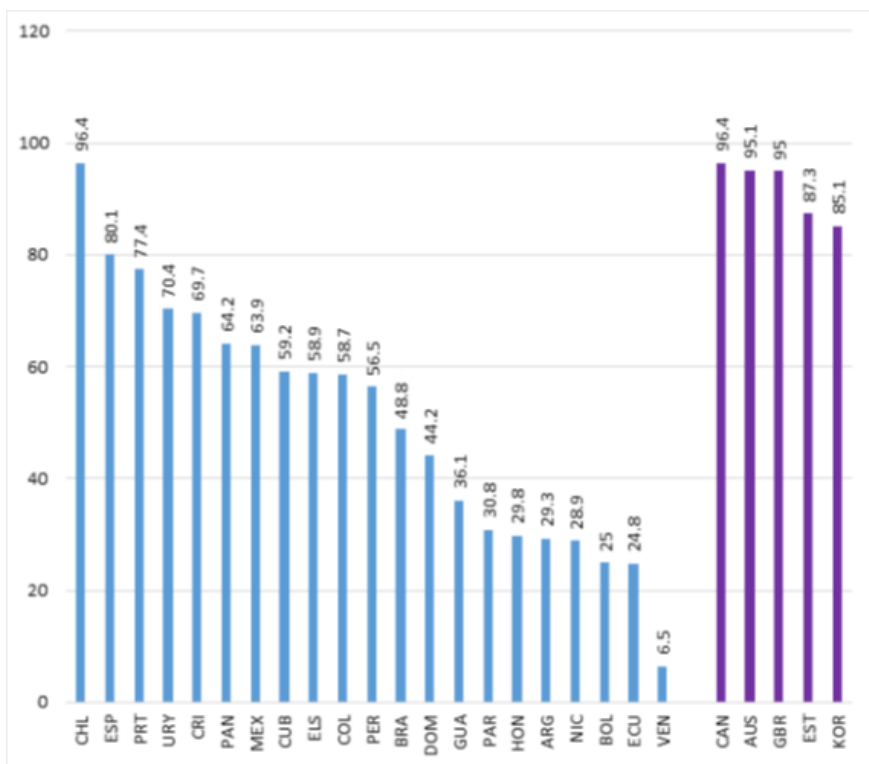
Entonces, ¿Qué educación superior queremos y/o necesitamos? Por consiguiente, qué tipo de educación vamos a asegurar y cómo lo vamos hacer.

Es decir, si vamos a asegurar la calidad de la educación, entonces para qué calidad de educación superior estaríamos proponiendo.

Al referirse a la calidad de la política, CINDA - UNIVERSIA (2016), afirman que “los indicadores de efectividad gubernamental y calidad de las regulaciones públicas -dos manifestaciones de la fortaleza relativa del régimen político-administrativo- aparecen débiles en la región en comparación con el grupo internacional, con pocas excepciones” (p. 65).

Gráfico Nº 1

Promedio de Indicadores de efectividad gubernamental y Calidad de las regulaciones por país, 2014



Fuente: CINDA-UNIVERSIA, 2016

Con respecto al indicador de efectividad gubernamental, se considera a la calidad de los servicios públicos y el personal funcionario y su grado de independencia respecto de presiones políticas y la credibilidad del compromiso gubernamental con esas políticas.

Y en relación al indicador de calidad de las regulaciones, éste considera la habilidad del gobierno para formular e implementar políticas razonables y regulaciones que permitan y promuevan el desarrollo del sector privado.

Por otro lado, es oportuno referirnos también a las políticas educativas que tienen como marco de referencia al Proyecto Educativo Nacional (Consejo Nacional de Educación, 2006); el cual a su vez recoge y sintetiza compromisos y acuerdos nacionales e internacionales, tales como los seis objetivos trazados en Dakar, para una educación de calidad con equidad (cierre de brechas), para el cual se propone un marco estratégico con políticas, objetivos e indicadores que el Estado debe cumplir, así como un plan de sensibilización y vigilancia con metas específicas para alcanzar una educación con equidad y calidad en el Perú.

El enfoque del nuevo modelo de acreditación responde al análisis de las situaciones generadas en los años de aplicación del proceso de acreditación universitaria, a las dificultades acontecidas en este devenir, y al conjunto de buenas prácticas en materia de gestión de la calidad. Además de analizar -y constatar- su coherencia con la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria y las condiciones básicas de calidad para el licenciamiento universitario. (UPAO, 2016, p.7).

Ley Nº 30220, Ley Universitaria

La Ley Universitaria, Nº 30220 - Julio del 2014, en su artículo 12, crea la SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria), quién es el responsable del licenciamiento para el servicio educativo superior universitario, en las universidades públicas y privadas.

La SUNEDU, es un organismo adscrito al Ministerio de Educación, quién según el tercer párrafo del artículo 1 de la ley Universitaria, es el ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria.

Asimismo, para la SUNEDU, es parte de su responsabilidad supervisar la calidad del servicio educativo universitario, incluido el otorgamiento de grados y títulos.

El Licenciamiento para universidades públicas y privadas

El proceso de Licenciamiento para las universidades públicas y privadas, a cargo de la SUNEDU, es un procedimiento obligatorio que consiste en verificar el cumplimiento de las Condiciones Básicas de Calidad (CBC), para brindar el servicio educativo, donde, entre otros, se verifica el cumplimiento de mecanismos de inserción laboral, infraestructura adecuada, planes de investigación, objetivos académicos, etc.

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad, supone un conjunto de mecanismos cuyo principal objetivo es lograr que la universidad cumpla con las Condiciones Básicas de Calidad, que sean superadas constantemente, en la búsqueda de la calidad de alto nivel o excelencia académica. Para ello, este sistema se apoya en la provisión de información clara y objetiva a los diferentes actores involucrados en el sistema universitario con respecto a las características, insumos, procesos y resultados de la prestación del servicio educativo, lo cual permite una valoración individual y colectiva del mismo. (SUNEDU, 2015, p.17).

Las Condiciones Básicas de Calidad, definidas por la SUNEDU, para el cumplimiento de las universidades peruanas y sus filiales, que van a permitir ofrecer el servicio educativo superior universitario, a través de una licencia, son las siguientes:

Tabla N° 1

Condiciones básicas de calidad (CBC)

Condiciones	Nº de Indicadores
Condición I. Existencia de Existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudios correspondientes.	8

Condiciones	Nº de Indicadores
Condición II. Oferta educativa a crease compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planeamiento.	7
Condición III. Infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros).	15
Condición IV. Líneas de investigación a ser desarrolladas.	8
Condición V. Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos de 25% de docentes a tiempo completo.	4
Condición VI. Verificación de los servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros).	8
Condición VII. Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (Bolsa de Trabajo u otros).	4
Condición VIII. CBC Complementaria: transparencia de universidades.	1
Total:	55

Fuente: SUNEDU, 2015

Decreto Supremo Nº 016-2015-MINEDU (Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria)

Mediante DS Nº 016-2015(MINEDU, 2015) se aprobó la Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, que tiene como objetivo garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permiten una reflexión académica del país, a través de la investigación.

La Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, constituye en el documento que orienta la reorganización del ámbito universitario, y propone la organización sistémica de los actores involucrados y el desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad.

Los principios de la política del aseguramiento de la calidad, referida, son cinco: Autonomía y rectoría responsables; el estudiante como centro; inclusión y equidad; calidad y excelencia académica y desarrollo del país.

Para el cumplimiento del objetivo de la Política de aseguramiento de la calidad, referido en el decreto supremo, se han planteado los cuatro Pilares de la reforma:

Tabla Nº 2

Pilares de la reforma para la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad

Pilar 1: Información confiable y oportuna	Pilar 2: Fomento para mejorar el desempeño	Pilar 3: Acreditación para la mejora continua	Pilar 4: Licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad
Hacer de conocimiento público el quehacer universitario.	Dotar de recursos para el logro de los propósitos institucionales.	Demostrar la calidad de servicio cumpliendo los estándares.	Cumplir con las Condiciones Básicas de Calidad, para brindar el servicio educativo.

Proyecto Educativo Nacional

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, representa una política de estado, que entre sus objetivos postula la calidad de la educación, como así lo establece su objetivo estratégico N° 5: Asegurar la calidad de la educación superior y su aporte al desarrollo socioeconómico y cultural en base a prioridades, así como a una inserción competitiva en la economía mundial. (CNE, 2006).

El PEN, elaborado a partir de un proceso participativo en todas las regiones del país, y asumido como política de Estado, dado que quedo establecido el compromiso por el Foro del Acuerdo Nacional (Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, disposición final) y que nos propone los seis objetivos estratégicos con 33 políticas que apuestan por el cambio.

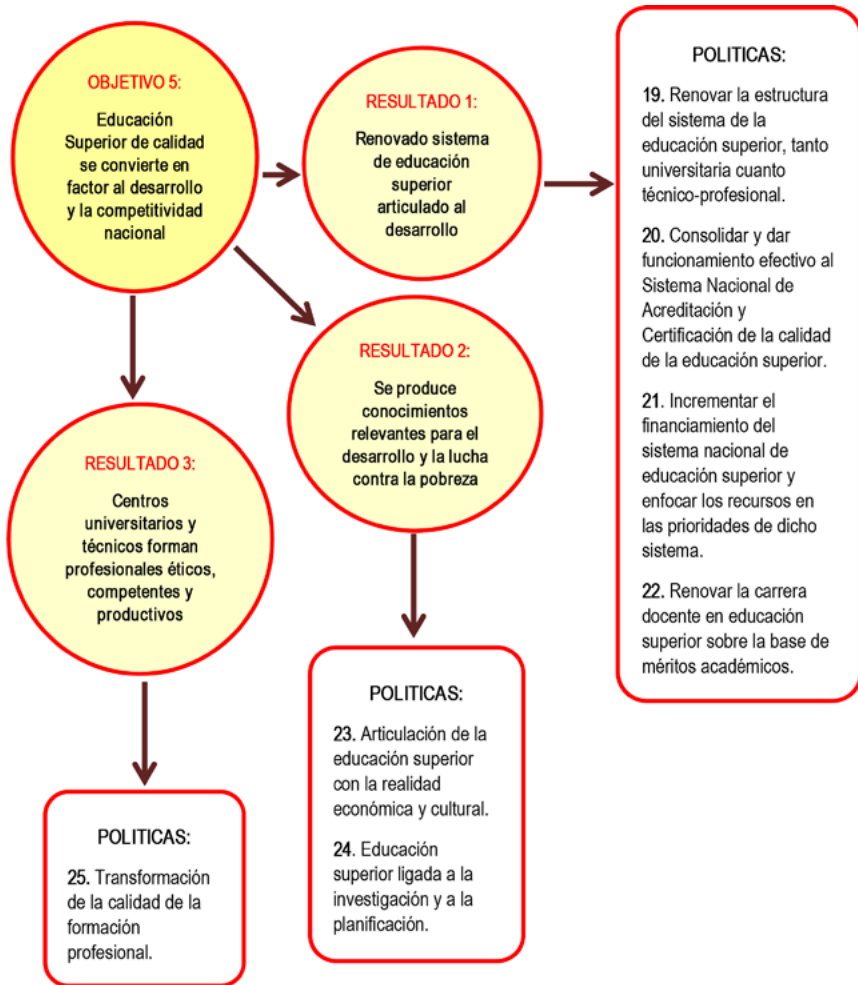
El PEN, plantea crear un Sistema de educación superior universitaria y técnico-profesional que responde a los retos del desarrollo y a las necesidades de las políticas de desarrollo y que hace posible la articulación de sus diversos componentes, un mayor financiamiento público y privado, y la renovación y superior calificación de la carrera docente. También se debe aspirar a la “producción permanente y acumulativa de conocimiento relevante para el desarrollo humano, socioeconómico y cultural que permita igualar el nivel de investigación, innovación y avance tecnológico de los países vecinos. (SI-NEACE, 2013, p. 18).

Para el Consejo Nacional de Educación, el Proyecto Educativo Nacional es un instrumento tanto para la formulación y ejecución de políticas públicas, como para la movilización ciudadana. De esta manera las propuestas de políticas se conviertan en planes operativos y presupuestos, los consensos sobre el sentido de la educación en concertaciones para la acción, las experiencias innovadoras en propuestas de cambio, el reclamo y la reivindicación en un movimiento ciudadano por la educación.

El Objetivo estratégico N° 5, comprende a las universidades públicas y privadas, los institutos superiores pedagógicos, tecnológicos, así como a las escuelas de educación superior.

Gráfico Nº 2

Objetivo estratégico Nº 5, del PEN



Fuente: CNE, 2010

Según el PEN (Consejo Nacional de Educación, 2006):

En una sociedad globalizada, lo que hará distintiva a una universidad o instituto peruano respecto de uno extranjero y será la ciencia y la innovación tecnológica propias que logren imprimir en aquellas actividades en las que el país es competitivo internacionalmente [...]. (p. 45).

Acuerdo Nacional

El Decreto Supremo 105-2002-PCM encargó al Foro promover el cumplimiento y seguimiento de las políticas de Estado del Acuerdo Nacional.

El Acuerdo Nacional es un compromiso con la Nación que involucra a partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil y gobierno. Concebido en un espacio de diálogo y concertación, define una visión compartida del futuro del Perú en función de un proyecto de desarrollo en democracia, a través de treinta y cuatro Políticas de Estado, agrupadas bajo cuatro objetivos: Democracia y Estado de Derecho; Equidad y Justicia Social; Competitividad del País; y Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado.

Asimismo, el Acuerdo Nacional constituye un medio y al mismo tiempo es un producto, que tiene como perspectiva el año 2021. Por consiguiente, dichas políticas han orientado no solo los planes de los distintos gobiernos nacionales y subnacionales, sino también la actividad legislativa.

El Acuerdo Nacional (2002 – 2021): Mediante D.S. N° 105-2002-PCM, se institucionalizó el Foro del Acuerdo Nacional como instancia de promoción del cumplimiento de las Políticas de Estado.

En el Objetivo II: Equidad y Justicia Social, del Acuerdo Nacional, se encuentra en la Décimo Segunda Política de Estado, ***Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte.***

Con ese objetivo el Estado: (a) garantizará el acceso universal a una educación inicial que asegure un desarrollo integral de la salud, nutrición y estimulación temprana adecuada a los niños y niñas de cero a cinco años, atendiendo la diversidad étnico cultural y sociolingüística del país; (b) eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades; (c) promoverá el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial, mediante un pacto social que devenga en compromisos recíprocos que garanticen una óptima formación profesional, promuevan la capacitación activa al magisterio y aseguren la adecuada dotación de recursos para ello; (d) afianzará la educación básica de calidad, relevante y adecuada para niños, niñas, púberes y adolescentes, respetando la libertad de opinión y credo; (e) profundizará la educación científica y ampliará el uso de nuevas tecnologías; (f) mejorará la calidad de la educación superior pública, universitaria y no universitaria, así como una educación técnica adecuada a nuestra

realidad; (g) creará los mecanismos de certificación y calificación que aumenten las exigencias para la institucionalización de la educación pública o privada y que garanticen el derecho de los estudiantes; (h) erradicará todas las formas de analfabetismo invirtiendo en el diseño de políticas que atiendan las realidades urbano marginal y rural; (i) garantizará recursos para la reforma educativa otorgando un incremento mínimo anual en el presupuesto del sector educación equivalente al 0.25 % del PBI, hasta que éste alcance un monto global equivalente a 6% del PBI; (j) restablecerá la educación física y artística en las escuelas y promoverá el deporte desde la niñez; (k) fomentará una cultura de evaluación y vigilancia social de la educación, con participación de la comunidad; (l) promoverá la educación de jóvenes y adultos y la educación laboral en función de las necesidades del país; (m) fomentará una cultura de prevención de la drogadicción, pandillaje y violencia juvenil en las escuelas; y (n) fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural. (Acuerdo Nacional, 2006, p. 26).

Ley General de Educación

La Ley General de Educación, Ley N° 28044, promulgada el 28 de Julio del 2003, establece los fines y objetivos de la educación peruana.

La Ley General de Educación, en su artículo 13º, señala lo siguiente: Calidad de la educación. Es el nivel óptimo de formación que deben de alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida. (MINEDU, 2003, p.4).

La Ley, describe a la educación como un derecho, aunque la Constitución Política no lo haya recogido entre los derechos fundamentales. Asimismo, dispone que el Estado garantice el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos.

El Ministerio de Educación, como ente rector desarrolla y conduce el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (SAC); así como las acciones de fomento de la calidad en todo el Sistema Universitario.

Plan Bicentenario, al 2021

El Plan Bicentenario, Perú al 2021, elaborado por el CEPLAN señala lo siguiente:

[...] en esta época de globalización y de conocimiento se requiere que las Universidades proporcionen una educación de calidad, razón por la cual es indispensable que se conecten adecuadamente con las necesidades del crecimiento económico y con la mejora social y ambiental del país. De allí la importancia de vincular la educación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de manera que la innovación y el conocimiento sean elementos claves de la transformación productiva hacia una economía de alta productividad, y también para el progreso social y la gestión ambientalmente sostenible del desarrollo (CEPLAN, 2011: 13).

El Acuerdo Nacional aprobó treinta y un Políticas de Estado que se agrupan en cuatro ejes temáticos:

1. Democracia y Estado de Derecho
2. Equidad y justicia social
3. Competitividad del país
4. Estado eficiente, transparente y descentralizado.

Existen treinta y un, Políticas de Estado del Acuerdo Nacional, que vienen a constituir el marco orientador de las políticas, las metas y las acciones comprendidos en el *Plan Bicentenario: El Perú hacia el 2021*.

Para cada uno de los ejes se propone un conjunto de indicadores internacionales y nacionales; los primeros tienen el propósito de contar con un referente de comparación internacional mientras que los segundos (nacionales) están organizados en función a los aspectos del sistema educativo que pretenden medir y a los cuales se ha clasificado en términos de indicadores que miden aspectos generales, en el sentido de que son amplios y se aproximan a fenómenos complejos e indicadores que miden aspectos específicos, es decir, que miden fenómenos, procesos o factores educativos puntuales y/o delimitados:

- En el eje de Calidad, se ha considerado básicamente dos ámbitos: Logros educativos de los estudiantes y del sistema y la acreditación de las Instituciones Educativas.
- En el eje de Innovación y Desarrollo, a su vez, se han considerado dos ámbitos fundamentales: investigación y acreditación de las instituciones que brindan estudios superiores. (CNE, 2010, p. 13-14).

En lo que corresponde a los indicadores -de los ejes del Acuerdo Nacional- tiene una relación directa al mandato de la Ley General de Educación; sin embargo, debemos señalar que el concepto de calidad, desde un punto de

vista sistémico, es integral e involucra tanto el logro de los estudiantes, como también a la cobertura, la acreditación como el cierre de brechas; de tal manera que, un sistema educativo no puede tener calidad si no garantiza la atención y las oportunidades de desarrollo de toda su población objetivo.

Por otro lado, en el Plan Bicentenario se precisa que:

El acceso a una educación de calidad constituye un requisito esencial para lograr el desarrollo humano, en tanto constituye la base para la superación individual y el éxito económico de las personas, y también para la conformación de una sociedad solidaria y con valores éticos. (CEPLAN, 2011, p.11).

Tabla N° 3

Objetivos del PEN y Lineamientos de política en el Plan Perú al 2021

OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL	LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA PROPUESTOS EN EL PLAN PERU 2021
<p>Objetivo 1: Oportunidades y resultados de igual calidad para todos</p>	<p>Eliminar las brechas entre la educación pública y la privada, y entre la educación rural y la urbana, atendiendo la diversidad cultural.</p>
<p>Objetivo 5: Educación Superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional</p>	<p>Garantizar que el sistema de educación superior y técnico productiva se convierta en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. Impulsar la acreditación de las instituciones prestadoras de servicio educativo en todos los niveles.</p>

Ley N° 28740 (Ley del SINEACE)

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) nació en el año 2003, del propósito de la Ley 28044, Ley General de Educación, a fin de garantizar la calidad del servicio que ofrecen las instituciones educativas.

La Ley Nº 28740 (Congreso de la República, 2006), establece dos pilares de acción para el mismo, a saber: la acreditación de la calidad de las instituciones educativas, y la certificación de competencias de las personas que se encuentran prestando servicios en el mercado de trabajo. (Ello aunado a las metas de la Décimo Segunda política del Acuerdo Nacional, entre otros).

Por otro lado, el SINEACE estuvo por años en un limbo funcional. Ya que, si bien existía en el papel, nunca tuvo un pliego asignado en la Ley de Presupuesto, sino hasta el año 2013. Pese a las dificultades, sin embargo, no dejó de cumplir con los objetivos planteados para la mejora de la calidad educativa y la certificación de competencias de las personas.

Luego, en julio de 2014, a través de la Décimo Segunda Disposición Complementaria Transitoria de la Ley 30220, 2014, Ley Universitaria, se dispuso la reorganización del SINEACE, así como la conformación de un consejo directivo ad-hoc para la continuidad de las acciones y un grupo de trabajo encargado de evaluarlo y presentar una propuesta de ley para su reorganización en noventa días calendario como máximo.

El modelo de calidad del SINEACE, para el sistema universitario, presenta las características siguientes:

El modelo de calidad...para la acreditación, exige el fortalecimiento de la cultura organizacional, la sistematización de los procesos académicos y administrativos para su mejor control y mejora continua, la implementación de un sistema de gestión de la calidad, así como la incorporación de grupos de interés en el desarrollo de la carrera. (SINEACE, 2013, p. 40).

Reflexiones finales

- La acreditación y el licenciamiento, son instrumentos pertinentes en el camino de la calidad y la excelencia académica. Estos procesos demandan recursos adicionales para poder absolverlas y las universidades, especialmente públicas, que dependen económicamente del Estado, no cuentan con los recursos respectivos, por consiguiente, estos procesos tienen que ser paralelo al otorgamiento de los recursos necesarios para su ejecución.

- Las políticas educativas de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria, de acuerdo a la presente investigación, es responsabilidad fundamental del Estado, así como, la defensa y Fortalecimiento de la Universidad Pública, para lo cual se le deben asignar los recursos presupuestales pertinentes, a fin de garantizar la calidad universitaria. Para ello, las universidades, especialmente públicas, no se oponen a asumir nuevos retos y están dispuestas a asumir los procesos del aseguramiento de la calidad.
- Es necesario, revisar la propuesta del SUNEDU respecto al Licenciamiento de las universidades, dado que varias universidades manifiestan que existen disposiciones que no constituyen normas indispensables para el aseguramiento de la calidad educativa.
- Las políticas educativas, que promueven el aseguramiento de la calidad educativa universitaria, a través de la acreditación, se constituye en un instrumento poderoso para promover la movilidad de estudiantes, y docentes, tanto entre las instituciones de educación superior universitaria del país y otras fuera del país.
- En las políticas educativas de educación superior universitaria, no se debe dejar de perder de vista los recursos humanos, o desde el marketing, orientada al cliente, que viene a ser el efecto de la implementación de dichas políticas.
- Las políticas de la promoción de la calidad, necesitan enfocarse a la mejora permanente de los profesionales y las instituciones, al margen de cualquier medida punitiva o fiscalizadora que no corresponde a un sistema de acreditación, sino a un sistema de supervisión. Una institución con una sólida cultura de calidad es capaz de gestionar sus recursos de manera responsable y orientada a sus objetivos: una formación con calidad y pertinencia. Es por eso que la orientación y apoyo que se brinde a su proceso de fortalecimiento y desarrollo de capacidades será condición de cualquier posibilidad de cambio.
- Entre los actores de la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad, el cual constituye un reto, es la carencia de profesionales formados para tareas de evaluación, es necesario fortalecer la formación de pares evaluadores. En esa perspectiva, se debe

mejorar la preparación de los pares para evitar actitudes autocomplacientes, reivindicativas o defensivas, así como los comportamientos de carácter corporativo, que conllevan a problemas de tipo ético en los procesos de evaluación y acreditación.

- El fortalecimiento tanto a nivel político como institucional de la implementación de las políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior universitaria, será altamente contributivo a los deseables -y cada vez más necesarios- proyectos de integración regional. Para ello, se hace imprescindible trabajar entre todos -gobiernos, universidades, gremios docentes, especialistas, profesores, estudiantes, organismos internacionales, consejos de rectores y de universidades y otras organizaciones-, en la creación del -ya mencionado- Espacio Común de Educación Superior.
- Las políticas de aseguramiento de calidad, deben permitir -según el DS Nº 016-2015-MINEDU- que los actores involucrados en la educación superior universitaria se organicen, relacionen y operen de manera sistémica, según las exigencias de calidad para la prestación de este servicio educativo. De lo expuesto, también podremos formar ciudadanos con altas capacidades para el ejercicio profesional competente y la producción de conocimiento de alto valor social, donde la educación superior universitaria sea un medio para la inclusión y movilidad social de los jóvenes del país
- Otro aspecto, de relevancia y de especial consideración, en el tema de aseguramiento de la calidad es la ética, a pesar de que siempre se mencionan los códigos pertinentes en cada institución, no es plausible en su implementación.

Resumo: O presente trabalho de pesquisa insere-se na linha de políticas de educação voltadas para a qualidade da educação superior, cujo objetivo foi descrever as políticas de educação superior desenvolvidas em 2016, voltadas para a qualidade no Perú. A presente investigação se enquadra como do tipo bibliográfica e documental, o que permitiu se chegar a seguinte reflexão: estabelecer uma educação de qualidade para o país, envolve toda a comunidade educacional, para que os estudantes tenham uma excelente formação e as políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da qualidade, foquem a melhora permanente dos profissionais e das instituições, sem qualquer medida punitiva ou fiscalizadora que não corresponda a um sistema de avaliação, senão a um sistema de supervisão.

Palavras-chave: Qualidade educacional; avaliação; acreditação; políticas educacionais.

Resumen: El presente trabajo de investigación, se enmarca en la línea de políticas educativas que permiten el aseguramiento de la calidad en la educación superior, cuyo objetivo fue describir las políticas educativas que aseguran la calidad en el Perú, en el ámbito universitario, durante el año 2016. La presente investigación, se encuadra dentro del tipo de investigación bibliográfica, desarrollando la técnica de análisis de documentos, lo que permitió establecer la siguiente reflexión: establecer una educación de calidad que aporte al país, que involucre a toda la comunidad educativa donde los estudiantes tengan una excelente formación y las políticas educativas de aseguramiento de la calidad, se enfoquen a la mejora permanente de los profesionales y las instituciones, al margen de cualquier medida punitiva o fiscalizadora que no corresponde a un sistema de acreditación, sino a un sistema de supervisión.

Palabras clave: Aseguramiento de la calidad; Acreditación; Licenciamiento; Políticas educativas.

Abstract: The present research work is part of the line of policies that allow quality assurance in higher education, whose objective was to describe educational policies that ensure quality in Peru, in the university environment, during the year 2016. The present research, is part of the type of bibliographic research, developing the technique of document analysis, which allowed to establish the following reflection: Establish a quality education that contributes to the country, involving the entire educational community where students have excellent training and educational policies for quality assurance, focus on the permanent improvement of professionals and institutions, regardless of Any punitive or oversight measure that does not correspond to an accreditation system, but to a supervisory system.

Keywords: Quality assurance; Accreditation; Licensing; Educational policies.

Referencias bibliográficas

CEPLAN. *Plan Bicentenario. El Perú hacia el 2021*. Lima: CEPLAN, 2011.

CINDA –UNIVERSIA. *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago: CINDA, 2016.

CNE. *Propuestas de metas educativas e indicadores al 2021*. MINEDU: Lima, 2010. Disponible en: < http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf>. Acceso en: 26 agosto 2016, 20:16:13.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley N° 28740. Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa*. Congreso de la República, Lima, 2006. Disponible en: < <http://ctmperu.org.pe/documentos/Ley-N-28740.pdf>>. Acceso en: 1 junio 2016. Acceso en: 1: 25: 10.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. *Ley universitaria N° 30220-2014*. Congreso de la República, Lima, 2014. Disponible en: <<http://www.sunedu.gob.pe/nueva-ley-universitaria-30220-2014/>>. Acceso en: 28 agosto 2016, 15:22:10.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Proyecto educativo nacional*. CNE, Lima, 2006. Disponible en: <<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-per/PEN-Popular-o-resumido.pdf>>. Acceso en: 3 noviembre 2016, 19:01:56.

CORTI, A. OLIVA, L. y GÁTICA, M. *Cultura de la calidad, evaluación y acreditación*. 2011. Disponible en: < <http://bit.ly/2vMXC8c>>. Acceso en: 3 setiembre. 2016.

DIAS, J. Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad antiamericana y caribeña. En: GAZZOLA, Ana Lucía y otros. (Org). *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 87-112.

FERNANDEZ, N. *Estudio Regional: La evaluación y la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Situación, tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: IE-SALC/UNESCO, 2004. Disponible en: < <http://bit.ly/2vhg7jD>>. Acceso en: 1 marzo. 2016.

FERNÁNDEZ, N. *Los procesos de evaluación y acreditación universitaria*. 2006. Disponible en: < <http://bit.ly/2wrRob5> >. Acceso en: 10 enero. 2016.

HERRERA, A. y AGUILAR, E. La evaluación de la calidad y la acreditación en la universidad pública de América Latina Universidades. *Universidades*, México D.F., n. 40, p. 29-39. Enero-marzo 2009. Disponible en: < <http://bit.ly/2uDZo6H>>. Acceso en: 4 julio. 2016.

MINEDU. *Decreto Supremo N° 016-2015*. Aprobación de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. 2015. Disponible en: <<http://bit.ly/2ungq2>>. Acceso en: 23 junio 2016, 12:26:10.

MINEDU. *Ley General de Educación N° 28044*. 2003. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf>. Acceso en: 23 de diciembre 2016.

PUCP- Chile. *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior: aspectos críticos y desafíos de mejoramiento*. 2011. Disponible en: <<http://bit.ly/2jmqTgl> >. Acceso en: 22 agosto. 2016.

SINEACE. *Educación superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*. Lima: Impresión Arte Perú, 2013.

SUNEDU. *El Modelo de Licenciamiento y su implementación en el Sistema universitario peruano*. Lima: SUNEDU, 2015.

UPAO. *Modelo de Acreditación de la educación Superior Universitaria*. 2016. Disponible en: < <http://bit.ly/2vKPT9N> >. Acceso en: 3 noviembre. 2016.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Março de 2018

ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO ÂMBITO NACIONAL E REGIONAL: o caso dos cursos de engenharia na Argentina e no Mercosul*

ACCREDITATION OF UNDERGRADUATE COURSES AT THE NATIONAL AND REGIONAL LEVELS: the case of engineering courses in Argentina and Mercosur

Silvana Lorena Lagoria

Universidade Nacional de Córdoba-Argentina

E-mail: silvana_lc@yahoo.com.ar

Tradução: Maria Flávia Batista Lima

Introdução

Com a globalização, ao fim da década de 1980 e início dos anos 1990, ganharam destaque, nas políticas latino-americanas, as noções de produtividade, competitividade e qualidade como condição de acesso à dinâmica global. Essas noções estabelecem relação com o novo paradigma de desenvolvimento dos países, baseado na formação do capital humano e nas demandas dos processos de integração regional, que, nessa década, já haviam se consolidado¹.

As características do contexto global nos anos de 1990, como a crescente demanda intelectual que geraram as novas tecnologias e a revalorização da educação como ferramenta geradora de conhecimentos vitais para a atividade produtiva (RAMA, 2006), tiveram seu impacto na educação superior latino-americana. Essas

* Neste artigo, é apresentada parte dos resultados obtidos em uma pesquisa maior intitulada *Acreditación de carreras de grado en el ámbito nacional y regional: el caso de las ingenierías* (LAGORIA, 2016). Nesta tese, foram analisadas as mudanças produzidas nos cursos de graduação no decorrer dos processos de controle de qualidade em nível nacional e regional. Também, foi incluído um anexo sobre os cursos de Engenharia Eletrônica na União Europeia (UE), que enriqueceu a análise por apresentar uma experiência de acreditação regional em um contexto diferente ao latino-americano.

¹ A consolidação do processo de integração regional no mundo reconhece duas etapas em sua evolução, denominadas velho regionalismo e novo regionalismo.

características implicaram, por um lado, a massificação da matrícula universitária na região e a ampliação do acesso pela iniciativa privada; por outro lado, o incremento da oferta de cursos e o surgimento de alguns de qualidade duvidosa.

Assim, justificou-se uma reforma educativa cujo principal discurso foi o asseguramento da qualidade, tanto na educação básica como na educação superior. Em relação a esse discurso, Rama (2006) destaca o papel que é assumido pelo Estado como regulador, buscando a qualidade nos programas de ensino e nas instituições, por meio de mecanismos de avaliação e acreditação.

Em uma perspectiva política, os processos de acreditação de cursos de graduação são uma forma de o Estado propor, controlar, garantir e dar legitimidade à qualidade da oferta de educação superior. Além disso, em uma perspectiva sociológica, esses processos contribuem para afirmar uma cultura de qualidade.

Como se sabe, as políticas definidas no contexto macro vão se impregnando, durante sua implementação, de interesses e particularidades próprias da ação dos atores. Por tal motivo, este artigo propõe investigar como os processos de acreditação nacional e regional repercutem nos aspectos organizacionais e culturais dos cursos de Engenharia, desvendando pelo seu interior os efeitos (BALL, 2002)² das macropolíticas que compreendem às instituições de educação superior.

Este propósito conduz a indagações, para além dos documentos que registram o processo de acreditação, e apresenta as opiniões e perspectivas dos atores institucionais que vivenciaram o processo.

Nossa perspectiva teórica parte da mudança de concepção da educação superior, conforme concebido por Krotzsch (2003), que integra os posicionamentos de Durkheim, Bourdieu e Clark para construir um modelo analítico da mudança institucional.

Para compreender os efeitos das políticas em curso, recorreu-se ao referencial teórico proposto por Stephen Ball e denominado “perspectiva dos ciclos da política (*policy cycle approach*) [...], ‘caixa de ferramentas’ para a análise da trajetória da política educativa” (MIRANDA, 2011, p. 105).

² Ball (2002) assinala que as políticas possuem efeitos e não só resultados e identifica efeitos de primeira ordem mais relacionados com mudanças nas práticas.

Segundo Miranda (2011), no ciclo da política Ball identifica cinco contextos em que as políticas são produzidas, reproduzidas, criadas e executadas de maneira inter-relacionada, não linear nem sequencial. Estes contextos são: “contexto de influência, contexto da produção do texto político, contexto(s) da prática, contexto dos resultados e contextos da estratégia política” (MIRANDA, 2011, p.109).

Ainda que para a análise política seja importante considerar os cinco contextos do parágrafo anterior, neste artigo, mais importante é compreender o contexto da prática, pois é o local em que são identificadas as ações aonde o texto político é desenvolvido e “está sujeito a interpretações, é recriado, reinterpretado, sofre um processo de tradução por parte dos atores centrais da prática: os profissionais/docentes” (MIRANDA, 2011, p.115). O autor reconhece que a cultura e história institucionais e as práticas acumuladas são os elementos que determinam reinterpretações e significados que os atores (leitores) atribuem às políticas ao colocá-las em ação.

Por esses motivos, segundo Mainardes y Marcondes (2009), para Ball as políticas não são implementadas, já que considerá-las de tal modo implicaria vê-las de maneira linear e sistemática.

Com a intenção de examinar significados do nível intrínseco das instituições, este estudo introduz-se no campo da sociologia das organizações e da cultura. Nessa área, são citados autores como Crozier y Friedberg (1990), Geertz (1992) e Thompson (1990) para compreender conceitos relevantes, tais como: campo, mudança, cultura e a forma em que eles se relacionam.

O foco da análise é no nível operacional das práticas e nas modificações que se registram em resposta ao processo de acreditação nacional e regional.

Quatro cursos participaram deste estudo: Engenharia Eletrônica e Industrial da Faculdade Regional Córdoba da Universidade Tecnológica Nacional (FRC-UTN) e Engenharia Eletrônica e Industrial da Universidade Nacional de Córdoba (UNC).

A partir da análise dos quatro casos, o texto propõe reflexão sobre os efeitos dos processos de acreditação de cursos na Argentina e na região em relação às categorias de mudança, entendida como melhorias a partir do processo de acreditação e da cultura da qualidade. Ambos os conceitos são analisados com o material empírico referente às práticas desenvolvidas pelos atores

para dar respostas às demandas do processo de acreditação. Além disso, recorre-se um trabalho de campo realizado em um país da União Europeia (UE), que auxiliará no esclarecimento de alguns aspectos constitutivos do Mercosul, assim como para compreender suas ações.

Na sequência do texto, são explicitadas as análises em relação ao sentido da acreditação no âmbito nacional e regional e são comentados os principais resultados. Para finalizar, são apresentadas algumas reflexões sobre a experiência dos cursos da amostra estudada durante o processo de acreditação nos níveis nacional e regional.

A acreditação na Argentina e no Mercosul

Para compreender a análise que se desenvolve a seguir, é preciso apresentar algumas breves especificações sobre o seu contexto.

Na América Latina, como no resto do mundo, os sistemas de acreditação da educação superior surgiram como resposta à necessidade de assegurar a qualidade da oferta acadêmica e das instituições. A finalidade principal da acreditação é controlar, garantir e legitimar a qualidade da educação superior para a sociedade. Assim mesmo, por ser um processo social e comunitário, requer a participação da comunidade educativa em interação com as autoridades setoriais que representam à sociedade. Atribui-se, também, ao mencionado processo, o efeito de contribuir com a construção de uma cultura da qualidade (MORA, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008).

Na Argentina, o controle da qualidade consolidou-se em 20 de julho de 1995, com a sanção da LES – Lei de Educação Superior n. 24.521 (ARGENTINA, 2015) e com a criação da Coneau (Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária)³. Mediante a acreditação, o Estado certifica que determinado curso ou programa de estudo cumpre com os padrões mínimos previamente definidos pelo Ministério de Cultura e Educação, consultado com o Conselho de Universidades (LES, art. 46).

A Coneau é o órgão oficial responsável por conduzir o processo de acreditação e a avaliação da educação superior e começou suas funções um ano

³ Coneau (Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação da Educação Superior) <<http://www.coneau.edu.ar>>).

após a sua criação. Este mesmo organismo atua, como a Agência Nacional de Acreditação (ANA) no processo de acreditação regional Arcu-Sul, no qual tem como funções, entre outras: lançar a convocatória no território nacional, aplicar o procedimento e outorgar a acreditação em função dos padrões regionais.

No contexto regional, o processo de acreditação é de interesse do bloco para fortalecer o Mercosul Educativo como espaço comum de integração. Isso se concretizou a partir do Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos de Graduação (MEXA), que foi definido em junho de 1998 e teve vigência até o ano de 2006. Logo depois, foi substituído pelo Sistema permanente de Acreditação de Cursos Universitários para o Reconhecimento Regional da Qualidade Acadêmica das respectivas titulações no Mercosul e os Estados Associados (Arcu-Sul).

Assim, no Primeiro Plano Trienal do Setor Educativo do Mercosul, foi proposta

[...] a compatibilização dos sistemas educativos, o reconhecimento de estudos e a homologação de títulos com a finalidade de facilitar a circulação de estudantes e profissionais da região e a formulação de propostas de flexibilização, acreditação e reconhecimento de estudos e títulos (FERNÁNDEZ LAMARRA, 2005, p. 98).

González e Castillo (2006) mencionam a acreditação de cursos no Mercosul como uma ação política concreta orientada ao fortalecimento do bloco e para a integração educativa, a partir da conformação de um espaço de educação comum. Assim, os procedimentos de acreditação no Mercosul foram criados a partir dos seguintes propósitos: contribuir para a conformação do espaço de educação comum e para a integração educativa; assegurar a formação de recursos humanos capacitados que contribuam com o desenvolvimento regional; reconhecer títulos de graduação em nível regional; facilitar a mobilidade acadêmica na região e estimular os processos de avaliação com a finalidade de elevar a qualidade educativa.

Em relação a esses propósitos da acreditação tanto em nível regional como em nacional, algumas pesquisas prévias (BARREYRO; LAGORIA, 2010; 2016; LAGORIA, 2010; BARREYRO; LAGORIA; HIZUME, 2012) permitem estabelecer algumas reflexões sobre os efeitos da acreditação em escala regional e nacional nos cursos de graduação que integraram este estudo.

Accreditação, mudança e cultura da qualidade

Em nível nacional, interessava saber a maneira pela qual o processo de acreditação reflete nas práticas institucionais em termos de melhoria da qualidade. À luz desse propósito, procurou-se detectar quais são os resultados visíveis e constatáveis da acreditação nos aspectos acadêmico, organizacional e cultural nos cursos selecionados para esta pesquisa.

É importante recordar, como dito anteriormente, que o processo de acreditação propõe-se a controlar, garantir e legitimar a qualidade da educação superior para a sociedade. Por isso mesmo, atribui-se a este processo a finalidade de promover e estimular a contínua melhoria da educação superior, assim como a tarefa de fomentar a cultura da qualidade.

No caso dos cursos que integram a amostra, a acreditação nacional aconteceu em duas fases. Isso se deve ao fato de que, em uma primeira instância de avaliação, os cursos não alcançaram os padrões mínimos e, por isso, foi outorgada uma acreditação válida por três anos, mas com o compromisso de realização de melhorias necessárias para alcançar os padrões após esse período⁴.

Na primeira fase da acreditação nacional, os cursos aderiram aos Programas de Melhoria para as Engenharias (PROMEI). Estes constituíram um elemento fundamental para realizar modificações e cumprir com os compromissos assumidos, principalmente no que se refere à pesquisa, à biblioteca, ao equipamento e à docência.

Sem dúvida, os planos de melhoria do processo de acreditação nacional foram um facilitador de mudança no que se refere aos componentes mencionados no parágrafo anterior. Isso permitiu aos cursos obter uma acreditação por mais três anos como resultado da segunda fase de acreditação, ficando registrados nas resoluções os avanços dos cursos que alcançaram os padrões exigidos.

⁴ Segundo a LES n. 24.521, na Argentina, os resultados do processo de acreditação podem ser: a) acreditação por seis anos, quando os cursos cumprem com o perfil previsto; b) acreditação por três anos, quando os cursos cumprem com o perfil previsto, mas não têm um ciclo completo concluído e, portanto, não têm egressos ou não cumprem com o perfil previsto, porém têm estratégias de melhorias adequadas que se transformam em compromissos; c) não acreditação, quando o curso não cumpre com o perfil previsto e suas estratégias de melhoria não permitem esperar que sejam alcançadas em um prazo razoável.

Em nível regional, um aspecto diretamente relacionado com a acreditação de cursos de graduação é a intenção de reconhecimento de títulos de graduação no bloco e a mobilidade acadêmica na região. Com relação a isso, o Manual de Procedimentos do Sistema Arcu-Sul (2008) esclarece que o reconhecimento da qualidade dos títulos de graduação outorgados no Sistema não confere por si o direito ao exercício da profissão nos demais países. No entanto, esse reconhecimento será considerado como critério comum para articular programas regionais de cooperação, fomento, subsídio, mobilidade, entre outros, que beneficiem aos sistemas de educação superior em geral.

O sentido da acreditação no Sistema Arcu-Sul será o de se constituir como critério comum para facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de grau universitário para o exercício profissional nos convênios, tratados ou acordos bilaterais, multilaterais, regionais ou sub-regionais que tratem sobre isso.

Com relação a essas intenções de reconhecimento de títulos e mobilidade na região, as entrevistas realizadas com as pessoas-chave revelaram que, em geral, a vantagem de estar acreditados no Mercosul relaciona-se mais a uma questão de prestígio, já que a acreditação não habilita para o exercício profissional em outro país do bloco (LAGORIA, 2016).

A acreditação regional conferiria um valor agregado (simbólico) ao título e à acreditação nacional. Além disso, é um requisito para participar do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados do Mercosul (Marca) e isso é valorizado positivamente pelos atores institucionais.

Um aspecto destacável é que o cumprimento dos procedimentos de acreditação regional não demandou muitos esforços aos atores, quando foi realizado de forma coordenada com o processo nacional. No caso contrário, o esforço é duplicado, como aconteceu com a acreditação Arcu-Sul do curso de Engenharia Eletrônica da UNC, em que a acreditação nacional demorou e envolveu necessariamente a atualização do relatório realizado anteriormente (LAGORIA, 2016).

Até o momento do desenvolvimento do trabalho de campo desta investigação (2012 a 2013), não existia um acordo para compatibilizar a aplicação dos procedimentos nacionais e regionais de acreditação. Se existisse tal acordo, é possível que a realização vinculada de ambas as creditações não só

teria diminuído as exigências burocráticas dos cursos, mas também traria para o organismo acreditador a economia de recursos materiais e humanos que demanda o processo⁵.

Em síntese, segundo a experiência relatada pelos atores entrevistados, a acreditação regional no Mercosul não teria maior impacto que emitir uma certificação regional para os cursos, já que o reconhecimento de títulos de graduação no bloco não é ainda uma realidade concreta. Acrescenta-se a isso a possibilidade dos cursos participarem no programa de mobilidade acadêmica Marca.

Diferentemente do Mercosul, no Bloco União Europeia (UE), o processo de acreditação regional acontece de forma distinta. As entrevistas realizadas na UE confirmaram que a acreditação permite ao estudante continuar seus estudos em outro país e exercer sua profissão em qualquer país do bloco de maneira certa.

Isso encontra seu fundamento nas ações em educação superior baseadas no critério de supranacionalidade, que o bloco adotou e que conduziu a formação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) na Declaração de Bolonha do ano 1999.

Entre essas ações, o asseguramento da qualidade da educação superior se materializou na criação de uma série de organismos regionais vinculados ao controle da qualidade no bloco, como é o caso da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). A ENQA cumpre um importante papel no tema da acreditação no EEES junto com *European University Association* (EUA), *European Association of Institutions of Higher Education* (EURASHE) e *European Student Information Bureau* (ESIB).

Assim mesmo, para facilitar a mobilidade acadêmica e a equivalência de títulos, foi criado um sistema comum europeu de créditos (ETCS) e se reestruturou o sistema de educação superior em dois ciclos: graduação e pós-graduação (mestrado). Mais adiante, na Reunião de Ministros celebrada em Berlim, no ano de 2003, foi incorporado o doutorado como um terceiro ciclo.

⁵ Com relação a este tema, em novembro de 2015, foi aprovada uma solicitação apresentada pela Coneau da Argentina para a implementação simultânea dos processos de acreditação nacional e regional Arcu-Sul (Reunião da Rede de Agências Nacionais de Acreditação, Ata 02/15).

Voltando o olhar ao Mercosul, sabe-se que, nas condições institucionais em que o bloco é organizado, não é possível pensar o reconhecimento de títulos, o exercício profissional e a mobilidade de estudantes e docente, da forma em que se põe em prática na UE. Para que isso ocorra, seria necessário reestruturar e repensar algumas questões do bloco, além da natureza de um mercado comum que não inclui a supranacionalidade. Nesse sentido, as características da UE como união monetária e o nível de integração que isso implica estariam facilitando a mobilidade e o reconhecimento de títulos com possibilidades de exercício profissional (LAGORIA, 2016).

Em relação à construção de uma cultura de qualidade, os entrevistados concordaram que a participação nos processos de acreditação, tanto em nível nacional como no regional, desperta o interesse próprio para realizar uma oferta de qualidade. Essa participação contribui à tomada de consciência do nível de qualidade dessa oferta. Ou seja, o fato de participar ativamente dos procedimentos de acreditação e de visualizar concretamente os resultados contribui para que os atores institucionais dimensionem os aspectos positivos da formação que fornecem e as deficiências que deveriam considerar.

Do ponto de vista de Harvey e Green (1993), é possível dizer que, no caso de alguns cursos selecionados para a amostra, os atores institucionais assumem a acreditação como perfeição. A qualidade como perfeição baseia-se na ideia de que as ações na educação superior realizam-se de maneira correta e sem falhas. O olhar está voltado aos processos institucionais e a ideia central é orientar cada etapa dos processos, por meio de ações em direção à perfeição, evitando qualquer possível falha. O conceito de cultura da qualidade vincula-se a este enfoque no sentido de que todos os membros da organização são responsáveis pela qualidade (HARVEY, GREEN, 1993). Ainda que os atores entrevistados não indicassem explicitamente essa intenção, é possível sugerir que a preocupação genuína por manter um nível de qualidade na oferta esteve presente desde os tempos anteriores à implantação dos processos de acreditação.

Por exemplo, no curso de Engenharia Industrial da UTN, os entrevistados manifestaram que a qualidade foi uma preocupação desde o início do funcionamento do curso. Também foi comentado que, antes mesmo da implementação da acreditação nacional, sustentava-se o controle da qualidade como uma boa prática e acreditavam na necessidade de efetua-lo. Esse interesse condu-

ziu também a busca de outros certificados de qualidade, antes de se falar do tema em nível nacional (certificação do *Det Norske Veritas*⁶).

Isso indica, ademais, que o interesse pela qualidade da oferta não esteve relacionado apenas com o fato de atender à demanda do controle estatal. Essa afirmação baseia-se em entrevistas, em que os atores institucionais expressaram um interesse interno por uma oferta de qualidade.

Como é possível observar, a mudança de ordem cultural nesses cursos é tanto uma construção do contexto das decisões macropolíticas como um resultado dos interesses que circulam entre os membros da instituição. Desse modo, visualiza-se o controle da qualidade como uma construção simbólica própria dos indivíduos que as produzem e transmitem em contextos estruturados e historicamente específicos (THOMPSON, 1990).

Isso sugere que a qualidade da oferta é um tema de preocupação presente nos atores que participam dos processos de acreditação, ao menos para os entrevistados, principalmente, os integrantes das equipes de gestão e alguns professores.

A construção de uma cultura da qualidade é um processo social no qual intervêm não apenas os atores das instituições universitárias, mas todos aqueles envolvidos, pertencendo ao âmbito nacional ou regional de acreditação. Desse modo, a cultura da qualidade vai se configurando, não partindo de cada ator individual, senão de uma ação coletiva (CROZIER, FRIEDBERG, 1990).

Continuidades e rupturas entre a acreditação regional e nacional

Ao relacionar o processo de acreditação regional com o nacional, os atores observaram certas incoerências da acreditação, tal como mencionado por um dos entrevistados.

Sobre isso, constatou-se, em documentos e entrevistas, que um dos cursos de Engenharia Eletrônica da amostra foi acreditado por cinco anos no Mexa e não foi acreditado no nível nacional, sendo que ambos os processos

⁶ *Det Norske Veritas* (DNV) foi fundada em 1864 como uma Sociedade de Classificação de âmbito mundial com sede na Noruega. Trata-se de uma fundação independente, cujos objetivos são defender a vida, propriedades e o ambiente marinho, e é, por sua vez, um líder que fornece serviços de gestão de riscos. Mais informações encontram-se disponíveis em: <<https://www.dnvgl.com>>.

desenvolveram-se ao mesmo tempo. Esse fato despertou a atenção dos atores institucionais, já que o organismo responsável por conduzir o processo e outorgar a acreditação em ambos os níveis (regional e nacional) é o mesmo, a Coneau, ainda que a comissão de pares tenha sido formada de maneira diferente em cada caso.

Também, ao questionar as resoluções que expressam os resultados obtidos pelos cursos acreditados em nível regional, os entrevistados destacaram como confusos os processos de acreditação no Mexa e Arcu-Sul, que se outorgaram por cinco e seis anos, respectivamente, e de maneira direta, enquanto a acreditação nacional demandava exigências maiores. Isso nos remete a uma análise dos padrões avaliativos que foram indagados na pesquisa original, ponto de partida deste artigo.

Da análise documental, também se constatou que, na acreditação regional, não foram assumidos compromissos de melhoria por parte do curso como na acreditação nacional. No entanto, os pares avaliadores realizaram recomendações sobre as dimensões que foram consideradas deficientes e sobre as que poderiam ser melhoradas.

As incongruências que mencionam os atores institucionais sobre o processo de acreditação nacional ser realizado juntamente com a acreditação regional, mostram que suas finalidades são diversas. Essas finalidades poderiam incluir desde uma maior flexibilidade de critérios na acreditação regional até uma questão pragmática de economizar recursos. Para uma análise em profundidade desse tema, seria interessante realizar um estudo comparado dos padrões de acreditação do bloco regional e do organismo estatal de âmbito nacional.

Diante dessa realidade, proposta pelos atores e com base nos resultados desta pesquisa, surgem algumas inquietações que abrem o debate. Por exemplo: é justificado o gasto e a mobilização de atores demandados no processo de acreditação para que seja outorgado um valor simbólico à acreditação nacional que é rigorosa e exigente? Qual é o impacto dos benefícios da acreditação regional para o egresso? Até que ponto é necessária uma acreditação regional com as características do Arcu-Sul para acessar programas de intercâmbio, quando a mobilidade de alunos e professores é uma realidade muito instalada na sociedade atual e que pode ser acessada de diferentes formas?

Sobre esta última questão, é necessário considerar que o programa Marca é financiado exclusivamente com o orçamento da universidade. A Convocatória 2015-2016 estabelece que o financiamento do Programa será:

Para os estudantes: A Universidade de Origem cobrirá os custos de passagem e seguro. A Universidade de Destino cobrirá os custos de alojamento e manutenção. Para os docentes e coordenadores: A Universidade de Origem cobrirá os custos de alojamento e manutenção, passagem e seguro (ainda não está acordado entre os países, dependendo de decisões posteriores) (MERCOSUR EDUCATIVO, 2015: 8).

A partir daí, entende-se que o bloco Mercosul não destina fundos nem planos de financiamento para levar adiante a mobilidade acadêmica. O mesmo ocorre com outras ações de internacionalização na região, como, por exemplo, com a experiência da *Associação de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM)⁷, grupo autogestionado de universidades públicas da Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, que funcionam em forma de rede.

Este grupo foi criado em agosto de 1991, por iniciativa das universidades, para enfrentar os desafios comuns na região. Desde então, desenvolve atividades de cooperação e internacionalização, de maneira autônoma e desvinculada administrativamente do bloco econômico Mercosul, entre as quais a mobilidade estudantil por meio do programa Escala Estudantes de Graduação e Escala Estudantes de Pós-Graduação, destinado à promoção da mobilidade dos estudantes regulares de mestrados e doutorados.

Nessa perspectiva, parece necessário incluir no debate a reflexão sobre o sentido da acreditação regional e a revisão dos seus propósitos para reformulá-los em relação ao que se vislumbra como possível.

De acordo com o panorama proposto, talvez uma opção para otimizar o sentido da acreditação seria pensar na autogestão do Arcu-Sul, para o seu funcionamento independente do Mercosul, como uma iniciativa própria das universidades e das agências acreditadoras funcionando em forma de rede. Desse modo, poderiam ser propostos objetivos específicos para o mecanismo regional do controle da qualidade, que orientem o processo de acreditação para alcançar os fins pensados pela e para a educação, sem a pretensão nem

⁷ AUGM (Associação de Universidades Grupo Montevideo) <<http://grupomontevideo.org/sitio/>>

a exigência de ser parte de um bloco em que o interesse primordial esteve orientado sempre para o crescimento econômico da região.

Considerações finais

O presente texto, sem chegar a ser um estudo de impacto, pretendeu indagar e analisar comparativamente o que ocorre nas instituições e nos cursos como consequência da implementação dos sistemas de acreditação de cursos universitários no marco da Lei de Educação Superior n. 24.521 e das disposições do Mercosul em matéria educativa (processos Mexa e/ou Arcu-Sul). O foco da análise esteve no que ocorre em nível operativo das práticas e das modificações que se registram em resposta ao processo de acreditação nacional e regional.

Como reflexão final, é possível afirmar, sem dúvidas, que a acreditação no âmbito nacional contribui ao controle da qualidade, à melhoria acadêmica e à promoção de uma cultura da qualidade. No entanto, é necessário reconhecer que as mudanças e melhorias verificadas nos cursos não são resultado exclusivamente desses processos.

As melhorias realizadas a partir do processo de acreditação nacional são verificáveis tanto nos documentos como nas entrevistas realizadas aos atores-chave. Todavia, a repercussão dos processos de acreditação não é indissociável de outros fatores próprios do contexto institucional, tal como revelado na análise realizada.

É importante lembrar que, em alguns cursos selecionados, os documentos e as entrevistas aos atores expõem um interesse próprio e genuíno de controlar a qualidade da oferta, por meio de experiências autogestionadas, que ocorreram previamente e independentes da implementação do processo de acreditação na Argentina.

No nível regional, é possível afirmar que a acreditação outorga um maior prestígio ao curso acreditado no Mexa e/ou Arcu-Sul. No entanto, não se constatarem melhorias vinculadas à acreditação regional nos cursos que fizeram parte da amostra.

É possível que isso ocorra devido à dinâmica do processo e que, no marco das políticas em nível macro, não se destinam fundos para planos de me-

lhoria no ensino superior. Neste ponto, foi muito relevante a contribuição dos atores-chave que, nas entrevistas, estabeleceram evidentes diferenciais entre os benefícios obtidos da acreditação nacional e regional.

Em relação à cultura da qualidade, é possível dizer que se constitui de pautas socialmente construídas que se sustentam no tempo e se apropriam também os atores institucionais (CROZIER; FRIEDBERG, 1990). O fato de que os cursos tenham passado por várias fases de acreditação e em diferentes níveis (nacional e regional) contribuiu ao fortalecimento de uma cultura de qualidade.

Nesse sentido, a cultura da qualidade está se consolidando progressivamente, na medida em que os cursos atravessam as diferentes fases e instâncias de acreditação. É possível afirmar, também, que a acreditação regional contribui para isso. Assim, evidencia-se a influência do fator tempo na construção de padrões estruturais que são mencionados por Krotsch (2003).

Enfim, tanto os processos de acreditação em nível nacional como em nível regional contribuem para estimular a construção da cultura da qualidade, já que envolvem todos os atores que se comprometem com a tarefa, sempre que haja continuidade e não fiquem como um evento isolado.

Os planos de melhoria (PROMEI) implementados pelo governo nacional foram os únicos que envolveram uma mudança vinculada à ideia de melhoria no processo de acreditação nacional.

Em relação ao financiamento do Mercosul referente à acreditação regional, atualmente, é tratada a possibilidade de que o Sistema Integrado de Mobilidade (SIMERCOSUL) integre-se às estruturas de financiamento e gestão do programa Marca. Nesse sentido, foram criados três postos da Unidade Técnica de Educação e estão sendo realizadas as convocações para o preenchimento dos cargos.

Desse modo, o bloco regional financeira políticas vinculadas à acreditação regional. Seguindo a mesma linha de investigação, será interessante analisar, no futuro, as possibilidades que se abrem a partir destes novos financiamentos e os efeitos que essas políticas exercem sobre o interesse dos atores institucionais.

O processo de acreditação na UE e no Mercosul apresenta realidades absolutamente diferentes nos blocos, como visto nas práticas. O sentido do processo em nível regional na UE tem alcances, objetivos e desenvolvimentos distintos, assim como as reinterpretações de quem as levam adiante nas instituições.

Seguindo a perspectiva de Krotsch (2003), levou-se em consideração que tanto a implementação de políticas de educação como a sua análise deve considerar o local. De modo contrário, existe a possibilidade de que não se produzam os efeitos esperados da elaboração até sua execução no nível das práticas, no caso de sua implantação; ou, que se pretenda pensar que uma política exitosa em um lugar, possa ser aplicada diretamente em outro com resultados semelhantes, no caso da análise ser aplicada em outra realidade.

Por tal motivo, considera-se, com Tello (2015), que o processo de integração da Educação Superior ou da criação de um Espaço de Educação Superior, em nossa região, deve ser pensado como um processo de intercâmbio a partir de solidariedade acadêmica. Nesse sentido, e considerando a análise anterior, talvez seja necessário realizar um ajuste das expectativas que se esperam alcançar com o processo Arcu-Sul, iniciando com um olhar possível e reforçando um perfil educativo acima do econômico.

Por último, destaca-se que o marco conceitual construído para esta investigação resultou pertinente para a análise dos aspectos culturais e de mudança, permeados pelas práticas dos atores institucionais que sofrem transformações e ajustes com estreita vinculação com os efeitos que as macropolíticas estatais e regionais vêm exercendo no sistema educativo, no marco do contexto pós-neoliberal. O fato de poder investigar e analisar esses aspectos a partir da percepção dos atores institucionais permite questionar essas políticas do ponto de vista dos sentidos que são dados pelos sujeitos que as criam. Quer dizer, permitem outra forma de fazer política, partindo da tomada de consciência de suas potencialidades e efeitos, para participar na arena de negociações e levá-las nas ações diárias da escola com critério e responsabilidade social.

Resumo: O presente artigo inicia-se com uma descrição da estratégia metodológica e do marco teórico que orientaram a análise do estudo proposto na pesquisa original, ainda fundamentado na importância dessa investigação. Na sequência, o texto é dividido em três partes que reconstrói, brevemente, o contexto dos processos de acreditação dos cursos de graduação; os principais resultados da pesquisa, discutidos de maneira crítica em relação aos processos de acreditação em nível nacional (Argentina) e também em perspectiva regional (MERCOSUL e União Europeia). Finalmente, são apresentadas algumas reflexões sobre a experiência dos cursos analisados, assim como é resgatado o significado do MARCA para assegurar a integração educacional na região.

Palavras-chave: Acreditação, Engenharia, MERCOSUL, União Europeia (UE), MARCA.

Abstract: This article begins with an introduction describing the methodological strategy, outlining the conceptual framework that guided the analysis of the case proposed in the original investigation

and based the importance of the research carried out. Then, three sections are developed that briefly reconstruct the context in which the processes of accreditation of degree courses are understood, the main findings of the research in relation to accreditation processes at the national level (Argentina) And regional level (MERCOSUR and European Union) are critically discussed. Finally, some reflections on the experience of the degree courses analyzed are presented and the value of the MARCA is reinforced in order to consolidate the educational integration in the region.

Keywords: Accreditation, Engineering, MERCOSUR, European Union (EU), MARCA.

Referências

ARGENTINA. *Lei de Educação Superior n. 24.521*. 1995

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Tradução Estela M. Miranda. *Revista Páginas*, n. 2, p. 19-33, 2002.

BARREYRO, G.; LAGORIA, S. Acreditação da educação superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no contexto do Mercosul. *Revista PROLAM*, v. 1, p. 7-27, 2010. Disponível em: <<http://www.usp.br/prolam/cadernos.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BARREYRO, G.; LAGORIA, S.; HIZUME, G. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 49-72, 2012. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=2165](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=2165)>. Acesso em: 28 set. 2016.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. *El actor y el sistema, las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Mexicana, 1990.

DIAS SOBRINHO, J. *Acreditação da educação superior*, 2008. Mimeografado.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.

GONZÁLEZ, L. E; CASTILLO, D. *La educación en el siglo XXI: Estudios, investigaciones, estadísticas y evaluaciones educacionales. Estudio Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL-Educação Superior*,. Projeto BRA/04/049 – Chile. Relatório Final INEP-PNUD. 2006.

HARVEY, L; GREEN, D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993.

KROTSCH, P. *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

LAGORIA, S. L. *Acreditación de carreras de grado en el ámbito nacional y regional: el caso de las ingenierías*. 2016. 312f. Tesis Doctoral (Doctorado en Estudios Sociales de América Latina) – Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2016.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MERCOSUR EDUCATIVO. MARCA. Termos de referência da chamada 2015-2016. Setor educativo do Mercosul. Comissão Regional de Coordenação do Ensino Superior. 2015. Disponível em: <http://programamarca.siu.edu.ar/documentos/2015-2016/TDR_MARCA_2015-2016.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

MIRANDA, E. Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). In: MIRANDA, E.; BRYAN, N.

(Org.). *(Re) Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Córdoba. Ed. FFyH-UNC, 2011. (p. 105-128)

MORA, J. G. La evaluación y acreditación en la Unión Europea. In: MORA, J. G.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Orgs.). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*. Buenos Aires: Eduntref, 2005. p. 21-30.

RAMA, C. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE, 2006.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa, Sorocaba/SP*, v. 1, n. 1, p. 80-97, 2015. Disponível em: < <http://oaji.net/articles/2016/2991-1455533181.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

THOMPSON, J. B. *Ideology and Modern Cultura*. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. Stanford, California: Stanford University Press, 1990.

Recebido em Agosto de 2017

Aprovado em Março de 2018

ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO: influências do MERCOSUL na política boliviana

ACCREDITATION OF GRADUATION COURSES:

Mercosur influences in bolivian policy

Giselle Cristina Martins Real

Programa de Pós-Graduação em Educação da
UFGD

E-mail: gisellereal@ufgd.edu.br

Marianne Pereira de Souza

Técnica de nível superior da UEMS

E-mail: marianne-souza@hotmail.com

Introdução

A partir dos anos 1990, a acreditação de cursos de graduação foi instituída com maior ênfase nos sistemas de educação superior, inclusive dos países latino-americanos. Diversos fatores contribuíram para o desenvolvimento desse processo na região, dentre os quais: a presença da qualidade da educação superior como pauta da agenda governamental desses países (LAMARRA, 2004); o processo de expansão das matrículas e das instituições, especialmente no setor privado (STUBRIN, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008; LAMARRA, 2010; 2012; VERHINE; FREITAS, 2012); a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul)¹ e a institucionalização de seu Setor Educacional (ANDRÉS, 2010; LAMARRA, 2004); a heterogeneidade nos níveis de qualidade e nos sistemas de avaliação dos países (LAMARRA, 2010; 2012); a falta de convergência das políticas de educação superior devido à influência desses modelos muito diferentes, pontuais e heterogêneos; uma forte divergência em relação às instituições e as dificuldades para a compatibilidade, para a convergência e

¹ O bloco é composto por países da América do Sul que participam como Estados Partes ou Estados Associados. Os Estados Partes são Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Além desses, a Bolívia encontra-se em processo de adesão. Já como Estados Associados participam Chile, Peru, Equador, Colômbia, Guiana e Suriname (MERCOSUL, 2017a).

também para a mobilidade dos estudantes diante um panorama tão fragmentado (LAMARRA, 2010).

Especificamente sobre os países da América do Sul, a literatura (RAMA, 2009; LAMARRA, 2012) informa que existe uma diversidade de modelos de sistemas de acreditação, que, em alguns contextos, desempenham tanto a função de certificação da qualidade como de regulação² dos sistemas.

Cabe realçar que, em países como a Bolívia, o Paraguai e o Uruguai, a adoção da acreditação foi motivada, mais recentemente, a partir da inserção e participação no Mercosul, e, particularmente junto ao Sistema Regional de Acreditação de Cursos Universitários do Mercosul (ARCU-SUL) (REAL, OLIVEIRA, 2016). No Brasil também, pois embora tenha experiência em processos de avaliação com educação superior (VERHINE, 2015), só vai tratar de acreditação a partir da participação nesse processo.

O significado da expressão acreditação vai caracterizar concepções distintas para os diversos países que compõem o Mercosul, considerando as diferenças na organização dos sistemas e das legislações próprias de cada país (LAMARRA, 2004), como é o caso do Brasil, em que os processos de avaliação e de regulação são distintos (VERHINE, 2015) e não se utiliza a expressão acreditação, como os demais países.

O Ministério da Educação brasileiro (MEC) traz a seguinte explicação para esses conceitos:

No âmbito do Sistema ARCU-SUL, acreditação é o resultado do processo de avaliação por meio do qual é certificada a qualidade acadêmica dos cursos de graduação, estabelecendo que satisfazem o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma.

O termo “acreditação” aqui é utilizado especificamente no âmbito do MERCOSUL e diferenciado dos termos “credenciamento”, que se refere a procedimento de autorização de funcionamento de instituição de educação superior no sistema brasileiro e “reconhecimento de curso” que se refere a um procedimento legal também do sistema nacional (BRASIL, 2017).

² Para Barroso (2005), a regulação enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos é um processo que tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. Segundo o autor, “o processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras” (BARROSO, 2005, p. 733).

No entanto, a preocupação em atestar e imprimir qualidade na educação superior é hegemônica nesse contexto e vai pautar a agenda regional desde o seu início, conforme pode ser observado em documentos produzidos pelo Setor Educacional do Mercosul (SEM), como o 1º Plano Trienal 1992-1994-1998 e o Documento MERCOSUL 2.000 (ANDRÉS, 2010).

Desse modo, o interesse em discutir a acreditação na Bolívia justifica-se considerando a incipiência da literatura brasileira sobre a educação superior boliviana³, a proximidade geográfica entre esses países que dividem fronteiras, a participação de ambos no Mercosul e o processo crescente de pedidos de revalidação de títulos bolivianos no Brasil (CONCEIÇÃO, 2013; ALVARES, REAL, 2014). Esses fatos vão engendrar questionamentos acerca das relações desses sistemas de ensino, tendo como ponto de confluência o conhecimento dos processos de acreditação de cursos bolivianos, por considerar que desvelando esse processo se trará contribuições para a compreensão dos efeitos das políticas voltadas para a melhoria da qualidade regional.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar, a partir do ponto de vista brasileiro, o processo de implementação da acreditação de cursos de graduação desenvolvido pela Bolívia, com vistas a identificar as influências do Mercosul. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, com referencial histórico-dialético de compreensão da sociedade.

O trabalho está dividido em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata das disposições normativas do sistema boliviano para a avaliação e acreditação de cursos. Na segunda seção, discute-se a participação da Bolívia no primeiro ciclo Sistema ARCU-SUL.

Disposições normativas bolivianas para a avaliação e a acreditação: a política nacional no contexto do Mercosul

Na Bolívia, as discussões acerca das políticas públicas de avaliação foram iniciadas nos anos 1980 e, ainda que o país não tenha consolidado o seu sistema, Ostria e Vargas (2006) afirmam que, nos anos 1990, foi possível identificar

³ A consulta parametrizada com a palavra-chave Bolívia foi realizada na coleção de periódicos brasileira disponível no Scientific Electronic Library Online (SciELO) no dia 12 de fevereiro de 2018. Como resultado da busca, não foi encontrado nenhum artigo que trata da educação superior boliviana.

uma quantidade significativa de modificações acerca dos discursos e práticas de avaliação. De acordo com os autores,

Se plantea oficialmente, por primera vez y desde el Estado, como una necesidad el año 1994, a través de la Ley de Reforma Educativa (Ley 1565). En ella se dispone la conformación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CONAMED); sin embargo, como consecuencia de los conflictos que dicha propuesta generó en las universidades públicas, esta instancia no llegó a conformarse. (OSTRIA; VARGAS, 2006, p. 131).

Os mesmos autores acrescentam que o CONAMED deveria articular um sistema único de avaliação e acreditação para as universidades públicas e privadas da Bolívia, permitindo, inclusive definir o financiamento das universidades públicas vinculado aos resultados das avaliações. Contudo, como a proposta não foi implementada, foram desenvolvidas ações de avaliação e acreditação diferenciadas para as universidades públicas e privadas (OSTRIA; VARGAS, 2006).

Segundo Córdova (2011), a Ley nº 1565/1994 deixou um legado, cujo foco estava na melhoria da qualidade da educação boliviana, o que vai, posteriormente, imprimir sustentação para a efetivação da avaliação:

La Reforma Educativa se formuló como un proyecto novedoso, cuyo propósito es mejorar la calidad de educación boliviana y, por ende, mejorar la calidad de enseñanza y aprendizaje. Es de esta forma que llega la Reforma Educativa a nuestro país como un instrumento legal que trae consigo nuevas prácticas educativas, nuevos currículos, nuevas formas de participación y, a su vez, nuevos actores educativos que antes estaban relegados pero que ahora son incorporados al proceso educativo, con roles y funciones que cuentan con una base jurídica (CÓRDOVA, 2011, p. 276).

A autora, ao apontar os princípios que embasaram a lei da reforma boliviana, indica sinais de influência da globalização, especialmente considerando alguns fatores como a centralidade que a educação adquire na agenda pública; a crescente introdução de tecnologias e de inovação no processo educativo; a adoção de reformas semelhantes no mundo, particularmente com foco no currículo, e a ênfase na comercialização da educação (OLIVEIRA, 2009; DALE, 2004). Essa última, embora não explicitada por Cordova (2011), é retratada por Ostria e Vargas (2006) que mostram o crescimento preponderante do setor privado e as intenções do Estado boliviano em utilizar a avaliação atrelada ao financiamento do setor público.

Posteriormente, como parte de um projeto de reforma da educação superior, foi iniciado um novo processo de acreditação e prestação de contas na Bolívia (JALDIN, 2005; OSTRIA; VARGAS, 2006; RODRIGUEZ, 2007). Nesse sentido, o Estado, as universidades públicas e as universidades privadas acordaram sobre a criação do primeiro organismo nacional de acreditação denominado Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Conaes).

O Conaes foi instituído por meio da Lei nº 3009, de 24 de março de 2005. De acordo com artigo 4º, da referida lei, o conselho teria como objeto:

- a. Dar fe ante la Sociedad Boliviana sobre la calidad de las Instituciones de Educación Superior de la República y de los programas y servicios que ellas ofrecen;
- b. Garantizar el mejoramiento continuo de la calidad académica en las Instituciones de Educación Superior y en los programas de formación profesional que en ellas se imparten;
- c. Responder a los compromisos del Estado Boliviano en aspectos de Integración, Educación Subregional, Regional y Mundial;
- d. Generar información pública y confiable que sea de utilidad en la toma de decisiones para estudiantes, empleadores, padres de familia, el Estado y las propias Instituciones de Educación Superior,
- e. Asegurar la transparencia en las ofertas de formación profesional y en el significado de los diplomados de grados otorgados;
- f. Facilitar la transferencia de estudiantes entre los diferentes niveles e Instituciones de Educación Superior, mediante una adecuada articulación; y
- g. Garantizar que la inserción laboral en el mercado de trabajo nacional y en la movilidad académica y profesional de técnicos, académicos, científicos y profesionales bolivianos fuera de las fronteras nacionales, se efectúe cumpliendo las normas y convenios vigentes (BOLIVIA, 2005).

Percebe-se no trecho extraído do documento que a criação de uma instância no país para tratar especificamente da acreditação teria objetos diversos, dentre os quais a garantia da melhoria da qualidade acadêmica, os compromissos com a integração regional, a mobilidade acadêmica e a inserção no mercado de trabalho, o que se coaduna com as proposições supranacionais⁴.

⁴ Para maior aprofundamento consultar Souza (2016).

Para Ostria e Vargas (2006), o Conaes é uma resposta do Estado às demandas de integração regional, pois se trata do primeiro sistema de acreditação institucional e de cursos que permite facilitar a mobilidade acadêmica e profissional e o reconhecimento de títulos. Contudo, de acordo com Rodriguez (2007), o conselho não foi implementado.

Observa-se que, segundo os autores, o Conaes foi instituído como consequência da inserção da Bolívia no bloco regional, que tem como objetivo consolidar a integração política, econômica e social entre seus integrantes, fortalecer os vínculos entre os cidadãos do bloco e contribuir para melhorar sua qualidade de vida (MERCOSUL, 2017a).

Cumpra-se destacar que a Bolívia passou a fazer acordos com o Mercosul como Estado Associado em 1996. Em 17 de julho de 2015, passou a Estado Membro, quando foi assinado o Protocolo de adesão da Bolívia na última reunião de cúpula do Mercosul. Contudo, esse processo ainda não foi efetivado (MERCOSUL, 2017a).

Em relação à acreditação de cursos, o país participa ativamente das ações do SEM. Nesse sentido, em 2002, o governo assinou o Memorando de Entendimento sobre a Implementação de um Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul (Mexa), Bolívia e Chile.

O Mexa⁵ foi firmado, em 19 de junho de 1998, pelos Ministros da Educação dos Estados Partes e Associados e revisado em 2002, com o objetivo de implementar em caráter experimental e voluntário, um sistema de acreditação de cursos superiores, apoiado num processo de avaliação de pares, com a participação de especialistas dos países membros do Mercosul e que obedeceria a padrões de avaliação.

Ainda que o Conaes não tenha sido implementado, pode-se depreender que a participação do país no mecanismo experimental influenciou a elaboração das políticas educacionais bolivianas, já que o referido conselho foi criado no período de sua implementação. E, conforme a Lei nº 3009/2005, a credi-

⁵ As convocações para a candidatura de cursos universitários à acreditação foram emitidas em 2004 e 2005. Na mesma época ocorreram os processos avaliativos que resultaram nos relatórios dos comitês de avaliadores. Até o início de 2006, foram acreditados pelo mecanismo experimental dezoito cursos de agronomia, trinta e cinco de engenharia e quinze de medicina (MERCOSUL, 2016).

tação seria o resultado dos mesmos procedimentos de avaliação utilizados no Mexa, a autoavaliação e a avaliação externa.

Importa ressaltar que, segundo Gonçalves (2011), no período de 2006-2009, foram implementadas, diferentemente de governos anteriores, políticas públicas para a ampliação do direito à educação e políticas que priorizaram o indigenismo, em relação às contradições sociais constituintes do processo de desenvolvimento desigual do capitalismo boliviano. Na educação superior, destaca-se, nesse período, a criação de três universidades no sistema Universidades Indígenas Bolivianas (Unibol).

Essas informações mostram que, a partir do ano de 2005, ocorreram transformações importantes na educação superior boliviana, tanto no que refere à expansão da oferta de vagas como à avaliação da qualidade dos cursos.

Observam-se movimentos de tensão no processo, uma vez que ao mesmo tempo em que o Estado boliviano busca expandir a educação, inclusive a educação superior para os povos que historicamente ficaram excluídos, a avaliação é construída como um instrumento de regulação, nos moldes da avaliação regional.

Nessa direção, em outubro de 2008, foi aprovada, pelo congresso nacional, a Nueva Constitución Política del Estado, que trata especificamente da educação superior nos artigos 91 ao 97. De acordo com o documento:

Artículo 91. I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

III. La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados (BOLIVIA, 2008).

Já no que diz respeito à acreditação, registra-se que, segundo o artigo 89 da nova constituição, “el seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo, estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo” (BOLIVIA, 2008).

Posteriormente, a Assembleia Legislativa Plurinacional da Bolívia promulgou por meio da Lei nº 70, de 20 de dezembro de 2010, a Ley de la educación ‘Avelino Siñani – Elizardo Pérez’, que destaca especialmente a educação superior nos artigos 20 ao 68.

De acordo com artigo 54 da Lei nº 70/2010, a educação superior boliviana é constituída por cursos denominados técnico superior ou licenciatura. Por outro lado, as universidades reconhecidas pelo Estado Plurinacional da Bolívia, segundo o artigo 55 da Lei, são: a. Universidades Públicas Autónomas; b. Universidades Privadas; c. Universidades Indígenas; c. Universidades de Régimen Especial. (BOLIVIA, 2010)

Cabe notar que há no documento uma seção específica sobre avaliação e acreditação universitária. Conforme o artigo 68 do documento, a avaliação é “el proceso de cualificación de la calidad de la educación superior universitaria; contempla la autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación social” (BOLIVIA, 2010). Por outro lado, a acreditação é a certificação emitida quando os resultados do processo são favoráveis (BOLIVIA, 2010).

Para a realização dos processos de avaliação e acreditação foi instituída a Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (Apeaesu). Com caráter descentralizado e formada por um diretório e uma equipe técnica especializada, a agência teria o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior, mediante funções diversas. Destaca-se que, para cumprir as funções interinas da Apeaesu, foi constituída pela Lei nº 70/2010 a Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU).

Percebe-se que a legislação boliviana instituiu uma agência provisória para tratar da acreditação de cursos, especificamente para a implementação do ARCU-SUL, porque está entre suas atribuições gerir a criação e a implementação da Apeaesu, que seria de fato a agência acreditadora de cursos,

conforme consta em sua legislação. Ressalta-se, ainda, que foi somente após a criação do sistema permanente de acreditação do Mercosul, em 2008, que de fato se implementou uma comissão para a efetivação dos processos de acreditação, ainda que não em caráter independente do Estado, considerando que uma das diversas funções da CNACU é coordenar os processos de avaliação dos cursos bolivianos para a acreditação da qualidade educacional no âmbito do ARCU-SUL.

O ARCU-SUL foi instituído para execução da avaliação e acreditação de cursos universitários, como resultado de um Acordo⁶ entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile. O Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados Associados foi assinado em San Miguel de Tucumán, na República Argentina, em junho de 2008, e homologado pela Decisão CMC nº 17/2008.

Segundo o documento, a acreditação no Sistema é o resultado da avaliação e por meio desse processo há a certificação da “[...] qualidade acadêmica dos cursos de graduação estabelecendo que satisfazem o perfil do graduado e os critérios de qualidade previamente aprovados no âmbito regional para cada diploma” (MERCOSUL, 2008).

O ARCU-SUL é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana). Para sua constituição, cada país designa uma agência nacional que deve atuar como responsável pelos processos de avaliação e acreditação no que diz respeito ao Sistema (MERCOSUL, 2008).

A CNACU é a agência que representa a Bolívia na Rana. De acordo com a página eletrônica do ARCU-SUL, o seu propósito fundamental é contribuir para a melhoria da qualidade da educação superior universitária, mediante as seguintes funções:

- Coordenar processos de avaliação para a acreditação da qualidade educacional no âmbito do Sistema ARCU-SUL.

⁶ Importa mencionar que na tradução do referido acordo para a língua portuguesa a palavra em espanhol *acreditación* foi traduzida como credenciamento. No entanto, para o presente trabalho optou-se pela palavra acreditação, respaldado na informação do Ministério da Educação do Brasil sobre o seu uso nas políticas do Mercosul (BRASIL, 2014).

- Compor e administrar o Registro de Pares Avaliadores e Observadores.
- Promover processos de auto-avaliação.
- Coordenar o desenvolvimento e seguimento do processo de avaliação externa realizada por pares avaliadores.
- Gerir a criação e implementação da Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria – APEAESU (MERCOSUL, 2017).

O primeiro ciclo do ARCU-SUL ocorreu no período de 2008 a 2015, ano previsto para o início do segundo ciclo de acreditação (MERCOSUL, 2015). A página⁷ eletrônica oficial do Sistema apresentou, em novembro de 2015, duzentos e quarenta e seis cursos com acreditação vigente, nas seguintes titulações: agronomia, arquitetura, enfermagem, engenharia, medicina, medicina veterinária e odontologia. Os cursos pertencem à Argentina, à Bolívia, ao Brasil, ao Chile, à Colômbia, ao Paraguai, ao Uruguai e à Venezuela.

O que se pode destacar desse processo, a partir da análise das disposições e dos marcos normativos bolivianos, é que a efetivação de medidas voltadas para a acreditação da qualidade dos cursos e das instituições de educação superior são decorrentes da influência das políticas regionais constituídas no âmbito do Mercosul, especificamente engendrada com o desenvolvimento do Mexa e, posteriormente, do ARCU-SUL.

Sem dúvida, o contexto nacional já apontava para o seu interesse na institucionalização de mecanismos avaliativos desde 1994, com a aprovação da Ley nº 1.565, que tratava da Reforma Educativa. Embora a acreditação não tenha sido efetivada nesse período, a sua construção delineia um cenário favorável para a adoção dos mecanismos de controle do Estado sobre a qualidade da educação, acatando, inclusive, os interesses do setor privado.

Pode-se notar, ainda, que a reforma educativa intencionada desvela influências das diretrizes globais que culminam com processos semelhantes de reformas educacionais pelo mundo, com ênfase na avaliação, bem como revela tensões na relação entre as políticas nacionais e regionais.

⁷ Disponível em: <<http://sistemaarcusul.mec.gov.br/arcusul/pages/pesquisaexterna/pesquisarCursoExterno.seam>>. Acesso em nov. 2015.

Participação da Bolívia no primeiro ciclo do ARCU-SUL: motivações e influências

No primeiro ciclo do ARCU-SUL, a agência boliviana acreditou uma quantidade expressiva de cursos, um total de quarenta e sete. Ressalta-se que a Bolívia está entre os países que acreditaram cursos em todas as titulações, e está à frente de países como o Paraguai e o Uruguai que são Estados membros desde 1991.

Os cursos bolivianos acreditados estão distribuídos nas titulações da seguinte forma:

- 5 cursos de agronomia;
- 5 cursos de arquitetura;
- 3 cursos de enfermagem;
- 21 cursos de engenharia;
- 7 cursos de medicina;
- 1 curso de medicina veterinária;
- 5 cursos de odontologia.

Nota-se que a maioria dos cursos acreditados são de engenharia e, na sequência, de medicina.

O quadro 1 sintetiza informações dos cursos bolivianos acreditados no primeiro ciclo do ARCU-SUL, considerando a titulação, a instituição e ano de acreditação.

Quadro 1. Cursos bolivianos acreditados no primeiro ciclo do ARCU-SUL, por titulação, instituição e ano de acreditação (2008-2015)

Titulação	Instituição	Ano
Agronomia	Universidad Autonoma Gabriel René Moreno	2011
	Universidad Autonoma Juan Misael Saracho de Tarija	2011
	Universidad Mayor de San Andrés de La Paz	2011
	Universida Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca	2011
	Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba	2011

continua >

Titulação	Instituição	Ano
Arquitetura	Universidad Mayor de San Andrés de La Paz	2011
	Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba	2011
	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier	2011
	Universidad Privada Del Valle, sede Cochabamba	2011
	Universidad Privada de Santa Cruz de La Sierra	2011
Enfermagem	Universidad Amazónica de Pando	2012
	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno	2012
	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca	2012
Engenharia	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Industrial)	2012
	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Química)	2012
	Universidad Católica Boliviana (Industrial)	2012
	Universidad Evangélica Boliviana (Eletrônica)	2012
	Universidad Mayor de San Andrés (Civil)	2012
	Universidad Mayor de San Simón (Civil)	2012
	Universidad Mayor de San Simón (Elétrica)	2012
	Universidad Mayor de San Simón (Industrial)	2012
	Universidad Mayor de San Simón (Mecânica)	2012
	Universidad Mayor de San Simón (Química)	2012
	Universidad Privada Boliviana (Civil)	2012
	Universidad Privada Boliviana (de Produção)	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede La Paz (Civil)	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede Cochabamba (Eletrônica)	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede Cochabamba (Mecânica e Automatização Industrial)	2012
	Universidad Técnica de Oruro (Civil)	2012
	Universidad Técnica de Oruro (Elétrica)	2012
	Universidad Técnica de Oruro (Eletrônica)	2012
	Universidad Técnica de Oruro (Química)	2012
	Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Eletrônica e de Sistemas)	2012
Universidad Tecnológica Privada de Santa Cruz (Industrial e Comercial)	2012	

continua >

Titulação	Instituição	Ano
Medicina	Universidad Cristiana de Bolivia, sede Santa Cruz	2012
	Universidad Aquino de Bolivia, sede Cochabamba	2012
	Universidad Mayor de San Simón, sede Cochabamba	2012
	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, sede Sucre	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede La Paz	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede Cochabamba	2012
	Universidad Técnica Privada Cosmos, sede Cochabamba	2012
Medicina Veterinária y Zootecnia	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno	2012
Odontologia	Universidad Aquino de Bolivia, sede Cochabamba	2012
	Universidad Aquino de Bolivia, sede La Paz	2012
	Universidad Aquino de Bolivia, sede Santa Cruz	2012
	Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, sede Sucre	2012
	Universidad Privada Del Valle, sede Cochabamba	2012

Fonte: Elaborado a partir dos dados da página eletrônica do Sistema ARCU-SUL de novembro de 2015.

Observa-se nos dados do quadro 1 que os cursos bolivianos pertencem à quinze instituições, sendo que a Universidad Mayor de San Simón e a Universidad Privada Dell Vale são as que acreditaram uma quantidade maior, 7 cursos cada uma.

Pode-se notar também que a agência boliviana emitiu os resultados da acreditação nos anos de 2011 e 2012, ao contrário do Brasil que divulgou o resultado da acreditação dos seus cursos somente em 2013. Contudo, a agência brasileira participou do processo de avaliação dos cursos bolivianos de agronomia e arquitetura. Isso ocorreu porque os governos dos dois países assinaram um acordo de cooperação para o desenvolvimento de um sistema de acreditação e avaliação na Bolívia.

Para esses cursos, a CNACU expediu uma resolução de reconhecimento da acreditação realizada pela agência brasileira, que assinou o ditame sobre o processo. De acordo com os vistos e considerando a resolução que acreditou o curso de agronomia da Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija:

[...] em 17 de diciembre de 2007 se suscribió el acuerdo de cooperación em Educación Superior entre el gobierno de Bolivia y el Gobierno de la República Federativa del Brasil, com objeto de apoyar el processo de creación y desarrollo del sistema de acreditación y evaluación em Bolivia, que contribuya a los procesos de mejoramiento de la educación superior a nível nacional (MERCOSUL, 2011).

Percebe-se que a agência brasileira emitiu o documento sobre os cursos bolivianos antes mesmo que a acreditação fosse realizada no Brasil, o que evidencia a intenção da Bolívia em acelerar o processo de certificação da qualidade regional dos seus cursos.

Desse modo, mesmo que a Bolívia seja um dos últimos países da América do Sul a adotar políticas de avaliação, sua participação no primeiro ciclo demonstra a preocupação pela certificação regional da qualidade dos seus cursos. Consequentemente, a partir da experiência em avaliação adquirida no ARCU-SUL, o país poderia avançar na consolidação de um sistema de avaliação e acreditação.

Contudo, importa dizer que o ARCU-SUL, além de estabelecer um padrão regional de qualidade, objetiva facilitar o reconhecimento de títulos nos países do bloco. Ou seja, possui um objetivo de caráter regulatório.

A relação da acreditação regional com o reconhecimento de títulos é constatada no Acordo nº 17/2008, quando trata dos alcances e efeitos do Sistema, conforme segue:

1. Os Estados Partes do MERCOSUL e os Estados Associados, por meio de seus organismos competentes, reconhecem mutuamente a qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas outorgados por Instituições Universitárias, cujos cursos de graduação tenham sido credenciados conforme este Sistema, durante o prazo de vigência da respectiva resolução de credenciamento.
2. O reconhecimento da qualidade acadêmica dos títulos ou diplomas de grau universitário que venha a ser outorgado em decorrência do que aqui é estabelecido, não outorga, em si, direito ao exercício da profissão nos demais países.
3. O credenciamento no Sistema ARCU-SUR será impulsionado pelos Estados Partes do MERCOSUL e os Estados Associados, como critério comum para facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas de grau universitário para o exercício profissional em convênios ou tratados ou acordos bilaterais, multilaterais, regionais ou sub-regionais que venham a ser celebrados a esse respeito.

4. O credenciamento dos cursos de graduação outorgado pelo Sistema ARCU-SUR será levado em conta pelos Estados Partes e os Associados, por meio de seus organismos competentes, como critério comum para coordenar com programas regionais de cooperação como vinculação, fomento, subsídio, movimentação, dentre outros, que beneficiem o conjunto dos sistemas de educação superior (MERCOSUL, 2008, p. 6).

Assim, é preciso problematizar os motivos que levaram o governo boliviano a investir na participação do seu sistema de educação superior nas ações do SEM, que poderiam estar relacionados tanto à melhoria da qualidade dos seus cursos como ao reconhecimento de títulos.

A preocupação do governo boliviano com o reconhecimento dos títulos pode ser verificada no trecho abaixo, extraído da ata do Seminário Regional de Autoavaliação do Sistema ARCU-SUL, realizado em outubro de 2012, no Uruguai. Sobre o valor agregado da acreditação regional, os representantes bolivianos informaram que:

[...] plantea que el mecanismo de reconocimiento de títulos internos es el camino que ellos transitan en este momento. Informan que a través de Cancillería se trabaja en el reconocimiento internacional y también en el ejercicio profesional a nivel bilateral; por ejemplo con Argentina. También se plantea el reconocimiento de títulos con Brasil en forma bilateral (MERCOSUL, 2012).

Por meio dos dados do documento, constatam-se tentativas da Bolívia para efetivar acordos para o reconhecimento de títulos expedidos pelas suas instituições e, conseqüentemente, para o exercício profissional em países do Mercosul como Argentina e Brasil.

Ressalta-se que a Argentina e a Bolívia já possuem um convênio que garante a utilização dos resultados da acreditação regional para o reconhecimento de títulos oriundos dos dois países. A Ley nº 26869, de 5 de junio de 2013, aprovou o Convenio de reconocimiento mutuo de titulos y grados academicos de educación superior entre la Republica Argentina y el Estado Plurinacional de Bolívia, de 18 de julho de 2012. De acordo com o artigo quarto do referido convênio:

Las partes reconocerán en forma directa, con habilitación para el ejercicio profesional, los títulos de carreras universitarias equivalentes con acreditación vigente en la Republica Argentina por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Estado Plurinacional de Bolivia por el sistema ARCU-SUR o su entidad nacional acreditadora, sin perjuicio de la aplicación de las

regulamentaciones que cada país impone a sus nacionales, de acuerdo con las normas legales vigentes para cada profesión” (ARGENTINA, 2013).

Portanto, desde 2012, a acreditação realizada no ARCU-SUL é utilizada para o reconhecimento de títulos bolivianos no sistema argentino, o que evidencia a influência da política regional nos contextos nacionais.

Vale mencionar outros convênios assinados pelo governo da Bolívia acerca do reconhecimento de títulos. Nessa direção, a Lei nº 220, de 28 de dezembro de 2011, possui um único artigo que ratifica o “Convênio de reconhecimento Mútuo de estudos, Títulos e Diplomas de Educação Superior entre o Governo do Estado Plurinacional da Bolívia e o Governo da República de Cuba”.

Por outro lado, em 4 de janeiro de 2013, o presidente Evo Morales Ayma, sancionou a Lei nº 334, que ratificou o Convenio de Reconocimiento de Títulos o Diplomas de Educación Superior entre los países miembros de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA), assinado na Venezuela, em 24 de junho de 2009.

Ainda no âmbito do Mercosul, a Bolívia passou a integrar, no ano de 2016, o Grupo de Trabalho para o Reconhecimento de Títulos de Graduação do Mercosul (GT-RT), criado para articular o vínculo do ARCU-SUL com o reconhecimento de títulos. O GT-RT tem como objetivo a construção coletiva e regional de um mecanismo que viabilize essa articulação (MERCOSUL, 2010).

Em 2017, representantes da Bolívia participaram da reunião do GT-RT e da Reunião Conjunta com a CRC-ES, na qual foi apresentada uma proposta de acordo de reconhecimento de títulos do Mercosul. Segundo ata da referida reunião, a delegação da Bolívia, juntamente com a delegação da Argentina, manifestou “[...] su voluntad de incorporar todas las carreras acreditadas por ARCUSUR desde el momento de la entrada en vigor del acuerdo (MERCOSUL, 2017c).

Embora os dados apresentados mostrem tentativas do governo boliviano para instituir e consolidar uma política nacional de acreditação, a página⁸ eletrônica do Ministério de Educación do país não apresenta informações sobre

⁸ Nesse sentido consultar: <http://www.minedu.gob.bo/dir-gral-de-educacion-superior-universitaria.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

um sistema específico para tal finalidade. As informações encontradas acerca da acreditação dizem respeito ao ARCU-SUL.

Esses dados evidenciam as influências da política regional na educação superior da Bolívia, que desenvolveu ações para a implementação da acreditação para atender de modo efetivo às demandas do bloco econômico. Para tanto, o governo boliviano utilizou, inclusive, a ajuda do Brasil, que possui mais experiência acerca da avaliação da educação superior desenvolvida, a partir da pós-graduação, desde 1976 (LEITE, 2003).

O interesse da Bolívia pela cooperação técnica com os países do bloco para a implementação da acreditação de cursos também pode ser confirmado na ata da Reunião de Ministros de Educação dos Países do Mercosul realizada em 16 de junho de 2017, na Argentina. Consta no documento que os participantes da referida reunião foram informados sobre “[...] puesta en marcha de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU) de Bolivia y manifestó su voluntad de dar respuesta al pedido de cooperación técnica realizada por ese país” (Mercosul, 2017b).

Ademais, a participação da Bolívia no primeiro ciclo do ARCU-SUL é uma ação importante para a política nacional, uma vez que o país busca assinar convênios para o reconhecimento de títulos em países como o Brasil. Isso porque, segundo Conceição (2013), no Brasil, a maior quantidade de processos de reconhecimento de títulos estrangeiros é oriunda da Bolívia.

Nesse sentido, Alvares e Real (2014) sinalizam que alunos brasileiros se lançam à procura por cursos em universidades de outros países, como a Bolívia, na tentativa de obter um título de nível superior com preço abaixo do mercado brasileiro. E esse aumento da educação transfronteira⁹, por instituições e provedores comerciais, suscitou novos desafios para a garantia da qualidade (KNIGHT, 2003).

Portanto, pode-se inferir que a relação da política nacional boliviana com a política regional também perpassa o reconhecimento de títulos, uma das necessidades do mercado boliviano, diante dos inúmeros brasileiros que estudam nas instituições do país e que, posteriormente, precisam reconhecer os seus títulos no Brasil.

⁹ Para Knight (2006), na faixa de fronteira, há um movimento de migração de conteúdos, materiais e de pessoas, o qual é identificado como *crossborder education*. No Brasil, essa expressão é traduzida como educação transfronteira ou educação sem fronteiras (DIAS SOBRINHO, 2003).

E como o reconhecimento de títulos é um dos objetivos do Mercosul, o governo boliviano mantém esforços para acatar as demandas do bloco para a educação superior, inclusive no que diz respeito aos modelos, objetivos e finalidades da acreditação regional e suas concepções de qualidade. Desse modo, o Estado consegue avançar no processo de integração do Mercosul e, conseqüentemente, atender as necessidades locais.

Considerações finais

O presente texto buscou, a partir do ponto de vista brasileiro, analisar o processo de implementação de acreditação de cursos de graduação desenvolvido pela Bolívia, com vistas a identificar as influências do Mercosul.

Foi possível observar que, apesar das tentativas de implementação de processos de acreditação de cursos desde 1994, foi apenas a partir de 2010, após a consecução das iniciativas de avaliação do SEM, como o Mexa e o AR-CU-SUL, que se implementam as medidas para o desenvolvimento dos processos de acreditação na Bolívia, ainda, bastante vinculados às ações do SEM.

Ainda pode-se observar que o Estado boliviano, ao agir na busca de melhoria da qualidade da educação superior, reproduz a pauta estruturada globalmente para a educação que, por sua vez, toma a avaliação e a regulação como princípios condutores.

Competitividade e adequação à lógica mercantil também são parâmetros que permeiam os acordos de cooperação da Bolívia com o Mercosul e mesmo com países como a Argentina e o Brasil, voltados para o reconhecimento recíprocos ou facilitado de títulos.

Assim, há indícios de interesses comerciais das instituições de educação superior bolivianas com o Brasil relatados em pesquisas da área, que informam que os maiores percentuais de revalidação de diplomas estrangeiros no Brasil são oriundos da Bolívia. A literatura também informa sobre dados que apontam para a adoção de políticas de atratividade de brasileiros por parte das instituições de educação superior, particularmente, bolivianas e paraguaias. Esses dados indicam a presença de características da *crossborder education* nos processos de acreditação de cursos.

Há estudos que apontam que as ações do SEM são incipientes¹⁰, ainda há outros que informam que das ações do SEM previstas em seus planos, a que se ganhou centralidade e efetividade foi aquela relacionada aos processos de avaliação e acreditação¹¹ de cursos ou carreiras. Nesse sentido, pesquisas de caráter longitudinal devem ser desenvolvidas para melhor apreensão do processo, considerando a internacionalização e a globalização em curso.

Resumo: O trabalho tem como objetivo analisar, a partir do ponto de vista brasileiro, o processo de implementação da acreditação de cursos de graduação desenvolvido pela Bolívia, com vistas a identificar as influências do Mercosul. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental, com referencial histórico-dialético de compreensão da sociedade. A partir da análise dos marcos normativos bolivianos observou-se que, apesar das tentativas de implementação de processos de acreditação de cursos no país desde 1994, somente a partir de 2010, após a consecução das iniciativas de avaliação do Setor Educacional do Mercosul ocorreram medidas para o desenvolvimento desses processos, que continuam bastante vinculados às ações do Setor Educacional. Constatou-se que a participação da Bolívia no primeiro ciclo do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (Arcu-Sul) é uma ação importante para a política nacional, uma vez que o país busca assinar convênios para o reconhecimento de títulos em países como o Brasil, que atenderiam aos interesses comerciais de instituições de educação superior bolivianas. Esses dados indicam a presença de características da *crossborder education* nos processos de acreditação de cursos.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Educação transfronteira. Reconhecimento de títulos.

Abstract: The aim of this study is analyzing, from the Brazilian point of view, the implementation process of accreditation of undergraduate courses developed by Bolivia, with views to identify the influences of Mercosur. Methodologically, this is a documentary research, with historical-dialectical reference of society comprehension. Based on the analysis of the Bolivian normative marks, it was observed that, despite attempts to implement courses accreditation processes in the country since 1994, only out 2010, after the achievement of the evaluation initiatives of the Mercosur Education Sector measures occurred to develop these processes, which are still closely linked to the actions of the Education Sector. It was verified that Bolivia's participation in the first cycle of the Regional Accreditation System University Courses of Mercosur (ARCU-SUL) is an important action for the national policy, since the country seeks to sign agreements for the recognition of titles in countries as Brazil, that would serve commercial interests of Bolivian higher education institutions. These data indicate the presence of cross border education characteristics in the course accreditation processes.

Keywords: Educational Evaluation. Crossborder education. Recognition of titles.

Referências

ALVARES, Adriana de Lurdes Trentin; REAL, Giselle Cristina Martins. Educação superior e mobilidade nas faixas de fronteira: alguns efeitos da política em curso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 9, n. 4, p. 930-944, 2014.

¹⁰ Cabral (2007); Goin (2008).

¹¹ Real, Marran, Zeni (2017).

ANDRÉS, Aparecida. *A educação superior no setor educacional do Mercosul*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2009_9885_.pdf >. Acesso em: 15 set. 2017.

ARGENTINA. Ley nº 26869, de 5 de junio de 2013. Apruébase el Convenio de Reconocimiento Mutuo de Títulos y Grados Académicos de Educación Superior entre la República Argentina y el Estado Plurinacional de Bolivia. *Información Legislativa*, Buenos Aires, 2013. Disponível em: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/217122/norma.htm>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005 (Número Especial 2005).

BRASIL. Ministério da Educação. Acreditação Regional de Cursos Universitários Mercosul. Notícias: Convocatórias a Acreditação. *Portal do Ministério da Educação*, 2014. Disponível em: <<http://arcusul.mec.gov.br/index.php/pt-br/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Acreditação de cursos no Sistema Arcu-Sul. *Portal do Ministério da Educação*. Brasília: MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul> >. Acesso em: 15 nov. 2017.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. Ley nº 70, de 20 de diciembre de 2010. *Portal do Minedu*, 2010. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/phocadownload/Ley_reglamentos/ley_educacion_avelino%20sinani-elizardo%20perez_070.pdf>. Acesso em: 08 ago. de 2014.

BOLÍVIA. Ley nº 3009, de 24 de marzo de 2005. *Gaceta Oficial de Bolívia*, 2005. Disponível em: <<http://gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas>>. Acesso em: 08 ago. de 2014.

CABRAL, Guilherme Perez. A integração educacional no âmbito do ensino superior no Mercosul. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – CONPEDI, 16, 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007. Disponível em: < http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/guilherme_perez_cabral.pdf >. Acesso realizado em: 16 nov. 2017.

CONCEIÇÃO, Julie Cristhie da. *A expansão da educação superior e os efeitos no processo de revalidação de títulos de graduação em Mato Grosso do Sul*. Dourados: UFGD, 2013. (Dissertação de Mestrado).

CÓRDOVA, Fabiola Blanca Veliz. Lo que nos dejó la Ley de reforma educativa de 1994 a nivel organizacional de padres de familia. *Temas Sociales*, La Paz, n. 31, 2011. Disponível em: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152011000100012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423 - 460, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior sem fronteiras cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação*, Sorocaba, v. 8, n. 4, p. 9-29, dez. 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

GOIN, Mariléia. *O processo contraditório da educação no contexto do Mercosul: uma análise a partir dos planos educacionais*, 2008. Originalmente apresentada como Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LAMARRA, Norberto Fernández. Hacia la convergência de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madrid, n. 35, mayo-ago. 2004. Disponível em: < <http://rieoei.org/rie35a02.htm> >. Acesso em: 15 set. 2017.

LAMARRA, Norberto Fernández. La convergencia de la educación superior em América Latina y su articulación con los espacios europeo e ibero-americano: Posibilidades y límites. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 9-44, jul. 2010.

LAMARRA, Norberto Fernández. Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 661-688, nov. 2012.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Orgs). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003, p. 53 – 76.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Acordo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no Mercosul e Estados Associados. San Miguel de Tucumán, *Mercosul Educacional*, 2008. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/acordo-de-criacao>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL. *Mercosul Educacional*, 2016. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Comisión Nacional de Acreditación de Acreditación de Carreras Universitarias. Resolución nº 009/2011. Carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija, Tarija. *Sistema ARCU-SUL*, 2011. Disponível em: <<http://sistemaarcusul.mec.gov.br/arcusul/pages/pesquisaexterna/pesquisarCursoExterno.seam#tabelaCursos>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. O que é o Mercosul. *Portal do Mercosul*, 2017a. Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/5908/12/innova.front/em-poucas-palavras>>. Acesso em: 22 out. 2017.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Reunião da Rede de Agências Nacionais de Acreditação. *Ata nº 1/15, de 17 de março de 2015*. Brasília, 2015, 5 p. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/documentos-categoria/viewcategory/1311-2015.html>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Reunión de Ministros de Educación de los Países del MERCOSUR. *Acta nº 01/2017, de 16 de junio de 2017*. Buenos Aires, 2017b.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Reunión del Grupo de Trabajo para el Reconocimiento de Títulos de Grado del MERCOSUR. *Acta nº 01/10, de 13 e 14 de maio de 2010*. Buenos Aires, 2010. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1349-2010.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Reunión del Grupo de Trabajo para el Reconocimiento de Títulos. *Acta nº 01/17, de 18 de abril de 2017*. Buenos Aires, 2017c. Disponível em: <<http://www.edu.mercosur.int/pt-BR/atas-de-reunioes-do-setor-educacional-do-mercosul-cmc/viewcategory/1372-2017.html>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias. *Taller Regional de Autoevaluación del Sistema ARCUSUR*. Montevideo: Mercosur, 2012, 9 p. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/Taller_Evaluacin_ARCU-SUR.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 12 fev. 2017.

OSTRIA, Gustavo Rodríguez; VARGAS, Crista Weise. *Educación superior universitaria en Bolivia: estudio nacional*. Cochabamba: lesalc/Unesco, 2006. 204 p.

RAMA, Cláudio. El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 2, p. 291-311, jul. 2009.

REAL, Giselle Cristina Martins; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Pioto de. A avaliação no contexto da política supranacional: efeitos na educação superior brasileira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.), *Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016, p. 223 – 242.

REAL, Giselle Cristina Martins.; MARRAN, Ana Lucia; ZENI, Kelei. O Estado brasileiro em ação: delineamentos da política de revalidação de títulos estrangeiros. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPED, 38. 2017, São Luis. *Anais eletrônicos...*. São Luis: Anped, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=14>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ROBERTSON, Susan 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*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Mar. 2017.

RODRIGUEZ, Gustavo. Educación superior en Bolivia. *Temas de Debate. Boletín del programa de investigación estratégica en Bolivia*. La Paz, nº 7, año 4, febrero de 2007.

SOUZA, Mary Ane de. *Concepções de qualidade na educação superior: interseção entre os instrumentos de Avaliação do Mercosul e do Brasil*. Dourados: UFGD, 2016. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, 2016. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/MARY%20ANE%20DE%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2017.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. *Avaliação*, Campinas, v. 10, n. 4, p. 9-22, 2005.

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, Nov. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000300603&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Recebido em Janeiro de 2017

Aprovado em Março de 2018

O PROJETO *ALFA TUNING* E A EXPANSÃO DO MODELO DE ENSINO SUPERIOR EUROPEU NA AMÉRICA LATINA

THE ALFA TUNING PROJECT AND THE EXPANSION OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION MODEL IN LATIN AMERICA

Jurany Leite Rueda

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – USP
E-mail: jurany.rueda@outlook.com

Paulo Gomes Lima

Docente do PPGED em Educação da UFSCar – Câmpus Sorocaba
E-mail: paulolima@ufscar.br

Introdução

Dado o processo de internacionalização da educação superior e sua regionalização além-fronteiras, esta pesquisa teve por objetivo discutir a expansão do modelo educacional do Processo de Bolonha para a América Latina por meio do Projeto Alfa Tuning. Tal perspectiva tem como centralidade a afinação da educação superior por meio de competências gerais e específicas à luz do modelo europeu e a consequente criação de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular (RUEDA; LIMA, 2016). A expansão do modelo europeu não é meramente uma pauta neutra e humanística, muito pelo contrário, tal como aponta Mainardes (2006, p. 51), configura-se como o ponto em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. E “[...] é nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

As influências globais nas políticas internacionais, em maior ou menor grau, estarão transversalizando os arranjos nacionais na formulação de políticas públicas sobre tipologias dos universitários a serem formados para uma cidadania além-fronteiras esperada, ainda que o passo inicial, como no caso

do Projeto Alfa Tuning América Latina, seja iniciativa de instituições e Estados (em pequeno número, mas de forma crescente) que fizeram adesão ao mesmo. O Projeto Tuning europeu e o Alfa Tuning América Latina, da forma como estão perfilados trazem eixos que precisam ser conhecidos e discutidos, visto a sua aproximação como proposta e diferenciações considerando a realidade dos continentes aos quais se destinam.

No presente trabalho, orientada por uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, elaboramos um levantamento bibliográfico e documental (BENEITONE et. al., 2007; FERREIRA, 2014; ABOITES, 2010; TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2006; PORTUGAL, 2008; GONZÁLES, WAGENNAR E BENEITONE, 2004; EIRÓ, 2010; EIRÓ e CATANI, 2011; MELLO e DIAS, 2011; DALE, 2009; TUNING AMÉRICA LATINA, 2015) o qual possibilitou apresentar de forma incipiente o quadro contextual das discussões do presente texto. Na seção de abertura apresenta-se o Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários, seguida das Demandas e encaminhamentos do Processo de Bolonha, finalizando com a contextualização do Projeto Alfa Tuning América Latina com respectivas discussões acerca de seu processo de divulgação e implementação.

Projeto Tuning Europeu: devolutivas e posicionamentos dos países signatários

O Projeto Tuning nasce na Europa, no ano 2000, fundamentado no Tratado de Bolonha, numa conjuntura de reforma da Educação Superior Europeia (BENEITONE et. al., 2007), por meio do qual algumas universidades aceitaram fixar pontos comuns de referência para seus currículos, por meio de competências gerais e específicas sintonizadas para a região e válidas no Espaço Europeu de Educação Superior (FERREIRA, 2014).

O termo que nomeia o Projeto, “Tuning” foi escolhido com o propósito de que as universidades considerassem os pontos comuns de referência, convergência e entendimento, o que não deveria ser confundido com uniformidade na formação do universitário. De acordo com Aboites (2010), o Projeto Tuning é caracterizado por uma metodologia, cujo foco está centrado no alcance e desenvolvimento de competências, assim, ao invés de se construir uma lista com os conteúdos acadêmicos para cada carreira e para toda a Europa, os

países reunidos decidiram listar suas expectativas formativas comuns para as universidades europeias. No contexto do Projeto Tuning Europeu, o conceito de competências:

Trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. En la Línea 1, las competencias se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE, 2006, p. 15-16).

A metodologia do Tuning tem um foco voltado para desenhar, desenvolver e avaliar os programas de estudos de cada um dos ciclos do Processo de Bolonha (o primeiro, licenciatura, com duração de três anos; o segundo, mestrado, com duração de dois anos; e o terceiro ciclo, doutorado, com duração de três anos). No Tuning, a introdução de um sistema de três ciclos significa passar de uma proposta centrada no professor para uma orientada no aluno, já que ele precisa estar muito bem preparado para assumir e desempenhar sua função na sociedade:

[...] tratando-se de resultados de aprendizagem, por intermédio da implementação de competências a currículos acadêmicos em distintas áreas científicas [o Tuning] veio demonstrar que processos de ensino-aprendizagem e avaliação podem produzir impactos na constituição dos créditos na região. (FERREIRA, 2014, p.42, colchetes nosso).

Conforme o site oficial do DGES¹ (Direção Geral do Ensino Superior) (PORTUGAL, 2008), as competências são descritas como pontos de referência para se elaborar e avaliar os planos de estudo, e não têm a pretensão de ser moldes rígidos. Permitem autonomia e flexibilidade na preparação dos planos de estudos, mas, concomitantemente, introduzem uma linguagem comum para delinear os seus objetivos. Também contribuem para a elaboração de

¹ Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>>. Acesso em: 10 out. 2015.

títulos mais bem definidos e para o aprimoramento de sistemas de reconhecimento “simples, eficientes e justos”, “capazes de espelhar a diversidade de qualificações subjacentes”.

Como o foco do processo de ensino-aprendizagem está voltado para o aluno, a proposta da estruturação dos currículos em competências pode ser considerada o grande norte para o desenvolvimento do Projeto. Nesse sentido, o Projeto desenvolveu um programa de consulta europeu para saber quais eram as competências mais importantes e que deveriam constar no programa de titulação dos universitários. Para o desenvolvimento do programa de consulta, o projeto contou com a participação de profissionais, professores e empregadores. E o resultado da consulta é refletido no conjunto de competências genéricas e específicas².

Em relação à primeira fase, Gonzáles, Wagennar e Beneitone (2004) destacam que houve a participação de 135 universidades e que o resultado do estudo revelou para os docentes das diversas áreas a competência da capacidade de análise e síntese como a mais importante. E, no caso dos empregadores e profissionais houve o destaque para a competência da capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.

O relatório da segunda fase do projeto apresentou a pesquisa realizada com uma amostra de 101 universidades, com a representação de 5.183 profissionais, 944 empregadores e 988 professores. O relatório também apresentou a relação entre as respostas dos profissionais e empregadores, quanto ao grau de importância das competências. O resultado se mostrou as competências mais importantes a serem desenvolvidas deveriam ser: a capacidade de análise e síntese, a capacidade de aprender, a de resolver problemas, a de aplicar conhecimentos de forma prática, a de adaptar-se a novas situações, a preocupação por qualidade, a habilidade de gerir informações e a de trabalhar de forma autônoma e em equipe.

Nesse estudo também foi avaliado o grau de importância [“Imp.”, (quadro 2), com classificação de 1 a 30] que os interrogados deram às

² Competências genéricas são as que possuem elementos comuns a todas ou, pelo menos, à maioria das titulações e são essências aos indivíduos, independentemente da titulação escolhida (EIRÓ, 2010, p. 105). No que se refere às competências específicas, o relatório fase II do Projeto Tuning destaca que as habilidades estão relacionadas à titulação, uma vez que se faz necessário formar, bem como desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos em cada área.

competências listadas nos diferentes países que participam do Projeto. Por meio dessa avaliação, foi possível observar o efeito por país. Esse efeito foi medido por meio de trinta itens relativos à importância, classificados pelos profissionais, sendo que o efeito por país foi classificado em três categorias: efeito forte (tem fortes diferenças entre países); efeito leve (as diferenças são mais tênues) e efeito nulo (todos os países parecem reagir da mesma maneira, ou seja, para as competências que estão agrupadas no efeito nulo, os países dão o mesmo grau de importância). Essa classificação é apresentada a seguir:

Quadro 1. Grau de competências

Itens	Descrição	Efeito
Imp. 7	Conhecimento de uma segunda língua	Forte
Imp. 25	Habilidade para trabalhar de forma autônoma	
Imp. 30	Motivação de conquista	
Imp. 2	Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática	
Imp. 29	Preocupação com a qualidade	
Imp. 27	Iniciativa e espírito empreendedor	
Imp. 20	Capacidade de trabalhar em uma equipe interdisciplinar	
Imp. 9	Habilidades de investigação	Leve
Imp. 4	Conhecimentos gerais básicos sobre a área de estudo	
Imp. 14	Capacidade para gerar novas ideias (criatividade)	
Imp. 28	Compromisso ético	
Imp. 26	Desenho e gestão de projeto	
Imp. 22	Apreciação da diversidade e multiculturalidade	
Imp. 13	Capacidade para adaptar-se a novas situações	
Imp. 12	Capacidade crítica e autocrítica	
Imp. 5	Conhecimentos básicos da profissão	
Imp. 19	Liderança	

continua>

Itens	Descrição	Efeito
Imp. 17	Trabalho em equipe	Nulo
Imp. 16	Tomada de decisões	
Imp. 18	Habilidades interpessoais	
Imp. 21	Capacidade para comunicar-se com pessoas não especialistas na matéria	
Imp. 15	Resolução de problemas	
Imp. 10	Capacidade de aprender	
Imp. 1	Capacidade de análise e síntese	
Imp. 6	Comunicação oral e escrita na própria língua	
Imp. 11	Habilidade de gestão da informação	
Imp. 23	Habilidade para trabalhar em um contexto internacional	
Imp. 3	Planejamento e gestão de tempo	
Imp. 8	Habilidades básicas de manejo do computador	
Imp. 24	Conhecimento de culturas e costumes de outros países	

Fonte: Tuning Educational Structures in Europe (2006).

Com respeito à importância das competências, a definição de perfis acadêmicos e profissionais nas titulações encontra-se diretamente ligada ao seu desenvolvimento e identificação, cujo modelo de educação deve estar centrada no estudante. Conforme Eiró (2010, p. 106), “[...] como as competências definidas descrevem os resultados desejados ao longo da aprendizagem, o Tuning caracteriza-se então, como uma mediação pedagógica nos resultados de aprendizagem e nos desempenhos de tarefas”.

Participam do Projeto Tuning os países signatários ao Processo de Bolonha: Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido, Croácia, Chipre, Liechtenstein (Listenstaine), Turquia, Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedônia, Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia, Montenegro e Cazaquistão, e o eixo transversal do Projeto, conforme

Ferreira (2014, p. 22), está baseado “[...] desde a sua formulação no estabelecimento e implementação de competências curriculares no contexto de reforma do Tratado de Bolonha”, sendo que a ideia fundamental está na “[...] reestruturação e revitalização dos currículos, principalmente no que se refere à qualidade das formações, tornando o aluno parte integrante e ativa do aprendizado” (EIRÓ e CATANI, 2011, p. 111).

Demandas e encaminhamentos do Processo de Bolonha

A estruturação do Projeto tem se baseado em uma metodologia que facilite a compreensão dos planos de estudos e sua mútua comparação. São destacadas cinco linhas de aproximação para organizar a discussão nas áreas do conhecimento. Linha 1: definição das competências acadêmicas genéricas para todas as graduações; Linha 2: definição das competências específicas para cada graduação (conhecimentos e destrezas); Linha 3: utilização do sistema europeu de créditos (ECTS) como estratégia de acumulação e transferência de créditos; Linha 4: definição dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação; Linha 5: a função da promoção da qualidade no processo educativo.

Na primeira fase do Projeto (2000-2002), o foco permaneceu nas três primeiras linhas e contou com a participação inicial de 100 instituições. As linhas quatro e cinco ocuparam primeiro plano na segunda fase (2003-2004). Cada linha tem sido desenvolvida de acordo com um processo definido com antecipação. No que se refere às competências, de acordo com Eiró (2010, sublinhado nosso), estão esquematizadas da seguinte forma: competências genéricas – instrumentais, interpessoais e sistêmicas; competências específicas (titulação) – saber, saber fazer, saber estar e saber ser; competências específicas (mención) – disciplinares, profissionais e acadêmicas.

Na distinção dos três tipos de competências genéricas, o Tuning explana a habilidade de desempenho de cada uma: a) Competências Instrumentais: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; b) Competências Interpessoais: capacidade individual e habilidade social que envolve interação e cooperação e c) Competências Sistêmicas: capacidades e habilidades relacionadas com sistemas globais (visão e gestão de grupo). O trabalho com as competências genéricas, segundo o relatório fase II do Projeto Tuning é fundamental na preparação do estudante, visto prepará-lo para enfrentar seu

novo papel na sociedade como profissional. E, com relação às competências específicas, as habilidades estão relacionadas à titulação, já que é necessário formar e desenvolver conhecimentos e habilidades específicas para cada área.

As áreas temáticas trabalhadas no Projeto durante a fase 1 e 2 (2000-2004), se concentraram em nove: Administração, Química, Ciências da Terra, Educação, Estudos Europeus, História, Matemática, Enfermagem e Física. E, na sequência do Projeto, foram sendo agregadas novas áreas. No relatório fase II do Projeto Tuning, é destacado que, em termos gerais, a razão fundamental que pôs o Projeto em movimento foi colaborar na busca por uma maior qualidade em nível universitário. Tal aspiração permeia o processo de Bolonha e demonstra o desejo político de fortalecer e dar destaque ao cenário econômico europeu, empreendendo em direção à criação de um setor europeu sólido na educação superior. A ênfase na qualidade como razão do Projeto traz, a princípio, certa expectativa, mas logo na sequência enxerga-se a ideia por trás dessa busca. Não se avista uma intenção de qualidade para a formação crítica de indivíduos e atuação no contexto social, mas o objetivo, de acordo com o próprio relatório, é o alcance dos propósitos políticos em fortalecer o cenário econômico. Nesse sentido, Mello e Dias (2011, p. 418) enfatizam que:

A dimensão europeia é uma prioridade no processo. Estão previstas diversas ações para desenvolver um sistema de cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade que se concretizam por intermédio de processos de acreditação. Difícil de ser definida, a dimensão europeia pode ser interpretada como a exigência de se dar resposta às necessidades da Europa em formação de pessoal de alto nível com capacidade de ser empregado. Somente ocasionalmente se fala numa Europa de cidadãos, baseada em princípios humanistas e na tolerância. É visível aqui o silêncio sobre a pertinência. As universidades europeias foram e são estimuladas prioritariamente a reforçar sua competitividade em um mercado de serviços de ensino superior e de educação a distância.

O objetivo de melhorar o cenário econômico europeu através de alterações no contexto educacional da educação superior foi uma experiência inicial da união europeia por meio do Processo de Bolonha. Conforme Dale (2009) o continente europeu tem se empenhado para constituição de uma educação política com objetivos econômicos e geopolíticos. Essa ideia foi materializada no Projeto Tuning e a sua extensão ultrapassou o continente europeu, alcançando em maior ou menor grau outros continentes como asiático, africano e americano.

Para Dale (2009, p. 879) projetos como esse não são designados a suplantarem os modelos nacionais, apesar de influenciar fortemente e oferecer alternativas diferentes “[...] voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação”. Entre os continentes que estão acordando com o Projeto, o latino-americano apresenta-se com maior número de países na adesão.

Projeto Alfa Tuning América Latina: uma contextualização

A extensão do Projeto Tuning à América Latina parte de uma aproximação dos dois continentes para alcançar objetivos no “avanço” da educação. Essa relação, no entanto, não se dá em primeira instância por meio do Tuning. Aboites (2010, p. 126) destaca três etapas gradativas na relação Europa-América Latina.

A primeira etapa se deu no fim dos anos 1990, por meio de ofertas de serviços educativos das universidades europeias. A partir do século 21, houve uma maior ênfase na coordenação de instituições latino-americanas diretamente da Espanha, caracterizando a segunda etapa. A terceira etapa pode ser considerada a mais importante, pois a relação entre Europa e América Latina tem passado da venda de serviços educativos à integração e coordenação de instituições, sendo o foco da Europa implantar na América Latina a proposta europeia de formação profissional nas universidades, ditando os objetivos, o processo pedagógico, avaliação, etc.

De acordo com o Relatório final do Projeto Alfa Tuning-América Latina 2004-2007, a implementação do Projeto Tuning foi uma experiência exclusiva da Europa até o ano de 2004, com o alcance vitorioso de mais 175 universidades europeias que, através do desafio do Tratado de Bolonha, com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior, trabalharam intensamente para essa realização (BENEITONE et al., 2007).

Na América Latina, o surgimento do Projeto se deu mediante discussões de alguns representantes dos ministérios da educação dos países latino-americanos, baseando-se em um modelo europeu designado ALFA (FERREIRA, 2014). Tem-se então o Projeto Alfa Tuning América Latina abraçando as dire-

trizes do modelo primeiramente difundido na Europa. De acordo com Leite e Genro (2012, p. 772), na versão latino-americana do Projeto:

Estuda-se como tornar os currículos latino-americanos assemelhados aos europeus – de modo a favorecer, teoricamente, o intercâmbio e a mobilidade discente – a partir da introdução das competências curriculares em carreiras de formação profissional universitária. As competências curriculares facilitariam a medida dos padrões de qualidade da formação oferecida nas IES. Tal medida de qualidade, além das competências homogeneizadoras, se sustentaria sobre indicadores de qualidade.

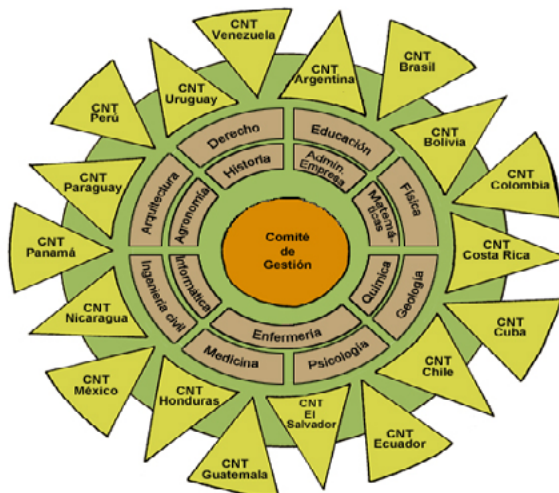
O Projeto Alfa Tuning América Latina apresenta como objetivo principal cooperar com a construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular. Eiró e Catani (2011) destacam que para constituição desse espaço existem barreiras a serem ultrapassadas, já que a América latina não possui um sistema de créditos, e por isso há dificuldades para validação de disciplinas entre as instituições de ensino superior, assim como de títulos entre os países que compõem o bloco. Os objetivos específicos apresentados a seguir, foram elaborados tendo como embasamento 18 acordos entre os governos nacionais e os acordos alcançados pelas 182 universidades, relativo à primeira fase (2004-2007) do Projeto:

- Avançar nos processos de reforma curricular com base em um enfoque sobre competências na América Latina, completando a metodologia Tuning;
- Aprofundar o eixo de empregabilidade do Projeto Tuning, desenvolvendo perfis de egresso vinculados às novas demandas e necessidades sociais, construindo as bases de um sistema harmônico que consiga desenhar esse enfoque de aproximação entre as diplomações;
- Explorar novos desenvolvimentos e experiências em torno da inovação social universitária, e particularmente em relação ao eixo de cidadania do Projeto Tuning;
- Incorporar processos e iniciativas já implementadas em outros contextos para a construção de quadros disciplinares e setoriais para a América Latina;
- Promover a construção conjunta de estratégias metodológicas para desenvolver e avaliar a formação de competências na implementação dos currículos que contribuam para melhorar continuamente a qualidade, incorporando níveis e indicadores;

- Desenhar um sistema de créditos acadêmicos, tanto para a transferência quanto para a acumulação, facilitando assim o reconhecimento de estudos na América Latina como região, e possibilitando ainda a articulação com os sistemas de outras regiões;
- Fortalecer os processos de cooperação regional favoráveis às iniciativas de reformas curriculares, aproveitando as capacidades e experiências dos diferentes países da América Latina.

A estrutura de organização do Projeto ocorre por meio de uma coordenação geral, é feita pela Universidade de Deusto, Espanha (que representa a parte europeia) e a Universidade de Buenos Aires (que representa a parte latino-americana); um Comitê de Gestão com um Núcleo Técnico operativo; quinze grupos de trabalho em quinze disciplinas: Administração de Empresas, Agronomia, Arquitetura, Direito, Educação, Enfermagem, Física, Geologia, História, Informática, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia e Química; um campo com um grupo de trabalho, formado pelos representantes dos Centros Nacionais Tuning (CNT) em cada um dos países latino-americanos; e quatro redes setoriais, das áreas de conhecimento assim definidas: saúde, ciências naturais e exatas, engenharia e ciências sociais e humanas. Abaixo é apresentado um esquema da estrutura organizativa:

Figura 1. Estrutura de organização do Projeto Alfa Tuning América Latina



Fonte: Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/estrutura>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

A afinação dos currículos através de competências genéricas e específicas não é só uma característica do Projeto Tuning europeu, o Alfa Tuning América Latina também se utiliza desse recurso. Houve a definição de uma lista de competências genéricas, e depois também ocorreu a discussão em cada área temática e a definição de competências específicas para cada área. De acordo com o site do Tuning América Latina, para composição das competências tanto genéricas quanto específicas, foram consultados acadêmicos, estudantes, licenciados e empregadores.

As competências genéricas e as específicas para cada curso são apresentadas na página oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina³. Especificamente para a área da educação foram elaboradas 27 competências e 27 competências específicas, como se pode observar a seguir a título de contextualização, visto que para cada área do conhecimento são desenhadas as suas respectivas estruturas de competências.

Competências genéricas:

1. Capacidade de abstração, análise e síntese;
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática;
3. Capacidade para organizar e planificar o tempo;
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão;
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão;
6. Capacidade de comunicação oral e escrita;
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma;
8. Habilidades na utilização das tecnologias da informação e da comunicação;
9. Capacidade de investigação;
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente;
11. Habilidades para procurar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas;
12. Capacidade crítica e autocrítica;

³ Disponível em: <<http://www.tuningal.org/pt/competencias>>. Acesso em: 13 nov. 2015

13. Capacidade para agir em novas situações;
14. Capacidade criativa;
15. Capacidade para identificar, delinear e resolver problemas;
16. Capacidade para tomar decisões;
17. Capacidade de trabalho em equipe;
18. Habilidades interpessoais;
19. Capacidade de motivar e conduzir a metas comuns;
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente;
21. Compromisso com seu meio sociocultural;
22. Valoração e respeito pela diversidade e pelo multicultural;
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais;
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma;
25. Capacidade para formulação e gestão de projetos;
26. Compromisso ético;
27. Compromisso com a qualidade.

Competências específicas de educação:

1. Domina a teoria e metodologia curricular para orientar ações educacionais (desenho, execução e avaliação).
2. Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.
3. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.
4. Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.
5. Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.
6. Identifica e gerencia apoios para atender a necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.

7. Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.
8. Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
9. Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
10. Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.
11. Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.
12. Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.
13. Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.
14. Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.
15. Domina os saberes das disciplinas da área de conhecimento de sua especialidade.
16. Desenhar e operacionalizar estratégias de ensino e aprendizado segundo contextos.
17. Projeta e desenvolve ações educacionais de caráter interdisciplinar.
18. Conhece e aplica na prática educacional as teorias que fundamentam a didática geral e as didáticas específicas.
19. Identifica e gerencia apoios para atender necessidades educacionais específicas em diferentes contextos.
20. Desenha e implementa diversas estratégias e processos de avaliação de aprendizados com base em critérios determinados.
21. Desenha, gerencia, implementa e avalia programas e projetos educacionais.
22. Seleciona, elabora e utiliza materiais didáticos adequados ao contexto.
23. Cria e avalia ambientes favoráveis e desafiantes para o aprendizado.
24. Desenvolve o pensamento lógico, crítico e criativo dos educandos.
25. Obtém resultados no ensino em diferentes saberes e níveis.
26. Desenha e implementa ações educacionais que integram as pessoas com necessidades especiais.
27. Seleciona, utiliza e avalia as tecnologias da comunicação e informação como recurso de ensino e aprendizado.

As competências específicas implantadas para cada profissão são apontadas no site do Tuning América Latina, sendo que a quantidade de competências específicas varia de acordo com cada área de formação. O Projeto se estende a 18 países no continente latino-americano, com a participação de diferentes universidades de acordo com a página oficial do Projeto Alfa Tuning América Latina, sendo que essa quantidade de instituições é ponderada de acordo com a lógica de adesão ao mesmo, que é considerar a quantidade de universidades em cada país conforme a quantidade de áreas temáticas. Isto é, se um país possui quatro instituições diferentes participando do Projeto e cada uma aderiu a duas áreas temáticas diferentes, então é considerada a participação de oito instituições naquele país. A seguir é apresentado um quadro com os nomes dos países, o número de universidades e a quantidade de áreas temáticas em cada país que aderiram ao Projeto. A estrutura apresentada a seguir segue o número real de universidades, sem repeti-las, apesar de uma mesma universidade participar com mais de uma área temática:

Quadro 2. Países participantes do Projeto Alfa Tuning

Países	Número de universidades participantes	Áreas temáticas
Argentina	18	13
Bolívia	9	9
Brasil	13	15
Colômbia	15	15
Costa Rica	4	9
Cuba	4	9
Chile	17	14
Equador	12	13
El Salvador	5	7
Guatemala	3	8
Honduras	2	9
México	12	10
Nicarágua	5	7
Panamá	4	5
Paraguai	4	6
Peru	12	13
Uruguai	3	7
Venezuela	9	10

Fonte: Elaborado por Rueda (2017).

Na segunda rodada do Projeto no continente latino-americano, que contou com a participação de 18 países, seis desses países não aderiram à área temática educação, sendo eles: Panamá, Colômbia, Cuba, Guatemala, Uruguai e Venezuela (TUNING AMÉRICA LATINA, 2015). Conforme Aboites (2010, p. 122), é através da adesão ao Projeto Alfa Tuning que as universidades da América Latina têm sido incluídas no Processo de Bolonha. E essa ação pode apresentar implicações graves por se tratar de uma iniciativa que:

1) simplemente copia un modelo europeo y lo aplica sin cambios a América Latina; 2) abre la puerta a una mayor influencia de las grandes empresas en las universidades; 3) mantiene la tesis del “pensamiento único” trasladado a un conjunto único de competencias que se consideran válidas para Europa y América Latina sin tener en cuenta la enorme diversidad cultural, social y política de los países de estas regiones; 4) ofrece una aproximación pedagógica-educativa que fragmenta la formación profesional de los estudiantes y, finalmente, 5) impacta negativamente en el que hacer e identidad de profesores y estudiantes universitarios latinoamericanos como actores centrales de la transformación universitaria.

Para o autor, a educação superior, se tornou peça fundamental da nova economia do conhecimento, que é submissa e está conectada aos objetivos da integração econômica. Cabe, portanto, pensar como fica o papel das universidades diante desse contexto. Já que, conforme Martins (2014), o direcionamento está voltado para o aspecto econômico e os pontos primordiais, a produção do conhecimento, da pesquisa, e a formação social, como função da universidade, estão sendo suplantados, para o atendimento a uma sociedade do conhecimento. E a tarefa da universidade, conforme Bolívar (2009, p. 122), “[...] fica limitada a algumas competências as quais lembram as elaboradas para formar, selecionar e recrutar recursos humanos para o mundo da empresa”.

O resultado é um modelo educacional parcialmente baseado nas categorias estatísticas das quais recebe sua substância e influência, que nos indica a natureza do mundo em que estamos vivendo e como este precisa ser mudado. Conta-nos que tipos de conhecimento têm mais valor neste mundo e como esse conhecimento deveria ser desenvolvido e distribuído. Esses projetos não se destinam a substituir as formas nacionais existentes, embora se possa esperar que as influenciem. Contudo, oferecem, efetivamente, um conjunto distinto de alternativas, voltadas à melhoria da contribuição da educação para a Economia do Conhecimento de modos que não podem ser alcançados apenas pelos esforços de cada Estado-nação (DALE, 2009, p. 879).

Ao se referir à implementação do Processo de Bolonha na América Latina, Tello (2015, p. 90) destaca que é a continuação de acontecimentos da globalização neoliberal e esclarece que “[...] llegará un día que el más débil de ellos entre sólo a nuestra casa, nos robe la luna y, conociendo nuestro miedo, nos arranque la voz de la garganta. Y porque no dijimos nada, ahora ya no podemos decir nada”.

Por outro lado, Lamarra (2004), diz que a transformação dos sistemas europeus de educação, historicamente diferenciados, para um comum, é algo de que a América Latina deve apropriar-se, porém não para reproduzir mecanicamente. Para ele, através da experiência europeia de convergência, o continente deve criar seu próprio espaço comum de educação.

Lamarra (2004) destaca que existe um desafio no processo de consolidação do Espaço Latino-americano de Educação Superior e sua convergência com o europeu. Isso requer uma ação combinada e com projeto em comum entre organismos multilaterais e as redes interuniversitárias. A superação do desafio pode tornar-se possível, se subjugar os critérios tradicionais do trabalho isolado e se pensar em projetos e programas conjuntos.

A questão que trazemos não é tão linear e simplista na adoção de modelos internacionais de educação superior e, neste caso, o Projeto Alfa Tuning América Latina, mesmo porque nalguns países como é o caso do Brasil, oficialmente não há registros de tal adesão. Há sim adesão por meio de instituições, o que não representa a orientação do governo brasileiro, visto que existem parâmetros alicerçados nas políticas públicas que devem ser observados. Ora, sabemos que qualquer política por mais que seja revestida de promessa de “sucesso garantido” deve ser objeto de ampla discussão no interior do país, com os segmentos democraticamente representados. Cremos que no âmbito do continente os países devem se organizar e planejar os rumos da educação superior que desejam, de que forma poderão ser os seus sistemas de créditos, se assim optarem e até a construção de um espaço latino-americano de educação superior, objeto muito caro, mas ainda não estabelecido como fórum ou possibilidade. O que vem acontecendo, por conta da hegemonia da educação europeia no continente é uma legitimação às avessas, que de uma hora para outra pode legitimar-se considerando a expansão que está conseguindo realizar, instituição por instituição, até chegar-se ao inevitável.

Considerações finais

As inovações e transformações vistas como necessárias, a partir do Projeto Alfa-Tuning, de acordo com Mello e Dias (2011, p. 423), são consideradas por muitos como caminho sem volta, levando em conta que atualmente a adesão ao mesmo não está somente no âmbito das instituições - ministros e chefes de Estado da América Latina e também de continentes além-fronteiras europeias estão discutindo, implementando e/ou avaliando a sua implementação como referencial para a educação superior de suas regiões.

Moraes (2006, p.188) adverte, “[...] se há consenso acerca dos incalculáveis benefícios de uma crescente convergência dos sistemas universitários europeus”, tendência essa que se estende para América Latina, “[...] há, por outro lado, cautela e temores”.

Já que “[...] evidencia-se forte preocupação e mesmo divergências de fundo, por exemplo, quanto às propostas de disseminação do conhecimento das universidades a outros setores da sociedade, notadamente à indústria” (MORAES, 2006, p. 188), há que se fomentar a discussão e encaminhamentos acerca do papel da universidade no continente: como se organiza, o que pretende, de que forma possibilita o processo de mobilidade, a internacionalização e sinergia formativa para a região.

A expansão do modelo educacional europeu continua na busca de alcançar não somente territórios para a efetivação de seu ideário, mas também o convencimento de que seus parâmetros são mais concretos e coerentes com as demandas internacionais, tanto humanas, quanto de mercado. Ora, mercado e humanidade podem conviver sem os contrapontos próprios do sistema capitalista? E sobre a realidade dos desencontros da realidade latino-americana quanto à inexistência de um espaço latino-americano de educação superior, à luz do que acontece com a Europa, o que ainda seria necessário se considerar? Todas essas questões são de extrema relevância, visto que interessam à América Latina, logo é importante entender que qualquer que seja a diretriz escolhida, deve ser fruto de profunda e recorrente discussão, considerando que a nossa história deve ser construída por nós mesmos.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a expansão do modelo educacional do Processo de Bolonha para a América Latina por meio do Projeto Alfa Tuning. Tal perspectiva tem como centralidade a afinação da educação superior por meio de competências gerais e específicas à luz do modelo europeu e a consequente criação de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular. A metodologia empregada é a pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a partir de levantamento bibliográfico e documental. Os resultados mostram que a implementação do modelo europeu na América Latina não está efetivada totalmente, visto a adesão parcial de instituições e governos e a não existência de um Espaço Latino-americano de Educação Superior que possibilite mobilidade, adesão à um sistema comum de referência de créditos, tal como ocorre na Europa. Concluímos que a expansão do modelo educacional europeu, embora ainda não consolidada, tem aumentado substancialmente e conseguido diminuir as resistências em número considerável de instituições latino-americanas de educação superior.

Palavras-chave: Universidade. Processo de Bolonha. Projeto Alfa Tuning América Latina.

Abstract: This work aims to discuss the expansion of the educational model of the Bologna process to Latin America by means of the Alfa Tuning project. This perspective is central to the tuning of higher education by means of general and specific competences in the light of the European model and the consequent creation of a space of higher education in Latin America from the curricular convergence. The methodology employed is the exploratory research of qualitative nature, from the bibliographical and documentary survey. The results show that the implementation of the European model in Latin America is not fully effected, given the partial accession of institutions and Governments and the non-existence of a Latin American area of higher education that allows mobility, accession to a common credit reference system, as is the case in Europe. We conclude that the expansion of the European educational model, although not yet consolidated, has increased substantially and has been able to diminish the resistance in a considerable number of Latin American institutions of higher education.

Keywords: University. Process of Bologna. Alfa Tuning Latin America Project.

Referências

- ABOITES, H. La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 5, n. 9, 2010.
- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago. 2001.
- ANTUNES, F. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.70, p. 101-125, dez. 2004.
- AZEVEDO, L. M. J. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BENEITONE, P. et. al. *Reflexões e perspectivas do ensino superior na América Latina*. Relatório Final — Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na Reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M.de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 101-127.

BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

CATANI, A. M. Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusbrasileiro2010/cdrom/4.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2015.

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9 Ed., 2009. Florianópolis. *Anais eletrônicos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836>>. Acesso em: 25 set. 2015.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

DALE, R. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf> Acesso em: 28 out. 2015.

DIAS SOBRINHO, J. O Processo de Bolonha In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 131-154.

DÍAZ-BARRIGA, A. Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. II, n. 5, p. 3-24, 2011.

EIRÓ, M. I. O sentido da pedagogia por competências: de Bolonha à América Latina. São Paulo, 2010. 164f. *Tese* (Doutorado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

EIRÓ, M. I.; CATANI, A. Projetos Tunning e Tunning América Latina: afinando os currículos às competências. *Cadernos PROLAM/USP*, v. 1, p. 105-125, 2011.

ESPIÑOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.17 nº 8, 2009.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FERREIRA, K. C. Projeto Tuning América Latina em Universidades brasileiras: uma análise da “afinação” educacional superior ao modelo europeu. Dourados, MS, 2014. 135f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *RAC*, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1129-1152, out. 2007.

GARCÍA, M. E. C. La evaluación por competencias em la educación superior. *Profesorado*. 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

HÖFLING, M. E. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol.21 n.55, nov. p.30-41, 2001.

- HORTALE, V. A.; MORA, J. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do Processo de Bolonha. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004.
- JESSOP, B. A Globalização e o Estado Nacional. *Crítica Marxista*, n. 7, p. 9-44, 1998.
- LAMARRA, N. F. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior em América Lata. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 39-71, 2004.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: *Quo vadis América Latina?* *Revista Avaliação*, Sorocaba, v. 17, n. 3, nov. 2012.
- LIMA, P. G. Um olhar sobre Europeização da educação superior na América Latina. *Anotações de orientação acadêmica*. Sorocaba: UFSCar, 2015.
- LIMA, P. G.; CASTRO, F.; CARVALHO, M. A. V. de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Rib. Preto, jan./jul. 2000.
- RUEDA, J.L.; LIMA, P.G. Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate. *Laplage em Revista*, (Sorocaba), vol.2, n.3, set.- dez. 2016, p.163-179.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARTINS, T. C. Perspectivas do Processo de Bolonha: o Projeto Tuning América Latina. In: *Seminário Internacional de Educação Superior, 2014*. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/14.pdf> Acesso em: 24 nov. 2015.
- MELO, F. A.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a américa latina: problemas e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun. 2011.
- MENDES, M. A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Diálogo*, São Paulo, v.6, p. 107-117, 2007.
- MORAES, M. C. M. de. O processo de Bolonha vis a vis a globalização de um modelo de Ensino Superior. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 187-203, jan/jun. 2006.
- PAULA, M. de P. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, mar. 2009.
- PERRENOUD, P. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PORTO JÚNIOR, F. G. R. Sobre os processos formativos, Bolonha e o curso de Comunicação Social/Jornalismo: consolidando-se posições nas políticas educacionais. *RELEM*, jan./jul. 2015.
- PUERTA, J. G.; MOYA, M. C. La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, v.10, n.1, p. 389-414, enero/abril. 2012.
- 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 set./dez. 2009.
- SOLANAS, F. Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 5, n. 12, p. 3-22, 2014.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TELLO, C. Políticas educativas, educación superior y proceso de Bolonia en Latinoamérica. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.1, p.80-97, jan./jun. 2015.

TUNING AMÉRICA LATINA. 2015. Site oficial. Disponível em: < <http://www.tuningal.org/pt>> Acesso em: 30 nov. 2015.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. 2006. Site oficial. Disponível em: <<http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>> Acesso em: 26 nov. 2015.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

Recebido em Novembro de 2017

Aprovado em Março de 2018

AValiação DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: entrelaçando evidências

*QUALITY EVALUATION OF THE HIGHER EDUCATION:
intertwining evidence*

Otília Maria Lucia Barbosa Seiffert

Pesquisadora do Observatório de Pesquisa das Políticas de Avaliação da Educação Superior e da Rede Universitas/BR

Docente aposentada colaboradora da UNIFESP

E-mail: otiliaseiffert@gmail.com

Introdução

Este artigo tem origem no meu engajamento em debates e estudos sobre a avaliação da educação superior. As inquietações têm como um ponto de ancoragem a constatação que os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes têm induzido questionamentos sobre a qualidade das instituições, dos cursos de graduação e respectivos processos de formação, e o próprio sistema de avaliação. Problematizar sobre resultados de um sistema de avaliação de larga escala e seus indicadores pode elucidar delineamento de caminhos que impulsionam ações em direção à qualidade da educação superior. Muitos pesquisadores e educadores estão conscientes de que a extensão, a profundidade e o escopo de conhecimentos produzidos em torno desta temática estão longe de esgotarem.

Em recente análise da produção científica sobre a avaliação da educação superior no período de 1994 a 2014, Moraes, Amboni e Kalnin (2017) evidenciam que nos principais periódicos nacionais (Qualis A1 e A2 no quesito Educação) há um substancial decréscimo de estudos e pesquisas. Os picos dessa produção situam-se no momento de mudanças políticas: em 2003 com a implantação do Sinaes; em 2006 quando se observam os primeiros resultados acerca de mudança no sistema; e em 2008-2009 quando se criam

indicadores (Conceito Preliminar de Curso - CPC e Índice Geral de Cursos - IGC). Os autores observam que a partir de 2009 há uma queda brusca na quantidade de publicações, o que vem a confirmar o caráter reativo dos pares. Apesar desta relevante constatação, vale salientar que há uma importante produção científica de pesquisadores da Rede Universitas/Br¹, socializada em outros periódicos nacionais e internacionais, livros, dossiês, e eventos científicos nacionais e internacionais, que definitivamente tem contribuído para ampliar o debate e a compreensão sobre a avaliação da qualidade da educação superior no Brasil.

Ao ponderar que o Sinaes foi estruturado como um modelo de avaliação formativa e emancipatória, compreendendo processos avaliativos e regulatórios, que podem ocorrer de maneira dissociada ou concomitante, sem prejuízo do caráter sistêmico dos resultados (Sousa, *et al*, 2016), devemos então continuar a indagar: O que configura um curso de qualidade? Qual o lugar que indicadores do Sinaes ocupam no processo de autoavaliação institucional? Que caminhos podem ser sinalizados para se agir sobre as fragilidades da educação superior?

Estes questionamentos, e tantos outros, têm alimentado debates e pesquisas sobre a qualidade da educação e distintas trajetórias institucionais que podem ser forjadas a partir de indicadores oficiais de qualidade. Reconheço que tomar a qualidade da educação superior como objeto de reflexões, debates e pesquisas é uma tarefa árdua e desafiante. Com certeza, novidades não serão apresentadas neste artigo. A intenção é compor mais uma fotografia, entrelaçando evidências, para ratificar reflexões e inquietações que podem mobilizar o pensar sobre o (re) desenho de arquiteturas para a qualificação da educação superior, que afinal não nos são desconhecidas. Afinal, conforme ressalta Dias Sobrinho (2010, p. 195), a avaliação [...] “é uma ferramenta capaz de produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo”.

¹ A Rede Universitas/Br constitui uma rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) de todas as regiões do Brasil, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. Congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. <http://www.redeuniversitas.com.br/>

As principais fontes deste artigo são recentes pesquisas do “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior” da Rede Universitas/BR e estudos realizados sob a liderança do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP dos quais participei como pesquisadora e Consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, respectivamente. Para a triangulação de distintos recortes sobre a qualidade da educação superior são analisados dados quantitativos (Conceito Preliminar de Curso - CPC) de cursos participantes dos Ciclos Avaliativos 2009 e 2012, comparando seus componentes para identificar a contribuição na variação do CPC entre os resultados alcançados, e também dados oriundos de uma amostra relatórios da avaliação institucional (2012) e dos questionários de estudantes e coordenadores de cursos (2019 e 2012).² Ao dar lugar na análise à perspectiva desses atores sociais, julga-se que suas respostas, apesar das limitações do próprio instrumento (conteúdo e formato) e do aspecto subjetivo, podem dar pistas acerca de condições objetivas dos cursos avaliados. Esses dados são complementados com alguns achados de estudo de caso de cursos avaliados como de alta qualidade, tendo como foco o ponto de vista da coordenação.³

Assumo que não cabe aqui apresentar uma retrospectiva detalhada da avaliação da educação superior no Brasil, pois muitos pesquisadores nos brindam com trabalhos importantes, quando tomam como objetos de pesquisas os fundamentos epistemológicos da avaliação, finalidade, metas, movimentos, resultados e impactos.

Entretanto, opto por destacar marcos significativos das últimas três décadas. Segundo Polidori *et al* (2011) o resgate da história da avaliação no Brasil indica quatro ciclos: o Primeiro Ciclo (1986 a 1992) abrange as primeiras iniciativas isoladas de instituições de educação superior (IES) de um processo de avaliação, que tem como diretrizes orientadoras o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo da Reforma do Ensino

² Os dados apresentados são extraídos de estudo sobre o Sinaes (SEIFFERT, 2014), cujos resultados não foram publicados.

³ Dos estudos realizados pelo “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior” da Rede Universitas/Br (2017), apreendem-se achados relevantes das sínteses sobre a dinâmica curricular dos cursos.

Superior (GERES); o Segundo Ciclo (1993 a 1995) compreende a formulação de políticas e a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB); o Terceiro Ciclo (1996 a 2003), reconhecido como o período de consolidação da proposta do governo federal de avaliação, tem como processos estruturantes o Exame Nacional de Cursos (“Provão”) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), posteriormente denominado Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e o Quarto Ciclo (2003 ao momento atual) abrange a implantação do Sinaes.

A LDB/1996, ao regulamentar a avaliação do sistema educacional brasileiro, determina no Art. 9º que cabe ao governo central:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

A proposta da avaliação do sistema é potencializada com o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), que especificou que a União deveria instituir o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes deste plano, dá-se início à revisão do sistema vigente (Terceiro Ciclo) e o projeto de um novo sistema nacional de avaliação, ou seja, o Quarto Ciclo. O desafio estava em superar um modelo que tinha como premissa a concepção de avaliação como controle e hierarquização, voltada para a regulação para identificar os melhores e comparar os padrões de excelência. (TAVARES *et al*, 2015).

Deste processo culminou a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. Na proposta,

[...] esse sistema deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado. (SINAES, 2009, p. 93).

Para tanto, estabeleceu-se que o sistema teria três pilares estruturantes. A avaliação institucional (AVALIES), sob a liderança de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que deve, para além da identificação das fragilidades, indicar o nível de qualidade da instituição para propor ações viáveis para a transformação necessária e desejada. A avaliação dos cursos de graduação (ACG) com o propósito de identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relacionadas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. Ficou regulamentado o uso de procedimentos e instrumentos diversificados, incluindo visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. E o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade) para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. A estrutura do sistema de avaliação almejou a integração destes distintos processos com o objetivo de reunir a pluralidade e variabilidade de indicadores de qualidade aos quais as IES têm a missão de atender. (BRASIL, 2004).

É importante considerar, conforme Tavares *et al* (2011, p. 245) argumentam, que

O SINAES constitui-se como um sistema misto, pois a Lei que o criou apresenta tanto características da avaliação emancipatória quanto da regulatória. No entanto, há preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de forma que introduziu vários instrumentos objetivando assegurar o caráter sistêmico da avaliação, a integração dos espaços, momentos e distintas etapas do processo, além da informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada. [...] caracteriza-se por tomar a avaliação como instrumento de política educacional à defesa da qualidade, da participação e da ética na educação superior.

Nesta direção, são gerados indicadores⁴ como Conceito Enade⁵, CPC⁶, IGC⁷, protagonistas do conceito oficial de qualidade, que resulta da avaliação do sistema efetivamente praticada. (SOUSA *et al*, 2016). Não há dúvidas que estes indicadores podem produzir evidências mediatas sobre a qualidade da educação superior. Contudo, ao mesmo tempo, apresentam limitações cruciais que podem dar outros significados e sentidos ao sistema de avaliação, seus índices e resultados, chegando a distorcer o uso dos indicadores, ou seja, as dimensões formativa e emancipatória são substituídas, na maioria das vezes, em *ranking* e competição entre as IES.

Hoffmann *et al* (2014) destacam para uma visão reducionista do sistema de avaliação da educação superior e sua incapacidade de dar conta da complexidade do fenômeno educativo, pois as notas ganham a centralidade do processo avaliativo e assim se deixa de considerar a identidade das IES, seu contexto e cultura. Os autores declaram que os debates sobre dos indicadores mostram o distanciamento dos pressupostos iniciais do Sinaes, ou seja, “as variáveis quantitativas ou qualitativas são sustentadas por indicadores mensuráveis, com a finalidade de não haver predominância do caráter subjetivo no processo de avaliação, uma vez que, de forma objetiva, deve ser subsidiado pela conformidade.” (p. 651). Contudo, a despeito da polêmica, os autores reconhecem a importância de se utilizar os indicadores, de forma concomi-

⁴ A Portaria nº 40, de 2007, republicada em 2010, regulamenta todos os indicadores de qualidade da educação superior.

⁵ Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos obrigatórios para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior.

⁶ A Portaria Normativa Nº 4, de 05 de agosto de 2008 regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento, devendo congrega os seguintes componentes: Infraestrutura e instalações, Organização didático-pedagógica, Professores doutores, Professores mestres, Regime de Dedicção Integral ou Parcial dos docentes, Concluintes no ENADE, Ingressantes no ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Em 2011 é realizada a segunda revisão, sendo dispensado o ENADE para os ingressantes e incluído a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o cálculo do IDD.

⁷ O Índice Geral de Cursos (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, tem seu cálculo baseado nas seguintes informações: I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes; II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondentes. (Art. 2º). O IGC é calculado na escala de 1 a 5.

tante dados qualitativos e quantitativos, para a avaliação de desempenho, pois ambos são capazes de oferecer subsídios de sustentação para as conclusões que possam ser geradas.

Griboski e Fernandes (2012, p. 120) reconhecem que essas limitações não anulam o potencial formativo do sistema de avaliação, pois “o apego a conceitos clássicos de avaliação, que sustentam muitas das críticas aos indicadores de qualidade, mesmo que preliminares, parece não ajudar na evolução do debate”.

De acordo com Sousa *et al* (2016), é preciso ter em mente que o Sinaes tem se constituído em objeto que tensiona ainda mais o debate sobre o conceito de qualidade na educação superior e o referencial teórico que, em 2003, sustentou a lei que o criou. Os estudiosos asseveram, mesmo que semanticamente, ser essencial levar em conta a diferença entre desvirtuamento e desfavorecimento do sistema de avaliação, pois reconhecem que as alterações se deram no campo da regulação, e não nas bases epistemológicas da avaliação. Argumentam que a qualidade oficial, segundo os dados divulgados pelo MEC, é uma seleção feita pela regulação, que referencia os seus atos a partir do Enade, do CPC e do IGC. Todavia, “isso não implica desvirtuamento da política do Sinaes ou de suas bases epistemológicas, nem justifica o argumento de determinados grupos de que há um protagonismo efêmero do Enade no âmbito do Sinaes. Na realidade, o que se tem observado é uma crescente centralidade daquele exame no contexto mais amplo da política desse sistema avaliativo.” (p. 27-28).

Diante deste desafio, Griboski e Fernandes (2012) argumentam que as próprias IES podem garantir as dimensões formativa e emancipatória da avaliação. A dimensão formativa deveria emergir dos próprios resultados da avaliação, mobilizando a problematização, a mudança de condutas, a superação de fragilidades e a potencialização das fortalezas. A dimensão emancipatória, a partir da qualidade verificada ou construída no processo formativo, quando a IES ganha prestígio perante a sociedade e diminui sua condição de tutelada do Estado regulador, passa a proporcionar mais autonomia. Em outras palavras, a avaliação só pode ganhar significado quando envolve a tríade que compõe o Sinaes (AVALIES, ACG, Enade).

Frente a estas reflexões iniciais, cabe sublinhar que no percurso da construção deste trabalho, em concordância com Minayo (2006), o fechamento

de um trabalho é sempre provisório, e sua compreensão não é contemplativa, pois inclui numa mesma proposta o objeto, o sujeito do conhecimento e as próprias interrogações em movimento totalizador. Logo, o produto da pesquisa é um momento da *práxis* do pesquisador, e sua obra desvenda os segredos de seus próprios condicionamentos.

Qualidade da educação superior – uma breve tomada de conceitos

O que confere a uma IES e seus cursos o atributo de “qualidade”? Reflexões, respostas e processos avaliativos têm expressado matizes epistemológicas e políticas sobre esta indagação.

O termo “qualidade” caracteriza um determinado estado de coisas num sentido positivo, condição ou situação desejável. O oposto é considerado de má qualidade na medida em que se distancia daquilo que é esperado ou desejado. Tal definição nos dá uma idéia do traço para uso do termo, mas não nos explicita sobre aquilo a que se refere, pois a “definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e de acordo com o contexto histórico em que ele é, por assim dizer, qualificado.” (SOUZA, 2008, p. 194).

Em se tratando da avaliação da qualidade da educação superior as verdades são diversas, revelando ser um conceito polissêmico e multireferenciado.

Importante considerar que “a disputa pelo conceito de qualidade na educação superior aporta benefícios à avaliação e potencializa o jogo de interesses na educação superior, ao mesmo tempo em que revela sua polissemia e destaca a perspectiva regulatória no sistema educacional brasileiro.” (PEIXOTO *et al*, 2016, p. 732). Os pesquisadores afirmam que as múltiplas concepções defendidas pelas diferentes arenas em disputa (setor público e privado e suas distintas categorias administrativas e acadêmicas) estão refletidas nas revisões contínuas das regulamentações. (Idem).

Conforme estudo bibliográfico e documental realizado por Abdalla *et al* (2016, p.31) sobre a qualidade da educação superior na América do Sul,

a descentralização, privatização e influência dos organismos financeiros internacionais impulsionaram reformas educativas na década de 1990. A ampliação da oferta de cursos, especialmente da esfera privada incrementou a necessidade

de atender aos aspectos relacionados à qualidade. Esse conjunto de fenômenos propiciou a criação de Agências de avaliação e acreditação em nível nacional, as quais são coordenadas pela *Rede de Agências Nacionais de Acreditação (RANA)* em nível regional.

Nos países integrantes do MERCOSUL, os processos de avaliação foram motivados por normas governamentais, e a qualidade da educação superior avaliada pelo sistema de acreditação, coordenado pelas Agências Nacionais de Acreditação (ANAs) dos países membros originários (Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). (ABDALLA *et al*, 2016).

No contexto desta integração, é criado o ARCU-SUL⁸. Segundo Barreiro, Lagoria, e Hizume (2015, p. 65), este sistema

tem a potencialidade de estabelecer critérios regionais de qualidade e uma possível convergência dos sistemas nacionais de avaliação da educação superior no Mercosul, apesar da diversidade dos sistemas nacionais e seus sistemas de avaliação, embora não seja prevista no ARCU-SUL a substituição das avaliações nacionais pelas regionais.

Ainda, segundo estas autoras (2015), o processo de acreditação se encontra em diferentes níveis de avanço nos países membros, devido suas marcas históricas e sociais próprias. Assim sendo, coexistem duas lógicas relacionadas ao conceito de qualidade: por um lado, a perspectiva burocrática/tecnicista caracterizada por avaliações externas, somativas, orientadas pela lógica mercantilista de estabelecimento de *rankings* e, por outro, a perspectiva educacional-reflexiva, de caráter dinâmico/participativo, formativo que leva em consideração o contexto sócio-político dos países e da região.

Rothen *et al* (2015, p. 276), a partir de estudos sobre o cenário latino, mostram que muitas vezes “a avaliação aparece como instrumento promotor da qualidade, associada tanto à avaliação quanto à formação para o merca-

⁸ O Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL) é resultado de um Acordo entre os Ministros de Educação de Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia e Chile, homologado pelo Conselho do Mercado Comum do MERCOSUL através da Decisão CMC nº 17/2008. Executa a avaliação e acreditação de cursos universitários, e é gerenciado pela Rede de Agências Nacionais de Acreditação, no âmbito do Setor Educacional do MERCOSUL. Este sistema respeita as legislações de cada país e a autonomia das instituições universitárias, e considera em seus processos de avaliação apenas cursos de graduação que tenham reconhecimento oficial em seu país e com graduados. (<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul>).

do de trabalho.” Há uma preocupação em formar rapidamente os estudantes para que possam se tornar mão de obra qualificada e atendam às necessidades do modelo neoliberal. No cenário brasileiro, apesar de muitos estudiosos defenderem um posicionamento crítico em relação ao discurso hegemônico, a avaliação do sistema aparece atrelada à quantidade, promovendo a competitividade e o ranqueamento da educação.

Apreende-se dos marcos da trajetória da avaliação do sistema da educação superior no Brasil, que a ênfase se encontra na melhoria da qualidade e na responsabilidade social, ocorrendo uma variedade nos parâmetros ao longo do tempo. Observa-se que houve a adoção de qualidade gerencialista voltada para eficiência, eficácia e produtividade, como também da qualidade formativa-educativa, que possibilita descortinar a realidade institucional por meio da produção de valores e de sentidos para os envolvidos além da relevância social. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2017, p. 139).

Evidencia-se que a abrangência da qualidade perpassa desde questões político-sociais, como a expansão de oportunidades educacionais, até a aferição da aprendizagem dos alunos, sua formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. A trajetória oficial da avaliação no Brasil permite identificar cinco categorias conceituais: a primeira categoria está associado à ordem legal que embasa a necessidade da avaliação no contexto educacional, porém não apresenta uma significação específica do que seja qualidade, apenas aparece legitimando a promoção das avaliações; a segunda categoria passa a assumir cada vez mais a ideia de instrumentos, roteiros e diretrizes, sobretudo a partir do Decreto 5.773 de 2006; a terceira categoria está associada à responsabilidade social das IES e equidade no âmbito da avaliação promovida pelo Sinaes; a quarta categoria associa-se à criação dos indicadores de qualidade surgidos ao longo do período de implantação do Sinaes; e a quinta categoria está relacionado a indicadores a serem seguidos pelas IES, e também ligada à infraestrutura, à instalação, ao material didático-pedagógico, à biblioteca, ao corpo docente, etc. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017, p. 139-140).

Dia Sobrinho (2003) nos ajuda a compreender as bases constituintes desses processos e seus pressupostos quando reitera que a qualidade da educação é [...] “um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um

conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio.” (p. 212).

Ao se analisar a realidade brasileira, frente às incertezas nos conceitos e práticas avaliativas, Morosini (2009, p. 184) ressalta

A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e consequentemente nos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor e, me atreveria a dizer, sustentável. Cumpre também pensarmos e implantarmos efetivamente a concepção de qualidade como equidade.

Estes conceitos permitem reafirmar que a avaliação da qualidade é um processo multifacetado, multireferenciado, e complexo, com marcas da conexão de elementos sóciopolíticos, institucionais, pedagógicos e também das subjetividades dos atores envolvidos, constituindo-se numa arena de disputa de poderes no cenário educacional e econômico.

Qualidade da educação superior: entrelaçando evidências

Tendo em vista as múltiplas possibilidades de abordar a qualidade da educação superior, a opção feita neste trabalho foi compor mais uma fotografia a partir do entrelaçamento de fragmentadas evidências da realidade.

Para o primeiro clique, vale ressaltar que CPC assume o papel de indicador de qualidade somente em 2010, com a republicação da Portaria Normativa nº 40. (BRASIL, 2015). Em sua composição até 2012, o componente referente às características de infraestrutura e instalações físicas era captado de respostas a uma questão do Questionário do Estudante sobre a quantidade de equipamentos disponível em aulas práticas, e o componente recursos didático-pedagógicos das respostas de uma única questão acerca da composição dos planos de ensino. Embora não considerado na análise aqui apresentada, vale salientar que, a partir do Enade 2013, há uma mudança substancial para a composição da dimensão Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo do CPC, com o propósito de favorecer o levantamento de indicadores de qualidade dos processos formativos oferecidos pelos cursos de graduação, agrupados de maneira a compor 3 (três) componentes do cálculo

lo do indicador: organização didático-pedagógica; infraestrutura e instalações físicas, e um novo componente - oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. (BRASIL, 2015). Não mais as respostas de somente duas questões e sim de quarenta e três questões do questionário.

Estudos sobre o desempenho de cursos de graduação indicam uma tendência que se mantém ao longo dos ciclos avaliativos no Sinaes: a maioria situa-se no Conceito 3. (TAVARES *et al*, 2011; MOROSINI *et al*, 2011; SEIFFERT *et al* 2015; SOUSA, *et al*, 2016). Os dados do Gráfico 1 mostram que os cursos participantes dos Ciclos Avaliativos 2009 e 2012 conservam características dos ciclos anteriores, ou seja, a maioria em patamares aquém dos critérios oficiais de excelência (Conceito 5 e 4).

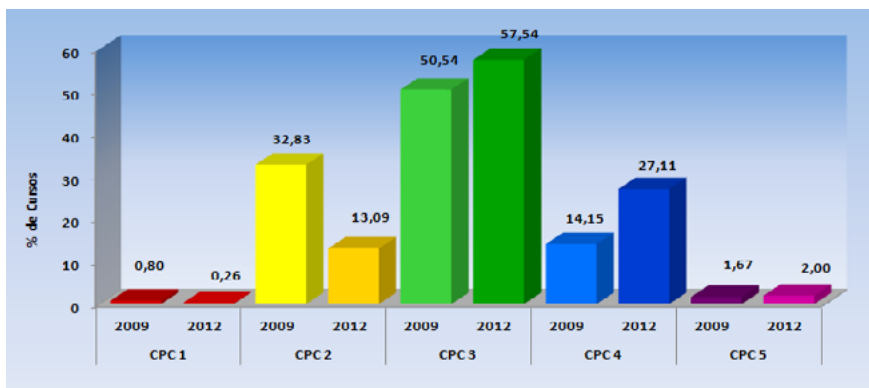


Gráfico 1: Distribuição do Conceito Preliminar de Cursos de Bacharelado do Brasil – ENADE 2009 e 2012*

Fonte: MEC/INEP/DAES - Planilha ENADE – 2009 e 2012 decomposto

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Constata-se que a concentração dos cursos de bacharelado em 2009 obteve o CPC 3 (50,54%), situação que se manteve em 2012 (57,54%). Em 2009 foram 33,63% de cursos com CPC Insatisfatórios (CPC 2= 32,83%, CPC 1= 0,80%) com uma queda significativa em 2012, congregando 13,35% dos cursos (CPC 2= 13,09%, CPC 1= 0,26%). Isso implicou no aumento do CPC 4 em 2012, correspondendo a 27,11% dos bacharelados. Por outro lado, o número de cursos com CPC 5 foi insignificante, chegando apenas a 2%.

Ao se comparar o desempenho entre as categorias administrativas, os dados do Gráfico 2 também ratificam que os cursos vinculados às instituições públicas apresentam os melhores indicadores, comportamento constatado ao longo dos ciclos avaliativos.

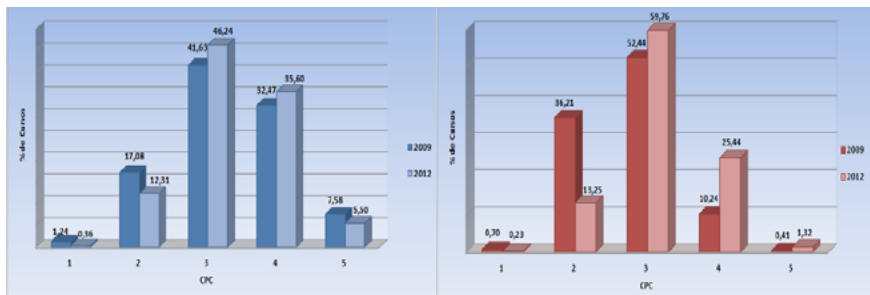


Gráfico 2: Distribuição do Conceito Preliminar dos Cursos de Bacharelado segundo Categoria Administrativa - Brasil - ENADE 2009 e 2012*

Fonte: MEC/INEP/DAES - Planilha ENADE – 2009 e 2012 decomposto

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Evidencia-se que, em 2009, 81,68% dos cursos de IES públicas alcançaram CPC Satisfatórios e das privadas 63%. Os cursos das públicas concentraram-se nos CPC 3 e 4, registrando 40% de CPC 4 e CPC 5. Os cursos da esfera privada situaram-se nos CPC 2 e 3, com apenas 10,6% com CPC 4 e 5. Já em 2012, observa-se uma mudança no panorama com a diminuição de cursos com CPC 2 e 1 em ambas esferas administrativas. Os cursos convergem no CPC 3 (pública=46,24%; privada=59,76%) e CPC 4 (pública=35,6%; privada=25,4%). Por outro lado, ocorreu uma pequena diminuição de cursos da esfera pública com CPC 5 (5,5%) em relação a 2009 (5,78%), e uma incipiente elevação nas privadas de 0,41% (2009) para 1,32% (2012).

É oportuno chamar a atenção aos achados do estudo que analisou o Enade nos ciclos avaliativos de 2004, 2007 e 2010 (SOUSA *et al*, 2016). Os resultados mostram que uma parcela incipiente de bacharelados com expansão significativa mantiveram no período os conceitos 4 e/ou 5, a saber: 76/Administração; 35/Enfermagem; 11/Engenharia Civil; e 48/Pedagogia. Embora o domínio da oferta dos cursos seja da esfera privada, fruto das marcas expansionista e privatista da educação superior brasileira, são as universidades públicas

que detêm a maioria dos cursos considerados de alta qualidade do ponto de vista oficial, ou seja dos indicadores do Sinaes.

O segundo clique da fotografia aproxima o foco aos dados da Tabela 01, que compara diferenças segundo os grupos de cursos que *piorou*, *mantteve* e *melhorou* o CPC nos Ciclos Avaliativos de 2009 e 2012. Convém observar que, dos 821 bacharelados, 614 (75%) mantiveram a mesma configuração dos componentes do CPC. O teste F da Análise de Variância - Anova (NETER *et al*, 1996) indica que todos os componentes do CPC foram melhores entre os cursos que melhoraram os índices. Entretanto, as médias não indicam quais componentes foram mais ou menos importantes. A princípio os cursos que apresentaram melhora foram constantes em quase todas as notas dos componentes do CPC. (SEIFFERT, 2014).

Tabela 01 – Comparações das diferenças segundo variação do CPC de 2009 a 2012 e seus componentes*

Componentes	CPC 2012 em relação ao CPC de 2009 ²								Valor p ¹
	Piorou (n=39)		Mantteve (n=614)		Melhorou (n=168)		Total (n=821)		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Infraestrutura e instalações	-0,31	1,19	0,26	0,95	0,73	1,09	0,33	1,02	<0,001
Organização didático-pedagógica	-0,05	0,61	0,34	0,9	0,71	1,12	0,4	0,95	<0,001
Professores doutores	-0,52	0,98	0,22	1,06	0,95	1,09	0,34	1,12	<0,001
Professores mestres	0,04	0,83	0,46	0,82	0,97	1,03	0,55	0,9	<0,001
Regime de dedicação integral ou parcial dos docentes	0,28	1,1	0,52	1,12	1,19	1,43	0,65	1,22	<0,001
Concluintes no Enade	-1,28	0,89	-0,15	0,78	0,59	0,67	-0,05	0,87	<0,001
Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)	-1,87	1,08	-0,18	1,09	0,97	0,89	-0,02	1,21	<0,001

1) Teste F da Anova.

Fonte: MEC/Inep/Daes. Planilha Enade – 2009 e 2012 decomposta.

* Extraído do Relatório de Pesquisa (SEIFFERT, 2014)

Diante destes dados, podemos problematizar que há uma acomodação em patamares que garantam o (re) credenciamento dos cursos? Estar no limite dos parâmetros de qualidade (Conceito 3) implica não ser oportunado pelo órgão regulador? Manter-se neste conceito pode resultar do pouco investimento com a titulação do corpo docente e o tipo de contratação que implique em

dedicação ao curso? Não tenho o propósito de responder tais indagações, pois exigem um olhar crítico para dentro das IES.

A esta fotografia da qualidade da educação superior agregam-se outros traços com o “terceiro clique”, que abrange algumas respostas do questionário sócio-econômico do estudante e coordenadores. O conteúdo e forma destes questionários não são espelhos. Logo, foi preciso levar em conta questões com conteúdos afins.

Compete ponderar que há polêmica quanto ao uso desses dados devido suas limitações metodológicas, conforme já mencionadas. Por outro lado, considera-se que têm relevância para subsidiar os decisores na formulação de novas diretrizes para ingresso e permanência de cursos e IES no sistema federal de ensino. Apesar disso, “seu uso precisa ser ponderado com as possibilidades de existirem inclinações subjetivas de estudantes, na hora de manifestar sua opinião. Sabe-se que a relação entre o corpo discente e IES, tanto nas públicas quanto nas privadas, é temperada por conflitos e nem sempre há um grau de sintonia.” (FERNANDES *et al*, 2017, p. 257).

Das respostas dos estudantes, apreende-se uma avaliação satisfatória sobre a organização didático-pedagógica (coerência dos conteúdos com o plano de ensino, realização de atividades de pesquisa nas disciplinas, contextualização do conhecimento com os temas gerais e situações do cotidiano, integração do currículo, domínio do conteúdo pelos professores). Porém, a integração curricular é considerada frágil por estudantes de ambas esferas administrativas. Quanto à infraestrutura e às instalações (instalações físicas, salas de aula, laboratórios, ambientes de aulas práticas, equipamentos para aulas práticas, acervo da biblioteca), os estudantes indicam que nesse período (2009-2012) ocorreu uma melhora, ainda assim há o reconhecimento que o acervo bibliográfico precisa ser aprimorado. Em relação à formação teórica e à formação para o exercício profissional, as respostas também tiveram índices satisfatórios, correspondendo à declaração de que os cursos de graduação ofereceram condições para essa formação. Cabe salientar que os estudantes das IES públicas mostram índices menores de satisfação na avaliação do curso em relação aos das privadas. (SEIFFERT, 2014).

Em relação às respostas do questionário do coordenador, os dados indicam que a grande maioria, independentemente de categoria administrativa e

organização acadêmica, reconheceu que a principal contribuição dos cursos era a aquisição de competência profissional e avaliou positivamente a organização didático-pedagógica ao considerar a atualização do projeto pedagógico do curso, os planos de ensino, o método de ensino, os conteúdos das diferentes disciplinas da grade curricular e diretrizes curriculares. Observa-se que o nível de satisfação com as dimensões avaliadas é superior aos dos estudantes. (SEIFFERT, 2014).

Ao levar em conta o outro elemento da tríade do Sinaes - a autoavaliação institucional -, opera-se o “quarto clique” da fotografia. Segundo Queiroz (2011, p. 200), “teoricamente, a autoavaliação institucional é uma ação pela qual a instituição produz conhecimentos a respeito de suas atividades, papéis, estruturas e políticas, por meio de um processo sistemático de análise, que acontece no seio da comunidade acadêmica.” Entende-se que este processo deve expressar a maturidade institucional, o compromisso em se autoconhecer e ser consequente, ou seja, ser capaz de fundamentar a tomada de decisão. Sem dúvida, deve constituir-se também espaço para a problematização dos resultados oriundos do Sinaes.

Por conseguinte, indaga-se: Que reflexões as IES constróem sobre seus cursos e processos de formação a partir dos indicadores do Sinaes? Que decisões são tomadas frente aos resultados?

Surpreendentemente ou não, quando se analisa uma amostra (190) de relatórios do Ciclo Avaliativo de 2012, há um significativo silêncio sobre os indicadores do Sinaes: 68 IES sequer mencionam o CPC e/ou ENADE; 106 citam ou fazem comentários gerais do ponto de vista conceitual o CPC e/ou Enade, uma compilação da Lei e Portarias; 02 apresentam justificativas gerais aos resultados obtidos; e somente 14 apresentam justificativas e propostas de melhoria. Mesmo assim, os comentários feitos sobre o CPC e/ou o Enade são superficiais, com a nítida apreensão com os “conceitos” alcançados e não com os processos de formação acadêmica e as condições objetivas institucionais que estes se realizam. Não se apreende a intenção de problematizar os resultados da avaliação. Há uma explícita motivação institucional em preparar os estudantes para fazer o Enade. (SEIFFERT, 2014).

As principais justificativas das 14 instituições para os resultados insatisfatórios do CPC e/ou Enade congregam três conjuntos de fatores, sem contido

referenciar os cursos que foram avaliados: *organização didático-pedagógica* - as estratégias e os instrumentos de avaliação desenvolvidos nas disciplinas mostram-se distantes do modelo do Enade; pouca familiaridade com o tipo de questões da prova do Enade por parte dos estudantes e docentes; ausência de revisão periódica do projeto pedagógico do curso considerando o Enade; falta a preparação dos cursos para o Enade; pouca integração dos conteúdos das disciplinas; frágil articulação entre o perfil do egresso e a matriz curricular dos cursos. *Corpo acadêmico (docente, discente e coordenador)* - falta de informação e esclarecimento sobre o Enade e sua importância, culminando no pouco ou nenhum compromisso dos estudantes e docentes com essa modalidade de avaliação; coordenadores de cursos pouco informados e/ou preparados para os procedimentos do Enade; defasagem na formação dos estudantes em relação à educação básica, refletindo-se no desempenho no Enade; fragilidade na formação pedagógica de docentes; falta de engajamento de docentes com os cursos e a vida acadêmica institucional; e resistência de docentes a mudanças. *Infraestrutura* - acervo bibliográfico desatualizado, infraestrutura e instalações inadequadas e/ou frágeis, laboratórios deficientes, equipamentos insuficientes. Importante destacar, quando raramente referenciam resultados satisfatórios. Em resumo, os relatórios de avaliação institucional não apresentam reflexões e problematizam sobre os resultados do Sinaes, situando-se na periferia dos aspectos essenciais da avaliação, conseqüentemente as dimensões formativa e emancipatória perdem sentido.

Irresistível não interpelar: Se uma parcela expressiva das IES está preocupada em investir na preparação para o Enade, podemos inferir que a diminuição do CPC 1 e 2, entre 2009 e 2012, é em parte desdobramento do “estar treinado a fazer a prova”?

ROTHEN *et al* (2015, p.270) alertam que não se pode desprezar evidências que os conceitos (notas) obtidos nas “avaliações externas não são bons indicadores de qualidade, pois refletem apenas parcialmente a realidade do ensino de determinado país.” Assumir como sinônimo de qualidade é um equívoco, até mesmo porque essas podem ser “obtidas de forma pouco ética, excluindo os estudantes com mais dificuldades ou treinando as habilidades requeridas em tal avaliação, por isso não podem ser sinônimas da qualidade da educação de um país de maneira isolada, como vem sendo feito.” (Idem).

Como superar as fragilidades apontadas nesses relatórios? As propostas apresentadas são genéricas, uma vez que a singularidade dos cursos avaliados

sequer é mencionada. Para a *organização didático-pedagógica* recomendam-se revisão e/ou reformulação do projeto pedagógico do curso ou da estrutura curricular alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e/ou aos conteúdos do Enade; preparação dos estudantes para fazer o Enade via aplicação de simulados, tendo em vista a melhora dos resultados; sensibilização dos estudantes quanto à importância do Enade; aplicação de estratégias e instrumentos de avaliação alinhados ao modelo de avaliação do Enade; acompanhamento dos resultados do Enade; avaliação diagnóstica dos resultados do Exame; e atualização e revisão dos conteúdos de disciplinas, buscando imprimir interdisciplinaridade e integração dos diferentes componentes curriculares; revisão e/ou introdução de metodologias de ensino-aprendizagem que possam favorecer a integração das disciplinas dos cursos; intensificação das atividades curriculares complementares. *Corpo social (docente, discente e coordenador)* - realização de atividades que favoreçam a sensibilização e o conhecimento de docentes, estudantes e coordenadores de cursos sobre o Enade; realização de atividades de divulgação e preparação dos estudantes para o Enade; preparação dos docentes para a elaboração de provas com o modelo Enade; promoção de capacitação da gestão acadêmica; investimento no desenvolvimento da formação pedagógica do corpo docente; incentivo à qualificação dos docentes com titulação de pós-graduação *stricto sensu*; incentivo e apoio aos docentes para participação em eventos científicos; e promoção de atividades que possam mobilizar o engajamento dos docentes com os cursos e a própria vida acadêmica institucional. *Infraestrutura* - aquisição de novos equipamentos e manutenção dos existentes; expansão e melhoria da organização dos laboratórios; expansão, melhoria e manutenção da estrutura física e das instalações; e atualização e incremento contínuo do acervo bibliográfico.

E finalmente um quinto clique para compor a fotografia sobre a qualidade da educação superior, ancorando-se em alguns resultados de estudo de caso de uma amostra de cursos, que durante os três primeiros ciclos do Sinaes mantiveram os Conceitos 4 e 5. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017).

A aproximação a distintas realidades acadêmicas, via a coordenação, mostrou que a qualidade deriva de um conjunto de aspectos circunstanciais à estrutura e dinâmica dos cursos, aos seus projetos pedagógicos e ao corpo social (docentes, gestores) a saber: PPCs coerentes e orgânicos ao PDI e

PPI; integração entre os PPC dos cursos ofertados pela IES; formação de um cidadão crítico, ético, engajado, político no sentido do amplo, com boa capacidade de comunicação, de trabalho em equipe, que se relaciona bem com outros indivíduos; articulação orgânica entre graduação e pós-graduação assim como entre ensino, pesquisa e extensão; processo permanente de revisão do PPC, garantindo os fundamentos filosóficos e pedagógicos na organização e desenvolvimento das atividades curriculares; pesquisa como princípio educativo fomentando nos estudantes postura ativa para aprender e buscar conhecimentos, superando o papel do docente transmissor de conteúdos; engajamento dos estudantes com a vida acadêmica; corpo docente qualificado com dedicação e atenção a oportunidades de ampliação da aprendizagem, pelo uso de metodologias ativas e pela inserção dos estudantes em projetos e programas que os envolvam em atividades de pesquisa, monitoria e extensão desde o início do curso; educação permanente dos docentes e gestores como processo de reflexão crítica sobre as práticas educativas e a gestão acadêmica com a intenção de transformá-las frente à formação projetada; formação sólida do ingressante; infraestrutura sempre além do minimamente adequada com um cuidado evidente quanto ao desenvolvimento do PPC; cultura de avaliação e autoavaliação institucional consolidada; gestão acadêmica colegiada que amplia e favorece o engajamento compromissado do corpo docente com a proposta pedagógica e coloca os estudantes no centro do processo formativo. (OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1, 2017).

Com a triangulação dos dados molduram-se aspectos que expressam a qualidade da educação superior. Os relatórios de autoavaliação expressam marcas da lógica reguladora uma vez que a preocupação das IES está em considerar os indicadores, principalmente o Enade, como parâmetros de qualidade. Consequentemente, são assumidos como importantes referências para a revisão do projeto pedagógico dos cursos, das estratégias de avaliação, do engajamento de docentes e discentes em relação ao exame. Ao lado disso, os cursos avaliados como de alta qualidade, embora possam ser notados ecos desta lógica, há o compromisso político em desenvolver projetos pedagógicos integrados, que favoreçam a aproximação gradual aos cenários da prática profissional, e o fomento à criação de condições para o fortalecimento do engajamento ativo da comunidade acadêmica na vida institucional.

Enfim . . .

corroborar-se com este trabalho a necessidade de integrar distintos dados para apreender evidências sobre o nível de qualidade de educação superior no país. Da mesma maneira, sustenta a importância de se problematizar sobre a qualidade da educação superior reconhecendo a avaliação como um processo multirreferencial e complexo que reivindica a integração e/ou a concorrência de diversos campos do conhecimento.

Segundo Griboski e Fernandes (2012) o conjunto de indicadores do Sinaes auxilia a traçar o panorama da educação superior, por meio de uma fotografia da situação educacional, mais aproximada da realidade. Em vista disso, deve-se sempre perguntar qual o uso que fazemos e devemos fazer dos resultados da avaliação?

Da perspectiva da gestão do Sinaes, Bittencourt, Viali, Rodrigues e Casartelli (2009) recomendam como uma estratégia viável e potente a agregação dos resultados do Enade, das avaliações interna e externa para retomar a proposta original do Sinaes. Isso poderia se concretizar em um sistema que agregasse os resultados das avaliações institucionais realizadas *in loco* pelo MEC/INEP, mostrando-os junto com os resultados do Enade, além do IGC considerar também os resultados da avaliação externa. E mais, as IES deveriam tomar esses dados integrados, ofertados ou não pelo MEC/INEP, como uma das referências para ampliar seu autoconhecimento e assim fortalecer o processo de qualificação de suas atividades-fins e da comunidade acadêmica.

Do ponto de vista das IES, caberia assumir os propósitos de uma autêntica e rigorosa autoavaliação, incluindo análises críticas sobre os resultados do Sinaes. Nesse processo torna-se pertinente indagar: Que debates e explicações podem ser contruídas sobre os resultados obtidos pela tríade avaliativa do Sinaes? Quais fatores do contexto institucional podem mostrar maior relevância na qualidade da IES e respectivos cursos? Como a comunidade acadêmica (docentes, discentes e gestores) apreende os resultados alcançados e o que deseja efetivamente transformar? O que podem agregar os dados da avaliação à própria gestão acadêmica? Em outras palavras, qual o efetivo significado e sentido dessas avaliações para a IES? Um processo formativo-emancipatório ou meramente burocrático-compulsório?

Criar ou ampliar espaços coletivos e intersetoriais no contexto institucional para a discussão das avaliações e a troca de experiências sobre as decisões tomadas podem induzir o esboço de arquiteturas pedagógicas e clima institucional que mobilizam a cumplicidade acadêmica à consolidação de uma cultura avaliativa e transformação qualitativamente das ações fins e seus desfechos.

Nesta direção, Maturana e Varela (2004, p. 267-268) nos inspiram a comprometermos com uma leitura crítica da realidade como agentes de transformação:

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos. [...] Não é o conhecimento, mas sim o conhecimento do conhecimento que cria o comprometimento.

Resumo: Este artigo tem o propósito de compartilhar inquietações e reflexões acerca da avaliação da qualidade da educação superior no Brasil. Assume que problematizar sobre indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Superior – Sinaes pode elucidar caminhos que mobilizam ações em direção à qualidade da educação superior. Toma como fontes a produção científica do grupo de pesquisadores do “Observatório e pesquisa das políticas de avaliação da educação superior-POW1” da Rede UniversitasBr e estudos coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. A articulação dos diferentes recortes favorece revelar mais uma fotografia que fomentar reflexões e questionamentos sobre a qualidade e o papel das instituições na consolidação das dimensões formativa e emancipatória da avaliação do sistema de educação superior.

Palavras-chave: educação superior - qualidade – avaliação

Abstract: This article has the purpose of sharing concerns and reflections about the evaluation of the quality of higher education in Brazil. It assumes that problematizing on the indicators of the Higher Education Evaluation System - Sinaes can elucidated ways that mobilize actions towards the quality of higher education. The main sources of the article is the scientific production of the group of researchers of the “Observatory and research of policies of higher education evaluation – POW1” of the Universitas/Br Network and studies coordinated by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira - INEP. The articulation of different clippings contributes to reveal one more picture that can foster reflections and questionings about the quality and the role of the institutions in consolidating the formative and emancipatory dimensions of the evaluation of the higher education system.

Keywords: higher education – quality – evaluation

Referências

ABDALLA, Ively G.; SOUZA, José V. de; SEIFFERT, Otilia; RUIZ-MORENO, Lídia; ABENSUR, Patricia; GONÇALVES, Lukelly F. A.; LIMIEIRA; Polyana. Concepção de Qualidade da Educação Superior: o debate no Mercosul, no México e na Comunidade Europeia. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 6 n.16, p.21-36, jan./abr. 2016.

BARREYRO, G. B.; LAGORIA, S. L.; HIZUME, G. C. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moais. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). *Avaliação*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, 2009.

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. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: nov.2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Nota Técnica nº 70 - Utilização dos Insumos do Questionário do Estudante Aplicado em 2013*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FERNANDES, Ivanildo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela. Qualidade da Educação Superior: o caso do desempenho de um curso de administração nos Ciclos Avaliativos do SINAES (2006, 2009 e 2012). In: OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR-POW1. *Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no Século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-SINAES (2004-2012)*. Relatório Técnico/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq: São Carlos, 2017.

GRIBOSKI, C. M.; FERNANDES, I. R. Avaliação da Educação Superior: como avançar sem desqualificar. In: Deise Mancebo; Mariluce Bittar; Vera Lucia Jacob Chaves. (org.). *Educação Superior - expansão e reformas educativas*. Maringá - PR: EDUEM, 2012, v. 1, p. 99-126.

HOFFMANN, Celina et al. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 4. ed. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Mário Cesar B, AMBONI Nério e KALNIN, Guilherme F. Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 697-717, nov. 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-185, maio/ago. 2009. – 2004 -2007.

MOROSINI, Marília; SEIFFERT, Otilia M L B. *Análise dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade – das áreas de Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social*. v. 1. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

OBSERVATÓRIO E PESQUISA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Rede UNIVERSITAS-Br. *Avaliação, Expansão e Qualidade da Educação Superior no Século XXI: uma análise sobre o conceito de qualidade nos cursos de graduação no período pós-SINAES (2004-2012)*. Relatório Técnico/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq: São Carlos, 2017.

PEIXOTO, Maria do Carmo L; TAVARES, Maria das Graças M; FERNANDES, Ivanildo Ramos; ROBL, Fabiane. Educação Superior no Brasil e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE*, Porto Alegre - v. 32, n. 3, p. 719 - 737 set./dez. 2016.

POLIDORI, Marlis M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e... outros índices. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

QUEIROZ, Kelli C A. *Eu Avalio, Tu Avalias, nós nos avaliamos? Uma experiência proposta pelo SINAES*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

R CORE TEAM. *R. A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2014. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>.

ROTHEN. José C., TAVARES, Maria das Graças M., SANTANA, Andreia da C. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 251-273, jan./abr. 2015.

SEIFFERT, O. M. L. B. *Análise dos resultados dos cursos participantes do ENADE 2009 e 2012 com Conceito Preliminar de Cursos/CPC Insatisfatórios (= 1 e 2) e Satisfatórios (= 3, 4 e 5)*. v. 1. Brasília DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Relatório de Pesquisa).

SEIFFERT, Otilia M L B; GRIBOSKI, Claudia M; FUNGUETTO, Suzana. *Análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das Áreas Avaliadas em 2005 e 2008, com ênfase nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Pedagogia*. v.1. Brasília DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

SILVA, Vandrê Gomes da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 40, maio/ago. 2008.

SINAES-Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior: da concepção a regulamentação. Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 5ª ed revisada e ampliada. Brasília, DF: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SOUSA, José Vieira, SEIFFERT, Otilia M L B, e FERNANDES, Ives Ramos. Acesso e Expansão de Cursos de Graduação de Alta Qualidade no Brasil: Outros Indicadores de Qualidade para a Educação Superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n.04, |p. 19-47, Outubro-Dezembro, 2016.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros ; OLIVEIRA, MAA ; SEIFFERT, O. M. L. B. . Avaliação da Educação Superior na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação - Ênfase e Tendências. *Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso) , v. 19, p. 233-258, 2011.

Recebido em Janeiro de 2018

Aprovado em Março de 2018

A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DO CONSENSO ATIVO

THE EVALUATION OF BRAZILIAN POSTGRADUATE AND THE PRODUCTION OF THE ACTIVE CONSENSUS

Fabiano Antonio dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Câmpus do Pantanal

E-mail: santos.fabiano@gmail.com

Hellen Jaqueline Marques

Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

E-mail: hellen.marques@ufms.br

Introdução

A pós-graduação brasileira possui um dos sistemas de avaliação mais complexos em todo o mundo. A existência de uma agência responsável por estabelecer as métricas de avaliação deveria ser algo positivo, pois poderia garantir certa uniformidade em termos de qualidade dos programas de mestrado e doutorado espalhados pelo país. Entretanto, ao se pautar em métricas quantitativas, boa parte da pós-graduação brasileira deixa de avaliar qualitativamente seus programas, inclusive deixa de considerar particularidades regionais e de áreas de pesquisa.

Atualmente (2018), a avaliação ocorre a cada 4 anos utilizando instrumento constituído por cinco quesitos: 1. Proposta do Programa; 2. Corpo Docente; 3. Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4. Produção Intelectual; 5. Inserção Social. A maioria das áreas atribui maior peso ao quesito 4, sendo possível observar raras exceções (como é o caso da Filosofia, que atribui pesos iguais para os quesitos 3 e 4). Isso mostra que a tendência da avaliação é, realmente, se pautar em dados bibliométricos da produção intelectual do professor. Quesitos como inserção social e proposta do curso, que avaliariam

o programa em si, são pouco considerados nas avaliações. O que se vê, portanto, é a priorização da avaliação dos professores dos programas, e não dos programas em si.

Os programas de pós-graduação no Brasil estão divididos em 49 áreas de conhecimento, dentre as quais está a educação. A diversidade das áreas é evidente e o resultado é a adoção de métricas também bastante distintas sobre os programas de mestrado e doutorado. A área da educação, por exemplo, tem considerado critérios/questitos para a avaliação que poucas áreas continuam a adotar. Justamente por ser uma das poucas ainda a adotar métricas como o qualis periódicos e livros¹, tem se configurado um debate intenso e preocupado com o futuro da qualidade da pós-graduação em educação no país.

As discussões têm se pautado na ideia de que não há relação comprovadamente direta entre citações e qualidade; impacto ou mérito científico. Quando a questão envolve inovação (algo inerente da pesquisa científica) o problema é ainda mais complexo, pois como se mensurar o quanto um estudo, ou área determinada apresentou em termos de inovação. Que parâmetros considerar para mensurar os avanços? Sabe-se que as ciências naturais atualmente são aquelas privilegiadas em termos de financiamento e as que mais “avançam” quando o assunto é inovação, pois os critérios de cientificidade adotados não olham para as ciências humanas da mesma forma.

Em uma rápida busca pelas páginas das áreas de avaliação da Capes, observamos que parte considerável das 49 áreas utilizam as métricas Fator de Impacto, Índice H e citações aferidas pelo Scholar (as quais explicaremos mais adiante) para avaliar suas produções e, conseqüentemente, seus programas *stricto sensu*. Para Hegguet (2013), ainda que diversas críticas existam sobre essa forma de avaliar – como a San Francisco Declaration on Resarch Assessment (organizada pela Sociedade Americana de Biologia Celular que apontam problemas nas formas como os resultados das pesquisas são avaliados, reivindicando outras métricas); Manifesto de Leiden (organizado por pesquisadores preocupados com os rumos que a bibliometria tem tomado nos últimos anos.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), divulga periodicamente uma classificação de periódicos, livros e capítulos de livros que tem por objetivo avaliar a produção intelectual dos programas de pós-graduação no país. Para maiores informações acessar: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf> Acesso em 02/02/2018.

A intenção do manifesto foi apresentar princípios/práticas de avaliação que podem nortear editores e pesquisadores em um caminho que considere, também, itens qualitativos) – o que pesa mais é a possibilidade, ainda que bastante limitada, de avaliar uma quantidade maior de pesquisadores com um único instrumento.

Este artigo tem o objetivo de debater o processo de avaliação da pós-graduação brasileira, indicando o mesmo como uma das estratégias de consenso ativo no cenário acadêmico, e problematizar o papel destas avaliações na definição da qualidade dos programas nas instituições de ensino superior. Problematizar os atuais mecanismos usados na avaliação da pós-graduação brasileira nos parece fundamental, pois permite aprofundar o significado de tais práticas na conformação de um perfil para a área, adequado aos parâmetros de cientificidade contemporâneos que, muitas vezes, não estão a favor do desenvolvimento da ciência numa perspectiva crítica e democrática.

Internacionalização da pós-graduação brasileira ou neocolonização do conhecimento?

O Brasil conta com uma importante produção acadêmica perante a produção mundial. Estamos entre os países com maior número de artigos científicos produzidos, ocupando a 13ª posição do ranking global (*SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE*, 2014). Por outro lado, esta posição não significa que nossas produções tornem-se reconhecidas internacionalmente (fator considerado de maior importância para a pós-graduação brasileira na atualidade). Diante disso, o tema da internacionalização tem tido grande destaque na pós-graduação, pois, a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) dos programas de pós-graduação, aplicada de forma indutiva, tem priorizado as estratégias para consolidá-la em todo o país. É exatamente essa avaliação indutiva, que toma como modelo sistemas de pós-graduação diversos aos nossos, que pretendemos problematizar nessa etapa do artigo.

Seria a busca por internacionalização dos programas de pós-graduação uma forma de emancipação e fortalecimento da pesquisa no país, ou uma forma de subserviência ao modelo de pesquisa e de pós-graduação, em especial da avaliação, dos países centrais (particularmente Estados Unidos, Alemanha,

Inglaterra e França)? Ou, ainda, o processo de internacionalização tem objetivos voltados ao fortalecimento das universidades periféricas, ou à associação da globalização com o processo de padronização da formação de capital humano, importante para o desenvolvimento econômico?

Cumprе destacar de imediato que partimos da perspectiva crítica em relação ao processo de globalização e internacionalização adotado pela pós-graduação brasileira em suas mais diversas áreas. Somos críticos especialmente porque a lógica por trás desta suposta internacionalização envolve a ampliação da subserviência dos países periféricos frente aos países centrais. Nesta lógica subserviente, a internacionalização parece positiva quando, de fato, visa desenvolver um modelo de pós-graduação que contribua para o processo de mundialização do capital.

Como acompanharemos nesta seção, o processo de mundialização do capital requer mudanças importantes no funcionamento das universidades, estas, por sua vez, impulsionadas pela tendência de internacionalização da educação. Será possível observar que as mudanças no campo econômico são acompanhadas de mudanças significativas dos objetivos e finalidades das universidades públicas brasileiras e, por que não, mundiais. Chesnais (1996) tem um olhar igualmente crítico sobre a globalização, pois, o que vivemos na atual conjuntura econômica é a predominância da financeirização da economia sobre a produção.

Para Chesnais (1996), o movimento de mundialização passa por três modalidades: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxos de capital monetário, mais conhecido como capital financeiro. Na mundialização do capital, o que se observa é a internacionalização do capital produtivo associada, principalmente, à predominância do capital portador de juros, configurando um período que impera a “ditadura” do capital financeiro. Ocorre que a velocidade com que o capital financeiro circula é infinitamente superior ao capital produtivo, levando a uma compressão temporal do primeiro sobre o segundo. A implicação deste achatamento é a necessidade de aumentar a produtividade dos processos de trabalho, elemento central para o desenvolvimento do regime de produção capitalista. Por meio da implementação de políticas públicas e ações mobilizadoras da produção real do trabalho produtivo, o Estado capitalista gera novos espaços para o setor privado agir, acrescido da necessidade de criar meios de ampliar, ainda mais, as formas produtivas da

produção de valor. Neste caminho, a ciência, tecnologia e educação tornam-se estratégicas para a formação da força de trabalho que irá agir diretamente no processo de trabalho real produtivo.

Ainda no início do processo de mundialização da economia, a partir dos anos 1980, requereu-se maior participação dos investidores estrangeiros sobre a economia nacional. Acompanhadas pelo movimento neoliberal, as propostas de privatização são anunciadas como única salvação da economia. Evidentemente que se tratava de uma alternativa de interesse exclusivamente burguês, pois a abertura do mercado nacional para a participação de investimento estrangeiro impacta negativamente sobre a soberania nacional do Estado brasileiro (apenas para ficar em aspectos políticos). Acompanhados destes investimentos estrangeiros, observa-se forte controle sobre a gestão monetária dos países credores por parte dos investidores e dos organismos de empréstimo, como é o caso do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

O movimento da economia mundializada impacta diretamente no funcionamento das mais diferentes instituições públicas e privadas. As universidades enfrentam importantes investidas da economia neoliberal, tornando-se espaço para o desenvolvimento, ao mesmo tempo, de dois aspectos fundamentais para o funcionamento do capital. O primeiro é a constituição do pensamento hegemônico burguês, cuja premissa envolve o espírito empreendedor, leia-se, adaptado às crises cíclicas do capital; o segundo é a constituição da universidade como lócus de desenvolvimento da lógica privatista. Aliado a estes aspectos está o necessário investimento na formação dos alunos das universidades para o desenvolvimento de características e qualificação de um novo trabalhador.

As instituições passam a priorizar disciplinas aplicadas às demandas do mercado. Não é raro observar mudanças estruturais dos currículos para atender a demanda de formação de força de trabalho para determinadas empresas (no Brasil, cursos de formação superior voltados à mineração foram comuns quando a Vale² passou a instalar-se em regiões afastadas). As parcerias entre universidades, indústrias e Estado têm se tornado tão frequentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) que passamos a naturalizá-las. Na pós-graduação um exemplo

² A Vale é uma empresa multinacional da área da mineração sendo uma das maiores produtoras de minerais como o ferro do mundo.

dessas parcerias são os mestrados, e agora doutorados, profissionais. Criados com um objetivo bastante específico (atender demandas do mercado de trabalho) estes programas, em sua ampla maioria, funcionam nas universidades para atender determinadas demandas de formação. Turmas para a formação de uma determinada empresa são comuns nestes programas, em especial nas ciências naturais. Essa parceria gera dividendos para as universidades que veem esses programas como fundamentais para a captação de recursos. É preciso destacar, entretanto, que alguns programas de mestrados profissionais foram criados nas ciências humanas com objetivos distintos, como atender a demanda de formação de setores públicos, como secretarias municipais.

Destacamos que estas parcerias são, em última instância, a instituição da lógica privatista e interessada sobre a universidade e que o conhecimento derivado traz consequências para o aumento da desigualdade, posto que os benefícios decorrentes das produções científicas não atendem aos interesses de toda a sociedade, mas, de uma parcela muito reduzida. Cursos técnicos preenchem os currículos universitários, além do crescimento impressionante dos cursos à distância, que se ocupam de certificar os trabalhadores com maior celeridade.

Em relação à constituição da universidade como espaço privado, observamos medidas como cobrança de taxas, mensalidades de cursos de especialização e nos de mestrado profissional. Internacionalizar a universidade significa, assim, difundir um *módus operandi* comum aos países centrais, ou seja, a falta de educação superior gratuita. O modelo de internacionalização das universidades brasileiras segue o mesmo desenvolvido pelos Estados Unidos.

Desde os anos 1950, as universidades estadunidenses têm como objetivo principal o desenvolvimento de conhecimentos que produzam a comercialização de serviços, de produtos de alta tecnologia e, ao mesmo tempo, influenciem os rumos das universidades no restante do globo terrestre (SANTOS, 2003). Cria-se, assim, uma divisão do trabalho acadêmico, destinado a aumentar a separação das funções que ocupam as universidades centrais das periféricas (SILVA JUNIOR, 2017).

Às universidades da região latino-americana cabe, nesta divisão, o desenvolvimento de conhecimentos secundários. Impõe-se à todas as universidades (localizadas na periferia ou no centro do capitalismo) uma forma de capitalis-

mo acadêmico (SLAUTGATHER RHOADES, 2010, *apud* SILVA JÚNIOR, 2017), isto é, que articula instituições, professores, administradores e alunos à economia de predominância financeira.

A pós-graduação, em particular, tem vivenciado importante interferência dos Estados Unidos ao longo de sua breve história (SANTOS, 2003), como um exemplo a ser “reproduzido”.

A importação de teóricos e de teorias, esta “ciência de reprodução”, só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países ‘adiantados’, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido o mais parecido com o país desenvolvido. (SANTOS, 2003, p. 629)

Se no princípio dos anos 1960 a dependência dizia respeito ao próprio funcionamento da pós-graduação, que dava seus primeiros passos e necessitava de ajuda para esta caminhada, atualmente essa interferência ocorre sobre a forma de influências indiretas, principalmente quanto aos processos de avaliação. Ainda que o funcionamento das atividades tenha certa independência, a escolha dos instrumentos e parâmetros de avaliação é completamente influenciada por aquilo que os próprios pesquisadores brasileiros consideram ciência, mas, cuja referência está quase toda pautada no que consideram os norte-americanos.

Esse aspecto é interessante, uma vez que vivemos um período de independência-dependente, ou seja: construímos uma identidade para a pós-graduação brasileira, organizamos instituições reguladoras bastante eficazes, mas, continuamos tomando como referência aquilo que “o mundo” considera mais avançado. Trata-se, em nosso entendimento, da produção do consenso cuja finalidade é estabelecer uma vinculação orgânica, e totalmente dependente, dos parâmetros de cientificidade estabelecidos internacionalmente, que tomam como referência as necessidades do capital.

As estratégias de consolidação da “World Class University” e o papel da pós-graduação na produção do consentimento ativo

O Brasil ingressa definitivamente no terreno neoliberal a partir dos anos 1990, especialmente com a vitória de Fernando Collor de Melo. Entretanto,

foi com Fernando Henrique Cardoso (FHC) que assumimos definitivamente a política de financeirização econômica. Como já destacamos anteriormente, para a mundialização da economia é necessário um ambiente propício à entrada de investidores estrangeiros no mercado nacional. O terreno principal a ser “preparado” envolveu a reforma do Estado brasileiro.

Em 1995 o passo decisivo foi dado: a criação de um ministério federal chamado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo à frente de sua gestão, o então ministro, Bresser-Pereira. Na proposta de reforma, o ministro passou a defender que o Estado deveria delimitar mais claramente suas fronteiras com o setor privado e as instituições não governamentais. Alegando que a gestão pública era atrasada e burocrática, assim, propôs mudanças significativas. Sugeriu que o Estado fosse organizado a partir de 4 setores: um núcleo estratégico; atividades exclusivas do Estado; atividades ou serviços não exclusivos do Estado; e a produção de bens e serviços para o mercado. (SILVA JÚNIOR, 2017)

As universidades públicas pertenceriam ao núcleo não exclusivo do Estado. Os serviços deste núcleo poderiam ser oferecidos pelo setor privado e setor público-não estatal (uma categoria criada pelo ministro, que se aproximava das propostas de terceira via defendida por Giddens na Inglaterra). O termo cunhado significa, segundo o próprio autor, propriedade “pública, no sentido de que se deve dedicar ao interesse ‘público’, de que não visa ao lucro, ‘não-estatal’ porque não fazem parte do aparelho do Estado”. (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 35) A nova categoria de serviços oferecidos estaria sob tutela do Estado, mas, aberto ao investimento de empresas privadas e, principalmente, organizações sociais. A partir de então houve a multiplicação de Organizações Não-Governamentais (ONGs) ocupando o papel do Estado na gestão da educação pública brasileira, mas, sempre com o apoio financeiro dos fundos públicos.

Além das formas mais claras dos impactos da reforma do Estado brasileiro sobre a educação superior, outras mais veladas vão se concretizando. Trata-se das práticas gerenciais de gestão das instituições, das avaliações externas que ganham centralidade em toda a educação no país (da educação básica ao ensino superior), da lógica privada instituída no interior das instituições públicas (como a defesa do fim da estabilidade dos professores concursados) e a contratação (e demissão) de professores através de contratos temporários, além da lógica produtivista baseada em um “quantitativismo” que atinge todas

as esferas de funcionamento das universidades (como poderemos acompanhar mais adiante na discussão sobre a avaliação da pós-graduação do país).

Portanto, a reforma do Estado brasileiro traz à tona a consolidação de uma universidade já bastante difundida nos Estados Unidos da América. Como países periféricos que somos, o passo após a reforma do Estado foi transformar as universidades em modelos de instituições internacionais, assim como o fizeram os norte-americanos.

A pós-graduação brasileira tem exercido importante papel na indução de uma nova cultura institucional das universidades do país. Influenciada pela tendência norte-americana, tem se submetido a um rigoroso processo de avaliação. Esta avaliação, que não é exclusividade da pós-graduação, fere a autonomia das instituições públicas, pois, segue uma lógica imediatista, pautada em resultados pragmáticos, e apresenta uma perspectiva muito bem definida de indução, comparação e associação à quantidade mais que a qualidade dos processos. Exemplo disso é a ênfase sobre a produção bibliográfica³ (número de publicações).

Os próprios instrumentos usados para avaliar a produção científica da pós-graduação são resultados do processo de consolidação da *World Class University*, ou Universidade de Classe Mundial, uma vez que são hegemonicamente usados nas universidades estadunidenses. São exemplos destes instrumentos o Fator de Impacto e Índice H, cuja eficácia é bastante duvidosa quando observa-se a avaliação da qualidade do que se produz nas universidades. O Fator de Impacto (FI) é usado para avaliar a quantidade média de citações de um periódico indexado junto ao antigo *Institute for Scientific Information* (ISI), atualmente *Web of Science*. Seu cálculo considera as citações realizadas em determinado periódico no biênio anterior ao que se está medindo (o que é bastante questionável por induzir práticas antiéticas, como a autocitação).

O Índice H, diferentemente do FI, avalia o pesquisador por meio da quantidade de artigos produzidos por ele e o impacto dessa produção sobre

³ A área da educação mudou recentemente a forma como considerar a produção bibliográfica. Antes havia a exigência de, pelo menos, uma das publicações ser divulgada em periódico B2. Atualmente, sob a justificativa de primar mais pela qualidade que quantidade, tal “trava” foi retirada e será considerada a pontuação das melhores oito produções de cada docente. Vale destacar que a lógica envolvida nesta avaliação não é alterada: continua-se priorizando a pontuação alcançada nas avaliações.

a área. Baseia-se nos artigos mais citados, o que é um problema para muitos pesquisadores, especialmente os mais jovens. Seu cálculo é estabelecido considerando o número de artigos com citações maior ou igual ao próprio índice h. Por exemplo: um pesquisador tem Índice H 7 se sua produção tiver sete artigos com sete ou mais citações cada. Assim, um pesquisador que tenha publicado em três periódicos, sendo dois deles pouco conhecidos na área e um deles bastante conhecido poderia apresentar o seguinte índice H: 1 citação em cada um dos periódicos pouco conhecidos e 35 no periódico conhecido. Seu índice H seria 1, pois o referido pesquisador não tem sequer três citações nos três periódicos analisados. As citações são contabilizadas a partir da referência de qualquer documento que esteja disponível na web. Logo, qualquer documento citado por outro documento acaba sendo contabilizado e monitorado pelos Scholar.

Todas as 49 áreas de conhecimento reconhecidas pela Capes são submetidas ao mesmo instrumento avaliativo (composto dos 5 quesitos já apresentados anteriormente cujo peso maior se dá sobre a produção docente). Maciçamente, estas áreas consideram o Fator de Impacto e Índice H como principais métricas para a avaliação. Apenas 4 áreas não os adotam na avaliação da “qualidade da produção”, são elas: Educação; Filosofia; Comunicação, Ciência da Informação e Museologia; Artes/Música. Estas áreas usam apenas o Qualis para a avaliação.

A lógica de forma alguma avalia a qualidade das produções, senão apenas impõe métricas quantificáveis para que sirvam de comparações. Sendo assim, o que se tem visto é o falseamento da produção acadêmica, levando os pesquisadores à citarem uns aos outros para que seus índices sejam ampliados.

A consequência deste processo está nos recursos financeiros destinados conforme as áreas de avaliação e suas prioridades (definida arbitrariamente pelo governo federal). Recebem mais recursos àquelas áreas que apresentam maior capacidade de inovação (entenda-se por inovação a capacidade de produzir conhecimento matéria-prima).

No entanto, o que estamos vivendo no Brasil é o surgimento de poucas universidades de excelência, ao contrário, muitas instituições estão com condições precárias e possibilidades reduzidas de produção científica de qualidade, criando uma divisão interna do trabalho acadêmico. Esta divisão pode

ser observada no pequeno número de universidades consideradas de nível internacional. (SILVA, 2017)

O sistema de avaliação da pós-graduação atribui aos programas notas entre 2 e 7, sendo que o mínimo para o funcionamento do mestrado é 3 e doutorado é 4. Apenas os programas 6 e 7 são considerados de excelência porque apresentaram nível de internacionalização próximos às Universidades de Classe Mundial. Para se ter uma ideia disso, dos 177 cursos de pós-graduação em educação brasileiros (entre universidades públicas e privadas), apenas 3 receberam a nota máxima. É público que se estabeleceu uma cota entre os programas de nota 5, 6 e 7, sendo que, para um programa nota 5 subir para 6, é preciso que um com nota 6 seja rebaixado para 5. Este é, sem dúvida alguma, um sistema injusto e com poucas condições de medir a qualidade dos programas.

Falar em consenso na definição de critérios para a avaliação da pós-graduação das 49 áreas significa, minimamente, considerar que estamos em uma ceara de importante disputa, onde são privilegiadas aquelas com maior poder de convencimento da sua importância para a sociedade. Evidentemente que tal importância não tem a ver somente com a efetiva contribuição para o desenvolvimento humano, conseqüentemente científico e social, mas, perpassa o significado atribuído a cada uma das áreas no jogo de poder, para estabelecer aquelas que mais atendem os critérios de cientificidade hegemonicamente dominante.

Não se trata, portanto, apenas de estabelecer consensos sobre a importância das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação para o bem comum, mas, de estabelecer quais áreas são legítimas nesta representação. Aquelas consideradas mais legítimas passam a constituir modelos de desenvolvimento. Desconsidera-se, neste caminho, exatamente o que vem a ser o grande fator de desenvolvimento da ciência e do conhecimento: suas múltiplas determinações. Consensuar em termos de avaliação da ciência tem significado estabelecer métricas definidas por aquelas áreas consideradas mais legítimas, criando induções na forma de “fazer ciência” que não estão completamente adequadas às especificidades das 49 áreas avaliadas pela Capes.

A avaliação da pós-graduação tem se tornado um dos mais importantes mecanismos indutivos de consensos. As universidades de todo país, públicas

ou privadas, têm se esforçado para fomentar maior circulação de pesquisadores estrangeiros, maior realização de parcerias com universidades estrangeiras e de pesquisas em rede. O que orienta estas ações é a tentativa de galgar posições nos rankings internacionais que avaliam as universidades em todo o mundo. Isso tem levado as instituições a alterarem seus currículos e estabelecerem novos padrões para a avaliação de suas ações. Além disso, a criação dos rankings tem gerado uma corrida para atingir lócus privilegiado como universidade internacional.

Quando se afirma que a avaliação da pós-graduação brasileira tem caráter indutivo, pouco se problematiza o significado de tal indução e as implicações trazidas para o funcionamento da pós-graduação brasileira. Segundo Moreira, Hortale e Hartz (2004), esta prática indutiva remonta os anos 1990, quando o número de programas em educação cresce significativamente. Neste período, era preciso estabelecer padrões de funcionamento que inserissem a área no caminho da cientificidade das demais. Assim, induções passaram a fazer parte da agenda da pós-graduação e trouxeram mudanças estruturais no seu funcionamento e mudado radicalmente o perfil dos programas, como, redução dos tempos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado; exigência da titulação de doutor para ingressar nos programas; e exigência de produção científica de docentes.

Uma das principais críticas que as pesquisas (HORTA, 2006; TARGINO 1999; MOREIRA, HORTALE e HARTZ, 2004) que tomaram a palavra dos coordenadores de programas de pós-graduação brasileira apontam é para a homogeneização que as avaliações implicam. Não há uma preocupação com as particularidades de cada uma das regiões brasileiras, com seus níveis de desenvolvimento diferenciados que, via de regra, levam a uma imensa desigualdade entre as oportunidades que os programas da região sul e sudeste possuem em relação aos demais.

Ainda que as avaliações se organizem no interior das áreas de conhecimento e que as comissões avaliadoras respeitem as especificidades de cada área, porque são elas mesmas parte constituinte destas, um dos graves problemas é o papel que o Conselho Técnico Científico (CTC) ocupa na homologação dos resultados finais e na definição dos documentos de área, que orientarão as avaliações futuras. Neste caso, o CTC acaba conduzindo para práticas homogêneas como tem sido possível observar na definição dos instrumentos avaliativos das áreas.

Em levantamento realizado para o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação, realizado em 2017, Silvia Meletti, professora da Universidade Estadual de Londrina, apresentou resultados parciais de uma pesquisa que mapeou as ferramentas avaliativas utilizadas pelos programas das 49 áreas e destaca certa homogeneidade. Alguns exemplos desta homogeneidade são a desconsideração de trabalhos publicados em anais de evento como produção válida para pontuação na avaliação (apenas 12 áreas consideram a produção de artigos em eventos, nas demais este tipo de atividade é considerada desde inserção social até não pontuada) e a utilização cada vez menor do qualis periódico como instrumento avaliativo das produções dos docentes vinculados aos programas (apenas 4 áreas continuam utilizando o qualis como único instrumento avaliativo). Chama-nos a atenção áreas como Antropologia, cuja tradição em pesquisa é amplamente conhecida por combater práticas homogeneizadoras, considerar em suas avaliações o Fator de Impacto (FI) para classificar as revistas com extrato A1.

O qualis tem se constituído numa importante plataforma que congrega o resultado da avaliação de periódicos e livros (já teve incorporado a avaliação dos anais de eventos científicos). Na política indutiva estimulada pela Capes, o modelo hegemônico foi estabelecendo que algumas destas ferramentas não atendiam mais os critérios de cientificidade das áreas avaliadas. Neste cenário, perde força a utilização de anais de evento e qualis livro para definir os “melhores” programas de pós-graduação em cada uma das 49 áreas avaliadas.

Os livros como veículos de divulgação da produção científica têm sido secundarizados nas avaliações dos programas. Tomando como referência dados de utilização dos livros em áreas das ciências exatas (cuja natureza da produção é distinta e, conseqüentemente, a divulgação de seus resultados também), passou-se a induzir todas as áreas a pontuar cada vez menos estes produtos. As áreas exatas têm defendido que os impactos destes veículos são menores que os periódicos quando o tema é seu alcance. Entretanto, desconsideram que a produção bibliográfica demanda esforço tal qual é exigido na produção de periódicos. Mesmo que estas considerações ganhem a “simpatia” dos pesquisadores em educação, o número de produções em periódicos tem crescido muito mais quando comparado aos livros e capítulos de livros.

Além disso, na área da educação a produção acadêmica apresentada e publicada em anais de congressos passa a constituir pequena parte na pontua-

ção do quesito “trabalhos e atividades técnicas” nas avaliações da produção docente. Ainda que alguns docentes defendam que a participação em eventos e a produção de artigos para divulgação em anais continuem a ser pontuadas (o que não configuraria a desconsideração destes pontos, mas, seu deslocamento para outro quesito avaliativo), se consideramos importante a participação em eventos acadêmicos, por que estes critérios de avaliação configuram com peso menor nas avaliações? Por que o número de envio de trabalhos de professores com título de doutor tem diminuído ao longo destes últimos anos?

A hipótese a que chegamos é que a avaliação da pós-graduação brasileira tem contado com uma prática já anunciada para analisar como se estrutura a disputa por hegemonia na sociedade do capital. Gramsci, quando descreveu a importância da hegemonia para a dominação e direção da classe hegemônica sobre a classe subalterna, já apontou o consenso como ferramenta de primeira ordem. Na definição do que seria consenso, o autor sardo a organizou em duas esferas: consenso ativo e consenso passivo.

Na primeira forma, o consenso deveria contar, necessariamente, com a participação dos sujeitos, seria um consenso de baixo para cima, nas palavras de Gramsci (2011). Já na segunda forma, consenso passivo, a participação dos sujeitos é promovida de forma menos orgânica, trata-se do consenso promovido de cima para baixo. Gramsci (2011) conclui, assim, que a forma mais eficiente para a produção da hegemonia é o consenso ativo, aquele que conta com a participação orgânica dos sujeitos.

Em nosso estudo, vale destacar que a participação ativa dos professores no processo de avaliação tem sido fundamental. Ainda que saibamos os problemas que geram essas avaliações sobre nosso trabalho (o principal certamente é a intensificação de nossas atividades), continuamos a seguir cumprindo rigorosamente as exigências e recomendações. Isso contribui para que as avaliações se tornem mais que instrumentos de verificação da qualidade da pós-graduação, passem a se constituir mecanismos direcionadores de determinadas ações.

O trabalho educativo frente à avaliação da pós-graduação

A pós-graduação tem se constituído em espaço estratégico para conduzir mudanças no funcionamento das universidades de maneira geral. A formação,

por exemplo, de professores para atuar diretamente nesta etapa tem levado estes sujeitos a se ocupar mais com suas tarefas de “pesquisa” que outras igualmente importantes para o bom funcionamento das universidades públicas brasileiras. Baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, a universidade brasileira tem mantido ao longo de sua existência um equilíbrio importante no atendimento das necessidades da sociedade, constituindo em importante espaço de contradição.

No entanto, com os atuais processos de avaliação na pós-graduação, o nível de exigência à produção intelectual tem levado estes professores a considerar mais importante a atividade de pesquisa. Se retomarmos a referência do tipo de pesquisa que hegemonicamente é considerada ciência, uma tendência fica clara: a formação de pesquisadores voltados ao desenvolvimento de pesquisas consideradas importantes para o “desenvolvimento econômico e social”. As implicações dessa tendência são catastróficas para a identidade docente. Os professores deixam de se reconhecer como trabalhadores em educação e se colocam em lugar de cientistas, como se essa categoria estivesse alheia aos problemas do mundo do trabalho (ou, ainda, professores começam a abandonar a pesquisa como atividade fundamental no exercício da docência).

Nossa intenção não é desvalorizar a produção e socialização das pesquisas científicas no âmbito acadêmico, principalmente por ser a pesquisa o eixo do trabalho na pós-graduação *stricto sensu*, mas, sim, promover uma reflexão sobre os modelos que esta produção tem seguido e as influências às quais estão submetidos.

Apesar da universidade e da pós-graduação estarem sujeitas à lógica da produtividade capitalista, não podemos perder de vista que a atividade de ensino e de pesquisa têm como característica a inseparabilidade entre o produto e o ato de produção, ou seja, é trabalho não material (SAVIANI, 2013; 2014). Neste sentido, a produtividade e a qualidade da produção de conhecimentos entram em contradição. O que mais uma vez reforça a contradição de que a universidade e os professores não podem abrir mão da qualidade tanto quanto não precisariam deixar de produzir conhecimento e fazer pesquisa.

Para Saviani (2014), este dilema parte da ideia de que ser produtivo é produzir alguma coisa, conseqüentemente, improdutivo seria todo trabalho que não produz nada.

Assim, resulta evidente que a universidade, como instituição que articula ensino e pesquisa, não pode abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficaria improdutivo, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinada universidade é muito produtiva porque produz muito; outra é pouco produtiva, pois produz pouco; uma terceira é muito pouco produtiva porque produz muito pouco, e assim sucessivamente. (SAVIANI, 2014, p. 130)

No entanto, como bem lembra Saviani (2014), a noção de produtividade na sociedade capitalista está associada à geração de mais-valia, portanto, o trabalho improdutivo não gera mais-valia, o que não é a mesma coisa que dizer que não produz nada.

Não obstante, o problema da produtividade em larga escala é apaziguado no campo educacional, ainda que tenha ressalvas à lógica da ciência e produção acadêmica. A ressalva é considerada quando o «recuo da teoria” (MORAES, 2003) e as pedagogias do aprender a aprender tornam-se hegemonicamente dominantes nos processos de formação docente e nas atividades de pesquisa (DUARTE, 2006), atendendo não somente as demandas para os processos de ensino, mas, paralelamente, estão em consonância com as expectativas das avaliações por produtividade.

O recuo da teoria pressupõe, diante da pós modernidade, que não há objetividade na pesquisa, portanto, o subjetivismo, relativismo e as experiências individuais cotidianas são de fato o ponto de partida das pesquisas. Além disso, nesta perspectiva, a produção de conhecimentos deve atender às necessidades da prática imediata, da realidade, no sentido da resolução dos problemas cotidianos e da adaptação dos sujeitos à realidade. Não há, portanto, uma reflexão mais ampla e profunda sobre o que é e como se configura esta realidade.

Podemos associar à estas ideias as pedagogias do aprender a aprender que têm se difundido nos processos de formação docente, pois, nesta perspectiva, a pesquisa está centrada nas práticas dos docentes, nas experiências que são construídas por ele mesmo e as aprendizagens que realiza por conta própria. Ou seja, a teoria, enquanto produto histórico-social para explicação e compreensão da realidade objetiva, é desvalorizada, por ser secundária no processo de conhecimento.

O recuo da teoria e as pedagogias do aprender a aprender parecem estar, à primeira vista, em oposição às avaliações propostas para os programas de

avaliação no país, por se pautarem no discurso de valorização do indivíduo e da prática cotidiana (subjativismo pragmatista). Entretanto, conforme vimos debatendo, a preocupação que emerge nestes sistemas avaliativos é a quantificação, produtividade, em termos de número de publicações e citações, além da restrita pontuação dos meios de divulgação e do ranqueamento dos programas.

Diante disto, a argumentação sobre o tempo de apropriação do conhecimento e produção de novos cai por terra, visto que a pesquisa, na perspectiva pós moderna, pode estar baseada na troca de experiências por meio de relatos e divulgação dos bons exemplos a ser seguidos. O que não quer dizer que não há certo grau de rigorosidade ou teoria em questão, mas, o pragmatismo invoca o aligeiramento na produção de conhecimentos, que, a partir do método no qual nos baseamos, não condiz com as necessidades de compreensão e transformação da realidade.

Para Kosik (1976), a prática social imediata está impregnada pelo senso comum ao passo que se fundamenta na aparência e não na essência das coisas, isto é, por mais que possibilitem a ação humana de forma imediata, não garantem a compreensão do real. Segundo o autor,

Como a essência - ao contrário dos fenômenos - não se manifesta diretamente, e que desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p. 13)

Esta mesma análise cabe ser feita aos discursos que buscam justificar as atuais formas de avaliação dos programas de pós graduação no país e das produções dos docentes. Os documentos que norteiam o processo avaliativo quadrienal trazem em si concepções de universidade, pesquisa, conhecimento e sociedade que precisam ser criticamente analisadas. Todavia, como já apontamos, este é um campo de contradições, que não tem como saída o abandono da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, ou a negação das formas existentes de divulgação do conhecimento. O que se espera é a formação de intelectuais críticos engajados com a função social da universidade, em especial, a pública. Desta forma, cabe a reflexão já realizada por Duarte (2010) quanto à formação destes intelectuais.

Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores, os quais constituem, no conjunto de todas as áreas de pesquisa, uma das mais im-

portantes parcelas da intelectualidade de um país, seria de esperar que fosse mais frequente a pergunta sobre o tipo de intelectual que o sistema de pós-graduação em educação vem formando, bem como o debate sobre qual seria (ou quais seriam) o(s) tipo(s) de intelectual(is) tomado(s) como referência pelos cursos de mestrado ou doutorado. Mas, se por um lado, há a carência de discussões sobre esse tema, por outro o processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), somado ao universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não se faz de rogado e subordina a formação de mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do estilo acadêmico que esteja em voga, o que acaba sendo a mesma coisa, pois os estilos acadêmicos também significam fatias de mercado na venda de livros, cursos, palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais. (Duarte, 2010, p.60)

As implicações desta subordinação recaem na formação da própria individualidade do professor, que se vê preso às tarefas que o trabalho docente passa a exigir com maior rapidez e em termos comparativos, para não dizer competitivos (o que em última análise provocam). O que significa dizer que o trabalho do professor deixa de ser uma forma de realização pessoal e transforma-se em momentos de angústia, deixa de ser um compromisso social com a objetivação do gênero humano e se reduz ao tempo “perdido” de vida (DUARTE, 2010).

Junto à perda de identidade do professor, há um discurso de profissionalização docente, que, por sua vez, contribui para que a avaliação se torne potente ferramenta de conformação social, respondendo aos interesses hegemônicos do capital.

O movimento de profissionalização é acompanhado com mudanças profundas nos currículos universitários, que passam a dar importante abertura à ciência interessada ao capitalismo. Passamos a experimentar a profissionalização do conhecimento (SILVA, 2003).

Afirma-se, pois, que, se a ciência contribuiu de forma acentuada para a formação do campo profissional, num contexto de expansão dinâmica da economia, também o campo científico e acadêmico, e as instituições sociais responsáveis por tal campo, passaram por um processo de profissionalização. (SILVA, 2003, p. 64)

Essa profissionalização teve, dentre tantos impactos sobre os docentes, um que fica mais evidente no modelo de pós-graduação que hoje temos no país. Estamos nos referindo à formação pautada no individualismo, herança

da reforma educacional estadunidense que priorizou a naturalização dos fenômenos sociais.

Essa naturalização presente no individualismo possessivo é um processo de formação do ser singular, sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho, que toma o mundo nas suas esferas natural e social como dado, sem questionamentos das contradições que produzem essa realidade por meio da prática social humana, quando toma sua subjetividade como “fato objetivo”, quando sua qualidade de ser torna-se uma propriedade. (SILVA, 2003, p. 65)

No trecho acima, Silva (2003) nos indica um importante caminho para interpretar a condição do professor da pós-graduação brasileira: um sujeito que não se percebe como trabalhador, portanto, não fazendo parte da classe trabalhadora; um sujeito que se envolve nas atividades que lhe diz respeito, sem preocupar-se com as questões sociais que o rodeia. O referido autor finaliza apresentando o que busca este sujeito. “Ao indivíduo cabe usar suas propriedades e seus bens para a busca do futuro próspero e feliz e para ser feliz e próspero” (SILVA, 2003, p. 65). Essa afirmação pode explicar porque alguns professores, bastante críticos quanto ao papel das avaliações propostas para a pós-graduação, continuam se adequando às exigências cada vez maiores; o fato de se realizarem no trabalho, de se sentirem felizes na atividade que exercem, ou mesmo de buscarem construir um futuro melhor para si consolida uma perspectiva bastante individualista desta atividade.

A reforma do Estado brasileiro confere, como já observamos, uma nova lógica de funcionamento da “coisa pública”. A exigência de maior eficiência e eficácia para o serviço público passa a ter nome: profissionalização. Nas universidades, em especial na docência universitária, esse movimento vem acompanhado da crença de que a ciência também deveria sofrer um processo de “objetivação” maior. Isso causa uma mudança da identidade docente, consequentemente na identidade das próprias universidades que se alinham mais às demandas econômicas sem exercer o importante papel de crítica. Evidentemente que estamos falando de um movimento hegemônico que possui contradições importantes. Docentes da pós-graduação que discordam dessas diretrizes passam a se organizar em torno de projetos de universidade emancipadores, que se vinculem às demandas dos mais pobres, fazendo críticas ao “encastelamento” da instituição pública.

Considerações finais

A avaliação é um processo pelo qual o ser humano busca (re)direcionar suas práticas. É uma ação exclusivamente humana, intencional e planejada. Freitas (2003) aponta que a avaliação é importante justamente por se caracterizar em ferramenta de planejamento, de mensuração e acompanhamento. Planejamento porque a utilizamos para traçar objetivos futuros, estabelecer metas e caminhos para sua realização. Mensuração porque a avaliação envolve a quantificação de determinado objeto e, finalmente, acompanhamento porque avaliar é uma prática processual. Assim, Freitas (2003) afirma a importância da relação entre objetivos e avaliação, como par dialético.

Se a avaliação é, em sua característica mais fundamental, um processo que visa planejar, mensurar e acompanhar, também é preciso destacar que pode servir como forma de comparação. No caso da avaliação da pós-graduação, espera-se que ela ajude os programas a identificar seus problemas a fim de superá-los. Entretanto, o que se tem observado é uma política de responsabilização dos sujeitos envolvidos na pós-graduação.

O resultado da avaliação antes de ser uma ferramenta punitiva deveria auxiliar na melhoria da qualidade dos programas. Na perspectiva que hoje é desenvolvida, percebe-se a inversão da lógica, avalia-se os sujeitos, ao invés de avaliar os programas. Ao conferir maior peso sobre a produção intelectual em detrimento de quesitos como inserção social e propostas, evidencia-se claramente a lógica individualista da avaliação.

Não se avalia, portanto, a qualidade dos programas, mas a quantidade de produtos que cada professor publica. E mais, valoriza-se, nesta avaliação, os periódicos que se inserem na lógica de metrificacão proposta pelo Fator de Impacto e Índice H. Isso significa que além de não se preocupar efetivamente com a qualidade dos programas, a avaliação atualmente proposta centra-se nos periódicos mais que nos produtos da atividade de pesquisa em si mesmos.

Com isso, conforma-se um professor que irá produzir muito para poder se manter nos programas e garantir seu tempo de trabalho para a pesquisa, mais preocupado com a quantidade de produtos do que com as relações que estes possam ter com o compromisso social da universidade. Ou seja, com o potencial transformador da pesquisa científica, considerando sua contribuição para o conhecimento e compreensão da realidade social.

A pesquisa é uma das atividades próprias do trabalho docente que possibilita o enriquecimento tanto individual quanto social, em termos de objetivação e elevação do gênero humano. Ao contrário disso, a perspectiva atual de avaliação na pós-graduação tem subjugado o trabalho educativo às amarras da produtividade capitalista e causado um extremo mal-estar entre os docentes, sendo considerado até mesmo um tipo de castigo.

Nossas análises buscaram em meio às contradições da realidade, ressaltar a importância da reflexão crítica diante destes processos para que possamos, ainda que nos pareça muito difícil, lutar contra estas práticas desumanizadoras que assolam as universidades. Ao mesmo tempo, não podemos nos furtar da tarefa de pesquisar, apropriando-nos devidamente dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e produzindo novos, para que possamos contribuir para o desenvolvimento do ser humano na direção de sua emancipação.

Reconhecemos que esta tarefa está na contramão da hegemonia, mas, também reconhecemos ser um dos mais importantes caminhos para superarmos a alienação presente no nosso cotidiano e podermos vislumbrar transformações mais profundas na sociedade em que vivemos.

Resumo: Este artigo tem como objetivo debater o processo de avaliação da pós-graduação brasileira, indicando o mesmo como uma das estratégias de consenso ativo no cenário acadêmico, e problematizar o papel destas avaliações na definição da qualidade dos programas nas instituições de ensino superior. Observa-se que a ênfase dada nas avaliações recai sobre os veículos onde as produções são inseridas e a quantidade, em detrimento da qualidade. Paralelamente, para atender as demandas da atividade de pesquisa, reforça-se a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender e o recuo da teoria. As implicações da lógica produtivista nas avaliações levam a definição de critérios para indicar a qualidade da pós-graduação baseados na quantidade de produtos que o docente produz em um determinado período. Consequentemente, professores de programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento passam a seguir tais critérios, ainda que muitos sejam críticos a eles. Não obstante, o trabalho do professor perde seu potencial de elevação da individualidade e de objetivação do gênero humano, pois, se reduz ao cumprimento de metas e pontuação, e passa a ser considerado um castigo para aqueles que se submetem acriticamente à lógica capitalista da produtividade.

Palavras-chave: Educação Superior; Consenso ativo; Avaliação.

Abstract: This article aims to discuss the Brazilian postgraduate evaluation process, indicating it as one of the active consensus strategies in the academic scenario, and to problematize the role of these evaluations in the definition of the quality of programs in higher education institutions. It is observed that the emphasis given in the evaluations falls on the vehicles where the productions are inserted and the quantity, on the quality detriment. Alongside this, to meet the demands of the

research activity, the hegemony of the pedagogies of learning to learn and the retreat of theory is strengthened. The implications of productivist logic in evaluations lead to the definition of criteria to indicate postgraduate quality based on the quantity of products that the teacher produces in a given period. Consequently, teachers of postgraduate programs in various areas of knowledge follow these criteria, although many are critical to them. Nevertheless, the work of the teacher loses its potential to elevate the individuality and objectification of the human race, since it is reduced to the fulfillment of goals and punctuation, and is considered a punishment for those who submit uncritically to the capitalist logic of productivity.

Keywords: Higher Education; Active consensus; Evaluation.

Referências

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. FGV Editora, 2006.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, Newton e FONTE, Sandra Soares Della (orgs). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 59-78.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Moderna, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os coordenadores de programas. *Perspectiva*, v. 24, nº 1, pp. 19-47, 2006.

HUGGETT, Sarah. The bibliometrics of the developing world. *Research Trends*, Issue 35, December, 2013

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza.; HORTALE, Virginia Alonso.; HARTZ, Zulmira de Araújo. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, nº 1, pp. 26-40, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 83, pp. 627-641, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. In: SAVIANI, Dermeval. *O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 125-132.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA JR., João dos Reis. Reforma da Educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA JR., João dos Reis. *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis – para quem?* Bauru: Canal 6, 2017.

TARGINO, Maria das Graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? *Infocapes*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 3-24, jan./mar. 1999.

Recebido em Outubro de 2017

Aprovado em Março de 2018

EVALUACIÓN: mecanismo de gestión y control del trabajo docente en educación superior*

AVALIAÇÃO: mecanismo de gestão e controle do trabalho docente no ensino superior

EVALUATION: a device of management and control of teacher's work in higher education

Tomás Sánchez Amaya

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

E-mail: tsancheza@udistrital.edu.co;

tosamay@gmail.com

Francisco Antonio Arias Murillo

Universidad del Tolima. Facultad de Ciencias

Humanas y Artes, Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Ibagué (Tolima-Colombia)

E-mail: faarias@ut.edu.co

efearmu@gmail.com

Perspectiva de la indagación

Podemos sostener, como refirió Gardner (2005), que las organizaciones modernas se han constituido en sociedades evaluadoras, puesto que han entrado paulatinamente en la configuración de una cultura de la evaluación; asistimos, en efecto, a una época omnievaluativa o panevaluativa¹, en la cual

* Artículo de investigación financiada (Convocatoria 03-2016. Financiación de proyectos de investigación, innovación y creación de los grupos de investigación registrados en el Sistema de Investigación del SICIUD de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas Bogotá-Colombia). (Área de Conocimiento: Educación; Sub-área: Planeamiento y evaluación educacional). La investigación se fundamenta teórica, epistemológica y metodológicamente en la caja de herramientas foucaultiana que profundiza sobre la puesta en funcionamiento de la evaluación como mecanismo de agenciamiento de sujetos, objetos, saberes y poderes.

¹ Acuñamos las palabras compuestas Omnievaluación y Panevaluación, derivadas de los vocablos: latino omnes-is, todo; griego ὅλος, todo; y, evaluación, para referirnos a que, en la actualidad, todo es sometido a diversos procesos de evaluación, de examen, de control, de medida, de valoración. Una perspectiva más amplia de estos conceptos se encuentra fundamentada en "La evaluación en Colombia; segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía" (Cf. Sánchez, 2015).

todo se evalúa, en todo momento, mucho más, si la evaluación se refiere al ámbito educativo y de modo específico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto de perpetua y permanente valoración, cabe preguntar por las condiciones de posibilidad, a través de las cuales, la evaluación, mediante un conjunto casi infinito de mecanismos –de discursos y de prácticas–, ha cobrado la relevancia social que la caracteriza.

Bien sabemos que, en el seno de los modernos sistemas educativos, todas las instancias, los niveles de formación, los ámbitos, las instituciones, los sujetos, los conocimientos, los procesos, las acciones, los proyectos, los programas, las palabras y las cosas, son sometidos a diversos procedimientos evaluativos a través de una variedad de instrumentos, de técnicas, de momentos, de tiempos, de espacios, etc., en orden a una pluralidad de fines. Estas connotaciones permiten sostener que la evaluación se ha convertido en un mecanismo o dispositivo² que está presente en la cotidianidad educativa. Ello, por supuesto, tiene enormes implicaciones para todos los estamentos y elementos relativos y correlativos al ejercicio docente. Tal es la problemática que este ejercicio académico pretende profundizar, en lo concerniente a la labor del docente en la educación superior.

Como puede colegirse en lo expuesto, la analítica que subyace en este artículo, es resultante del uso de la caja de herramientas foucaultiana: arqueología, genealogía y subjetividad.

- Es un ejercicio arqueológico, pues, busca describir lo efectivamente dicho (escrito, enunciado, nombrado) acerca de la evaluación –en tanto dispositivo de gestión y control de la labor docente– a través de un archivo documental conformado por diversos corpus (teóricos, metateóricos, prescriptivos y prácticos) que refieren a la evaluación docente;

² Entendemos por dispositivo un conjunto de: saberes, poderes, fuerzas, relaciones, acciones, procedimientos, sujetos y cosas que se tejen en torno de una temática, de una problemática determinada; en tal sentido, coincidimos con Castro (2004, pp. 98-99), en que un dispositivo es una “red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho”; y con Albano (2006, p. 83), al caracterizarlo como un “conjunto de todas aquellas instancias extra-discursivas que emergen a partir de un cierto régimen de concomitancia y proximidad con el discurso que las condiciona y de las cuales depende su funcionamiento (...). El dispositivo puede ser asimilado al concepto de mecanismos [técnica o tecnología] en el sentido de una cierta regularidad de funcionamiento y asimismo al concepto de “aparato”, en el sentido de una mediación instrumental necesaria que hace posible la práctica y el ejercicio de un discurso determinado”.

- Es genealógico porque busca determinar –y señalar– las condiciones de posibilidad a través de las cuales la práctica evaluativa se ha constituido en una especie de juez todopoderoso, omnipotente, al que todo ha de ser sometido;
- Comporta finalmente a una perspectiva de subjetividad, por cuanto la evaluación, al realizar el ejercicio de gestión y de control del trabajo docente, constituye o produce un tipo específico de sujeto: perpetuamente vigilado, controlado, evaluado, valorado, sancionado, etc.

Analizar las implicaciones que ello comporta es, asimismo, el propósito al que se orienta esta pesquisa.

Método de la propuesta

Este ejercicio investigativo constituye una analítica documental –de corte descriptivo e interpretativo– acerca de *la verdad* de la evaluación (sus discursos y sus prácticas), en tanto mecanismo de control del trabajo docente. En consecuencia, la analítica se fundamenta en tres herramientas metodológicas:

un rastreo arqueológico, con el objeto de describir las condiciones históricas de posibilidad del saber; un análisis genealógico de las formas de poder, puesto en funcionamiento a través de las prácticas, para “mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica”; y, una analítica interpretativa (Dreyfus y Rabinow, 2001), a fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos (SÁNCHEZ, 2009, p. 1680).

Descripción arqueológica

La arqueología, en tanto herramienta metodológica, constituye “una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (CASTRO, 2004, p. 32); es un método de análisis de discursos y de prácticas que indaga las reglas generales de las relaciones entre los enunciados, a través de los cuales se puede configurar un saber determinado en una época dada. Es una analítica de los saberes institucionalizados (ZULUAGA, 1987), que describe las reglas que, para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, “delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (p. 28).

La descripción arqueológica comenzó por determinar las fuentes documentales, esto es, conformando el archivo sobre el cual se operaría el análisis; luego,

se realizó el registro de algunas modalidades enunciativas referidas a la evaluación que se hallaron dispersas en el corpus documental; finalmente, a través de una analítica interpretativa se procedió a la sistematización de las formas de evaluación que operan como mecanismos de control del trabajo docente.

Perspectiva genealógica

Esta perspectiva faculta el análisis sobre las redes de relaciones, poderes y fuerzas que se operan en y desde el objeto evaluación. La genealogía permite “establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso” (MOREY, 1983, p. 238).

A través de la genealogía fue posible percibir la singularidad y la particularidad de las prácticas evaluativas, de los discursos que circulan, de las relaciones que se traman entre discursos y prácticas y que implican dominaciones o sumisiones. La dimensión genealógica de este ejercicio permitió evidenciar “escenarios donde innumerables luchas miden su fuerza, para producir destellos que como acontecimientos, auguran la emergencia de un saber, de un objeto, de un concepto, de una práctica, de un discurso” (SÁNCHEZ, 2009, p. 1681). La genealogía, pues, se ocupó de asistir a la emergencia del evento evaluativo y de analizar las relaciones que en torno suyo se traman y los modos como esta maquinaria controla, vigila, regulariza, normaliza la labor docente.

Instancia de la subjetividad

Este ejercicio comporta finalmente, una ontología histórica del presente: ontología, en tanto pregunta por unos sujetos que son confinados a procedimientos evaluativos perpetuos; histórica, por cuanto manifiesta la preocupación por un tiempo en el que se juega la existencia individual, esto es, un aquí y un ahora. La indagación, desde esta perspectiva ontológica, da cuenta entonces, de cómo los sujetos (docentes) son compelidos, atravesados, seriados, agenciados, en fin, por diversos dispositivos de una gran maquinaria evaluativa y examinatoria.

Una analítica de la subjetividad permite confrontar a los individuos con la historia de su propio presente y con las formas como pueden ir transitando diversos trayectos (de la sujeción a otros a la auto-sujeción, del paso de una instancia

disciplinaria a otra, de un rol determinado a otro, del tránsito de una sociedad de disciplinamiento a otra de control). (SÁNCHEZ, 2009, p. 1681).

Descripción y Análisis. Evaluación: mecanismo de control del trabajo docente

Este apartado se ocupa de la descripción y el análisis de diversas formas o modalidades de evaluación que son puestas en funcionamiento sobre el trabajo docente y que funcionan como dispositivos de control; para ello se acude al análisis de una masa documental constituida por diversas normas nacionales (leyes y decretos sobre educación superior) y algunas reglamentaciones, que en materia de evaluación docente, regulan las relaciones entre las instituciones de Educación superior en Colombia y sus docentes³.

Anclamos los linderos espacio-temporales del análisis en los primeros años de la década de los 90, con la expedición de algunas de las reformas más importantes en materia de educación: Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994; hacemos, subsiguientemente, un recorrido analítico por dichas normativas, para centrarnos finalmente en algunas prescripciones institucionales en las que los discursos y las prácticas evaluativas operan como mecanismos de control de la labor docente, en educación superior.

Lineamientos generales de la valoración docente

La ley estatutaria de la Educación Superior en Colombia (CONGRESO DE COLOMBIA, 1992) es parca en señalar procedimientos evaluativos para los docentes de este nivel de educación; esta normativa se limita a enunciar en lo relativo a la inspección y vigilancia de la Educación Superior, que debe propender por “la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos” (Artículo. 31, literal h); que dicho ejercicio de inspección y vigilancia debe realizarse, de manera indelegable, mediante el

³ Del corpus legislativo nacional se analizan la ley que organiza el servicio público de la educación superior (Ley 30 de 1992); el Decreto 1279 de 2002 que establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales; respecto del corpus normativo institucional, los documentos objeto de análisis son: los estatutos académicos, los estatutos docentes y los reglamentos de concursos públicos de méritos para la provisión de profesores de planta de las referidas universidades.

“desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior” (Artículo 32). Asimismo, la autonomía universitaria (Artículo 28) dota de potestad –y de responsabilidad– a las instituciones para aplicar procedimientos evaluativos a través de los cuales sea posible: “designar sus autoridades académicas y administrativas (...), seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes”.

Por su parte, la Ley 115 (Título II) crea varias instancias correlativas al sistema de educación superior, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría:

- El Consejo Nacional de Educación Superior-CESU una de cuyas funciones (Artículo 36, Literal d) dice relación con la determinación de “los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas”, lo cual redundará en la calidad de los docentes;
- El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, que se ordena a: colaborar a las instituciones de Educación Superior para “estimular y perfeccionar sus procedimientos de autoevaluación”, fomentar “la preparación de docentes, investigadores, directivos y administradores de la Educación Superior” y, “homologar y convalidar títulos de estudios cursados en el exterior” (Artículo 38, Literales e, f, i).
- El Sistema Nacional de Acreditación-SNA, cuyo propósito fundamental es “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Artículo 53).
- El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, a cuyo cargo estará la divulgación de información “para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema” (Artículo 56).

Como se sabe, la autoevaluación docente, la formación continua, el reconocimiento de las titulaciones de los profesores, los procesos de autoevaluación y acreditación (institucional y de programas), las demandas de formación profesional, la producción académica e investigativa, son tareas permanentes en la educación superior.

En lo relativo a las relaciones entre los sujetos docentes y las instituciones de Educación Superior, la norma ordena que los estatutos profesoraes de cada universidad deben establecer: el “régimen de vinculación, promoción, catego-

rías, retiro y demás situaciones administrativas”; “un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario” (Artículo 75); además de un conjunto de disposiciones concernientes a los procesos de “capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario” (Artículo. 123). Todos estos aspectos están signados por una variedad de procedimientos de evaluación.

En virtud de lo establecido por la ley, a diferencia de lo que acontece con la educación básica, en la superior no existe un estatuto docente unificado, la norma delega a las universidades, dada su autonomía, la expedición de sus propios reglamentos; en consecuencia, cada institución es responsable de los regímenes docentes en los cuales se plasman las acciones, las interacciones y las relaciones docentes-instituciones. No obstante para tratar de subsanar las falencias que en materia evaluativa presenta la ley estatutaria de la Educación Superior, el gobierno expidió el Decreto 1279 de 2002, por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales, que no es en rigor un estatuto docente, pero que determina una pluralidad de procedimientos evaluativos y examinatorios que permean la totalidad del ser y del acontecer (funciones, condiciones, situaciones, desempeños, etc.) de los docentes de la Educación Superior (Estatual u Oficial).

El capítulo 2 de esta norma se refiere a “la asignación de puntos para la remuneración inicial de los docentes que ingresan por primera vez o reingresan a la carrera docente, o para los que proceden de otro régimen (...) distinto al del Decreto 1444 de 1992”⁴. En el susodicho régimen salarial se pueden develar prácticas –y discursos– evaluativos que, estrechamente relacionados con factores económicos y administrativos, determinan las asignaciones salariales de los docentes, según una puntuación determinada, que es responsabilidad de un Comité de Asignación de Puntaje y Escalafonamiento: “Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores: a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b) La categoría dentro del escalafón docente; c) La experiencia calificada; d) La productividad académica”. (Artículo 6). El decreto desarrolla in extenso, en los artículos subsiguientes, cada uno de los factores enunciados: Títulos (pregrado, especialización, maestría y doctorado); Categorías (Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular, con

⁴ Este decreto (1444 de 1992) refiere a las “disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las Universidades públicas (sic) del orden nacional”.

sus respectivos topes máximos); Experiencia Calificada (Investigación, Docencia y Profesional, con sus respectivas equivalencias); Productividad académica (artículos, ensayos, comunicaciones cortas, producción de videos, cinematografías, fonografías, libros (de texto, ensayos), premios y menciones, patentes, traducciones, obras artísticas, obras de creación complementaria, producción técnica, producción de software, con sus respectivas restricciones)⁵.

Una vez inscritos en el escalafón, los docentes pueden modificar sus puntos salariales por los siguientes factores: títulos universitarios de pregrado o posgrado; categoría dentro del escalafón docente; productividad académica; actividades de dirección académico–administrativas; desempeño destacado en las labores de docencia y extensión; experiencia calificada. En todo caso las puntuaciones asignadas corresponden a lo ya referido respecto de la productividad académica.

Una conclusión derivada de la lectura analítica del decreto que reglamenta el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales es: que todas las acciones, las labores, la productividad, el desempeño..., de los docentes, son sometidos, en todo momento, por diferentes sujetos, colegiados e instancias, a ingentes procedimientos de valoración, de vigilancia y control. En pocas palabras, toda la vida académica y extraacadémica de los docentes está cifrada, atravesada, marcada, por diversos procedimientos de evaluación que, como señala Foucault (1976), hacen de cada individuo un caso: un caso para la vigilancia, un caso para el control.

Especificidad de las instituciones objeto de análisis

Los estatutos generales de las universidades (UD, 1997; UT, 1993), refieren que dentro de las funciones del máximo colegiado de dirección universitaria (Consejo Superior) se cuentan, en consonancia con las normativas generales, el establecimiento y la supervisión –con la asistencia de las instancias pertinentes– de sistemas de evaluación (institucional, de programas curriculares, de investigación y de extensión, del personal académico y administrativo, de gestión, de desempeño, autoevaluación, etc.).

⁵ En todos los casos, ordena la norma, “para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica (...), todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de Evaluación Periódica de Productividad” (Artículo 16).

En perspectiva de dar cumplimiento a lo ordenado por la Ley 30, el Consejo Superior de cada institución debe expedir el Estatuto Docente, carta de navegación que prescribe las relaciones entre la institución y su personal académico. Estas normativas se explicitan a través de las siguientes reglamentaciones: Acuerdo Número 031 de 1994 (Estatuto profesoral de la UT); Acuerdo 011 de 2002 (Estatuto del Profesor UD), disposiciones⁶ que comienzan por determinar los procesos evaluativos que se ciernen sobre los docentes, al definir: los alcances, los objetos, los objetivos, los principios, los campos de acción y de aplicación de los estatutos, en la medida en que establecen “políticas y normas sobre el ingreso, clasificación, promoción, estímulo, evaluación y sanción de los profesores, de conformidad con las disposiciones legales vigentes”. (Cf. UT, Acuerdo 031, Artículo 3, Literal c).

Los estatutos contemplan como elementos valorativos de la acción del cuerpo profesoral: la contribución, a través del mejoramiento de la calidad de la gestión docente, a la búsqueda y concreción de la calidad y la excelencia académica; la definición de las condiciones para el óptimo desempeño de las actividades académicas y administrativas del docente, las categorías del escalafón docente y los criterios para la evaluación de las actividades docentes; la garantía de la estabilidad laboral del docente sobre la base de los méritos, la productividad académica y la evaluación del desempeño; la definición de condiciones y procedimientos para la inscripción, evaluación, ascenso y retiro de los docentes de carrera en la Universidad. (Cf. UD, Acuerdo 011, Artículo 2). La evaluación del desempeño docente es concebida incluso, como garante de un plexo de derechos individuales, pues:

Con base en las normas legales y estatutarias y en la evaluación oportuna, técnica y objetiva de su desempeño, el profesorado disfrutará de derechos a la estabilidad laboral, a la capacitación continuada científico-técnica, humanística, artística y pedagógica; a las promociones y mejoramientos salariales que le corresponda, y al reconocimiento de sus méritos universitarios. (UT, Acuerdo 031, Artículo 2, Literal c).

La definición de Docente (UD, Acuerdo 011, Artículo 4) implica caracterizaciones relativas al ejercicio de evaluación, en virtud de que para ser vin-

⁶ En virtud de que muchas de las citas subsiguientes se derivan de dichas reglamentaciones, para atender a la economía del lenguaje, utilizamos estas convenciones: UT, Acuerdo 031; UD, Acuerdo 011, respectivamente.

culada una persona natural a la institución, en cualquiera de las modalidades de docencia (carrera, ocasional o de vinculación especial), se debe surtir un “concurso publico de meritos”⁷ (sic) y, las funciones que debe desempeñar tienen como correlato diversos procedimientos valorativos.

Naturalmente, las condiciones para el ejercicio de la docencia universitaria, tiene connotaciones de orden valorativo y axiológico, que constituyen *de facto*, a criterio de los consejos superiores, mecanismos de selección para el ejercicio magisterial toda vez que se debe: acreditar título profesional universitario –expedido por una universidad colombiana legalmente reconocida o título otorgado en el exterior y convalidado en Colombia– o haber hecho aportes significativos al conocimiento en el campo de desempeño y avalar con su obra la competencia en dicho campo; no encontrarse en interdicción para el ejercicio de funciones públicas; haber sido seleccionado mediante el sistema de concurso establecido por la Universidad; no haber llegado a la edad de retiro forzoso; no estar gozando de pensión de jubilación (para profesores de tiempo completo o de medio tiempo); el desarrollo de una racional conciencia ética, que determine su comportamiento en todos los campos de su actividad universitaria y ciudadana (Cf. UD, Acuerdo 011, Artículo 5; UT, Acuerdo 031, Artículo 2, Literal g; Artículo 12).

La determinación de la *naturaleza* y clasificación de los docentes obedece a ingentes procedimientos de evaluación que comienzan por los ceremoniosos rituales examinatorios contenidos en el concurso público de méritos; en todo caso, sean los docentes profesores de carrera u ocasionales, toda su vida académica esta signada por diversas modalidades de evaluación, que determinan, por ejemplo: el tipo de vinculación, la naturaleza de la clasificación, la modalidad de dedicación (tiempo completo, medio tiempo, dedicación exclusiva, hora cátedra, visitantes, expertos), la superación del periodo de prueba (que en el caso de los ocasionales es permanente), la inscripción en el escalafón, los ascensos, las causales de retiro, etc.

Señalamos atrás que la evaluación funge como garante de algunos derechos individuales (estabilidad laboral, participación en programas de capacita-

⁷ Las reglamentaciones propias de los concursos públicos de méritos en estas instituciones están contenidas en los acuerdos 0039 de 2008 del Consejo Superior de la Universidad del Tolima y 005 de 2007 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Distrital. Sobre estas normativas se harán, en este trabajo, referencias muy generales, para dejar abierta la posibilidad de una analítica posterior acerca de los concursos en tanto dispositivos de selección (evaluación) de sujetos.

ción docente, disfrute de comisiones y años sabáticos, estímulos académicos y económicos, ascenso en el escalafón, cambio de dedicación, prelación en la ubicación dentro de su especialización, prelación en la adjudicación de las responsabilidades académicas...); empero, aquella funciona también como derecho y como deber u obligación de los sujetos docentes. El docente tiene el derecho a ser evaluado y a conocer oportunamente los resultados de su evaluación, así también, a los debidos procesos y, a interponer los recursos jurídicos en caso de no concordancia de los resultados con su desempeño. La evaluación es, asimismo, deber del docente, en tanto que está *ob-ligado*⁸ a “realizar las evaluaciones académicas programadas y publicar las calificaciones de las pruebas intermedias y finales en los términos reglamentarios” y a hacer entrega de las notas de los cursos a su cargo en la fecha señalada por la institución; por otra parte, debe “hacer parte de los jurados, consejos y comités de carácter permanente y transitorio que se creen en la Universidad y para los cuales fuese designado”. (UD. Acuerdo 011, Artículo. 20, Literales i, k, q).

Los principios y fundamentos⁹ de la carrera docente están signados por sutiles concepciones valorativas que se explicitan en los siguientes enunciados: el objeto de la carrera docente es la garantía de la “excelencia académica de la Universidad”; el régimen profesoral “ampara el ejercicio profesional docente, garantiza la estabilidad laboral, fomenta la actualización permanente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y retiro de la carrera docente” (UD, Acuerdo 11, Artículo 21); “los profesores (...) se desempeñarán con responsabilidad, eficiencia y compromiso en el desarrollo económico, social, político y cultural de la Universidad, de la región y del país” (UT. Acuerdo 031, Artículo 2, Literal e).

⁸ Usamos la expresión *ob-ligado*, para hacer referencia al sentido genuino del término obligación, primera de las subsiguientes acepciones (aunque aclaramos que en los textos analizados no se entiende literalmente de tal manera). Obligación proviene del latín “*obligatio*”, variante de “*obligare*”, palabra derivada a su vez de dos vocablos: 1) *Ob*, alrededor y 2) *ligare*, ligación, ligamen, atadura. La obligación sería entonces una especie de atadura, un sometimiento del deudor, en este caso, del docente, al acreedor (la institución). El docente está sometido a evaluar y a ser evaluado permanentemente. La segunda acepción, derivada también de *obligare*, es la de ligar con cuerdas y cepos, pues el obligado (*ob-ligatus*) era quien *-sui iuris-* trabajaba como esclavo, cargado de cadenas en casa de otro. (Sánchez C., s.f.).

⁹ El Estatuto Docente de la Universidad Distrital (Artículo 22), señala que la carrera docente se fundamenta en cuatro elementos, en cuya base se hallan diversos procedimientos evaluativos: ingreso, permanencia y ascenso por mérito; capacitación permanente; evaluación del desempeño; estabilidad en el empleo.

Uno de los elementos en los que más directamente se evidencia el funcionamiento de las prácticas evaluativas es en el Escalafón Docente, entendido como “el sistema de clasificación de los docentes” que se realiza a partir de los siguientes factores: títulos universitarios (preparación académica); producción académica; experiencia docente, profesional e investigativa; distinciones académicas; que son los determinantes para la ubicación en una categoría respectiva dentro del escalafón docente (UD, Acuerdo 11, Artículo 24; UT, Acuerdo 031, Artículo 18). Dicho sistema de clasificación docente contempla cuatro categorías: Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular (UD, Artículo 25; UT, Artículo 22). La superación (aprobación) del periodo de prueba es requisito *sine que non* para la inscripción en alguna categoría del escalafón; durante este tiempo (primer nombramiento o en prueba), como su nombre lo señala, el docente está en constante riesgo de ser excluido de la institución toda vez que mantiene una condición de “libre remoción por parte del Rector”, situación que es mediada por el juicio y la solicitud del Consejo de Facultad respectivo. Tras el cumplimiento (satisfactorio) del periodo de prueba se realiza el nombramiento en propiedad y se inscribe al docente en el escalafón y consecuentemente en la carrera docente (Cf. UD, Artículo 36; UT, Artículo 20).

La adscripción de un profesor a la carrera docente le confiere permanencia “excepto si el resultado de las dos últimas evaluaciones anuales es reprobatorio” (UT, Artículo 31). El Estatuto Docente de la UD contempla un concepto denominado estabilidad en el cargo, esto es, el derecho del docente a permanecer en el cargo y en la categoría “siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (Artículo 34). Los periodos de estabilidad son de tres (3), cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años respectivamente según las categorías señaladas.

Para el ascenso a cualquiera de las categorías determinadas por los estatutos profesoriales, se demanda además de los títulos de pregrado y posgrado requeridos para cada categoría: una temporalidad mínima de permanencia (que varía según la institución y categoría); la elaboración y sustentación, ante jurado, de un trabajo que constituya un aporte significativo “a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades” o “al área o disciplina académica en que se desempeñe o concurse” el docente; y, en todos los casos, obtener los resultados de la evaluación docente “como mínimo en el rango de aceptable” o, “haber sido evaluado satisfactoriamente” (UD, Artículos 26-29; UT, Artículos 23-27). La promoción dentro de la carrera docente se ratifica “con

el ascenso en el escalafón”, sobre la base de la producción académica y de la evaluación integral y periódica de los docentes.

Los estatutos docentes en cumplimiento de lo ordenado por la Ley 30 de 1992, contemplan de manera específica, lo relativo a la evaluación docente. Estas reglamentaciones conceptualizan por evaluación docente:

(...) el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la Universidad. Es un componente del proceso de evaluación institucional cuyo fin es mejorar la calidad de la gestión académica, en búsqueda de la excelencia. Permite a la Universidad acopiar información valiosa con miras a su acreditación permanente ante las comunidades académicas especializadas y ante la sociedad civil en general (UD, Artículo 54).

(...) el proceso mediante el cual se analiza y califica el desempeño del profesor en las funciones que le competen, dentro del programa de actividades de la unidad docente a la cual se halla adscrito y de la Universidad en general. PARÁGRAFO: La evaluación de los profesores deberá hacer parte de una evaluación académico-administrativa de los departamentos o unidades y la Universidad en su conjunto (UT. Artículo 36).

Los objetivos de la evaluación de docentes, en la Universidad Distrital, se orientan hacia “el mejoramiento académico de la Universidad y el desarrollo profesional de los docentes”; en consecuencia, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad”. Los procesos de evaluación (heteroevaluación, por parte de los estudiantes; coevaluación, realizada por los superiores y/o jefes inmediatos; y, autoevaluación, ejercicio de valoración de uno consigo mismo), concurren cada semestre “después de finalizada la octava semana de clases” y son responsabilidad del Consejo de Facultad (Artículo 55).

El Estatuto Docente de la UT (Artículo 38), especifica que la evaluación se debe estructurar y orientar de modo que “produzca resultados objetivos y confiables” teniendo como referencia la valoración de la docencia, la investigación, la extensión y la administración. Los profesores de carrera son evaluados una vez al año, en tanto que los ocasionales lo serán semestralmente (antes de finiquitar su contrato laboral).

El Estatuto Docente de la UD, explicita lo relativo a las instancias responsables de la valoración de los docentes y de la puntuación de sus actividades;

en consecuencia, además del Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje, la Universidad cuenta con un Comité de Evaluación cuyas funciones son eminentemente valorativas (Artículo 58):

1. Planear, socializar, diseñar y actualizar las políticas de evaluación docente en la Universidad Distrital.
2. Definir metodologías y procedimientos para la aplicación, recopilación, tabulación y análisis de la información de la evaluación docente.
3. Liderar los procesos de sensibilización y socialización del proceso de evaluación docente.
4. Definir la reglamentación para incentivar la práctica docente y fijar las medidas y correctivos pertinentes para los distintos resultados de la evaluación.

Los procedimientos de la evaluación de docentes –o de docentes con cargos de dirección– en la Universidad Distrital son amplia y prolijamente descritos (Artículos 65-ss), teniendo en consideración los siguientes elementos:

- Protagonistas (quienes evalúan): alumnos, docentes y consejos de proyectos curriculares (programas académicos);
- Categorías y unidades de análisis (lo que se evalúa de los docentes): práctica docente, actitudes frente a la actividad docente, compromisos institucionales, conocimientos, investigación y extensión, capacitación y publicaciones, preparación de actividades, dirección de actividades de los alumnos en clase, evaluación de las asignaturas que orienta, motivación hacia el conocimiento, relaciones interpersonales, cumplimiento de las actividades docentes, conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan, conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas, formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión, creación de escuelas de pensamiento, conformación de grupos de investigación, relación docencia-investigación, impacto de proyectos de investigación y/o extensión, cumplimiento de funciones académico administrativas, desarrollo de actividades de publicación y capacitación. Otros criterios que, en el marco de un espíritu constructivo, orientado al desarrollo profesional y pedagógico del docente, implican la evaluación: solvencia académica, metodología de trabajo y, cumplimiento de su gestión universitaria;
- Indicadores (instrumentos, encuestas institucionales normalizadas): las preguntas realizadas a los protagonistas de la evaluación docente;
- Escalas de calificación (rangos de valoración): cualitativa y cuantitativa (primando, al decir de la norma, la segunda opción). Excelente (5), Bien (4)

Aceptable (3), Regular (2), Deficiente (1); Siempre (5), Frecuentemente (4), Ocasionalmente (3), Rara Vez (2), Nunca (1); Lo realiza (5) Lo Realiza Parcialmente (3). No lo Realiza (1);

- Criterios de ponderación (porcentajes de la evaluación): consejo del proyecto (30%); estudiantes (50%) autoevaluación del profesor (20%);
- Temporalidad: una vez por semestre, al término de la octava semana de clase.
- Cuantificación: expresada en puntos, resultante de la ponderación según los resultados obtenidos, así: excelencia académica, satisfactoria, bien, aceptable, deficiente¹⁰. (Artículos 61-64).

La evaluación aporta información suficiente para la toma de decisiones en los órdenes de la promoción (reconocimiento) o punición (castigo); determina la ubicación de los docentes en estado de aprobación (si se obtiene la categoría de aceptable); o, en “periodo de prueba” (si se obtiene deficiente). En este último caso, el docente deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias mostradas por los procesos de evaluación; si el docente no mejora su rango de calificación, es removido del servicio mediante Resolución Motivada (Cf. UD, Artículo 65; UT, Artículos 33-35).

Los documentos objeto de análisis, contemplan también algunos procedimientos metaevaluativos (como posibilidad de someter al juez a la justicia!), por cuanto dejan abiertas las posibilidades para los recursos facultados en derecho:

Ante los resultados del proceso de Evaluación Docente, el profesor podrá interponer recursos de reposición ante el Comité de Evaluación Docente de la Facultad y en subsidio de apelación ante el Consejo de la respectiva Facultad. En caso de encontrar méritos, éste puede ordenar la revisión de la evaluación y decide en última instancia en los términos de ley (UD, Artículo 66).

El profesor será informado sobre el resultado de las evaluaciones que se le practiquen y deberán ser consideradas las objeciones que formule al respecto, por la instancia que corresponda del Sistema de Evaluación y Escalafón Profesorial (UT, Artículo 43).

¹⁰ La evaluación anual continua de Excelencia Académica es reconocida (premiada) con sendos diplomas de excelencia y la asignación de puntos salariales.

Allende el reconocimiento de la excelencia académica o de las estrategias de punición, todos los procedimientos evaluativos, siempre arrojan información conducente a la toma de decisiones. Esto sucede, por ejemplo, con establecimiento de las diversas distinciones académicas que otorgan las universidades, así: Docente Investigador, Docente Emérito, Docente Honorario, Maestro Universitario (UD, Artículos 75-79); Profesor distinguido, Profesor Honorario, Profesor Emérito (UT, Artículos 50-53), teniendo en consideración diversos factores como son:

- Un tiempo determinado de permanencia y servicio en la institución y de aportes al conocimiento.
- Resultados sobresalientes en la evaluación de desempeño docente a lo largo de la carrera docente.
- Un puntaje, determinado para cada caso, de producción intelectual.
- Aportes significativos en la dirección académica.

El procedimiento a través del cual se conceden los referidos estímulos constituye, a todas luces, una práctica evaluativa, toda vez que exige: la determinación y nominación de los galardonados por parte del rector de la institución y, el concepto favorable del Consejo Académico; estas menciones (distinciones) son entregadas en sesiones solemnes especiales. Así como la titulación al término de un *curriculum* (carrera), la ceremonia de reconocimiento y la entrega de los diplomas, constituyen las más elevadas formas de valoración. Evaluación como exaltación y reconocimiento de méritos por la excelsa labor cumplida.

Para ir cerrando queremos referirnos, a modo de mención solamente en perspectiva de dejar abierta la posibilidad a próximos análisis, a las normativas que prescriben lo preceptuado por las instituciones en materia de reglamentación de los concursos públicos de méritos en orden a proveer las vacantes docentes (UD, Acuerdo 005 de 2007; UT, Acuerdo 0039 de 2008) que devela un significativo conjunto de prácticas evaluativas (vigilancia, agenciamiento, gestión, control) que se operan sobre el ejercicio docente, o sobre las condiciones para su posibilidad. Estas normas describen –y prescriben– una pluralidad de procedimientos evaluativos y examinatorios (rigurosos, meticulosos, cuidadosos, finos...), para aquellos docentes que pretenden participar del

Concurso Público de Méritos en orden a vincularse a la Planta Docente de las Universidades Distrital y del Tolima.

Como su nombre lo indica, el concurso (sus etapas, procedimientos, acciones, omisiones) implica un conjunto mayúsculo de prácticas evaluativas: la verificación de la existencia de las vacantes, la determinación de los perfiles, la publicación de las convocatorias, el registro de documentos, la determinación de las modalidades de concursos, la declaración de cumplimiento de los perfiles o de los concursos desiertos, la selección de jurados (idoneidad, funciones, inhabilidades), la determinación de factores de evaluación de los concursos (competencias profesionales y comunicativas –valoración de las pruebas oral y escrita–, hoja de vida –experiencia, títulos, investigación o creación artística, publicaciones, segunda lengua–, desempeños académicos para jóvenes talentos), la publicación de resultados de las pruebas, los procedimientos para el desarrollo de los concursos, la publicación de resultados finales, la atención a vías gubernativas, el nombramiento, la evaluación –periodo de prueba–, el nombramiento en propiedad, la determinación de los criterios para retiro

A modo de colofón

La evaluación se ha instalado de manera prodigiosa en la acción educativa y, en ella, opera de diversos modos sobre la labor docente. Un análisis operado sobre diversas piezas documentales que prescriben normativas acerca de la evaluación docente muestra cómo ésta se ha convertido en una red casi infinita que, a través de diversos procedimientos de regulación, de vigilancia, de disciplina, controla todo el quehacer docente, en todo momento, en todo lugar, en todos los ámbitos.

Sostenemos que la evaluación se ha convertido de una acción connatural a la labor docente –y dicente– a una tecnología de control; podría decirse, glosando a García Márquez, que los seres humanos, pero más los docentes, son (somos) evaluados “desde la cuna hasta la tumba”. El ingreso a una institución, su permanencia, su egreso; primero como estudiante, luego como docente, está cifrado por un incontable número de prácticas evaluativas, que de múltiples maneras logran conducirlo a la promoción, al reconocimiento, a la valoración o a la exclusión. La evaluación se ha convertido en juez ineludible del desempeño docente.

Al docente o al directivo docente se le evalúa todo y por todo (lo que hace y lo que deja de hacer); en todo lugar (dentro y fuera de la escuela); en todo tiempo (cada periodo académico, cada semestre, cada año, permanente, continuamente); de múltiples maneras (a través de diferentes formatos e instrumentos); es evaluado por todos (jefes, directivos, administrativos, colegas, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas...). Sobre aquellos, los docentes, se cifra una maquinaria omnievaluativa que, a la manera de un panóptico generalizado: todo lo vigila, todo lo controla, todo lo somete.

Guardadas las proporciones que particularizan a cada una de las instituciones referenciadas en este análisis, es probable, si no seguro, que lo mismo ocurra en las diversas instituciones de educación superior públicas o estatales en el ámbito de la sociedad colombiana, al punto de cumplirse lo que ya previera Deleuze (2006) al evidenciar la lógica de la empresa:

instituye ente los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa. (p. 280).

En todas esas instancias la evaluación opera como mecanismo de control, incluso, como dispositivo de producción no solo de sujetos, sino también de objetos, de instituciones, de programas, de procesos. La evaluación, en las actuales sociedades de control, se ha convertido en el nuevo emperador de los sujetos, de los objetos, de las palabras, de las cosas, en una nueva forma de imperio.

Resumen: Este artículo comporta un análisis documental – arqueológico, genealógico e interpretativo– realizado sobre un corpus documental referido a la educación superior y, de modo específico, a la evaluación de la labor docente en este nivel educativo, tomando como referencia algunos discursos y prácticas que sobre la evaluación, se han puesto en funcionamiento en dos universidades (públicas) colombianas: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-UD (Bogotá-Colombia) y Universidad del Tolima-UT (Ibagué-Colombia). El propósito de este ejercicio analítico, lo constituye un develamiento de las formas como la evaluación, a través de una extensa red de dispositivos (sutiles pero funcionales), atraviesa el ejercicio académico de los profesores, confinando al sujeto docente y, al conjunto de su acción, a ser botín perpetuo de control, de vigilancia, de disciplina, de observación, de valoración, de medición, de clasificación, de inclusión y de exclusión.

Palabras clave: evaluación, docencia, poder, control.

Resumo: Este artigo parte de uma análise documental—arqueológica, genealógica e interpretativa— sobre documentos relacionados à educação superior e, de modo específico, à avaliação do trabalho docente neste nível educativo, tomando como referência alguns discursos e práticas que, sobre a avaliação, tem-se posto em funcionamento em duas universidades (públicas) colombianas: Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá) e Universidade do Tolima (Ibagué). Tomando o propósito deste exercício analítico, torna-se um desvelamento das formas como a avaliação, através de uma extensa rede de dispositivos (sutis, porém mais funcionais), atravessa o exercício acadêmico dos professores, confinando a si e ao conjunto de suas ações, tornando-se presa perpetua de controle, de vigilância, de disciplina, de observação, de valoração, de mensuração, de classificação, de inclusão e de exclusão.

Palavras-chave: avaliação, docência, poder, controle.

Abstract: This article involves a documentary analysis—archaeological, genealogical and interpretative— analysis realized onto a documental corpus referred to higher education and, specifically, to evaluation of teaching in this education level, taking as a reference some discourses and practices that about evaluation, they have been put into operation in two universities Colombian (publics): Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia) and Universidad del Tolima (Ibagué-Colombia). The purpose of this analytical exercise constitutes an unveiling of forms how evaluation, through an extensive network of devices (subtle but functional), breaks through the scholar exercise of teachers, confining the subject teacher and, the set of their action, to be a perpetual booty of control, surveillance, observation, assessment, mensuration, classification, inclusion, and exclusion.

Keywords: Evaluation, teaching, power, control.

Bibliografía

- ALBANO, S. M. *Foucault: Glosario Epistemológico*. Buenos Aires: Quadratta, 2006.
- CASTRO, E. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- DELEUZE, G. *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos, 2006.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI, 1976.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 2005.
- MOREY, M. *Lecturas de Foucault*. Madrid: Taurus, 1983.
- SÁNCHEZ, C. *Las obligaciones en Roma*. (s.f.). Disponible en: <<http://www.monografias.com/trabajos81/obligaciones-roma/obligaciones-roma.shtml>>. Consultado el 30 de julio de 2014.
- SÁNCHEZ, T. Aproximación a un estudio de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. No. 7, vol. 2, 1675-1711, 2009. Disponible en: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Consultado el 30 de julio de 2016.
- SÁNCHEZ, T. *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX*. Esbozo de una genealogía. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.
- ZULUAGA, O. (1987). *Pedagogía e historia*. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Fuentes documentales

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, de 28 de diciembre de 1992. Bogotá: Secretaría del Senado. Disponible en: <http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1992/ley_0030_1992.html>. Consultado el 15 de octubre de 2016.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación, del 8 de febrero de 1994. Bogotá: Secretaría del Senado. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Consultado el 15 de septiembre de 2016.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales, 19 de junio de 2002. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf>. Consultado el 29 de julio de 2016.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1444 de 1992. Por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional, 3 de septiembre de 1992. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103567_archivo_pdf.pdf>. Consultado el 29 de julio de 2016.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. CONSEJO SUPERIOR. Acuerdo 014 de 1993. Estatuto General. Ibagué, Tolima, Colombia. Disponible en: <<http://desarrollo.ut.edu.co/index2.html>>. Consultado el 15 de agosto de 2016.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo Número 031 de 1994. Estatuto profesoral de la Universidad del Tolima. Ibagué, Tolima, Colombia. Disponible en: <http://www.ut.edu.co/administrativos/images/estatuto_profesoral.pdf>. Consultado el 15 de agosto de 2016.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo Número 0039 de 2008. Por el cual se reglamenta el artículo 13 del Reglamento Profesoral, en lo referente al concurso público de méritos para proveer cargos de profesores de planta y ocasionales. Ibagué, Tolima, Colombia. Disponible en: <http://www.ut.edu.co/academi/images/archivos/ACS_0039_DE_2008.pdf>. Consultado el 20 de agosto de 2016.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo No. 003 de 1997. Estatuto General de la Universidad. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1997-003.pdf>. Consultado el 15 de agosto de 2016.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo No. 11 de 2002. Estatuto del Profesor. Bogotá, Colombia: Disponible en: <http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf>. Consultado el 15 de agosto de 2016.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO. Acuerdo No. 005 de 2007. Por el Cual se Expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2007-005.pdf>. Consultado el 20 de agosto de 2016.

Recebido em Janeiro de 2018

Aprovado em Março de 2018

Demanda Contínua

A ESCOLA PÚBLICA E SEUS PROFESSORES: reflexões preliminares em torno das representações sociais de estudantes universitários

*THE PUBLIC SCHOOL AND ITS TEACHERS: preliminary reflections around
social representations of university students*

Laeda Bezerra Machado

Docente do PPGE da UFPE
E-mail: laeda01@gmail.com.br

Laura Maria da Silva Andrade

Bolsista de IC
E-mail: laurasilva.18alandrade@gmail.com

Lucivânia Barbosa Evangelista

Bolsista IC
E-mail: luci_vania@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo enfoca o conteúdo e possível núcleo central das representações sociais de “escola pública” e “ professor de escola pública” construídas por jovens, egressos da educação básica oficial, que atualmente são estudantes dos cursos superiores das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Em virtude do caráter valorativo atribuído pelos professores à aprendizagem e a possibilidade de transformação das pessoas proporcionadas pela escola pública, a pesquisa que deu origem a este artigo toma como objeto de estudo essa instituição em sua dimensão simbólica. Estamos nos referindo a uma retomada da investigação sobre os sentidos de escola porque em outras ocasiões (Machado, 2011; Machado e Freire, 2014) investigamos as representações de escola construídas por crianças em processo de formação na escola

pública. Os resultados desses estudos indicaram que, nas representações das crianças, a escola constitui um espaço de preparação para o mundo do trabalho e via de ascensão social.

Na mesma perspectiva, Barra Nova (2011) desenvolveu um estudo no qual analisou as representações sociais de escola, tomando por base desenhos produzidos por crianças em processo inicial de escolarização. Constatou que para esse grupo que a escola está ancorada como um espaço que confere os conhecimentos e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho e, como consequência, fonte de superação das adversidades e reconhecimento social.

Na produção científica sobre a escola pública identificamos alguns trabalhos que investiram no estudo da temática. Rosa (2015) analisou as representações sociais de alunos do 9º ano do ensino fundamental sobre a escola pública e particular do município de Londrina (PR). Os resultados indicaram a escola particular como mais socialmente valorizada, em contrapartida, a escola pública é identificada com discrepâncias entre idade/série, estrutura, recursos, atitudes entre outros.

A representação social de escola pública construída por jovens, em situação de distorção idade-série e vulnerabilidade social foi o objeto de estudo de Silva, Souza e Medeiros Neta (2015). Segundo estes autores, a representação de escola pública do grupo pesquisado está centrada nos elementos transformação e desenvolvimento social. Os jovens investigados projetam nessa instituição seus sonhos e desejos.

Ao investigar as representações sociais de escola de alunos do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Campinas-SP, Lima (2014) constatou que a instituição é representada como um lugar privilegiado para a aquisição do conhecimento, espaço de relações e brincadeiras, além de preparatória para a inserção no mercado de trabalho.

O estudo de Azevedo (2014) analisou as representações sociais de diretores das escolas de Presidente Prudente sobre a escola pública. A autora constata que o diretor escolar encontra-se sobrecarregado de tarefas a serem realizadas no interior da escola e que este profissional não possui uma representação social positiva em relação à escola pública.

Ponte (2005) centrou sua análise nas representações sociais da escola pública veiculadas nos jornais impressos de grande circulação de Teresina-PI

durante os anos de 1960, 1970 e 1980. A pesquisa indicou que nos anos de 1960 a escola pública apresenta significativo relevo social. Os documentos dos anos 1970 veiculam a queda de prestígio e do orgulho de ser professor ou aluno da escola pública e, na análise do material publicado nos anos 1980, a escola pública passa ser sinônimo de greve, atraso e desprestígio. Professores e alunos são mal vistos pela sociedade. O trabalho constata a visível mudança de representação social da escola pública ao longo das três décadas analisadas.

Considerando a produção científica sobre o tema e entendendo que o sucesso escolar dos estudantes é o que encoraja o professor da escola pública a permanecer na docência focalizamos neste artigo o conteúdo e possível núcleo central das representações sociais de “escola pública” e “ professor de escola pública” construídas por estudantes dos cursos superiores das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE.

Referencial teórico

O referencial que orienta a pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (TRS), inaugurada por Serge Moscovici em 1961 com sua obra a Representação Social da Psicanálise. A TRS consiste em um campo de estudos que privilegia e valoriza o senso comum. Representações sociais são formas que os sujeitos encontram para explicar a realidade. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p.22).

A TRS tem se fortalecido e hoje localizamos três tendências ou abordagens dos estudos em representações: uma mais culturalista, fiel ao estudo original, liderada por D. Jodelet; uma abordagem estrutural, que valoriza e investiga a estrutura e conteúdo de uma representação; e uma terceira, a abordagem societal, que se preocupa em investigar a influência dos grupos sociais de pertença do sujeito na construção das representações sociais.

A investigação que deu origem a este artigo adota a vertente estrutural das representações sociais. Essa vertente (Abric, 1998; 2003) considera a representação como um sistema sociocognitivo cuja estrutura é composta por dois sistemas o núcleo central e o sistema periférico. Conforme essa abordagem, a base comum

das representações de um grupo seria o núcleo central, que mantém a sua homogeneidade. Assim sendo, é condição, para que dois ou mais grupos tenham as mesmas representações sobre dado objeto, a partilha do mesmo núcleo central.

De acordo com Alves-Mazzotti (2002) e Lima e Machado (2011), informações, crenças, opiniões e atitudes organizadas e estruturadas que em conjunto vão compor uma representação social, formada por dois sistemas: o central e o periférico. No sistema central estão os valores, as crenças e atitudes relacionadas ao objeto representado e o sistema periférico estaria conectado às características individuais e aos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos e suas práticas.

O sistema central possui um conjunto de elementos, que devido à sua capacidade de assegurar a perenidade essencial das representações em contextos móveis e evolutivos, desempenham três funções essenciais: a geradora, a organizadora e estabilizadora da representação. O núcleo central exerce função de gerador porque é ele que cria ou transforma a significação dos outros elementos da representação e apresenta potencial de gerar outras representações sociais. Desempenha função de organizador porque determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação, arrastando uma rede de representações para junto de si. Possui função de estabilizador, porque seus elementos são os que mais resistem à mudança. Assim sendo, o núcleo central determina o significado, a consistência e também a permanência das representações, considerando que a modificação do núcleo central provoca uma transformação completa das representações sociais.

O sistema periférico dá suporte ao núcleo central, protege o seu conteúdo. Esse sistema contextualiza e atualiza as representações, considerando as experiências cotidianas nas quais os indivíduos estão imersos. Algumas funções são próprias do sistema periférico: concretização, regulação, prescrição e proteção. Concretização porque os elementos periféricos fazem a interface da representação com a realidade concreta. O sistema periférico regula a representação levando em conta a flexibilidade da cultura, podendo o sujeito modelar ou adaptar sua representação social de um objeto em função do contexto em que esteja inserido. O sistema periférico é prescritivo de comportamento, pois fazendo essa interlocução do sujeito com a cultura o sujeito, acaba por prescrever o seu comportamento nas mais diferentes situações e contextos. Por fim assume a função de defesa e proteção do núcleo central contribuindo para que ele não se modifique.

Como não estáticas, e dada a movimentação dos dois sistemas, a abordagem estrutural prevê três tipos de transformação das representações sociais: resistente, progressiva e brutal. A resistente ocorre quando em algumas situações o sujeito se apresenta comportamentos diferentes sem de fato ter modificado seu modo de pensar, explicar e agir na realidade; a transformação progressiva, a modificação de algumas condutas e permanência de outras, não ocorrendo modificações no núcleo central. A transformação modifica definitivamente o núcleo central, existe uma ruptura.

Segundo Abric (1998), as representações devem ser vistas “como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações” (p. 45). Assim, toda prática é orientada pelas representações sociais. Ao mesmo tempo, a prática contribui para modificar as representações sociais. O modo como o sujeito representa um objeto se expressa no seu comportamento. A representação, ainda de acordo com este autor, tem aspectos normativos, que se relacionam às normas, aos valores de um grupo; e, aspectos funcionais, que se referem às práticas, ao dia-a-dia.

A análise de uma representação social, tal como definida por Abric (1998, 2003), exige que sejam concebidos seus três componentes essenciais: o seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central. No âmbito deste artigo enfocamos o conteúdo e a estrutura das representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” construídas por estudantes das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE.

Metodologia

Desenvolvemos um estudo de campo com estudantes que cursaram toda a educação básica, exclusivamente, em escolas públicas¹ e atualmente estão matriculados em cursos superiores das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE².

¹ Não foram incluídos no grupo participante estudantes provenientes de instituições federais públicas de educação, como os institutos de educação profissional e colégios de aplicação, pois entendemos que essas instituições possuem um diferencial e não atendem ao grupo que pretendemos atingir com esta pesquisa.

² O artigo constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada: “Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários.” A referida pesquisa é financiada pelo CNPq processo nº 304759/2017-1.

Contamos com a participação de 80 estudantes, os quais 21 são estudantes de Engenharia Mecânica; 15 são da Área Básica de Ingresso (ABI)³ engenharia; 14 de Engenharia Civil; cinco de Engenharia de Produção; quatro de Geologia; quatro de Engenharia Química; três de Engenharia Cartográfica; dois de Engenharia de Controle e Automação; dois de Engenharia de Minas; dois de Engenharia Naval; dois de Estatística; dois de Bacharelado em Física; dois de Engenharia Elétrica; um de Engenharia Eletrônica e outro de Bacharelado em Matemática. Desses estudantes, 17 são do sexo feminino e 63 do sexo masculino. A faixa etária do grupo pesquisado varia de 17 a 28 anos. Dos 80 participantes, apenas três não foram beneficiados com o sistema de cotas⁴ para ingresso na UFPE.

Para termos acesso aos estudantes utilizamos algumas estratégias como o uso de redes sociais⁵ e visitas ao Centro de Tecnologia e Geociência (CTG) e Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN). Outros espaços de convivência geral dos estudantes também foram visitados a fim de localizá-los, como por exemplo, a Biblioteca Central da UFPE. Também contamos com a colaboração dos próprios sujeitos, que quando participavam, indicavam colegas com o perfil exigido pela pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos: um questionário e o teste de associação livre de palavras, com justificativas. Conforme Abric (1998) a associação livre é um tipo de investigação aberta, que permite acessar os universos semânticos relacionados ao objeto. Além de responder ao questionário, foi solicitado a cada participante que falasse (rapidamente) as cinco primeiras palavras que lhe viesse à lembrança ao pensar nos estímulos: **“escola pública”** e **“professor de escola pública”** e, em seguida, escolhesse a palavra que considerasse mais importante e justificasse a escolha. Os dois estímulos foram apresentados em separado a cada sujeito.

³ ABI (Área Básica de Ingresso) – Diz respeito ao ciclo básico, ou seja, todos os ingressantes no conjunto das engenharias da UFPE, somente após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (ciclo básico) e mediante seu resultado poderão escolher qual modalidade irá cursar.

⁴ A Lei N° 127112, de 29 de agosto de 2012 tem contribuído para estender a possibilidade de educação superior para jovens de baixa renda. A referida lei, conhecida como Lei das Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

⁵ Utilizamos a rede social *facebook* e o aplicativo *Whatsapp*.

Os dados coletados foram submetidos software Iramuteq (*Interface de R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) versão 0.7-alpha 2, desenvolvido por P. Ratinaud em 2009 (CAMARGO e JUSTO, 2012). O programa permite fazer variadas análises estatísticas de corpus textuais. No caso desta pesquisa construiu-se nuvens de palavras (com as respostas do questionário) e a análise prototípica das evocações.

De acordo com Camargo e Justo (2016), a nuvem de palavras constitui-se como um agrupamento das palavras com base no critério frequência. A análise prototípica, idêntica à gerada pelo software EVOC, é decorrente de uma matriz a qual gera um diagrama de quatro quadrantes, tais quadrantes sintetizam a estrutura das representações sociais investigadas. No primeiro quadrante (superior esquerdo) localizam-se as palavras com frequência maior que a média e evocadas em primeira mão. Este quadrante constitui o possível núcleo central da representação. O segundo quadrante (superior direito) refere-se às palavras que apresentam tanto frequência como ordem média alta, denominado de primeira periferia. O terceiro quadrante (inferior esquerdo) abrange as palavras prontamente evocadas, mas com baixa frequência, denominado de zona de contraste. No quarto quadrante (inferior direito), ou segunda periferia, localizam-se os elementos com menor frequência e maior ordem de evocações.

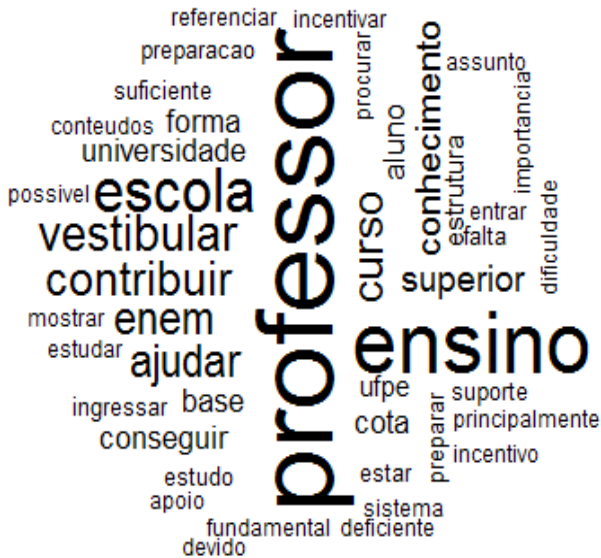
Resultados e discussão

O conteúdo e possível estrutura das representações sociais de “Escola pública” e “professor de escola pública” dos estudantes das áreas Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE são apresentados e discutidos a seguir, nas seções (a e b).

a) Conteúdo das representações sociais de “Escola pública” e “professor de escola pública”

Após o processamento do corpus (respostas às questões abertas do questionário), o software IRAMUTEQ, organizou o material referente ao conteúdo representacional de escola pública e professor de escola pública em duas nuvens de palavras (figuras 1 e 2), apresentadas e discutidas, a seguir.

Figura 1: Nuvem de palavras referente às respostas dos estudantes sobre a escola pública



A figura 1 apresenta como palavras mais salientes: *professor* e *ensino*. Nas respostas, a palavra *professor* reforça a presença deste profissional durante a trajetória escolar dos alunos até o seu ingresso na universidade. Para alguns participantes, o *professor* assume um papel importante em sua trajetória, incentivando-os a não desistir frente à realidade de precariedade e desvalorização, a qual estão expostos professores e alunos na escola pública. Afirmam um dos participantes: “[...] Apesar de todas as dificuldades que encontrei no ensino público, eu tive ótimos professores que me auxiliaram nos estudos (S 65- Est. Geol.)”.

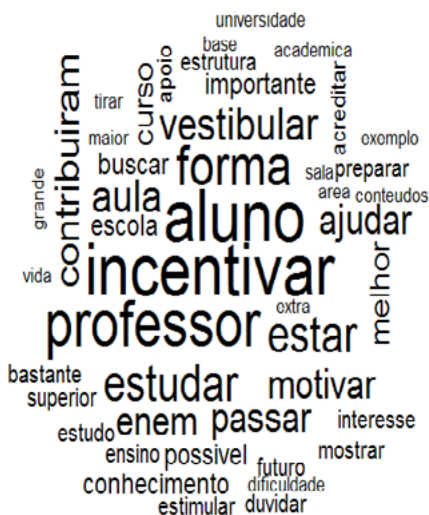
Podemos afirmar com base na figura 1 que o *professor* assume um papel de grande relevância para os alunos da escola pública. Contudo, muitos deles fazem referência ao despreparo desses profissionais, como algo que lhes marcaram de forma negativa. Dessa forma, acabam por exaltar o próprio esforço ou mérito pra ingressar na universidade. Respondem: “[...] Meus estudos sozinho ajudaram mais” (S 57- Est. Eng. Eletrô.). “A escola pública, não contribuiu por falta de estrutura, falta de motivação de alguns professores e pelos conteú-

dos abordados em sala de aula não serem adequados” (S 75- Est. Eng. Mec.).

Conforme as respostas sobre a escola pública, a palavra *ensino* está relacionada à sua má qualidade. Os participantes destacam a falta de recursos e de profissionais preparados e infraestrutura escolar que não contribui para as práticas educativas. Ressaltam, também, a fragilidade do ensino oferecido, que mais prejudica do que colabora para o ingresso na universidade. Fazem referência, também, ao professor que não recebe o devido suporte para trabalhar na instituição. Afirmam: “[...] tive um ensino médio deficiente de muitas matérias, de tal modo que tive que procurar aprendê-las só” (S35- Est. Eng. Mec.). “[...] acredito que as escolas públicas não ofereçam suporte suficiente para a entrada em qualquer curso na universidade” (S 39- Est. Eng. Prod.).

A análise preliminar das respostas sinaliza que as representações sociais de escola pública dos estudantes das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE possuem um conteúdo centrado em dois elementos principais: *ensino* e *professor*. Esse conteúdo é marcado pela fragilidade do ensino aliado ao papel do professor como alguém que marca a trajetória dos alunos na instituição.

Figura 2: Nuvem de palavras referente às respostas dos estudantes sobre o Professor de escola pública.



Na figura 2 há um conjunto de palavras em destaque (*incentivar, aluno, professor forma, vestibular, ajudar motivar, aula, enem, passar, contribuiram*). As palavras *aluno* e *incentivar* **são maiores e mais relevantes nesse conjunto**. De acordo com as respostas, o *aluno* aparece como aquele sujeito que busca melhorar de vida através de um curso superior buscando o apoio de seus professores. Um deles responde: “[...] os professores desenvolvem um laço de amizade com os alunos podendo assim se ligar a eles e entendê-los melhor, assim, fazendo amenizar as dificuldades dos alunos nas disciplinas” (S13- Est. Eng. Mec.).

Com maior proeminência, a palavra *incentivar* articula-se com os demais termos da nuvem reforçando o suporte oferecido pelo professor aos alunos. Ressaltam que os professores acreditam e investem no potencial dos alunos, mesmo que inseridos em um contexto precário no qual a possibilidade de sucesso escolar está distante. Afirmam: “Sempre incentivando e motivando, apresentando novas oportunidades, como o PREVUPE⁶, por exemplo, que me abriu grandes portas” (S 19- Est. Eng. Nav.). “Alguns professores incentivaram a busca dos meus objetivos, de ingressar em uma instituição superior” (S 29- Est. Eng. Mec.).

Os resultados sistematizados na figura 2 revelam que as representações sociais de professor da escola pública dos estudantes das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE possuem um conteúdo centrado no professor como um *incentivador*. Em que pese o contexto adverso de atuação do docente, esse profissional acredita no potencial e sucesso do aluno.

b) Estrutura das representações sociais de “Escola pública” e “professor de escola pública”

O quadro nº 1, construído com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, apresenta os elementos que compõem o possível núcleo central e periferia das representações sociais de “escola pública” dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE. Do conjunto de 400 palavras evocadas para o estímulo *escola pública* e 400 para o indutor *professor de escola pública* chegamos à análise prototípica apresentada nos (quadros 1 e

⁶ Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE).

2). Para o processamento das evocações arbitramos como frequência mínima ($f= 02$). Nos limites deste artigo enfocamos o quadrante superior esquerdo e inferior direito deste quadro, possível núcleo central e primeira periferia essas representações sociais.

Quadro nº 1: Distribuição das evocações dos participantes referentes ao estímulo indutor “escola pública

<=2.8 rangs > 2.8

Núcleo Central	Primeira Periferia
<p>Amizade-17-2.5 Professor -15-2.1 Desorganização- 13-2.5 Estrutura- 12-2.7 Esforço -8-2.2 Incentivo- 6-2.7 Dedicção- 6-2.7 Integral -4-2.5 Biblioteca- 4-2.5 Motivação- 4-2.2</p>	<p>Dificuldade-9-3.2 Bagunça-6-2.8 Precariedade-5-3 Educação-4-2.8 Qualificação-4-3.8 Organização-4-3 Aprendizado-4-4.2</p>
Zona de contraste	Segunda Periferia
<p>Merenda-3-2.7 Preparação-3-2.7 Determinação-3-2.3 Desenvolvimento-3-2 Ruim-3-2.7 Comprometimento-3-2.2 Acolhimento-3-2.3 Futuro-3-2.3 Precária-3-2.7 Ensino-3-1.7 Calor-2-2.5 Descaso-2-1.5 Provas-2-2 Dificuldades-2-2.5 Base-2-2.5 Diversão-2-2 Esquecida-2-2.5 Inclusão-2-2 Superação-2-2.5 Desordem-2-2.5 Desqualificada-2-2 Convívio-2-1 Companheirismo-2-2 Interesse-2-1 Aluno-2-1.5 Qualidade-2-2 Luta-2-2.5 Estudo-2-2.5 Vestibular-2-2.5</p>	<p>Cansaço-3-4.3 Quadra-3-3 Tempo-3-3 Bullying-3-3-3 Esperança-3-4.3 Oportunidades-3-4 Descompromisso-3-3 Refeição-2-3.5 Saúde-2-3 Projetos-2-3 Abandonos-2-3.5 Livros-2-4 Pobre-2-3.5 Aula-2-4 Trabalho-2-3.5 Sujeira-2-4 Falta-2-4 Apoio-2-4.5 Desinteresse-2-3 Intervalo-2-4 Empenho-2-3 Desestimulante-2-3.5 Alegria-2-4 Persistência-2-3 Fracos-2-4 Esporte-2-5</p>

< 3.4 Frequência >= 3.4

No quadrante superior esquerdo do quadro 1, possível núcleo central, estão localizadas dez palavras: *Amizade, professores, desorganização, estrutura, esforço, incentivo, dedicação, integral, biblioteca e motivação*. Elas são palavras que correspondem a dois critérios: foram muito evocadas e muito escolhidas como importantes pelos sujeitos.

A palavra *amizade* ($f=17$ e $OME= 2,5$) refere-se às relações estabelecidas pelos alunos na escola pública com os seus colegas e professores. Nas jus-

tificativas há maior destaque para as relações de amizade e companheirismo. Desse modo, *amizade* e *professores* (f=15 e OME= 2,1) são duas palavras que aparecem articuladas. Eis a justificativa de um participante: “Amizade, por que dependendo dela, você tem aceitação pelas didáticas mesmo sendo diferente muitas vezes você consegue atribuir uma ponte” (S.34. Est. ABI eng.).

As palavras, *desorganização* (f=13 e OME= 2,5), *estrutura* (f=12 e OME= 2,7), *integral* (f=4 e OME= 2,5) e *biblioteca* (f=4 e OME= 2,5) são palavras evocadas em sentido negativo para se referirem à escola pública. Segundo os estudantes, na maioria dos casos a escola pública não oferece uma boa estrutura e uma biblioteca adequada, mesmo as do ensino integral, consideradas mais eficientes e de qualidade. Nas justificativas há referências constantes à sua desorganização. Afirmam: “Falta de estrutura da biblioteca, não tinha lugar pra estudar nem professor lá” (S. 26. Est. Geol.). “Eu não tive base nenhuma pra isso, não que eu não tentasse procurar, tinha a biblioteca, mas você falasse com a diretora, com a coordenadora, não é mesmo assim não era aberto” (S.47. ABI eng.).

Ainda presentes no quadrante superior esquerdo do quadro 1, estão os termos: *incentivo*(f=6 e OME= 2,7), *dedicação* (f=6 e OME= 2,57), e *motivação*(f=4 e OME= 2,2). Tais palavras, quando justificadas pelos estudantes, foram relacionadas ao professor como quem se dedica, incentiva e motiva seus alunos a prosseguirem na caminhada escolar. Um deles afirmou: “Eu tive muito incentivo dos meus professores da escola pública, eu considero essa a mais importante, a *incentivo*, pelo apoio que eles me deram, sempre incentivando, sempre motivando, sempre me aconselhando a querer sempre o melhor” (S 20- Est. Eng. Quim).

Considerando os limites da escola pública, a palavra *esforço* (f=8 e OME= 2,2) é justificada como o investimento pessoal dos estudantes para concluírem o ensino médio em condições adversas e seguirem para o superior. Um estudante afirma: “devido a toda dificuldade do ensino público eu preciso de muito esforço e muita força de vontade pra terminar” (S 25- Est. Eng. Minas).

Assim, percebemos que o possível núcleo central da RS de escola pública dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE confirma que a dificuldade da escola pública está centrada em sua falta de estrutura e tal fragilidade prejudica o processo ensino/aprendizagem. Contudo, para esses estudantes, apesar dos obstáculos o professor assume um

papel fundamental na sua formação, contribuindo para superação dos limites. O professor é considerado um sujeito chave no incentivo de seus alunos a buscarem o sucesso escolar.

No quadrante superior direito estão localizadas sete palavras, *dificuldades*, *bagunça*, *precariedade*, *educação*, *qualificação*, *organização* e *aprendizado*, estes elementos com alta frequência porém não foram evocados prontamente, eles compõem o que denominamos de periferia mais próxima de centralidade.

As palavras, *dificuldades* (f=9 e OME=3.2), *bagunça* (f=6 e OME= 2.8) e *precariedade* (f=5 e OME 3) reforçam a baixa qualidade das escolas públicas. Os termos indicam falta de materiais e de professores, além de desorganização geral que prejudica o aprendizado dos alunos. Um dos participantes afirma:

[...] Não tinha professores, não tinha estrutura pra receber os alunos, não tinha lugar pra refeição, e os professores sem dar aula, praticamente o ano todo sem dar aula, no terceiro ano foi todinho sem aula, não tinha professor, fiquei dois anos sem professor de física, de química, eram professores integrais, tipo, biologia, dava aula de química [...] (S 52- Est. ABl eng.).

Educação (f=4 e OME=2.8), *qualificação* (f=4 e OME= 3.8), *organização* (f=4 e OME= 3) e *aprendizado* (f= 4 e OME= 4.2) são termos evocados por participantes que se referem à escola pública de modo mais positivo, indicando sua melhoria. Um deles afirma:

[...] A situação geral, no geral da escola pública não é uma situação boa. Mas como eu vejo, pelo menos aqui no Estado de Pernambuco, com relação às escolas de referência, como o investimento é maior nas escolas, tem uma qualidade bem maior, como na escola que eu estudei (S 38- Est. Mat. Bel).

Na zona de contraste, ou quadrante inferior esquerdo, estão localizados termos com baixa frequência de evocação, porém muito escolhidos como os mais importantes. Diferente da ideia clássica de contraste como uma oposição, as palavras situadas nesse quadrante complementam os termos do núcleo central. Esses termos confirmam posições negativas em torno da escola pública, consubstanciadas principalmente pelos termos que apresentam menor OME: ensino, descaso e aluno.

O quadrante inferior direito, segunda periferia, concentra as palavras menos frequentes e que foram mais tardiamente evocadas, devido a isto são considerados menos importantes para a determinação do significado da representação.

No quadro 2 apresentamos a estrutura da representação social (possível núcleo central e periferia) de **professor da escola pública** dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE. Para construir o quadro 2 procedemos do mesmo modo que fizemos para elaborar o quadro 1 e, também, no espaço deste artigo trataremos apenas dos seus quadrantes: superior esquerdo e superior direito.

No quadrante superior esquerdo aparecem 12 (doze) palavras, *esforço, motivado, desmotivado, dedicado, companheirismo, incentivo, conhecimento, amor, desinteressado, despreparado, empenho e salário*. As palavras *esforço* (f=9 e OME= 2.4) e *dedicado* (f=8 e OME= 2.1) indicam o professor como um sujeito que apoia e se dedica aos seus alunos. Trata bem a questão dos conteúdos e sempre está motivando o aluno a persistir em busca do sucesso escolar. Vide justificativa: “O dedicado, por que fala mais dos poucos professores que tão realmente esforçados com o aluno que realmente faz o aluno querer alguma coisa a mais e se preparar pra o Enem, pra o ensino, pra faculdade e etc.” (S.60. Est. ABI eng.)

Quadro nº 2: Distribuição das evocações dos participantes referentes ao estímulo indutor “professor de escola pública”

<=2.92 (RANG) >2.92

Núcleo Central	Primeira Periferia
<p>Esforço-9-2.4 Motivado-9-1.7 Desmotivado-9-2.2 Dedicado-8-2.1 Companheirismo-7-2.6 Incentivo-7-2.1 Conhecimento-6-2.8 Amor-5-1.8 Desinteressado-5-1.8 Despreparado-4-2.2 Empenho-4-2.5 Salário-4-2.5</p>	<p>Amigos-20-3.3 Dedicados-5-3 Bom-4-3 Compromisso-4-3 Estresse-4-3.2 Dificuldade-4-4.2</p>
Zona de Contraste	Segunda Periferia
<p>Batalhador-3-2.3 Acreditar-3-1 Paciência-3-2.3 Vontade-3-2.7 Preparado-3-2.3 Solidário-3-2.7 Desvalorizado-3-1.7 Guerreiro-3-2.7 Qualidade-3-2 Profissionalismo-3-2.3 Excelência-3-2.7 Apoio-2-1.5 Sofrimento-2-2 Ensino-2-1 Resiliência-2-1 Orgulho-2-2.5 Preguiçoso-2-2.5 Preocupação-2-2.5 Irresponsável-2-2 Inteligência-2-2.5 Mestre-2-1.5</p>	<p>Ruim-3-3.7 Inteligente-3-4.7 Respeito-3-3.3 Exigente-3-4.3 Capacitação-3-4 Persistência-3-4.3 Ignorante-3-3.3 Ensino-3-3.3 Parceiro-2-4.5 Velho-2-4 Formação-2-3.5 Brincalhão-2-3.5 Conselheiro-2-4 Paixão-2-4 Limpeza-2-5 Influência-2-3 Distica-2-3.5 Exemplo-2-3 Crescimento-2-5 Cansado-2-4 Superação-2-4 Prova-2-3.5 Acolhimento-2-4 Desqualificado-2-3 Desorganizado-2-4 Comprometido-2-5 Responsável-2-3.5 Desvalorizados-2-5 Sermão-2-4.5</p>

<= 3.29 (Frequência) > 3.29

A palavra *empenho* (f=4 e OME= 2.5), mesmo com quatro evocações, reforça o papel e trabalho desenvolvido pelos professores. Afirma um dos participantes: “eles (professores) se esforçam muito pra o assunto todo, nas atividades, nas provas, aulas extras, tudo isso pra contribuir pra que o aluno consiga entrar na universidade” (S 31- Est. Eng. Quim).

Motivado (f= 9 e OME= 2.2) e *incentivo* (f= 7 e OME= 2.1) foram palavras evocadas para adjetivar o professor como estimulador, que sempre está mobilizando o aluno a dar continuidade aos estudos, prosseguir, chegar à educação superior. Afirma um participante: “eu acho que essa parte de motivação é bem importante pra que o aluno possa se motivar isso também tem que partir do professor, contribuir para a motivação do aluno” (S75- Est. Eng. Mec). Tal profissional influencia o aluno que procura dar continuidade a sua trajetória acadêmica.

Articulado às palavras *motivado* e *incentivo*, o termo *companheirismo* (f= 7 e OME= 2.6) é uma palavra indicada pelos participantes em função daquele professor que procurava estar presente, orientar os estudantes e procurava incentivar, como afirma este estudante: “[...] meus professores sempre foram muito companheiros, e me incentivaram bastante” (S.20. Est. Eng. Quim.).

As palavras *desmotivadas*, *desinteressadas* e *salário*, reafirmam o sentimento de desvalorização do professor como um profissional que não é bem remunerado pelo seu trabalho, o que contribui para que esteja sempre desmotivado. Comenta um dos estudantes: “muitos professores que são tão desvalorizados, acabam ficando tão desmotivados, frustrados” (S 27- est. Geol.). Dessa forma, tal situação contribui para uma visão negativa do professor. Sobre a palavra *despreparado* (f=4 e OME= 2.2), ela sugere que o professor não sabe lidar e/ou manter uma boa relação com os alunos. Um estudante diz: “despreparado, não colabora, não está disposto a ajudar às vezes” (S 57- Est. Eng. Eletron.).

O termo *conhecimento* (f=6 e OME= 2.8) foi relacionado aos conhecimentos adquiridos em sala de aula e o papel dos professores para essa aquisição. “a gente adquire conhecimentos através deles” (S 58- Est. Eng. Elétr.). Dessa forma, os professores assumem um papel fundamental, pois mesmo com os limites da escola pública este profissional consegue garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Amor (f= 5 e OME= 1.6) foi um termo relacionado ao professor que gosta e é comprometido com o que faz. Para os estudantes, o amor é fundamental para que esses profissionais permaneçam na profissão e estabelecendo boas relações com os alunos. Comentam: “amor no sentido de a pessoa fazer aquilo que gosta” (S 40- Est. Eng. Mec).

Detectamos que, no possível núcleo central das representações sociais de professor de escola pública dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE, prevalecem palavras de conotação positiva. Conforme esses estudantes, embora vivenciando a precarização do trabalho na escola pública, o professor tenta superar esses limites empreende esforço e com amor, dedicação incentiva os seus alunos.

O quadrante superior direito do quadro 2 contém seis palavras: *Amigos, dedicados, bom, compromisso, estresse e dificuldade*. A palavra *amigos* (f=20 e OME= 3.3) foi justificada para valorizar as relações estabelecidas entre os alunos e principalmente a relação dos professores com os alunos. Justifica um estudante: “fiz amigos que me ajudaram, motivaram como professores também que se tornaram meus amigos, e me ajudaram a, não desistir de estudar” (S 66- ABI eng.). Essas relações amistosas construídas na escola pública são reconhecidas como motivadoras pelos estudantes.

As palavras: *dedicadas* (f=5 e OME= 3) *boas* (f= 4 e OME= 3) e *compromisso* (f=4 e OME= 3) são atribuídas ao professor que, na visão dos estudantes, consegue se sobressair em meio às dificuldades da escola pública, pois trabalham bem os conteúdos, são comprometidos com suas práticas e incentivam os estudantes a procurarem o melhor para si. Eis as justificativas apresentadas: “a equipe de professores era muito boa, eles sempre nos incentivavam a buscar melhorias (S 49- Est. Eng. Prod.) e “e com o comprometimento você pode pensar o dom que você não tem talvez e fazer o trabalho que se espera, que se deseja, fazer um trabalho bom (S18- Est. Eng. Nav.).

Quando evocam a palavra *dificuldade* (f=4 e OME= 4.2) estão se referindo ao professor na escola pública que, para a maior parte dos pesquisados, não possui uma boa estrutura nem disponibiliza de materiais didáticos para o ensino. Um estudante afirma: “apesar da estrutura da escola não ser tão boa, meus professores passaram por dificuldade para passar o ensino” (S 23- Est. Geol.).

A palavra *estresse* ($f=4$ e $OME= 3.2$) foi evocada por poucos estudantes ao citarem profissionais que enfrentam inúmeras dificuldades no cotidiano da escola. Por não serem valorizados eles acabam desmotivados e frustrados com a docência. Afirmou um estudante de Geologia: “muitos professores são tão desvalorizados que acabam ficando desmotivados e frustrados” (S 27- Geol.).

Conforme o conjunto das justificativas apresentadas para as evocações, às contribuições da escola pública na trajetória escolar dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE não foi tão forte como se deveria. A infraestrutura deficitária da escola compromete a prática pedagógica. Contudo, foi nessa escola precária que os alunos tiveram contato com o professor, reconhecido por eles como um profissional responsável, capaz de fazer a diferença durante o ensino fundamental e médio. Um sujeito que contribui com sua formação motivando-os a darem continuidade aos estudos e alcançarem sucesso escolar.

Os componentes do quadrante inferior esquerdo reforçam os elementos contidos no primeiro quadrante, como os termos que apresentam baixa OME: *acreditar, apoio, ensinamento e resiliência*. Estas palavras ressaltam o possível núcleo central das representações sociais de professor de escola pública dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE, como sendo este profissional capaz de superar os limites da escola pública, valorizando e acreditando na capacidade de seus alunos.

O quadrante inferior direito agrupa palavras que apresentam baixa frequência e baixa ordem de evocações. São palavras pouco relevantes, porém ligadas à estrutura da representação social de “professor de escola pública”.

Considerações finais

As representações sociais constituem uma série de opiniões, explicações e afirmações que são produzidas a partir do cotidiano dos grupos, sendo a comunicação interpessoal importante neste processo. São consideradas como “teorias do senso comum”, criadas pelos grupos como forma de explicação da realidade. Elas são, na verdade, um sistema de interpretação da realidade determinando os comportamentos.

Os resultados demonstraram que o conteúdo das representações sociais de escola pública dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE está concentrado em dois elementos principais: *ensino* e *professor*. Esse conteúdo é marcado pela fragilidade do ensino, articulada ao ativo papel assumido pelo professor nesse espaço. Confirmando este resultado, o conteúdo representacional de professor da escola pública indica o professor como o protagonista da escola pública, pois a despeito de todas as adversidades enfrentadas, **é um *incentivador***, alguém que faz a diferença na escola, pois confia e investe no desenvolvimento do aluno.

No que se refere ao núcleo central das representações sociais de escola pública, identificamos entre os estudantes pesquisados que a falta de estrutura e desorganização demarcam a centralidade dessas representações. Contudo, as dificuldades e limites impostos à instituição acabam sendo amenizados em devido ao trabalho dos professores. Assim, confirmando o que foi detectado em relação à escola pública, o núcleo central das representações sociais de “professor da escola pública” dos estudantes de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE, expressa um reconhecimento do trabalho desse profissional. Segundo o grupo pesquisado, mesmo enfrentando situações de precarização, o professor encontra alternativas e, com amor e dedicação, encoraja e estimula seus alunos a prosseguirem em busca do sucesso escolar.

Sendo as representações sociais difusas, fugidias, multifacetadas, elas não são de fácil captura. Assim, ressaltamos com base em Abric (1998; 2003) que só chegamos as representações quando identificamos o seu conteúdo, estrutura interna e núcleo central. Portanto, os resultados apresentados neste artigo são preliminares e sinalizam outras direções e aprofundamentos para o estudo das representações sociais de escola pública e professor de escola pública. Eles deverão explicitar melhor o que é normativo e funcional no núcleo central identificado, bem como os contextos em que tais representações foram construídas. Estas são demandas para estudos posteriores com o mesmo grupo investigado.

Resumo: Este artigo identifica o conteúdo e a estrutura das representações sociais de “escola pública” e “professor de escola pública” construídas por estudantes das áreas de Tecnologia, Geociências, Ciências Exatas e da Natureza da UFPE. Como referencial teórico, utilizamos a abordagem estrutural das representações sociais, que tem em Jean-Claude Abric (1941-2012) seu maior expoente. Trata-se de um estudo de base qualitativa do qual participaram 80 estudantes. Os procedimentos de coleta de dados foram um questionário sócio demográfico e um teste de associação livre de palavras, com justificativas. Os dados foram analisados com o auxílio do *software*

Iramutec. O programa faz variadas análises estatísticas de corpus textuais. Neste artigo exploramos nuvens de palavras e análise prototípica das evocações. Os resultados demonstraram que as representações sociais de escola pública do grupo pesquisado estão concentradas em dois elementos principais: *ensino* e *professor*. Tais representações são marcadas pela fragilidade do ensino, precarização da escola pública articulada ao ativo papel do professor nesse espaço. A despeito de todas as adversidades enfrentadas, o professor é um incentivador, alguém que faz a diferença na escola, pois confia e investe no desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Escola pública. Professor. Representações Sociais. Estudantes universitários.

Abstract: This article identifies the content and structure of the social representations of “public school” and “public school teacher” constructed by students from the areas of Technology, Geosciences, Exact Sciences and Nature of UFPE. As a theoretical reference, we use the structural approach of social representations, which has in Jean-Claude Abric (1941-2012) its greatest exponent. This is a qualitative study involving 80 students. The data collection procedures were a socio-demographic questionnaire and a free word association test, with justifications. The data were analyzed with the help of Iramutec software. The program makes various statistical analyzes of textual corpus. In this article we explore word clouds and prototypical analysis of evocations. The results showed that the public school social representations of the group studied are concentrated in two main elements: teaching and teacher. Such representations are marked by the fragility of teaching, precariousness of the public school articulated to the active role of the teacher in this space. Despite all the adversities faced, the teacher is an incentive, someone who makes a difference in school, because he trusts and invests in the development of the student.

Keywords: Public school. Teacher. Social Representations. University students.

Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia-GO: Editora AB, 1998.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCC, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem, de 2002, pg. 17-37.

AZEVEDO, P. C. *As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente-SP sobre o seu papel e sobre a escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Prudente-SP, 2014.

BARRA NOVA, T. B. *A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais*. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2007.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*. 2013, v. 21, n. 2, pg. 513-518.

DA SILVA, SOUZA; MEDEIROS NETA. A escola para o jovem: representações de alunos em situação de distorção idade-série no município de Areia Branca-RN. *Revista HOLOS*, ano 31, v. 433, pg. 34-51. 2015.

- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Tradução: Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44
- LIMA, C., V. B. *Representações sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Faculdade de Educação, 2014.
- MACHADO, L. B. A dimensão simbólica de escola para crianças. *EccoS*, SP, n. 25, p. 143-158. Jan./jun. 2011.
- MACHADO, L. B., FREIRE S. B. Escola e aprendizagem para crianças em situação de sucesso escolar. *Roteiro*, Joaçaba, v.39, n.1, pg. 149-166. Jan./jun. 2014.
- MACHADO, L. B. ANICETO, R; A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. *Ensaio: aval. pol. públ.*, Educ. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.
- MACHADO, L. B. LIMA, A. M. O “bom aluno”: conteúdo e estrutura das representações sociais de professoras. *Educação*. Unisinos. V. 15, n.1, jan./abr. 2011, pg.41-50.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- _____. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis; Vozes, 2012.
- PONTE, M. G. F. *As Representações Sociais da Escola Pública nos Jornais de Teresina (1960-1989)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2005.
- SÁ, C. P. O núcleo central das representações sociais. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- ROSA, S. A. *Representações sociais de alunos da rede pública estadual de ensino sobre escola, escola pública e escola particular*. Dissertação (Mestrado em Educação). UEL Londrina-PR, 2015.

Recebido em Setembro de 2017

Aprovado em Janeiro de 2018

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: desafios e possibilidades*

*TEACHING TRAINING IN THE NEW TECHNOLOGIES:
challenges and possibilities*

Claudemir Públio Júnior

Docente do IFMT – Câmpus de Barra do Garça
E-mail: claudemir.junior@gmail.com

Introdução

As instituições de educação superior têm experimentado uma mudança de certa importância no conjunto do sistema educativo da sociedade atual: o deslocamento de processos de formação a partir de ambientes convencionais para outras áreas; demanda generalizada de que os estudantes recebam as competências necessárias para a aprendizagem ao longo da vida; comercialização do conhecimento que gera simultaneamente oportunidades para novos mercados e competências no setor etc. O campo de aprendizagem varia drasticamente.

Assim, as instituições tradicionais de ensino, quer presencial ou a distância, têm de reajustar os seus sistemas de distribuição e de comunicação, deixando de ser o centro da comunicação educativa de forma simples e passam a constituir simples nós de uma trama de redes entre as quais o estudante-usuário se move em coordenadas chamadas *cyberspaces* de forma mais flexível. Por outro lado, as mudanças nessas coordenadas espaço-temporais trazem consigo o aparecimento de novas organizações de ensino, que se constituem como consórcios ou redes de instituições e cujos sistemas de ensino se caracterizam pela modularidade e interconexão.

Tudo isso exige das instituições de educação superior uma flexibilização de seus procedimentos e de sua estrutura administrativa, para adaptar-

* Este estudo faz parte da Tese (doutorado) intitulada *As possíveis transformações trazidas pela Formação Continuada às práticas pedagógicas dos professores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação*, do próprio Autor.

-se a modalidades de formação alternativa mais de acordo com as necessidades que essa nova sociedade apresenta. Tampouco o é o fato de que uma instituição está investigando sobre os mais recentes avanços em questões das telecomunicações ou da aplicação das tecnologias da informação e da comunicação.

Para que, tanto as instituições existentes como as que estão nascendo *ex profeso* possam responder verdadeiramente a esse desafio, é preciso revisar seus referentes atuais e promover experiências inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem, apoiando-se nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e enfatizando na docência, nas mudanças de estratégias didáticas dos professores e nos sistemas de comunicação e distribuição dos materiais de aprendizagem, ou seja, nos processos de inovação docente, em lugar de enfatizar a disponibilidade e as potencialidades das tecnologias. Ao mesmo tempo, esses projetos de flexibilização serão entendidos como estratégias institucionais, globais, de caráter docente, que envolvem toda a organização. Em suma, as universidades precisam ser envolvidas em processos de melhoria da qualidade e isso se traduz em processos de inovação docente apoiadas nas TICs.

Pensa-se, a partir dessas ideias, que se pode construir uma pedagogia na qual os educadores passem a refletir sobre questões, como: a quem serve a ciência afinal? Quais as finalidades das tecnologias? Até quando a educação ficará à margem de um processo complexo de evolução rápida da sociedade? Refletir sobre essas questões pode ajudar a todos na superação da visão instrumental, tornando-a mais humanista, processo que contribuiria no avanço do conhecimento e das relações entre educandos e educadores. Por isso, é que nos propusemos a pensar como ocorre esse processo intermediado pelas mídias. Muitas são as respostas que despertam o interesse dos educadores em trabalhar com as tecnologias na sala de aula. Foi na esteira dessas questões que se procurou construir essa perspectiva auto-organizativa.

Este estudo surgiu, portanto, da crença na importância da inserção da tecnologia informática no contexto escolar, em oposição à falta de hábitos de pesquisa em sala de aula. O interesse foi provocado vindo da realidade que destacou as dificuldades que os educadores têm em entender e aceitar ou não o trabalho com as tecnologias no processo de ensinar e aprender. O objetivo, então, é colaborar com a projeção, entre os educadores, da ideia de que a

técnica exercida por meio da relação com as tecnologias também constitui um caminho para a aproximação entre as pessoas. O método escolhido foi o do levantamento bibliográfico.

Formação Docente

Atualmente, palavras, como: “mudanças”, “transformações” e “novos paradigmas”, tornaram-se comuns nos contemporâneos referentes à educação. “Essas mudanças ou transformações decorrem do pensamento baseado na experimentação e de suas aplicações às atividades do homem” (TARDIFF, 2008, p. 40).

Assim, sendo, podemos dizer que o pensamento caracteriza o mundo moderno, além de ter a tendência de ampliar de forma veloz, o crescimento material e intelectual. Isso representa nada mais que um processo evolutivo incessante que rompe com velhos paradigmas para se abrir a novos. O fato de o homem ser curioso o conduz a novas descobertas que repercutem naturalmente em mudanças no cotidiano. É nesse contexto que os efeitos dessas mudanças no trabalho docente são analisados.

Tardif (2008) afirma que analisar o trabalho dos professores é fazer uma crítica sobre as visões normativas e moralizantes que estão engendradas no processo histórico, que tem, em princípio, suas origens na ética religiosa, ou seja, a profissão vista como sacerdócio. No século XVIII, com o advento da modernidade, essa visão foi retomada. No entanto, com atribuições de uma educação livre, laica, o que não retira a marca registrada de uma missão quase religiosa do docente em formar cidadãos. Nessa concepção, a educação é entendida como um agente social repleto de missões estabelecidas de acordo com o contexto político e econômico que se sobrepõe a determinado momento da história social.

No mundo contemporâneo, o ritmo acelerado das mudanças provoca conflitos contínuos no professor diante de sua prática. O docente, hoje, coloca-se em contato, primeiramente, com novos conceitos no processo de aprendizagem; em segundo, com a introdução das TICs no ambiente escolar; e, por fim, com a formação do homem cidadão capaz de se identificar com seu tempo histórico.

Segundo Peña Jimenez (1999):

Várias pesquisas têm demonstrado a inoperância das reformas que têm se preocupado com a introdução de práticas de ensino modernas, voltadas para a aprendizagem ativa e cooperativa, quando impostas aos professores de forma acrítica, isto é, desconsiderando o saber docente, construído na prática, bem como suas crenças e convicções (1999, p. 02).

Esse fragmento ressalta que as ações propostas na formação docente pouco traduzem as expectativas concretas no dia a dia da prática docente. Além disso, todo o processo de mudança, especialmente no sistema escolar, não ocorre de um dia para o outro, rompendo com estruturas já consolidadas, em favor de outras que, de certa forma, provocam dúvidas e incertezas.

O sistema escolar, no formato já conhecido, foi “elaborado na época da sociedade industrial, ele segue o seu caminho como se nada houvesse e parece ter muita dificuldade de integrar as mudanças em curso” (TARDIFF, 2008, p. 143). Uma das razões para vislumbrarmos o sistema escolar da maneira antiga relaciona-se às práticas ainda enraizadas historicamente no contexto educacional, por meio do próprio currículo, por exemplo.

Para Peña Jimenez (1999), a escola baseava-se no pensamento que defendia a absorção quantitativa do conteúdo, ou seja, quanto mais conteúdo o aluno adquirisse, maior seria o seu desenvolvimento. Assim sendo, concebeu-se uma metodologia voltada à transferência de informação, por meio de conteúdos factuais (memorização), com as mudanças contínuas e qualificáveis decorrentes de uma prática acumulada. Essa prática, em meados da década de 1970, atendia aos propósitos da sociedade da época. Contudo, na sociedade de hoje verdades incontestáveis são postas em xeque, minimizando, dessa forma, a racionalidade técnica.

Formação Docente No Ambiente Laboral

A formação continuada, segundo Mizukami (2002), é feita ao longo da vida, não se interrompe na formação inicial ou básica, média e universitária. Dessa forma, a oferta de cursos de curta duração pelas universidades, como meio de intervenção na prática pedagógica, tem contribuído pouco para uma mudança no contexto da prática docente.

É importante compreender, então, o que realmente se estabelece na questão formativa do professor. Isso acontece quando nos deparamos com toda uma infraestrutura para a colocação formativa desse docente, levando-o a entender e aceitar as concepções de aprendizagem em relação ao que ainda se produz em sala de aula. O se quer, na verdade, é retirar o docente do seu estado letárgico, com a finalidade de contribuir para sua prática pedagógica e para a qualidade de ensino que ele oferece. Contudo, o resultado desse processo geralmente não é aplicado no contexto escolar. Há, ainda, um problema entre as propostas apresentadas no curso de formação e as necessidades do educador diante de sua prática em sala de aula.

Em nossas universidades encontramos inúmeras experiências de ensino virtual, aulas virtuais etc., incluindo, também, projetos institucionais isolados da dinâmica geral da própria entidade que respondem a iniciativas particulares e, em muitos casos, podem ser uma dificuldade para sua generalização, ao não serem assumidas pela organização como projeto global. É preciso uma participação ativa e motivação do professorado, mas se necessita, além disso, um forte compromisso institucional. A cultura universitária promove a produção, a pesquisa, em detrimento, muitas vezes, da docência e dos processos de inovação nesse âmbito.

É interessante considerar, também, que as mudanças na prática docente não acontecem de forma acelerada, o que significa que as práticas solidificadas não são apagadas ou deletadas, simplesmente, e depois postas outras para substituí-las, como se pode fazer com um *software*, por exemplo. Convém analisar que a formação docente envolve aspectos humanos, ou seja, trata-se de pessoas com uma história de vida não somente profissional, mas também pessoal, vinculada a ângulos históricos que fundamentaram as experiências educacionais na área de ensino no País.

É preciso também ressaltar o “tempo” de o professor aprender concepções pedagógicas diferentes. Isso não pode ser visto como fator negativo, visto poder deflagrar demora ou retrocesso no próprio processo de aprendizagem. Todavia, trata-se de um momento de reflexão, do repensar a prática, além de discutir e analisar o que foi aprendido e iniciar a aplicabilidade no cotidiano da sala de aula. A veracidade, porém, dessa aplicabilidade, é discutida. E essa discussão ocorre uma vez que a aplicabilidade, muitas vezes, não é possível, se considerarmos as situações incomuns e a própria diferença no contexto escolar.

A formação contínua ainda que sejam complementados na melhor das hipóteses, por algum tipo de acompanhamento, ainda que estejam inseridos em um projeto de formação coletiva no âmbito de um estabelecimento escolar ou de uma rede ampliada, esses dispositivos restringe-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em três ou quatro dias, ou seis a oito jornadas parciais durante o ano escolar, e visam, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores de modelos didáticos pontuais e precisos que, ou não correspondem nem às suas prioridades ou exigiriam um esforço, sustentando para evitar a mera “colagem” sobre práticas preexistentes (PERRENOUD; THURLER, 2002, p. 90).

É perceptível a necessidade de rever o atual modelo de formação, pois “não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não veem aplicado na própria formação” (MIZUKAMI, 2002, p. 39). Assim sendo, há de se (re)pensar como deverá ser realizada a formação do docente de modo que integre a teoria e a prática pedagógica no contexto escolar de forma eficiente.

Nos últimos anos, todavia, muito se tem pensado a respeito da eficácia dos processos de formação. Nas palavras de Peña Jimenez (1999, p. 41), um dos modelos discutidos, e que vem sendo explorado na Rede Pública Estadual, é a criação “[...] de espaços e recursos para a instauração de um processo de formação continuada nos lócus de trabalho, onde os professores possam transformar as experiências e as aprendizagens num processo formativo”. Baseado nessa afirmação, percebe-se a importância de contar com um ambiente que promova a prática colaborativa. É interessante, ainda, que essa prática esteja em conformidade com toda a equipe escolar, já que pode oferecer um redimensionamento da prática docente que venha abordar a “liberdade para aprender através do fazer”.

Na verdade, a lógica técnica, em que o conhecimento profissional se alicerça, não responde a todas as situações de incertezas que acabam surgindo no ambiente escolar. Diante dessa afirmação, detectou-se, em muitos casos, um profissional incapaz de lidar com o que Schön (2000) afirmou serem as zonas indeterminadas. O docente, em tal situação, espera ou torna-se dependente de alguma solução “mágica” aos problemas de ensino-aprendizagem existentes em sala de aula.

Os Educadores e as Tecnologias

A escola constitui espaço de convergência sociocultural e de saberes, por meio dos quais se projetam contradições e necessidades de comunidades, ao

mesmo tempo em que se integra a espaços maiores, desde o bairro na qual está inserida até alcançar o mundo. Na escola, contudo, a estrutura pedagógica centraliza-se no paradigma do saber dos educadores e dos livros.

O que se procura, realmente, é visualizar a realidade com o olhar para o humano em sua relação com o Planeta, no qual os fenômenos que nele acontecem são inter-relacionados, produzindo uma nova maneira de viver e conhecer.

[...] de fato a história social do homem mostra uma busca continua de valores que expliquem ou justifiquem a existência humana, e uma utilização constante de noções transcendentais para justificar a discriminação social, a escravidão a subordinação econômica e a subordinação política dos indivíduos isolados ou coletivamente, ao desígnio ou ao capricho de quem pretende representar os valores contidos nessas noções (MATURANA, 1999, p. 114).

É esse olhar que visualiza a escola como um ambiente repleto de informações, de histórias, atendendo ao desejo natural que o ser humano tem pelo novo em sua profunda vontade de aprender, não se apresentando como opção, sim, como uma realidade. O dever de novos desafios que a terceira revolução mundial causa na contemporaneidade pode ser vislumbrado de forma complexa em busca do questionamento dessa perspectiva atual de prática didático-pedagógica, vivendo novos paradigmas, nos quais o educador invade o processo como autor do seu próprio caminho.

Quando se fala em cibernética, entende-se também tecnologias, apresentando-se como uma ideia de rede solidária, por meio da internet. Nessa direção, procura-se conhecer as perspectivas que os educadores têm no processo complexo de construção de si com a consciência de entender ou não o uso dos recursos das tecnologias em sua prática por meio da informática e outros segmentos integrados ao cotidiano escolar.

Sobre o tema da compreensão e do entendimento que os educadores fazem da inserção das tecnologias e do seu sentido de humanização e aproximação entre educadores e educandos, encontram-se diretrizes também na escrita de Sampaio (1999, p. 31):

Os estudiosos que tentaram produzir conhecimento a respeito do crescente avanço da tecnologia em diversos campos de atuação possuem uma preocupação: que ideias humanitárias de justiça social e igualdade estejam fundamentando o uso das tecnologias no mundo. Alguns que as percebem como produtos

e produtoras da subjetividade humana sinalizam para o caráter dialético desta relação homem/tecnologia que é a própria dialética social.

Nessa linha de pensamento, ela aborda a tentativa de diferenciar a ideia das máquinas mediante seu uso como de mão de obra, liberando seu acesso e demonstrando transversalmente a necessidade de reflexão sobre a inserção delas na escola na pessoa do educador, na qual atue com potencial de conhecimentos sobre paradigmas que transmitam aos educandos uma formação social inclusiva, crítica, interativa, sem passividade, planetária em suas redes.

O uso das TICs, na escola, são uma realidade. De acordo com Nunes (2010, p. 29),

[...] educadores tecem as redes de processo auto-organizativo em um universo presente no dia-a-dia das conexões humanas, da autopoietica, na qual os participantes enriquecem o seu caminhar, a sua inteligência, emergindo assim a inteligência coletiva. Em outras palavras, a cibernética propõe a construção de si em um processo de rede virtual.

Observa-se, todavia, a importância que justifica a intenção em pesquisar esse contexto, não com o objetivo de trazer uma proposta engessada, em que somente as tecnologias podem demonstrar os conhecimentos dos educadores, mas para destacar os conhecimentos que podem ser inseridos em sua ação *autopoietica*, e, após, na vida de relações, com os alunos, como parte de um processo de evolução social. Quanto à justificativa educacional e pedagógica, buscou-se, em Arruda e Raslam (2006, p. 69), compreender que “o computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender”. Por isso, essas novas áreas de aprendizagem podem ser incluídas num currículo mais aberto às tecnologias.

Segundo Nunes (2010, p. 20), a crença de que o “funcionamento dos seres vivos como seres autônomos e de rede simultaneamente, referindo-se à autopoiesis, à autoprodução do humano”, que funciona em uma lógica circular, na qual produtor/produto constituem-se mutuamente num sistema que é fechado para informações e aberto para o relacionamento e para a energia emergente desse contexto. Na “biologia da cognição”, o conhecimento e o viver são dinâmicos inseparáveis, onde “todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer” (MATURANA, 1999, p. 15).

Os estudos buscam, então, criar um espaço de perturbação sobre a interferência das tecnologias na escola, problematizando a sua participação e procurando entender quais concepções esses educadores têm acerca de como a cibernética pode influir na aprendizagem, no sentido de configurar a educação nesse novo paradigma da cibercultura. Propõe-se, em vista disso, uma alternativa de debate sobre uma educação inventiva, inovadora e criativa, que venha despertar o interesse do aluno por estar inserido em uma sociedade de cultura e conhecimento.

A comunicação gerada pela cibernética oferece condições de criar, entre as partes integrantes, o devir de um processo de auto-organização. É preciso tecer entrelaçando as ideias de hoje às que se desenvolviam antes, para repensar a utilização das redes de computadores e das mídias como possibilidades de aprendizagem.

Moreira (2002, p. 62) mencionou que a inserção dos computadores na escola significa uma perturbação às “exigências atuais, voltadas à formação geral do aluno, no sentido de prepará-lo para lidar com as contínuas transformações do contexto da sociedade”. Há que se questionar, portanto, o caminho de linearidade da escola e, por conseguinte, a capacidade pedagógica dos educadores que nela atuam, pois onde não há autoconhecimento torna-se mais difícil que o conhecimento se faça presente. Entende-se, nesse sentido, em concordância com Cysneiros (1998, p.129), que

[...] é preciso desenvolver questionamentos sobre a tomada de consciência da importância da utilização das tecnologias na escola, o que depende das possibilidades que o educador observa através de sua interação com as mesmas, bem como a necessidade de formação adequada e de qualidade aos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que as tecnologias sejam implementadas em uma perspectiva de desenvolvimento no processo de aprendizagem, enriquecendo seus conhecimentos e de seus alunos.

Diante da importância da internet, Lévy (1996, p. 118) escreveu que a internet (web) “permite a criação da inteligência coletiva, o computador deixa de ser o centro e passa a ser parte do processo, por intermédio dele as pessoas trabalham na construção e disposição de hipertextos na sua atividade cotidiana”.

A inteligência coletiva, conforme registrou Nunes (2010, p. 21), evidencia que “o crescimento da cibernética pode ser uma perspectiva humanista e

vem a acelerar o processo de emancipação do homem, não de forma mágica e imediata, mas concisa e gradual, exigindo muitos estudos”. As tecnologias se apresentam como um fluir, ultrapassando o processo de falta de informação e cultura tão comuns na sociedade. Pensa-se, assim, um futuro com mais conhecimento, cultura e vínculo com a vida, nos quais as tecnologias se adaptem com facilidade ao processo de ensinar e aprender. Em vista disso, acredita-se que os educadores possam mudar suas perspectivas e entender que as mudanças são possíveis.

Interdisciplinaridade e Projetos de Trabalho

Por que trabalhar com projetos no ambiente escolar? Como elaborar um projeto de trabalho? Como trabalhar um projeto de maneira a integrar as disciplinas em torno de um tema? Antes de responder a essas questões, convém fazer uma breve retrospectiva histórica, para melhor entendimento da organização do currículo em disciplinas.

Segundo Hernandez (2000), no final do século XVII, a ciência se baseava em uma visão racionalizadora e reducionista. O conhecimento, de acordo com esse autor, deve ser fundamentado nas ideias empíricas e na simbolização matemática para considerar-se verdadeiro. Na escola, isso representa a extinção de saberes não científico. Também o ato de aprender é definido de maneira operacional e se separam em unidades. O homem passou a compreender o todo a partir das partes e esse pensamento, de certa forma, contribuiu para uma segmentação da realidade e das disciplinas. Para Imbernón (2006), contudo, no final da Segunda Guerra Mundial, a ciência mergulhou em uma crise e, na contemporaneidade, ciências como a física e a biologia remeteram-nos a um novo campo de visão em relação ao mundo que nos cerca.

Há, na verdade, um conjunto de dimensões humanas (intuitiva, sensorial, emocional e a racionalidade) que transcende essa perspectiva de racionalização. É importante frisar, então, que o panorama do mundo atual nos conduz a uma reflexão direta sobre os parâmetros de linearidade curricular que envolve a escola. Para Moraes (2008, p. 201), não existe uma verdade absoluta e imutável, “o mundo é visto em permanente construção, desconstrução e reconstrução de criação e recriação permanente no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem”.

Cabe refletir, então, sobre a importância do trabalho interdisciplinar na escola. As questões ambientais, as crises econômicas, conflitos étnicos, religiosos, o avanço tecnológico e uma sociedade dividida entre a miséria e o consumo acelerado. Esses temas de relevância no mundo não podem estar divididos ou compartimentados em pequenas partículas, direcionados a cada área do conhecimento. Na verdade, são questões entrelaçadas, como uma “rede” de significância que demanda no contexto educacional um constante diálogo entre as disciplinas.

Na verdade, o trabalho com projetos possibilita “[...] determinar objetivos que não atrelados a um currículo fragmentado, que nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que deve ensinar e como se deve fazê-lo)” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 65), além de proporcionar uma das formas mais louváveis de acercamento entre professor e aluno.

Nesse contexto inclui-se o professor como mediador desse processo - acompanhando, orientando, criando condições para autonomia do aluno na busca do saber. Supõe-se, diante disso, a importância de rever a organização curricular que favoreça ao aluno o entendimento do mundo contemporâneo. Na concepção de Hernández (2000), dentro do aspecto da realização do projeto, o mais importante é o problema a ser investigado, que pode vir de um fato atual ou de uma experiência comum, passeios, acampamentos, a própria turma mediante uma curiosidade ou interesse levantado em sala de aula.

É interessante pontuar que um projeto não pode ser algo fixo, hermético e embalado, pronto para presente; ao contrário, deve ser flexível, suscetível a um repensar constante sobre as ações implementadas no processo. Nesse caso, a participação dos alunos para a evolução desse trabalho exige sugestões, opiniões e curiosidades que fazem parte do conhecimento prévio dos alunos. Esse interesse dos alunos evidencia a importância de um profissional mais próximo de seu tempo histórico, capaz de entender e analisar as mudanças no mundo moderno.

A Prática Docente e o Uso das TICS no Ambiente Escolar

Ao falarmos em tecnologias na sala de aula como recurso didático, isso nos remete a uma reflexão sobre o impacto que representa diretamente

sobre quem ensina e àquele que se propõe a aprender. Produto de uma sociedade em transformação, as TICs inovam no cotidiano escolar. Inevitavelmente, porém, carregam dúvidas inerentes à complexa relação homem e máquina, tornando-se um agente de reflexão diante dos novos protótipos educacionais.

Nessa perspectiva, existe, hoje, a composição de pensamentos que determinam aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias no cotidiano escolar. Há, sem dúvida, certa inquietação entre educadores sobre as perspectivas desse recurso no processo de aprendizagem. Um exemplo claro é a introdução das TICs aliada a uma metodologia conteudista. A criança torna-se, então, depositária de informação segmentada e (re)passada, geralmente, sem um contexto significativo, ou seja, apenas como mero transmissor de informação, atendendo a uma ideologia imposta por meio do currículo.

Paulo Freire, ao dialogar com Sérgio Guimarães, definiu o que pode ser o efeito “cavalo de troia”:

Esse efeito se dá quando você introduz um recurso novo no ambiente escolar, e já, pela programação, você atrela esse recurso a todos os conteúdos, todos os passos da aprendizagem e permite um desenvolvimento individualizado já todo pré-programado. Aí, é claro que o que você está procurando, apenas, é sofisticar, com tecnologia moderna, o uso de um recurso autoritário clássico, transvertido de novo, que é o de impor aos alunos uma linha de ação onde todos os passos, já estão previamente programados, e onde todo o conhecer - saber que é supostamente definido- é cortado em fatias (FREIRE, 1987, p.102).

Se imaginássemos que o cavalo de Troia pudesse se apresentar hoje, as TICs, certamente, conduziriam a ideologia do poder compartimentada no currículo educacional, como referido por Freire (1987). Devemos, então, supor que o cavalo de Troia eletrônico não teria, na verdade, os mesmos efeitos produzidos na época de Homero. O que se observa, ao contrário, é que produziu mudanças, sim, porém, de forma a promover uma reflexão e reavaliação das estratégias de ensino-aprendizagem, além de uma nova forma de alfabetização que difere da que conhecemos, estabelecendo outras linguagens dentro de um processo dinâmico e estruturado. Entende-se, assim, que o “computador está aproximando as pessoas, ao eliminar a distância física entre elas. O computador está derrubando as paredes de nossas salas de aulas e os muros de nossas escolas” (ALONSO, 2008, p.48).

É conveniente acrescentar que, no caso da internet, as formas de relação e de propagação da informação não ocorrem de maneira unilateral ou verticalmente, mas, sim, de maneira colaborativa-compartilhada. A torrente de informações e a estrutura das TICs conduzem a um repensar na linearidade dos conteúdos propostos pelo currículo educacional. É claro, como já explicitado, que os recursos trazidos pelo computador devem acompanhar a proposta pedagógica estabelecida.

Observando alunos do ensino fundamental I, do 2º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série), notamos que os *softwares* educacionais e a própria internet, com o avanço tecnológico atual, podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, como recurso didático para o aprimoramento das habilidades e competências (leitura, escrita, raciocínio lógico, foi fundamental. Assim, pela análise e acompanhamento, o professor tem condições de compreender as estratégias utilizadas e as dificuldades do educando diante dos desafios que o *software* proporciona. O docente pode criar situações nas quais o aluno possa refletir e compreender a resolução das situações-problema. Nesse caso, ele agirá na Zona de Desenvolvimento Proximal¹ (VYGOTSKI, 2007).

O educador, assim, não atua simplesmente como um mero transmissor de informações, mas como mediador, possibilitando ao aluno a reflexão, a análise e a elaboração de hipóteses para a construção do conhecimento. Como afirmou Dewey (*apud* HERNANDEZ, 2000, p. 67), o “pensamento tem sua origem numa situação problemática que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários”. Nesse contexto, percebemos uma boa razão para uma proposta de projeto de trabalho integrado às tecnologias da informação e comunicação, no ambiente escolar.

O Computador Integrado a Projetos de Trabalho

As TICs integradas a projetos de trabalho passam a ter um significado, uma proposta direcionada a objetivos de interesse que (re)dimensiona a aquisição do saber no ambiente escolar.

¹ **Zona de Desenvolvimento Proximal** se refere à distância entre o nível de **desenvolvimento real**, que se costuma determinar por meio da solução independente de complicações, e o **nível de desenvolvimento potencial**, aquele em que a resposta positiva aparece sob orientação do professor.

Segundo Prado e Rozo (*apud* MORAES, 2008, p. 66),

[...] o trabalho por projeto informatizado permite ao aluno que busque informações, expresse seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação. De igual maneira, o desenvolvimento de projeto potencializa a integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da área tecnológica.

Prado e Rozo (*apud* MORAES, 2008, p. 67) acrescentaram, ainda, se “requer um re-arranjo na dinâmica do trabalho de sala de aula, ou seja, uma nova gestão da prática do professor, uma vez esta situação favorece a interdisciplinaridade”, pois a criança, hoje, vive em um mundo repleto de informações transmitidas a todo instante, produzidas de inúmeras formas: dinâmica, atrativa, com grande rapidez e com diferentes propósitos.

É interessante, entender, entretanto, que não basta somente o acesso à internet e a um conjunto de *softwares*. Precisa, sim, de uma mudança comportamental, que implica, sobretudo, em um profissional comprometido com seus alunos na relação com o saber, somado a uma consciência crítica e planetária, na ação colaborativa e coletiva, assim como, o papel transformador e ético que desempenha dentro da sociedade.

A realização de um projeto de trabalho integrado à interdisciplinaridade e ao uso do computador como instrumento de aprendizagem e sua efetivação no ambiente escolar depende, principalmente, do “*compromisso*” formalizado pela equipe docente e discente, nas ações e avaliação de todo o trabalho. Nesse caso, o sucesso do trabalho é reflexo de uma decisão em conjunto (OLIVEIRA, 2003).

O Imaginário Tecnológico

As imagens das TICs se evidenciam nos processos de formação de professores, tomando por base as (re)formulações das políticas educacionais, nas quais as tecnologias são consideradas como responsáveis pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, associadas à suposta qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que possibilitariam a democratização da educação.

As tecnologias presentes entre nós, em diferentes situações do nosso cotidiano, como entretenimento ou prestação de serviços, desde os caixas eletrô-

nicos nas agências bancárias até as câmeras de segurança em espaços públicos remetem-nos ao imaginário de que, sem elas, não somos suficientemente modernos e ágeis, nem estamos “seguros”. É o “entusiasmo tecnológico”, com a promessa de formas democráticas de acesso, difusão e apropriação dos bens culturais, da informação e do conhecimento e como meio de inclusão digital e, conseqüentemente, social. Divulgadas na mídia, na sua articulação com a escrita, as imagens nos trazem a noção de que o sucesso pessoal/profissional depende mais dos instrumentos e do treinamento para utilizá-los do que na formação inicial e continuada dos sujeitos, na perspectiva da racionalidade instrumental (NUNES, 2010).

Hoje, tem sido atribuída às TICs a qualidade do processo educacional. Discurso esse que encontra eco na sociedade, na qual o senso comum entende que as tecnologias se constituem como redentoras da escola, pela máxima de que, se existe tecnologia, há avanço, e onde esse avanço se apresenta há: qualidade; novos paradigmas educacionais; melhor preparo profissional; maior democratização da informação e do conhecimento; maior justiça social. Além disso, são creditadas também às TICs alternativas de sociabilidade estabelecidas nas relações entre cultura, sujeito e sociedade, somados ao aumento de empregabilidade, em atendimento às demandas de um “mundo globalizado” (NOVAES; DAGNINO, 2004).

Convém destacar que todos esses aspectos “positivos” não resistem a estudos críticos por parte de pesquisadores que se contrapõem ao discurso presente nas políticas educacionais, ao questionarem sobre o como, o para quê e a quem é endereçada essa formação docente. É importante, então, que se discuta o lugar das TICs na educação, valorizando-as, não como um fim, mas contextualizando-as na e para a educação, e para além do senso comum (BARRETO, 2002).

De acordo com Chauí (2000, p. 319), enquanto a ciência “baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de teorias que sejam internamente coerentes”, o senso comum é “uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas”.

Tratando das tecnologias, a autora sublinha a crença de que “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisão e

computadores nas escolas” (CHAÚÍ, 1999, p. 33). Como afirmou Fairclough (2001, p.117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’”, contribuindo para hegemonia de determinada representação ou prática social. No caso, no imaginário social e pedagógico, as “imagens das TICs, associadas a propostas de formação de professores, têm sido veiculadas em diferentes espaços como “solução” para todos os problemas” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 258).

Esse autor complementou (p. 258-9) afirmando que

[...] a imagem das “novas” tecnologias educa as classes populares latino-americanas na atitude mais conveniente para seus produtores: a fascinação pelo novo fetiche [...] Uma das “novidades” que as modernas tecnologias da comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo da sua produção nos países ricos e o do seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente.

O autor discutiu, também, que as novas tecnologias, embora presentes em todos os países, suscitam, na América Latina, questões que vão além da aceitação ou rejeição como parte do desenvolvimento, na medida em que implicam o delineamento de um “modelo de produção, seus modos de acesso, aquisição, emprego [...] de dominação, mas também de resistência, de refuncionalização e redefinição” (MARTIN-BARBERO, 2006, p. 256). Em seu livro, “A religião das máquinas”, Felinto (2005, p. 55) discutiu o imaginário a respeito das novas tecnologias, entendendo a proximidade entre os campos da ciência e da religião e alertando para o fato de que “toda a tecnologia é nova em relação a uma anterior”, assim como as expectativas, a insegurança ou o otimismo provocado por sua introdução. A construção de imagens no que tangem às tecnologias é que nos faz pensar serem elas absolutas.

Esses avanços provocam sérias interrogações: qual seria o novo papel que os docentes desempenham? E os alunos? Como se estabelece a comunicação educativa por meio desses novos canais? Pode-se reproduzir a interação dada na aula nos meios eletrônicos? Todas essas perguntas exigem, pelo menos sob a ótica pedagógica, estudo e reflexão. Mas também exigem que as distintas

instituições promovam projetos inovadores nesse terreno, já que o importante nesse tipo de processos é a utilização de uma variedade de tecnologias que proporcionem a flexibilidade precisa para atender necessidades individuais e sociais, alcançar ambientes de aprendizagem efetivos e conseguir a interação de estudantes e professores. As experiências têm efeitos distintos nas instituições (que dependerão da tomada de decisão sobre os condicionamentos dos que vimos falando), e, embora sejam dificilmente transferíveis, muitas delas podem contribuir para definir nosso modelo de ensino e aprendizagem baseados nas TICs.

O sucesso de qualquer desses projetos dependerá de vários fatores, como: o prestígio e a capacidade de inovação das instituições, a flexibilidade de seu professorado, a qualidade de conteúdo, o entorno de comunicação ou a reconstrução dos ambientes de comunicação pessoal. As tecnologias, representadas por antigos mitos, ao mesmo tempo em que, associadas ao absolutamente novo, de um lado, facilitam a aceitação daquilo, parece-nos incompreensível enquanto que, por outro, ampliam o poder e o fascínio sobre elas. “Expectativa”, “insegurança”, “otimismo”, “fascínio” são alguns dos substantivos que acompanham o imaginário sobre as tecnologias, remetendo à fetichização dos objetos propriamente ditos. Felinto (2005) apontou que o imaginário a respeito das tecnologias tem se traduzido pela promessa de soluções mágicas para os problemas da modernidade. Igualmente, as recomendações dos órgãos internacionais para formação/capacitação de professores, em países periféricos, atribuem às TICs a solução dos problemas educacionais. Esse empoderamento também pode ser observado pela centralidade atribuída às TICs nos mais diversos ambientes: os móveis são idealizados a partir do lugar da TV, a sala de aula é (re)organizada pela presença do computador, assim como, no imaginário social, ocupam lugar de destaque na cultura.

Nesse ponto, é essencial retomar a concepção de ideologia como hegemonia de sentido, nos termos em que, formulada na seção referente à “globalização”, com destaque à produção do imaginário que sustenta a atribuição de “sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado” (ORLANDI, 1992, p. 100). A partir desse conjunto de reflexões acerca do imaginário tecnológico, textos escritos, semióticos e multimidiáticos que circulam nas esferas da sociedade, muitas vezes como peças publicitárias, podem representar elos importantes entre as políticas educacionais e as suas (re)interpretações,

no movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

Os novos espaços educativos criados mediante esses tipos de práticas podem se referir tanto ao impacto que a introdução das TIC tem no ensino tradicional, como a configuração de novos cenários para a aprendizagem. Entre a aula convencional e as oportunidades de obter materiais de aprendizagem a partir de qualquer ponto utilizando as telecomunicações, existem inúmeras possibilidades de acesso a recursos de aprendizagem e de estabelecer uma comunicação educativa que deve ser considerada, sobretudo em uma projeção de futuro. A proliferação de experiências a que fizemos referência, a princípio, pode ser, por vezes, o surgimento de novas palavras. De fato, nos últimos tempos temos ouvido falar de ensino virtual, campus virtual, universidade virtual e, mais recentemente, de *e-learnig*, *blended learnig* etc., no mundo educativo, se constitui outra inovação.

Conclusão

A ampla reflexão sobre o futuro da sociedade e da educação que coloca em questão os modelos tradicionais ainda vigentes de organizar o funcionamento das escolas e de propor práticas de aprendizagem com os alunos constituem desafios dos professores.

A sofisticação das tecnologias e o brilho da mídia não podem ser ofuscados, já que esses fenômenos devem ser abordados com rigor. No contexto econômico-político-social em que a escola está inserida, é evidente a necessidade das tecnologias “de ponta” em atendimento às demandas do mundo moderno, bem como exigências das famílias que buscam oferecer a melhor formação aos seus filhos, enriquecendo as suas práticas pedagógicas, com consequências positivas para a aprendizagem dos alunos. A instituição é vista como uma organização prestadora de serviço, referindo-se às famílias como clientes e equiparando o funcionamento da escola ao da empresa: eficiente, competente, satisfazendo a clientela. A incorporação das TICs aos processos pedagógicos é enaltecida, então, como forma de “oferecer o melhor serviço”. É a organização escola em busca de qualidade para seus serviços.

Já para os alunos, as TICs constituem parte integrante de suas vidas, na medida em que o contato com as várias tecnologias faz parte do seu cotidiano:

“são indissociáveis”. Para eles, as tecnologias não representam a “promessa” de um mundo promissor. Elas são tidas, sim, como auxiliares no desenvolvimento de projetos de vida, incrementando a vida profissional e possibilitando maior sucesso e prestígio. Falta e precarização funcionam como explicações para que os sujeitos na escola não vislumbrem outras possibilidades de construir práticas pedagógicas autônomas e direcionadas aos interesses específicos da comunidade em que se encontram.

De igual forma, é possível afirmar que as TICs incorporadas aos processos educacionais, em geral, e à formação de professores, em especial, tem se constituído em “acréscimo para menos”. Dito de outra forma, a simples adição de tecnologias não representa melhoria na qualidade de ensino, na medida em que o treinamento e a capacitação que regulam o seu uso vêm desqualificando e empobrecendo a formação de professores e o trabalho docente. Soma-se a isso o parco salário que recebem. Finalmente, entende-se que a incorporação das TICs deve ser feita pelo caminho do uso instrumental/utilitarista, em programas de substituição tecnológica parcial ou total, em que as tecnologias estão postas no lugar do professor, primeiro formando-o de forma precarizada, para, a seguir, atuar, já como professor, a partir do modelo de “simetria invertida”, prevista no processo de sua formação.

Vale comentar que a tendência discursiva mais fortemente identificada na análise dos autores lidos foi a comodificação, recontextualizando o discurso comercial na área educacional, no deslocamento das tecnologias da área em que foram produzidas para o campo da educação, como instituidoras de novos paradigmas educacionais, respeitando as tendências do mercado atual. Verificou-se, ainda, que os sentidos atribuídos às TICs dependem do pertencimento às classes dominantes ou subalternas, em qualquer país ou entre frações pertencentes a uma ou outra classe social.

Concluimos, então, que a educação através das TICs oferece novas possibilidades de aprendizagem aberta e flexível. Entretanto, o professorado e o alunado necessitam de boas condições de trabalho, funcionamento adequado da rede, eficácia nas funções que integram o campus virtual, qualidade dos conteúdos, adequação pedagógica das atividades, fluidez na comunicação pedagógica, coerência com os processos de avaliação e acreditação. A flexibilidade deve ser uma opção compatível com a rotina docente, oferecendo segurança de conexão e entrada ao campus virtual qualquer momento que se

desejo. Só assim, podemos assegurar a qualidade que proporciona eficácia e satisfação a alunos e professores.

Durante os primeiros anos de utilização das TIC na formação, os projetos concentram-se na inovação para criar ambientes de aprendizagem baseados na tecnologia. Agora, o foco é o aluno mesmo, assim como a metodologia. O novo pensamento implica demanda de uma sólida fundamentação metodológica, ao mesmo tempo que uma abordagem centralizada no aluno.

Em resumo, muitas são as questões a serem acompanhadas e investigadas em novos estudos atentos às mudanças das políticas educacionais, com implicações relevantes para a formação de professores, visando um ensino de melhor qualidade. Neste estudo, é importante frisar, o que se pretendeu foi contribuir com um arcabouço conceitual e metodológico para esse encaminhamento.

Resumo: Este estudo surgiu da crença na importância da inserção da tecnologia informática no contexto escolar, em oposição à falta de hábitos de pesquisa em sala de aula. O interesse foi provocado vindo da realidade que destacou as dificuldades que os educadores têm em entender e aceitar ou não o trabalho com as tecnologias no processo de ensinar e aprender. O objetivo consiste em colaborar com a projeção, entre os educadores, da ideia de que a técnica exercida por meio da relação com as tecnologias também constitui um caminho para a aproximação entre as pessoas. O método escolhido foi o do levantamento bibliográfico. O estudo mostrou que a educação através das TICs oferece novas possibilidades de aprendizagem aberta e flexível. O professorado e o alunado necessitam de boas condições de trabalho, funcionamento adequado da rede, eficácia nas funções que integram o campus virtual, qualidade dos conteúdos, adequação pedagógica das atividades, fluidez na comunicação pedagógica, coerência nos processos de avaliação e acreditação. É preciso que os projetos se concentrem na inovação para criar ambientes de aprendizagem. O foco deve ser o aluno e a metodologia. O novo pensamento implica demanda de uma sólida fundamentação metodológica, com uma abordagem centralizada no aluno.

Palavras-chave: Formação Docente. Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: This study arose from a belief in the importance of integrating information technology in the school context, in opposition to the lack of research habits in the classroom. The interest is generated from the reality that highlights the difficulties that educators have to understand and accept or not the work with technologies in the teaching and learning process. The objective is to collaborate with the projection, among educators; the idea that the technique is exercised through the relationship with the technologies also provides a path for the rapprochement between the people. The method chosen was the literature survey. The study showed that education through ICT offers new possibilities of open learning and flexible. The teacher and the student needs good working conditions, the proper functioning of the network, the efficiency in the functions that make up the virtual campus, the quality of the content, the adequacy of the pedagogical activities, fluency in communication, consistency in the evaluation and accreditation processes. It is necessary that the projects focus on innovation to create learning environments. The focus

should be the student and the methodology. The new thought implies demand for a solid reasoning methodology, with an approach centered on the student.

Keywords: Teacher Training. Information and Communication Technologies. Teaching and Learning.

Referências

ALONSO, Katia Morroso. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n. especial, CEDES, 2008.

ARRUDA, E.E; RASLAN, V.G.S. *Implantação do programa nacional de informática na educação (Proinfo), no Brasil e no Estado de mato Grosso do Sul*. 2006.

BARRETO, R.G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A atitude filosófica. In: *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 2000, 567p

_____. A origem da fórmula Terceira Via é pouco ilustre: foi empregada pelo fascismo para indicar um projeto que se pretendia equidistante do liberalismo e do comunismo: Fantasia da Terceira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno MAIS, 30 nov. 1999.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* IX ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FELINTO, Erick. *A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Gláucia Campos. *A articulação de linguagens na TV: questões educacionais para a sociedade multimidiática*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MATURANA, H.R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte Editora da UFMG, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, 2002.

MORAES, Ubirajara Carnevale (org.). *Tecnologia Educacional e Aprendizagem: O uso dos Recursos Digitais*. São Paulo: Livro Pronto, 2008.

MOREIRA, Lays. *Informática e educação: a (re) estruturação da prática educativa no contato com os computadores*. Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas, SP: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2002.

NOVAES, Henrique Tahan, DAGNINO, Renato. *O Fetiche da Tecnologia e a Visão Crítica da Ciência e Tecnologia: Lições Preliminares*, 2004. Disponível em: <<http://www.itcp.unicamp.br/site/itcp/arq156.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

NUNES, Cláudia Elisa de. *As Tecnologias de Informação e Comunicação e a aprendizagem de educadores no dever da complexidade*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 192p.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

PEÑA JIMENEZ, Maria de los Dolores. *Formação Continuada de Professores na Escola: O desafio da mudança a partir da avaliação de aprendizagem*. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Garther; Macedo, Lino de; Machado, José Nilson; Alessandrini, Cristina Dias. *As competências para ensinar no sec. XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, M.N.; LEITE, S.L. *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Recebido em Outubro de 2017

Aprovado em Janeiro de 2018

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

PEDAGOGICAL TRAINING AND TEACHER IDENTITY FORMATION

Antônia Solange Pinheiro Xerez

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará
E-mail: antonioxerez@yahoo.com.br

Lia Machado Fiuzza Fialho

Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP) da Universidade Estadual do Ceará
E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Universidade Estadual do Ceará
E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br

José Leonardo do Monte Marques

Prefeitura Municipal de Miraima – Ceará
E-mail: leo.jldm@hotmail.com

Introdução

A profissão docente, ao conferir uma significação própria, que é singular e relaciona-se com as experiências de cada sujeito, possibilita mudanças na sociedade. O professor não passa despercebido na vida de seu discente, seja pelas representações positivas ou pelas negativas, pois é próprio do educador se fazer parte da história de vida de seus educandos (FREIRE, 1996).

A formação do professor é singular, por ser aprendida distintamente, desde os conhecimentos prévios, da contextualização e das vivências experienciadas; mas o domínio de aprendizagens se efetiva na coletividade, no contato com os outros, mostrando-se como importante em todas as esferas da vida (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014). Aprendemos com nossos “pa-

res educativos” e temos na universidade um campo de pesquisa privilegiado para trabalhar a formação de professores, com suporte nas relações entre docentes e alunos.

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi), Ceará (CE), local de desenvolvimento deste estudo, bem como em outros centros universitários, são comuns os constantes embates de valores, crenças e maneiras de compreender o mundo, demonstrando, assim, pluralidade nas subjetividades dos sujeitos – professores e discentes. Esses indivíduos carregam consigo histórias de vida que, no curso dos anos de graduação, constituem suas identidades docentes e implicam maneiras diversas de constituir relações. Todavia, a sala de aula é um espaço ímpar para promover, com respeito às diversidades, a formação pedagógica e a constituição da identidade docente, pois ela é o lócus no qual “[...] professores e alunos convivem diariamente, onde o sujeito aprende e se envolve ativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio das interações sociais que mantêm com os outros e com os objetos do conhecimento” (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 233).

Considerando a relevância das relações entre professores e licenciandos na formação inicial, questionamos como as relações entre docentes e discentes, no ensino superior, interferem nos processos formativos pedagógicos de futuros professores e na constituição de sua identidade. O objetivo do estudo foi compreender os processos formativos que foram significativos na relação entre os professores e ex-alunos do curso de Pedagogia da Facedi-CE, unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a formação pedagógica e constituição da identidade docente.

Para cobrir o referido escopo, consideramos o desenvolvimento da prática pedagógica alicerçada na teoria, bem como a constituição da identidade docente dos alunos egressos da Facedi que, na condição de professores, atuavam na educação básica em diversos municípios, inclusive nos circunvizinhos à cidade-sede do *campus* universitário da Facedi/UECE. Ao refletirmos sobre as implicações que a prática dos professores formadores possibilitou à constituição da identidade e práxis pedagógica dos docentes egressos do curso de Pedagogia, consideramos as subjetividades dos pesquisados, ou seja, o educador como ser social que internaliza acepções e desenvolve ações amparadas em experiências pessoais intransferíveis.

Defendemos a tese de que as relações do cotidiano da sala de aula estão impregnadas de subjetividades que emanam de ambos os sujeitos – professores formadores e alunos universitários – em formação, e essas influenciam a práxis pedagógica e a identidade do futuro professor, logo precisam ser consideradas com cuidado e atenção. Ao considerarmos relevante lançar luz sobre a formação inicial dos professores dos anos iniciais da educação básica, buscamos compreender os processos formativos que foram significativos na relação entre os docentes e ex-discentes do curso de Pedagogia, selecionando seis egressos do curso de Pedagogia da Facedi/UECE que estavam atuando na educação básica, os quais apresentaram interesse em participar da pesquisa.

As percepções dos egressos que já atuavam na condição de professores quanto à identidade docente e ao processo formativo na educação superior constituíram o nosso objeto de estudo. Para isso, levamos em consideração as subjetividades dos sujeitos no imbricamento entre a formação acadêmica inicial e a sua prática docente, trazendo à tona aspectos importantes para o desenvolvimento da práxis pedagógica tanto dos educadores formadores – docentes do ensino superior – como dos licenciados egressos que se tornaram professores das séries iniciais da educação básica.

Mediante a oralidade dos estudantes egressos, coletada pela metodologia (auto)biográfica fundamentada em Delory-Momberger (2008), foi possível compreender como eles elaboravam a “figuração de si”, pois entende-se que biografia e a educação são indissociáveis. A “biografização” considerou tanto o espaço social dos egressos como a formação inicial do curso de Pedagogia, com ênfase nas relações professor e aluno na “hermenêutica prática”, que “[...] analisa o biográfico como uma categoria da experiência que permite aos indivíduos integrar, estruturar, interpretar situações do vivido” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.22).

Partindo do pressuposto de que os professores formadores do curso de Pedagogia influenciaram, consciente ou inconscientemente, a vida dos discentes – ultrapassando o aspecto temporal das relações –, o contato direto com a práxis do professor formador, via relações interpessoais, foi possível refletir, a partir dos resultados dos “ateliês biográficos” acerca de aspectos suscitados, tais como: culturais, afetivos e educativos – as metodologias desenvolvidas, os objetivos propostos para a aula, a configuração teórico-prática do plano de ensino, dentre outros –, que possibilitaram a formação didática pela prática, não

como modelos a serem seguidos, mas como parâmetros que iriam influenciar as escolhas dos futuros professores.

O caminho da investigação

Este trabalho possui uma abordagem qualitativa delineada na tentativa de compreensão das interfaces de formação pedagógica de professores com a constituição da identidade docente. Logo, não almejamos encontrar dados estatísticos ou tecer generalizações, ao contrário, buscamos compreender subjetividades e minúcias que só poderiam emergir mediante uma pesquisa detalhista e minuciosa (MINAYO, 1994).

Empreendemos um esforço de compreender significados, aspirações, valores e atitudes que permeavam a prática de professores egressos da Facedi na interface com sua formação inicial, considerando, pois, o feito de um indivíduo singular, inscrito num lugar e numa história. Por sua vez, a história desse indivíduo é também, em grande parte, aquela de suas aprendizagens e de sua relação biográfica com o saber e o aprender.

Este estudo traz à baila uma pesquisa finalizada em 2016, que teve como procedimento metodológico a (auto)biografia (DELORY-MOMBERGER, 2008), com ênfase na formação acadêmica universitária e suas reverberações nas práticas docentes, mais especificamente nos processos formativos que foram significativos na relação entre os professores e ex-alunos para a formação pedagógica e constituição da identidade docente.

Inicialmente, identificamos todos os alunos egressos de Pedagogia que haviam concluído o curso no semestre letivo 2011.1 na Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Esse semestre foi escolhido por compreendermos que não era interessante trabalhar com egressos tão recentes, por causa do curto período de tempo para consolidação profissional na educação básica e experimentação da prática docente. Então, chegamos à conclusão de que já era possível encontrar pedagogos atuando na educação básica num período de três anos após a formação, com o mínimo de um ano completo de experiência profissional.

O critério de inclusão para os sujeitos da pesquisa foi: ser egresso da Facedi no semestre 2011.1, estar atuando em sala de aula como professor da

educação básica – na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano – há no mínimo um ano e estar lecionando em Itapipoca ou em qualquer um dos diversos municípios da região circunvizinha à cidade-sede do *campus* universitário, por exemplo: Amontada Miraiáma e Uruburetama – municípios do Ceará.

Constatamos que houve apenas 16 discentes graduados no semestre selecionado, os quais foram localizados e convidados para participar do estudo por meio de uma carta de apresentação da pesquisa acompanhada de um questionário misto para investigar o perfil dos participantes, bem como para averiguar se atendiam aos critérios de inclusão. Apenas seis professores foram incluídos no estudo, os demais foram excluídos por motivos variados: não estar trabalhando, exercer atividades profissionais distintas do magistério, ser professor e não estar lecionando nas séries iniciais da educação básica ou não concordar em participar voluntariamente da pesquisa, como indicavam as respostas nos questionários.

Seguindo os pressupostos metodológicos preconizados por Delory-Momberger (2008), os seis educadores para a primeira etapa dos “ateliês biográficos”: houve o agendamento da primeira conversa para explicar do que se tratava a pesquisa, a maneira como esta seria desenvolvida e a explicação de como seria a participação. Todos os seis aceitaram o desafio.

Em seguida, realizamos a segunda etapa: um encontro para “[...] a elaboração, a negociação e a ratificação do contrato biográfico” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.101), no qual houve a explicitação das regras, o esclarecimento de todas as dúvidas, o agendamento consensual dos próximos encontros e a assinatura do “contrato biográfico”, realizado por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, que assegurava desistência a qualquer momento, contato com os pesquisados a qualquer tempo e inexistência de benefícios.

Importa esclarecer que houve a solicitação de fontes documentais que pudessem ajudar na constituição da primeira narrativa biográfica agendada para o próximo encontro e que a preservação da identidade dos participantes foi assegurada, com o intuito de deixá-los mais tranquilos para elaborar e verbalizar seus relatos pessoais.

Na terceira e quarta etapas, realizadas em dois dias consecutivos, houve a divisão dos participantes em dois grupos de três professores, pois comun-

gamos com Delory-Momberger (2008, p. 101) quando leciona que “[...] as tríades permitem sair da relação dual projetiva e favorecem a emergência da palavra”. Nessa circunstância, houve também a produção e a socialização da primeira narrativa biográfica.

Duas semanas mais tarde, realizamos a quinta etapa do projeto, na qual o narrador selecionou quem iria transcrever as narrativas e interações em cada um dos dois grupos e quem seria o terceiro que faria a reescrita. Tal procedimento permite o “[...] desvio compreensivo do outro pelo distanciamento de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.102).

Por fim, realizamos a sexta etapa, dezoito dias depois da quinta etapa, que consistiu na realização da síntese dos projetos pessoais, desenvolvidas por cada um dos participantes, mediante identificação dos processos formativos que foram significativos na relação entre os professores e os ex-alunos do curso de Pedagogia da Facedi, para a formação pedagógica e constituição da identidade docente, bem como para a argumentação sobre o seu projeto e as interfaces que este possui com as experiências vivenciadas na graduação a partir das relações entre professor e aluno.

Salientamos, com amparo teórico em Barroso (2007), que o uso da memória por meio das narrativas pressupõe uma história que, ao ser contada, é ressignificada, ou seja, o narrador revive os momentos e os internaliza, possibilitando uma história reflexiva. Delory-Momberger (2008) afirma que a individualização e a socialização se mostram inseparáveis e, consecutivamente, constituem faces de uma mesma realidade abordada pelas pesquisas que envolvem história de vida.

Dessa maneira, as narrativas representam não apenas uma trajetória fixa e linear, mas também caminham na contramão desse postulado, propondo realizar uma leitura dialética entre o indivíduo e o contexto social que o circunda, analisando as congruências e divergências que permeiam o caminhar dos professores egressos da Facedi no desenrolar da vida social.

Entendemos que a formação da identidade docente só pode ser percebida se revisarmos nossa formação – percebendo as dimensões dessa trajetória formativa, observando a individualidade e refletindo sobre como nos tornamos professores – e nos enxergarmos como sujeitos atuantes na área docente, bem como se levarmos em consideração a participação de nossos educadores

formadores na condição de elementos importantes para a elaboração de nossa identidade docente. E a metodologia da (auto)biografia, consoante o exposto, propicia essa reflexão consciente.

Subjetividades dos egressos do curso de pedagogia acerca da relação professor-aluno na formação pedagógica e constituição da identidade

Vários são os condicionantes da prática docente, como, por exemplo, as condições históricas e culturais nas quais o professor desenvolve seu ofício, próprias de cada sujeito. A práxis é influenciada por questões sociais e pessoais que perpassam a história de vida, logo esta não pode ser desconsiderada, dada a relevância que ocupa no âmbito da sua formação e trabalho.

A formação do professor não é separada das características individuais singulares de cada sujeito, visto que aspectos de sua história de vida e do seu desenvolvimento pessoal e profissional dialogam constantemente, de modo intersubjetivo. O docente é um ser social, um sujeito histórico, por isso sua história de vida se agrega à sua prática pedagógica e influencia suas escolhas, crenças e práticas docentes. Assim, “[...] é na história de vida do professor que está inserido o seu processo de formação inicial que tem um papel importante e talvez decisivo para determinar essa identidade docente [...]” (TEIXEIRA *et al.*, 2011, p.7). Antes de discutirmos os relatos biográficos coletados nos ateliês biográficos, importa, contudo, esclarecermos o que se entende por identidade docente.

O meio no qual ocorre a formação bem como os sujeitos que operam o ensino são preponderantes para a formação dos discentes e a constituição de suas identidades. Não nos arriscamos, todavia, a exprimir um conceito fechado do significado da categoria identidade, haja vista as inúmeras concepções, por vezes anacrônicas, correntes no campo científico. Concordamos, contudo, em considerar uma concepção sociológica para a realidade conceitual, dessa maneira a identidade é entendida como soma de características próprias de cada sujeito, em que se consideram as peculiaridades de suas condutas e valores, desenvolvidas e introjetadas de maneira particular a partir das experiências vivenciadas dos significados atribuídos. Sendo assim, abordaremos a identidade como a dialética entre a pessoa e a sociedade com a qual esta se relaciona. Sobre isso, Nóvoa (1999, p. 28) assevera:

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de idéias [sic] educativas próprias, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre acção.

A constituição da identidade assume, sob essa perspectiva, duas dimensões: a individual, compreendendo a concepção própria de si mesmo, suas ideias e ideais, pensamentos, capacidade de refletir, elaborações particulares; e a coletiva, abarcando sua função em seu meio social, seu papel na sociedade, os padrões de seu grupo social, elaborações influenciadas pelo convívio e contexto sociocultural. O professor, nessa concepção, é continuamente motivado por seus desígnios e por sua função social como educador, o que Teixeira *et al.* (2011) chamam de socialização profissional. Em congruência, evidenciamos que:

[...] socialização profissional é entendida aqui como o processo por meio do qual os profissionais constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitam e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. (TEIXEIRA *et al.*, 2011, p.4).

Podemos entender que a constituição da identidade do professor, sob o aspecto individual, está intrinsecamente ligada à sua história de vida, à experiência pessoal, mas esse fenômeno nunca é estático. Com o social, ela é vivida e (re)significada, permanecendo em constante transformação, numa dinâmica hermenêutica. Ao relacionar-se com o meio, o professor em formação adquire e amadurece conhecimentos pelas experiências. Nesse sentido, “[...] falar em formação do educador, portanto, é apontar para o seu desenvolvimento pessoal e profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente, na perspectiva da inteireza, e não da fragmentação” (LIMA, 2001, p.92).

Em virtude da importância de contemplar aspectos individuais e sociais na formação docente para constituição da identidade, buscamos considerar as (auto)biografias de formação e atuação profissional dos professores egressos do curso de Pedagogia da Facedi para compreendermos como a relação professor-aluno influencia a constituição dessas facetas. Logo, apesar de os seis professores participantes da pesquisa terem narrado toda a sua trajetória formativa e profissional de maneira livre, a ênfase recaiu sobre a relação que eles mantinham com seus formadores.

Todos os entrevistados, na fala livre, recordaram situações específicas, a maioria verbalizou mais de um acontecimento marcante vivenciado na licenciatura. Eles foram congruentes ao afirmar que: *“Os bons professores estavam guardados nas memórias pelas ações educativas significativas e pelo bom relacionamento com a turma; e os professores piores também podiam ser lembrados pelos atos de grosseria, intolerância, intransigência ou autoritarismo”* (RITA, 2015).

As práticas, na qualidade de educadores, não se resumem a mediar os conhecimentos necessários para alcançar a “fabricação” de funcionários desejados ou sujeitos competentes exclusivamente no âmbito profissional (GAUTHIER et al., 1998). A visão neoliberal e capitalista de formação voltada prioritariamente para capacitar mão de obra qualificada para o trabalho não pode invisibilizar a relevância de formar cidadãos críticos, reflexivos, atuantes e conscientes, logo não se pode deixar de ensejar ações reflexivas (TARDIF, 2002), principalmente nas instituições de ensino, sobretudo universidades, historicamente reverenciadas por seu caráter emancipatório, berço de muitos dos movimentos sociais organizados e espaço de formação humana, regidas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

A ação pedagógica do professor transcende a perspectiva de que o docente formador desenvolve essencialmente atividades técnicas, pois, quando este é concebido como mediador de conhecimentos, capaz de instigar a curiosidade e despertar uma visão holística e crítica da realidade, assume sua real função de educador. De tal modo, seu ofício pode ser legitimado e sua autoridade reconhecida, mesmo com o estreitamento de laços afetivos, posto que o respeito e a admiração são conquistados pela qualidade do seu trabalho. Sendo assim:

Ele não deve ser visto apenas como alguém que ensina, mas também, e sobretudo, como alguém que sabe, que possui o conhecimento. Aliás, os próprios alunos costumam admirar e conferir autoridade àqueles que se mostram empolgados com suas matérias, àqueles que os ‘puxam’ e conseguem fazê-lo porque passaram-lhes a idéia[sic] de que possuem algo rico a dar. (NÓVOA, 1999, p. 27).

Como salienta Nunes (2001), não podemos pensar em modelo de professor ideal, mas podemos inferir que aquele que considera a realidade social na qual seu aluno está inserido e conhece a história de vida do educando consegue ferramentas para fazer com que o conhecimento mediado seja mais significativo e mais bem compreendido.

Nesse âmbito, importa valorizar e fomentar a capacidade transformadora, bem como possibilitar a ressignificação do que vemos e aprendemos na prática dos nossos professores formadores. A prática do outro, em especial a dos nossos pares ou professores, pode nos servir como campo de reflexão e aprendizagem à docência, como parâmetro a ser seguido ou não.

Após a exposição livre das memórias oralmente por meio das narrativas, transcrevemos as narrativas de fatos marcantes para a formação envolvendo ações ou práticas pedagógicas dos professores formadores na graduação em Pedagogia da Facedi:

Em uma aula de Introdução à Estatística, uma demonstração prática que o professor fez sobre probabilidade, onde ele colocou um determinado número de alunos e cadeiras e demonstrou a probabilidade que cada um tinha de escolher a cadeira para sentar. (PEDRO).

Uma pesquisa/aula de campo realizada na disciplina Economia Política. O professor nos levou a campo, nos fez enxergar uma relação clara entre educação e sociedade, que o ato de educar não é externo ou desvinculado da realidade desigual que vigora em nossa sociedade. Nós pesquisamos a renda familiar e o grau de escolaridade e realizamos uma reflexão muito significativa, apoiados nas teorias marxistas e de intelectual orgânico. (RAFAEL).

Lembro, por exemplo, de fatos como a contação de histórias, em que mesclo caras, bocas e diferentes tons de voz para trazer aos meus alunos parte da literatura infantil que os mesmos gostam muito, ou a utilização de filmes direcionados aos conteúdos ministrados em sala de aula como ferramenta pedagógica, para posterior reflexão e produção textual. (RITA).

Nas falas de Rita, Pedro e Rafael, podemos observar o relato de uma atividade ocorrida durante um momento específico da trajetória formativa que marcou positivamente; no caso de Rita especificamente, percebemos que ela a reproduz com seus alunos. As narrativas sempre faziam menção à participação em atividades práticas, o que pode sugerir que aulas puramente teóricas não eram tão significativas como as que conseguiam articular prática e teoria, principalmente quando havia contextualização com a realidade dos educandos e possibilidades explícitas para que eles pudessem reproduzir – ainda que com as devidas adaptações – as experiências desfrutadas.

A ação educativa deve ser vista como um trabalho intelectual que demanda do professor mais do que conhecimentos práticos e técnicos, já que

exige dele uma fundamentação teórica que lhe forneça embasamento para a prática por ele desempenhada. O momento histórico ou vivido é de renovação – de práticas, de conceitos. A prática educativa reside no movimento de ação-reflexão-ação refletida. Freire (1996, p.69) infere que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]”. E, assim, vivenciamos na práxis a formação das identidades dos educadores, com apoio nos fundamentos teóricos e práticos, mas também na maneira singular como estes são incorporados a partir da vivência individual, das significações atribuídas singularmente.

Observamos que, apesar de esses professores terem estudado durante todo o curso de formação juntos, as experiências formativas que marcaram a vida acadêmica de cada um são diferentes. As situações distintas mencionadas como marcantes comprovam que as significações para cada sujeito diferem com base nas características individuais e particularidades de vida (FIALHO; MACHADO; SALES, 2013). Seja na aula de Estatística Aplicada ou na Aula de Campo, algo naquelas situações marcou tão especialmente a história de vida dos professores pesquisados que se tornou uma “memória significativa” digna de ser guardada, trazida de volta pelos professores em suas falas, impregnada de outras significações, mas ainda importante.

Dentre as narrativas significativas relatadas, chama a atenção o relato de Rita, pois ela, além de apontar a contação de histórias como fundamental em sua trajetória formativa, demonstrou que esse momento de atividade prática na faculdade está sendo agregado no dia a dia de sua sala de aula como educadora. Tal narrativa explicita que o futuro professor, ainda na condição de estudante, tem o contato com inúmeros docentes, diversas práticas e as mais variadas metodologias de ensino. Com apoio em nossas relações com os “pares educativos”, em especial nas vivências em sala de aula, incorporamos em nossa história de vida formativa momentos importantes da relação com nossos professores, e é por meio da significação que damos a essas experiências que nos constituímos como docentes. Miranda (2008, p.5) corrobora o exposto quando afirma:

Todos nós sempre temos um relato retirado das vivências de sala de aula, dos relacionamentos do par educativo: professor e aluno e que resultam num sentimento, numa recordação que podemos compartilhar, favorecendo a troca de experiências e dando a eles novos significados, o que enriquece nossos conhecimentos.

Como nossa história profissional está intrinsecamente ligada às histórias pessoais, vivências positivas ou negativas, não poderíamos deixar de lembrar que chegamos à profissão docente com histórias e experiências adquiridas no convívio com nossos educadores. Deparamo-nos com metodologias distintas de ensino, dignas ou não de identificação pessoal, mas condicionantes de reflexões e posturas. Em cada nova atividade desenvolvida, na condição de aluno ou de professor, formamo-nos pedagogicamente como educadores e vamos constituindo nossa identidade docente. Afinal, “[...] os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades” (NÓVOA, 1999, p. 29), o que justifica a necessidade de refletirmos sobre nossa formação inicial, para assim compreendermos a identidade docente.

Ao serem levados a refletir acerca da relação entre professor e aluno pertinente aos docentes responsáveis pelos momentos formativos rememorados, os participantes foram unânimes em afirmar que o relacionamento era muito bom. Em nenhum caso o professor que não possuía bom relacionamento com a turma conseguiu marcar os discentes positivamente.

Podemos perceber nas narrativas biográficas que, de maneiras diferentes, cada um adotou para si uma contribuição dessa relação “professor x aluno”, seja na atividade reflexiva, seja na prática cotidiana, seja na reconfiguração e transformação do saber docente propriamente dito. Desse modo:

É preciso compreender o sentido de ser ‘profissional da educação’, de ser ‘educador’, de ser ‘professor’, cujo trabalho é ensinar. Ensinar aqui estava sendo entendido como construir com os alunos o conhecimento, de forma crítica, emancipatória, transformadora. Essa prática precisa ser considerada como uma construção, tecida pelos professores, os alunos e o conhecimento, considerando-se as condições objetivas, junto da realidade em que estão inseridos. (LIMA, 2001, p. 96).

Importa perceber que o conhecimento elaborado com o educando, centrado na participação dele, requer maior envolvimento e, consecutivamente, possibilita a reflexão, a criticidade. Desenvolver atividades que articulem a teoria com a prática se faz urgente nas salas de aula dos cursos de Pedagogia; já não se concebe mais uma formação essencialmente teórica e desvinculada da realidade da escola. Conhecer, respeitar e considerar a história de vida de cada estudante é um dever do educador, haja vista que, por meio desse conhecimento, o professor pode e deve viabilizar a contextualização dos conteúdos, tornando-os mais concretos e significativos.

Na discussão atinente a como as práticas docentes dos educadores influenciavam a formação de suas identidades, ou seja, quais as ações desenvolvidas interferiram em suas práticas pedagógicas e concepções de professor, os egressos demonstraram insegurança conceitual no que concerne ao conceito de identidade docente e expressaram dificuldade para elaborar uma narrativa concisa e clara. Ainda assim, alguns relatos merecem destaque:

Tudo o que sei e se sei é porque alguém ensinou e usou de boas metodologias para que o ensino-aprendizagem ocorresse. Posso dizer que a maior marca que ficou desses formadores foi o aprendizado. (MARIA).

Sabemos que cada pessoa tem seu estilo próprio de ser e ensinar, assim são nossos professores desta instituição, cada um tem seu jeito de repassar saberes. Entre muitos momentos marcantes, destaco os seminários em algumas disciplinas, pois considero isso uma forma de aprendizado e interação com colegas e professores. Aprendi demais com esses momentos, falávamos, ouvíamos e nos pronunciávamos naquele leva e traz de pura aprendizagem. Que saudade de tudo isso! (ANA).

A forma como alguns professores buscavam estimular os alunos a crescer no conhecimento, como também o fato de sempre procurar nos incentivar a buscarmos uma profissão que fosse prazerosa e que fizesse pessoas realizadas profissionalmente. (PAULA).

Constatamos que as falas dos professores demonstram insegurança também pelo fato de que muitos aspectos teórico-práticos ficaram marcados em suas histórias de vida e desenvolvimento profissional, decorrentes da formação inicial e das práticas dos professores formadores, sendo difícil verbalizar apenas alguns aspectos ou vivências significativas.

Sabemos que a formação de um professor só é possível se mediada por vários aspectos formativos; como sabemos, constitui-se de um *continuum*, é intérmina. A cada nova experiência, a cada outro dia em sala de aula, a cada nova interação com o meio social, é possível rever e contextualizar conhecimentos, atribuindo-lhes outros significados. Apoiamos, entretanto, a proposta de uma formação permanente, num movimento que não toma o conhecimento como algo imutável ou inquestionável, e sim como um dado passível de dúvida e questionamentos, que pode tomar novos horizontes conceituais, teóricos e práticos a qualquer ocasião.

Maria enfatizou a relevância da utilização de boas metodologias para facilitar o aprendizado e a pluralidade de situações frutíferas de aprendizado.

Ana preferiu salientar seu aprendizado acerca da compreensão de que o conhecimento é apreendido de maneira singular e que não há uma receita única de ensinar, visto a pluralidade, mesmo dando ênfase aos momentos que possibilitavam interação maior entre docentes e educandos, ou seja, asseverando a importância da profícua relação “professor x aluno”. Paula preocupou-se em ensinar a importância de o professor confiar e acreditar no potencial criativo do estudante e estimulá-lo para a realização profissional.

Apesar de as falas apontarem aspectos distintos concernentes à maneira como os professores contribuem para a formação da identidade docente, identificamos nas falas o papel relevante dos vários professores formadores para a constituição das identidades docentes dos educadores egressos do curso de Pedagogia da Facedi. Outro aspecto observado foi a importância conferida ao incentivo, por parte dos professores, para que os seus alunos atuassem individualmente, de modo que testassem seus limites como profissionais, conforme destaca Rita:

O que mais me marcou foi a forma como os professores [...] acreditaram no potencial criativo de seus alunos, e essa crença implicava diariamente em suas práticas docentes, oportunizando a nós, futuros profissionais da educação, o contato direto com algumas das inovações pedagógicas demonstradas por eles.

A constituição da identidade docente, como evidencia Pollak (1992), é um fenômeno que se produz em referência aos outros, nas relações afetivas, sociais, a quem damos acesso a nosso círculo de convivência. Essa relação só é vivenciada mediante a negociação direta com outros, por meio da troca mútua de conhecimento. Sob essa perspectiva, percebemos na fala dos docentes pesquisados a ideia de que a atitude, por parte do professor formador, de valorizar sua profissão, de demonstrar por ela respeito e de assumir uma postura positiva e responsável na mediação do conhecimento, é aspecto importante para a constituição de sua identidade docente.

A formação dessa identidade não se faz de maneira única e uniforme; é algo constante. Como Freire (1996) ensina, constituir-se professor é um processamento infinito de formar-se e de reformar-se, por isso, como seres inacabados que somos, vivemos numa constante busca por um acabamento necessário, sendo nessa busca que nos fazemos educadores, nunca dissociando a formação profissional da formação pessoal como cidadãos. A identidade docente, bem como a própria “[...] formação do docente, se faz pelo repensar

sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção permanente da identidade pessoal” (LIMA, 2001, p.15).

O trabalho docente não é meramente uma atividade profissional desprovida de seu caráter social e político. Precisamos rever metodologias e práticas pedagógicas em um exercício dialético e infinito de renovação que acompanhe as mudanças e exigências originárias da juventude em formação. “É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível” (NÓVOA, 1999, p. 98). Ou seja, é necessário articular a prática pedagógica com as teorias, contextualizar os conhecimentos aferindo-lhes significações e estar em constante atualização para não correr o risco de exercer uma prática pouco condizente com as reais necessidades dos educandos.

Paula, em sua narrativa, explicitou que foi importante os professores não se deterem a transmitir conteúdos, mas a ultrapassar o currículo formal e “[...] sempre procurar nos incentivar a buscarmos uma profissão que fosse prazerosa e que fizesse pessoas realizadas profissionalmente”. Tal relato permite inferir que o professor despertou para a consciência social sobre nossa atividade como educadores. Quanto a essa questão, Lima (2001, p.37), mais enfaticamente, afirma que: “[...] o professor tem com a sua profissão o compromisso ético de estar atento às modificações que se fazem na e a partir do seu trabalho docente, tanto com os seus alunos, como na sua própria atividade”.

O educador vive imerso em um contexto de profunda mudança social de valores, nesse contexto o que outrora era aceito como verdade hoje pode ser questionado. Cabe ao docente, para além de acompanhar as alterações nos paradigmas, impulsionar reflexões, proporcionando a aquisição de habilidades necessárias à boa atuação profissional desde a autorreflexão da sua práxis pedagógica. Não podemos conceber que o uso exclusivo das metodologias tradicionais – aplicadas sucessivamente, utilizando a memorização, via repetição, como forma de ensino-aprendizagem mecânica e robotizada – terá os mesmos resultados de outrora na conjuntura atual. É necessário valorizar a elaboração colaborativa e o exercício da reflexão, visto que:

[...] Apesar dos trabalhos memorísticos e das tarefas rotineiras repetitivas que caracterizam o trabalho do professor, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental (mas não só), tornando-o muito mais próximos da execução do

que da concepção, o trabalho pedagógico é um trabalho intelectual. (FREITAS, 1996, p. 35).

Constatamos nesta pesquisa que os professores do ensino superior desempenham papel importante na formação das identidades dos alunos egressos do curso de Pedagogia da Facedi, pois conseguiram marcar seus discentes com vivências significativas, possíveis de rememoração depois de anos, que por vezes são até reproduzidas. Somente com origem na compreensão do papel desempenhado por nossos professores formadores, nós, como futuros docentes, reconhecemos que nossa formação não é individual, tendo em conta que aprendemos com nossos docentes, os quais também aprendem conosco.

A prática dos nossos educadores formadores influencia diretamente nossa formação pedagógica, conforme os dados revelaram, e também a constituição da identidade docente. A formação de professores é um processo dialético de constante troca de conhecimentos e saberes, razão pela qual precisamos – docentes e discentes – nos entender como sujeitos coletivos. Embora singulares, aprendemos uns com os outros e juntos podemos transformar a nossa sociedade e elaborar nossa identidade na profissão de professor.

Considerações finais

O objetivo foi compreender os processos formativos que foram significativos na relação entre professores e ex-alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca-CE (Facedi) para a formação pedagógica e constituição da identidade docente. Para contemplar esse escopo, realizamos um estudo de caso com uma turma de egressos da Facedi que estavam atuando como professores na educação básica.

O estudo proporcionou visibilidade à voz dos professores acerca das vivências significativas ao longo da formação inicial no curso de graduação em Pedagogia, com ênfase nas experiências que eles consideravam relevantes para sua formação pedagógica e identidade docente. Por intermédio de entrevistas gravadas, transcritas e textualizadas, obtivemos as fontes primárias para a apreciação e posterior análise das narrativas.

Os resultados da pesquisa mostraram que os professores da educação básica pesquisados lembravam-se de várias experiências vivenciais na licen-

ciatura, bem como de professores que foram significativos em suas histórias de vida. Eles afirmaram que algumas experiências influenciam suas práticas pedagógicas, inclusive que adequavam experiências práticas de aprendizagem desfrutadas na formação inicial para a realidade em que trabalhavam.

Dentre os aspectos pedagógicos mencionados como importantes aprendidos com os seus professores formadores, os principais expressos nas narrativas foram as metodologias de ensino realizadas articulando a prática pedagógica com a teoria, ou seja, a contextualização e experimentação da elaboração do conhecimento desempenhadas por meio da relação estabelecida entre professor e aluno.

A relação do professor com o aluno e a maneira como o conhecimento é mediado influenciam a constituição da identidade docente dos discentes egressos do ensino superior. São vários os professores que marcam a história de vida pessoal e profissional dos licenciados, o que assevera a relevância do formador e suas contribuições para a aprendizagem e constituição da identidade dos docentes formados na Facedi, visto que esses são referências que exercem influência sobre a atuação profissional dos egressos na educação básica.

Os educadores demonstraram que não há um exemplo único de professor a ser seguido e que eles transformavam e ressignificavam o que haviam vivenciado e aprendido na prática com os seus docentes formadores, de maneira singular. As práticas do outro, em especial dos formadores, foram utilizadas como campo de reflexão e aprendizagem à docência, ainda que ressignificadas a partir da subjetividade individual.

A formação da identidade docente passa pela análise da práxis do professor formador, pois é nas inter-relações desses sujeitos – professor e aluno – que a formação acontece, ainda que as internalizações sejam alteradas de acordo com o contexto sociocultural e a história de vida de cada licenciado, o que confere relevância aos professores, nesse caso, da educação superior.

Esta pesquisa, por se tratar de um estudo de caso, não pode ser generalizada, mas traz à tona a importância do professor da educação superior, por inferir que esse formador influencia sobremaneira a prática pedagógica desenvolvida por seus alunos licenciados quando estes se inserem no exercício da docência. Em consonância, ao interferir também na constituição da identidade docente dos egressos da licenciatura, ressaltamos o quão é profícua a

realização de pesquisas que possam suscitar inquietações e reflexões atinentes ao processo formativo.

Resumo: Objetiva-se compreender os processos formativos que foram significativos na relação entre os professores e ex-alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca, Ceará, para a formação pedagógica e constituição da identidade docente. A pesquisa de campo foi desenvolvida com alunos egressos do curso de Pedagogia da referida instituição. O procedimento metodológico de coleta de dados foi a (auto)biografia de formação. Os resultados evidenciaram que: as aulas que articulavam teoria e prática, de maneira contextualizada, tornavam-se mais significativas; a constituição da identidade docente se relaciona às interações com as práticas pedagógicas dos seus formadores, tomados como exemplos a serem seguidos ou não; a relação professor e aluno possuía importância especial para despertar o gosto pelo conhecimento específico.

Palavras-chave: prática pedagógica; identidade docente; formação de professores.

Abstract: It aims to understand the formative processes that were significant in the relationship between teachers and alumni of the Pedagogy course of the Faculty of Education of Itapipoca, Ceará, for the pedagogical formation and constitution of the teaching identity. The field research was developed with students graduating from the Faculty of Education of Itapipoca Pedagogy course. The data collection procedure was the (self) biography of the training. The results showed that: the classes that articulated theory and practice, in a contextualized way, became more meaningful; That the constitution of the teaching identity is related to the interactions with the pedagogical practices of its formators, taken as examples to be or not followed; And that the relationship between teacher and pupil was of particular importance to awaken a taste for specific knowledge.

Keywords: pedagogical practice; teaching identity; teaching training.

Referências

- BARROSO, R. E. C. *Infância e memória: a educação das crianças cearenses nas primeiras décadas do século XX*. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto*. Natal: UFRN, 2008.
- FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J.; SALES, A. M. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no ensino fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação de conceitos geográficos. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 17, n.26, p. 203-224, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LIMA, M. S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

- MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, E. D. S. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8., 2008, União da Vitória. *Anais...* União da Vitória: Fafiu, 2008.
- NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- NUNES, D. P. N. A. et al. A construção da docência no ensino superior na área de ciências humanas: em foco a identidade profissional. In: ENFOR SUP, 3., 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: Enforsup, 2011.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 219-235, 2010.

Recebido em Outubro de 2017

Aprovado em Fevereiro de 2018

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2017

DISSERTAÇÕES (2017/1)

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007 - 2015)

AUTOR: Rizete Pereira

DATA: 27/03/2017 – Educação (Mestrado) – 90 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – Unirio

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Esta dissertação, que se insere nos estudos da linha de pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação (PME). A pesquisa procurou responder à seguinte questão: como foi a implantação e quais os resultados do PME em Mato Grosso do Sul? Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo foi o de desvelar a implantação do Programa Mais Educação no estado, no período de 2007 a 2015, como política de expansão da ampliação da jornada escolar proposta pelo governo federal. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes teses, artigos, dissertações e textos de pesquisadores que escreveram sobre a temática, dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), além da legislação pertinente à questão e os documentos que legitimam, avaliam e norteiam o PME. Como resultados verificou-se que o Programa

Mais Educação apresentou uma expansão incipiente em Mato Grosso do Sul, com apenas 29 escolas participantes, que somente em 2016 foram avaliadas parcialmente pela Secretaria de Educação. Aponta-se também a descontinuidade do PME no estado, pois, com a mudança no governo estadual, o referido programa foi substituído por outro. Conclui-se que não houve expansão do programa no estado, uma vez que apenas 3 das 29 escolas continuam oferecendo o PME. A pesquisa apontou que o pouco investimento de recursos estaduais e federais pode ser responsável por essa desarticulação do Programa em Mato Grosso do Sul. Ainda que aponte fragilidades e tenha desafios a serem transpostos, o PME apresentou-se como uma proposta que colocou em debate e divulgou a “educação integral” e a “escola de tempo integral”, que não faziam parte da realidade sul-mato-grossense.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (2005-2012)

AUTORA: Jorismary Lescano Severino

DATA: 28/03/2017 – Educação (Mestrado) – 175 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante – UEMS

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integra os estudos do projeto de pesquisa nacional “Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica no contexto do FUNDEB e PSPN”. Teve como objeto de estudo a política educacional de formação continuada de professores do sistema de ensino do município de Campo Grande, instituída na gestão do prefeito Nelson Trad Filho no período de 2005 a 2012. Apresenta as análises das ações e programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), durante essa gestão governamental, destinados à formação continuada dos professores, bem como as consequências da elaboração e implantação do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS e suas implicações para formação continuada dos professores. Dessa forma, o estudo em questão analisa como se configurou, entre os anos de 2005 a 2012, a política de formação continuada no âmbito do sistema de ensino consolidada pela SEMED, bem como as implicações das políticas neoliberais na materialização dos programas de formação continuada dos professores. Os procedimentos metodológicos da pesquisa permearam diversas ações. No início, realizou-se o levantamento da produção a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, o estado do conhecimento referente ao tema política de formação continuada de professores. Depois, fez-se o estudo documental com base na coleta e análises das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS, bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação. Constatou-se que a maioria das atividades de formação continuada realizada não possibilitava a progressão na carreira conforme estabelecido no plano de carreira do município analisado. Verificou-se ainda que os cursos desenvolvidos não apresentaram distinção entre os professores contratados e concursados, contemplando a participação de todos os profissionais da rede municipal nos projetos de formação continuada.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada de Professores. Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES SURDOS EM PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NO FACEBOOK

AUTOR: Nelson Dias

DATA: 10/04/2017 – Educação (Mestrado) – 103 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel – UEMS

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins – Unesp

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara – UFMS

RESUMO: Esta dissertação trata sobre os sentidos produzidos por meio do Facebook pelos estudantes surdos da educação básica de um município do interior de Mato Grosso do Sul. Os objetivos deste estudo visam: identificar as translanguagens (recursos tecnológicos – Emoticons, gifs, imagens, gráficos, etc.) presentes nas interações estabelecidas pelos surdos nas redes sociais; e, analisar os sentidos das translanguagens empregados pelos estudantes surdos no Facebook. Para alcançar estes objetivos abordamos a temática pela perspectiva histórico cultural e as análises foram feitas por meio das categorias da Translanguagem: Envoicing, Recontextualizar, Interacional e Entextualização. Participaram da pesquisa duas estudantes surdas da educação básica com idade de 27 e 23 anos, matriculadas no 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. Para realizar este estudo, utilizamos a técnica da netnografia que trata sobre técnicas de pesquisas online, para buscar as informações das publicações realizadas pelos estudantes nos seus respectivos perfis do Facebook, foi realizada a captura de tela no período de três meses de publicações. Os estudos revelaram que a construção de sentido é realizada por meios das diversas translanguagens presentes na ferramenta do Facebook e que com a prática translíngue, é possível ampliar as possibilidades comunicativas dos estudantes surdos no processo de produção, ampliação e negociação de sentido.

Palavras-chave: Prática translíngue; Estudantes surdos; Construção de sentido.

EXPANSÃO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS

AUTOR: Felipe Vieira Gimenez

DATA: 11/04/2017 – Educação (Mestrado) – 317 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT

Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq coordenado pela Professora Doutora Carina Elisabeth Maciel e participante da pesquisa da Rede Universita/Br do Observatório da Educação “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”. Nesse contexto, a presente dissertação tem como objetivo analisar a “Bolsa Permanência UFMS” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, campus Campo Grande/MS, como estratégia para favorecer a permanência de alunos, nos cursos de graduação presencial nos anos de 2013 a 2015 como resultado das políticas de expansão na educação superior no Brasil. Assim, a universidade por meio de ações que integram a Assistência estudantil, oferece bolsas e auxílios aos estudantes que se apresentam em situação de vulnerabilidade socioeconômica com o objetivo de permanência na referida instituição. A pesquisa é de caráter exploratório, bibliográfico e documental, apresenta como fontes relatórios e documentos institucionais. As primeiras aproximações indicam que a Bolsa permanência vinculada à política de assistência estudantil na UFMS se constituiu em uma estratégia política de assistência estudantil que favorece, mas não garante a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos, assim também fortalece a política local realiza o acompanhamento dos bolsistas com baixo rendimento nas disciplinas do curso e reprovações. Concluímos que a ação Bolsa Permanência contempla parte dos estudantes, mas que a ampliação desta ação se faz necessária para minimização das distorções identificadas e para favorecer a permanência e a conclusão destes estudantes.

Palavras-chave: Educação superior. Acesso. Permanência. Assistência Estudantil. UFMS.

MUSEUS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: O CASO DO MUSEU ARQUEOLÓGICO DE COXIM-MS

AUTOR: Douglas Proença de Santana

DATA: 11/04/2017 – Educação (Mestrado) – 156 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: Um professor pode utilizar múltiplos recursos para despertar o interesse do aluno durante o processo educativo. Este trabalho investiga, dentre esses recursos, os museus como ferramenta pedagógica, especificamente o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS. Os museus, mais que uma ferramenta didática, apresentam várias possibilidades pedagógicas, relacionadas, de acordo com o seu acervo, às artes, literatura, imagem e som, cultura, memória, arqueologia, história, entre outros. O caminho percorrido para estudar o tema considerou a abordagem da Psicologia Histórico Cultural, tendo Vigotsky e seus interlocutores como principal aporte teórico, por meio dos conceitos de instrumento, mediação e signo. Utilizou-se como procedimentos metodológicos, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a análise bibliográfica, tendo como fontes os autores que tratam da temática por meio da abordagem teórica aqui considerada e a coleta de dados empíricos em dois momentos: primeiro foram convidados os professores de história do sexto ao nono ano do ensino fundamental de duas escolas municipais para responderem a um questionário com 45 perguntas objetivas sobre sua prática docente, que resultaram em informações importantes utilizadas como roteiro para a segunda etapa, em que foram realizadas entrevistas, gravadas em vídeo. Os resultados apontaram que os professores consideraram, com unanimidade, o Museu Arqueológico e Histórico de Coxim/MS como ferramenta pedagógica para a prática docente no ensino da história local; são, em sua maioria, formados no curso de licenciatura em História do campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul localizado no próprio município; e possuem um conhecimento significativo da história local. No entanto, não incluem a visita ao museu como parte de sua rotina devido ao que denominam como entraves burocráticos, como a necessidade de apresentar um projeto de ensino detalhado e recolher autorizações dos pais para a saída do espaço escolar, exigências do cumprimento do currículo pela coordenação, dificuldade de acesso ao transporte escolar, entre outros. Outro fator mencionado como desestimulante para a inclusão do museu de forma mais frequente na prática pedagógica foi a não promoção de eventos diferenciados, além do acervo permanente, que após a primeira visitação não se mostra mais tão atrativo aos alunos, bem como a falta de investimento público na manutenção do local e de seu entorno, patrimônio histórico e cultural do município. Evidenciam ainda que consideram principalmente como sua a responsabilidade em motivar os alunos ao interesse pela disciplina e pela história local, e demonstram receio sobre as implicações que podem prejudicá-los profissionalmente caso haja algum incidente com os alunos durante o percurso do trajeto da escola ao museu ou mesmo no interior da instituição, revelando que o professor tem sido responsabilizado por todo o processo educacional, ainda que o poder público, a gestão escolar e a família tenham, de acordo com a legislação brasileira, co-participação nesse compromisso. Conclui-se que esses resultados indicam a necessidade de investimento público tanto na manutenção do museu, gerido pela administração municipal, como em recursos que possibilitem o deslocamento dos alunos, incluindo-se desde o transporte até a co-responsabilização pelas atividades, por meio da elaboração de projetos educacionais que envolvam a escola e o museu, a fim de que os professores possam melhor fazer uso dessa ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Linguagens. Ensino de História. Museu

ENSINO SECUNDÁRIO E AGENTES INTELECTUAIS NO SUL DO MATO GROSSO (1931-1961)

AUTORA: Heloíse Vargas de Andrade

DATA: 11/04/2017 – Educação (Mestrado) – 280 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo compreender como agentes intelectuais na porção sul do Mato Grosso representam em suas memórias a formação no secundário no período que compreende os anos de 1931 a 1961. Partimos da hipótese de que o ensino secundário com uma formação humanística propiciou uma sólida e referenciada formação de agentes intelectuais, que neste nível de ensino foram despertados a percorrerem uma trajetória no campo intelectual, principalmente na posição de docentes e escritores. Para alcançar tal objetivo utilizamos como fonte de pesquisa obras memorialísticas e relatos orais por meio de entrevistas

semiestruturadas que foram cruzadas com documentos de instituições escolares de ensino secundário. Nesse sentido, focalizamos em três agentes, quais sejam, Abílio Leite de Barros, Pirre Adri e José Corrêa Barbosa, que contribuíram na pesquisa por meio de suas memórias orais e escritas. Tais fontes foram analisadas a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu. Intencionamos contribuir com a história regional da Educação, a partir de uma análise sociológica do processo educacional de formação das elites intelectuais, estabelecendo um diálogo teórico-metodológico entre história e memória. No período selecionado para a pesquisa identificamos no campo educacional, intensas disputas entre defensores da pedagogia tradicional e escolanovista. Isso porque o ensino secundário com um currículo literário conformava-se como reduto de formação das elites intelectuais, ao conferir ao ensino secundário um caráter seletivo. Com recorrentes denúncias a ineficiência do ensino, o curso secundário passou por sucessivas reformas a fim de democratizar o acesso à instrução secundária, com discussões e propostas relacionadas ao movimento escolanovista. Em contrapartida no sul de Mato Grosso as instituições que haviam sido recentemente instaladas, ofereceram as classes economicamente favorecidas desta parte do País um ensino tradicional, com um currículo predominantemente literário que proporcionou aos estudantes um acúmulo de capitais – social, cultural e simbólico – que mais tarde os auxiliaram na inserção no campo intelectual. Na análise identificamos práticas culturais, escolares, sociais e religiosas por meio do incentivo a leitura e a escrita, participação em grêmios, desfiles, competições e cerimônias de premiação que legitimaram agentes com disposições incorporadas para tal inserção no campo intelectual. Em que pese às fragilidades das instituições secundárias do sul de Mato Grosso, as instituições alcançaram renome e cumpriram a função de reprodução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: ensino secundário; memorialística; agentes intelectuais.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NO MATO GROSSO DO SUL

AUTORA: Caroline Correia Maciel

DATA: 18/04/2017 – Educação (Mestrado) – 245 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza – UFGO

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo contribuir para reflexão e conhecimento do processo de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul, tendo como base as políticas de formação docente reguladas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para tanto, pretende-se utilizar como instrumento de investigação os documentos e dados presentes no site oficial do programa, com vistas à analisar o seu histórico, suas normativas e a quantidade de bolsas e subprojetos destinados às licenciaturas participantes, desde o início de sua implementação, em 2007, até o ano de 2016. Além desses meios, uma entrevista é realizada com os coordenadores institucionais que possuem vínculo aos projetos do PIBID/UEMS e do PIBID/UFMS, com questionamentos de cunho pedagógico e social em relação ao desenvolvimento do programa. A partir disso, nota-se que o PIBID, de forma geral, apresenta suas normativas, inclusive os objetivos, com aproximações aos interesses marcados pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais, e no ambiente da formação inicial e continuada o programa evidencia estar atrelado à concepção da epistemologia da prática. No contexto de suas bolsas, percebe-se sua distribuição de forma desigual entre as licenciaturas, fato que está associado às determinações hegemônicas entorno das políticas do ensino básico e superior. Em relação ao programa no Mato Grosso do Sul, nota-se que sua implementação está significativamente associada ao desenvolvimento nacional. Com isso, verifica-se uma contribuição do programa vinculada à permanência dos alunos no ensino superior, tendo em vista o crescimento na quantidade de bolsas de iniciação à docência. Porém, quando essas bolsas são comparadas a quantidade de matrículas nas licenciaturas, identifica-se um percentual muito baixo de acesso ao programa, tanto no Brasil como no MS. Diante disso, e mediante os pressupostos e análises estabelecidas, observa-se que o PIBID é um programa criado para compensar as necessidades de formação para adequação do novo tipo de trabalho, bem como para amenizar as fraturas sociais provenientes da neoliberalização no campo das políticas educacionais.

Palavras-chave: PIBID. Políticas de Formação. Governo PT.

O CURRÍCULO DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DAS ORIGENS AO INÍCIO DO SÉCULO XXI

AUTOR: Paulo Sergio Xavier

DATA: 26/04/2017 – Educação (Mestrado) – 182 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira – UEMS

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: O estudo apresenta o currículo da formação dos chamados “profissionais das armas” formados pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), que é um dos centros de formação profissional do Exército Brasileiro e uma das mais importantes da América Latina. Pretende-se neste trabalho compreender as especificidades da formação profissional militar cujos princípios e valores são norteados pelo ethos castrense. Buscou-se, na evolução histórica da educação militar no Brasil, os princípios e concepções doutrinários empregados na construção da grade curricular da AMAN. Objetivou-se analisar se os conteúdos constantes desses currículos capacitam esses profissionais para atuar dentro da vigência do estado democrático de direito, cujos princípios basilares encontram fundamento na dignidade da pessoa humana e nas concepções dos direitos humanos. Dos preceitos regulamentares que regem a educação militar, através da técnica de análise documental e de conteúdo foram retirados os elementos constitutivos do ethos militar. A interdisciplinaridade tornou-se a diretriz e a base construção dessa pesquisa de cunho qualitativo que por meio do diálogo com teóricos como: Castro (2002), Chizzotti (2010), Fazenda (1979; 2001; 2009; 2012), Foucault (2013), Gomes (2007), Japiassú (1976), Ludwig (1998), Mello (2004), Rojas (2007) e Weber (1982), buscou-se analisar e compreender os fundamentos e princípios que regem a formação militar. Acrescentou-se a isso o aporte documental contendo informações do currículo da AMAN, das quais com a Análise de Conteúdo foram levantadas categorias de análise. Uma escola de formação de Aspirante-a-Oficial a qual habilita o bacharel em Ciências Militares para os cargos de Tenente e Capitão não aperfeiçoado, que visa desenvolver a visão sistêmica sobre a sua atuação na esfera política, social, jurídica, cultural, científico-tecnológica, humanística, educacional e ambiental nas organizações militares do Exército Brasileiro. O currículo é construído com base em leis, decretos e normas internas, assim concluímos que o currículo obedece aos predicados do estado democrático de direito, ao obedecer ao princípio da legalidade e os predicados de direitos humanos. Carece de uma maior integração da educação militar com a educação civil, a fim de superar o isolamento da “sociedade militar” da “sociedade civil” como forma de prevenção para que períodos autoritários não se repitam.

Palavras-chave: Educação - Formação Militar - Currículo.

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE - MS E AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA: AS HISTÓRIAS DOS ALUNOS

AUTOR: Evelyn Fernanda da Silva Braga

DATA: 30/06/2017 – Educação (Mestrado) – 97 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

RESUMO: Diante das diversas dificuldades que a escola enfrenta para exercer o seu papel de educar, destacamos o problema da violência na escola, tendo em vista os elevados casos de sua ocorrência, que ganha destaque nas notícias midiáticas, nos debates acadêmicos e em pesquisas que apontam o fenômeno como algo recorrente. Dessa forma, este trabalho visa compreender como se manifesta a violência entre alunos de uma escola de tempo integral localizada em Campo Grande-MS. Os questionamentos levantados foram sobre a manifestação do fenômeno especificamente nesse cenário, e se as atividades desenvolvidas na escola de Educação Integral contribuem para a formação dos sujeitos, no sentido de redução da violência. Utilizou-se como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, com base no materialismo histórico-dialético. Participaram dessa pesquisa quinze sujeitos/alunos, do 5º ano de uma escola pública municipal. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontam que a violência nessa escola é manifestada sob a forma de violência verbal (apelidos ofensivos, xingamentos, insultos) e violência física (agressões, brigas). A partir do discurso dos participantes fica evidenciado que apesar da instituição ser um espaço onde são valorizadas atividades culturais, desportivas e artísticas, ainda assim a violência se faz presente em seu cotidiano, corroborando a dificuldade manifestada para o enfrentamento da violência na escola que expressa a forma que se vive nessa atual sociedade.

Palavras-chave: Violência na Escola de Tempo Integral. Psicologia Histórico-Cultural. Concepções de alunos.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Executados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/s/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submeterá os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / FAED / UFMS

Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

DOSSIÊ

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PAÍSES LATINO-AMERICANOS

PERÚ: POLÍTICAS QUE ASEGURAN LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Henry Hugo Alarcón Díaz, Katia Ninozca Flores Ledesma & Mitchell Alberto Alarcón Díaz

ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO ÂMBITO NACIONAL E REGIONAL:
O CASO DOS CURSOS DE ENGENHARIA NA ARGENTINA E NO MERCOSUL
Sílvana Lorena Lagoria

ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO:
INFLUÊNCIAS DO MERCOSUL NA POLÍTICA BOLIVIANA
Giselle Cristina Martins Real & Marianne Pereira de Souza

O PROJETO *ALFA TUNING* E A EXPANSÃO DO MODELO
DE ENSINO SUPERIOR EUROPEU NA AMÉRICA LATINA
Jurany Leite Rueda & Paulo Gomes Lima

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRELAÇANDO EVIDÊNCIAS
Otília Maria Lucia Barbosa Seiffert

A AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA E A PRODUÇÃO DO CONSENSO ATIVO
Fabiano Antonio dos Santos & Hellen Jaqueline Marques

EVALUACIÓN: MECANISMO DE GESTIÓN Y CONTROL DEL
TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR
Tomás Sánchez Amaya & Francisco Antonio Arias Murillo

DEMANDA CONTÍNUA

A ESCOLA PÚBLICA E SEUS PROFESSORES: REFLEXÕES PRELIMINARES EM TORNO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS
Laeda Bezerra Machado, Laura Maria da Silva Andrade & Lucivânia Barbosa Evangelista

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
Claudemir Públio Júnior

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE
Antônia Solange Pinheiro Xerez, Lia Machado Fiuza Fialho,
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro & José Leonardo do Monte Marques

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
JANEIRO A JUNHO DE 2017

ISSN 1413-0963



9 77 1413 096003