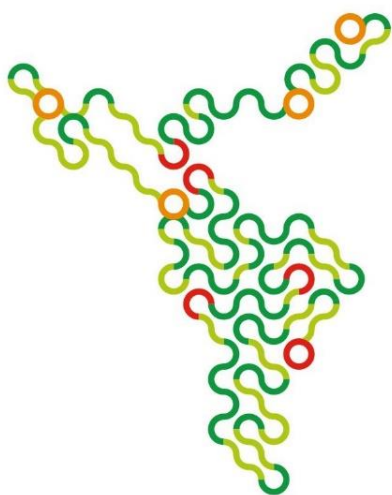


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

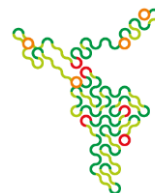


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

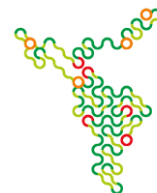




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



EDUCAÇÃO SUPERIOR, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE



TRABALHOS

NOVOS CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	3
Warley Carlos de Souza; Egeslaine de Nez	
A PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTEXTOS E (PRE)TEXTOS.....	15
Richéle Timm dos Passos da Silva; Egeslaine de Nez	
O IMPACTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL.....	27
Elisa Daminelli	
A ARTICULAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.....	37
Natali Esteve Torres; Fabiane Adela Tonetto Costas	
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO	48
Daniela Bianchini; Mayra Taiza Sulzbach	
OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	60
Igor Aparecido Dallaqua Pedrini; Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini	
EDUCAÇÃO SUPERIOR, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE - A EXPERIENCIA DE ITABUNA, BAHIA	69
Fábio S. Santos; Edivaldo M. Boaventura; Lídia Boaventura Pimenta	



NOVOS CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Warley Carlos de Souza¹
Egeslaine de Nez²

Resumo: A história recente da sociedade mundial revela a necessidade de apropriação por parte dos mais jovens dos conhecimentos produzidos pela humanidade, deste modo, a figura do formador foi estruturada socialmente. A cada variação histórica se fez necessário uma mudança na formação desse sujeito produzido por essa nova articulação, o que objetivou a transformação da educação numa ação política, assim, a demonstração de erudição passa a sinalizar organização social. Nessa direção, a educação passa a representar a capacidade do sujeito de criar e recriar sua existência no mundo. Diante disso, a formação de professores passa a ser alvo de grandes embates políticos e sociais, ou seja, de interpretação da realidade, obviamente da interpretação do papel da educação primeiro sobre o sujeito, segundo sobre a sociedade. A formação desse professor que conhece fundamentalmente a cultura que o cerca, foi pensada num espaço chamado universidade. Ao longo dos anos, passa a ser mais focada, no tema e no objeto, e passa-se socialmente a formar professores que apresentam dificuldades em fazer relações entre os diversos tipos de conhecimento que permeiam a sociedade. Com esta justificativa e necessidade, este estudo tem como objetivo discutir a formação docente num contexto emergente que é a pós-modernidade. A flexibilidade tornou-se palavra de ordem na universidade, que é o espaço de formação do formador.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação Docente. Pós-modernidade.

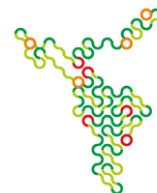
Novos contextos, novas realidades ...

A formação humana se pode dizer que sempre foi uma preocupação em outros tempos, era preciso formar para caçar para fazer parte de uma casta. Foi preciso formar para ser mulher de fato, pertencente a uma casta, a uma família efetivamente. Era preciso formar para entender como se realizava o plantio, a colheita, para compreender o funcionamento, primeiro da família, depois da tribo, e, por fim, das cidades. Por muito tempo, a formação dos mais jovens se dava pela aproximação dos mais velhos, era uma educação que se pode chamar de educação de ouvido, isto é, a capacidade de escutar insere os mais jovens num mundo socialmente constituído.

A palavra formação assume vários sentidos, para Souza (2008) pode-se formar o caráter, a personalidade, podem-se formar seres humanos conhecedores da cultura que os cerca, em suma, todas

¹ Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Pontal do Araguaia/MT.

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Pontal do Araguaia/MT.



as possibilidades apontam na direção que ninguém se forma sozinho. Isto significa que a formação é complemento da relação com o outro, independentemente que seja ele mais velho ou na figura de um ser socialmente constituído para formar, os professores.

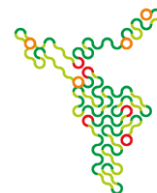
A história recente da sociedade mundial revela a necessidade de apropriação por parte dos jovens de tudo que foi produzido pela humanidade, assim, a figura do formador foi estruturada socialmente. Objetivamente tal processo histórico remete a uma pergunta que parece retórica, que de fato não é: quem forma o formador?

Num primeiro momento, a formação se deu por meio da experiência, assim, os mais velhos eram os grandes responsáveis pela formação. Com a generalização da escola os manuais pedagógicos, ou seja, os especialistas de diferentes áreas do conhecimento elaboraram seus estudos, suas verdades e substituíram a relação pessoal. Após a generalização da escola e a necessidade de se lutar contra a natureza humana, se pode indicar que a vida coletiva necessita de um mínimo de condições. Foi preciso formar essa capacidade coletiva, tirando do sujeito esse estado de rudeza.

A cada transformação histórica se fez necessário uma mudança na formação desse novo sujeito produzido por essa sociedade diferenciada, o que objetivou a transformação da educação numa ação política, assim, a demonstração de erudição passa a demonstrar organização social. Nessa direção, a educação passa a representar a capacidade do sujeito de criar e recriar sua existência no mundo. E a formação de professores passa a ser alvo de grandes embates políticos, ou seja, de interpretação da realidade, obviamente da interpretação do papel da educação, primeiro sobre o sujeito, e, depois, sobre a sociedade.

Diante das mudanças sociais definiu-se que a figura do professor antes de tudo deve oferecer a capacidade de interpretação dos fatos, podem ser da natureza, das humanidades ou da exatidão da mesma. Isto porque só se pode ser formado por um sujeito que possui conceitos morais que representam a sociedade que o cerca, com isso sendo amalgamado ao conhecimento técnico daquilo que se pretende ensinar.

Assim, a formação desse professor que conhece fundamentalmente a cultura que o cerca, foi pensada num espaço chamado universidade, academia, ou seja, um local destinado ao convívio dos doutores, que em tradução livre, significa aquele que tudo sabe. No entanto, esses doutores devem apresentar o mundo, de maneira ordeira, disciplinada e organizada. Posto isso, ser professor



universitário representa socialmente o símbolo máximo da erudição, e, a universidade o espaço em que ela acontece.

Neste contexto, encontram-se as instituições de educação superior brasileiras, enraizada nas relações com o contexto sócio-econômico que são atravessadas por tensões e paradoxos. São dinâmicas e se transformam com as mudanças que ocorrem na sociedade. Enfim, há uma premissa em evidência de que são *lócus* privilegiado para o acesso à cultura e a ciência.

Para se chegar à universidade espera-se o mínimo de erudição. É preciso conhecer as Ciências da Natureza, da Sociedade e da Matemática, pois, os doutores possuem uma erudição acima da média social. Processo esse vigora na humanidade quando os elementos da Revolução Francesa tomam corpo no mundo ocidental. A liberdade, a fraternidade, a igualdade seriam elementos fundamentais para a vida em sociedade, o uso da razão. Ainda, a vida em sociedade é feita de escolhas, essas passariam a ser realizada por meio do conhecimento científico (erudição) que deveria ser aprendido na escola (SOUZA, 2008).

Tal estruturação se configura na sociedade ocidental até quando outra configuração social se apresenta, sem o desejo de precisar datas, a sociedade passa a tratar o cérebro humano como um *hard disk* (HD), como um local onde se guarda informações de forma infinita. Esse processo ocasionou uma mudança significativa na formação dos doutores, pois, o tempo de formação se tornou mais rápido. A formação passa a ser mais focada, no tema e no objeto, assim passa-se socialmente a formar professores que apresentam dificuldades em fazer relações entre os diversos tipos de conhecimento que permeiam a sociedade.

Por outro lado, a fluidez que marca esse momento histórico (BAUMAN, 1998), substitui a figura do intelectual que domina de forma radical os conhecimentos, isso é perceptível na estruturação dos livros, ou seja, existem pouquíssimos pesquisadores ou estudiosos que produzam uma obra com 300 páginas. Encontram-se atualmente coletâneas, livros com diversos autores com diferentes temáticas, assim, a divulgação da ciência se apresenta como um grande *self service*.

Para Tardiff e Lesard (2011) os saberes docentes devem ser permanentemente atualizados, para que atendam às necessidades educacionais e formativas dos acadêmicos da Educação Superior. Todavia, essa nova ordem de saberes como fronteiras porosas, permeáveis, flexíveis, mutáveis imputados por uma sociedade pós-moderna, gera certas dificuldades na execução da função social da universidade, não atendendo ao seu objetivo principal.



O conhecimento sólido foi substituído pela informação¹ efêmera, assemelhando a uma campanha de *marketing*, ou seja, para uma marca se sobressair outra precisa acabar. Como sinal desse momento, o futuro se torna presente, o que remete a uma angústia fundamental da existência humana, pois, da ideia que tudo já foi discutido e pensado antes, vive-se num presentismo nunca antes visto. Tal angústia remete a necessidade de buscar conhecimento² o mais rápido possível, pois o mesmo vai se autodestruir muito rápido e o mesmo não será mais acessível e útil.

Identifica-se nitidamente, que em tempos de mundialização, reforça-se que o conhecimento, produzido nas pesquisas acadêmicas, assume papel relevante na sociedade do conhecimento. Dias Sobrinho (2010) comenta que “O fato indiscutível é que a educação superior, com todos os seus problemas, ocupa um lugar central no desenvolvimento cultural e econômico da vida contemporânea” (p. 44). Assim, é, ao mesmo tempo, fundamental para o desenvolvimento social e econômico, mas, paradoxalmente, vítima de descrédito. Ainda que seja a principal instituição de produção e socialização do conhecimento, a universidade está hoje ameaçada em sua natureza.

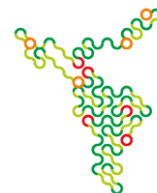
Neste sentido, o erudito “carrancudo” professor universitário foi substituído pelo jovem “alegre” leitor de artigos encontrados no mundo virtual. Flexibilidade tornou-se palavra de ordem na universidade, esse processo sugere a “liturgia da aula”, o erudito apresentava uma atividade diária com começo, meio e fim. Já, o alegre leitor de artigos não apresenta uma liturgia, um caminho a ser seguido pelos acadêmicos, ao contrário, são eles que devem construir suas propostas.

Essa mudança é sentida no processo avaliativo, onde sai de cena uma semana avaliativa e migra-se para uma avaliação contínua, processual; e, as notas foram trocadas por conceitos, quando os alunos que estão sendo avaliados descobrem onde necessitam melhorar. A falta de liturgia alcança todos os espaços de existência da universidade.

Com esse olhar, a universidade se transformou em um centro de produção e ensino de ciência, assim, os neófitos precisam passar pela universidade para aprender a fazer ciência, bem como, disseminá-la. Diante disso, a massificação da educação, objetivou que todos pudessem por meio do

¹ A informação é o ato ou efeito de informar, é um esclarecimento sobre os méritos ou estado de alguém ou algo. Segundo Lima e Contel (2011) é a transmissão de uma significação, por meio de uma mensagem e com base em um suporte espaço-temporal (impresso, sonoro, por telefone, ou outros meios).

² Conhecimento é o ato de tomar consciência de determinado fato, apropriar-se intelectualmente de ideias. Squirra (2005) expõe que pode ser compreendido como a “familiaridade ou estado de consciência que se obtém com a experiência de estudar determinado fato” (p. 257).



aprendizado de como fazer e disseminar pesquisas que pudessem estar ao alcance de todos. A racionalidade científica seria a base de todas as decisões em sociedade.

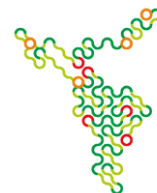
Esse conhecimento seria uma moeda de troca no cenário mundial. Hoje, é amplamente reconhecido como o principal insumo da economia, segundo Lima e Contel (2011), no capitalismo, ganha importância por ser reconhecido como a principal força produtiva. O conhecimento é marca dos tempos atuais, determinando novos padrões de organização social e econômica e produzindo riqueza. Há, pois, um caráter estratégico do conhecimento.

Em contrapartida, a formação de professores deve ser baseada numa perspectiva epistemológica que dê conta de melhor compreender a complexidade da existência humana. Deste modo, o mundo passa a ser dividido entre os que dominam a ciência, usam a racionalidade para realizar suas escolhas e, os outros que permanecem em seu estado “bruto” que desconhecem os meandros da ciência.

Nesse caso, a formação de professores passa a ter sua precedência no entendimento epistemológico de interpretação da realidade, assim, é efetivamente ser um cientista, e, como tal precisa seguir a normas epistemológicas de produção de ciência. Ser professor é possuir capacidade erudita de ler o mundo, ou seja, para produzir verdade sobre educação se faz alicerçado de uma leitura específica da realidade. Esse movimento objetiva que o papel do professor deve ser mediado por uma leitura de mundo para fazer com que seus alunos possam compreender, ser e estar no mundo, sob a égide da pesquisa.

Conceitualmente, “A ciência é actualmente entendida como um produto humano e o conhecimento científico como construído através de processos sociais, tratando-se claramente de um facto histórico, contingente e cultural” (OGBORN *apud* CANAVARRO, 1999). Diante desse conceito, a escola é um espaço fundamental de produção de ciência (pesquisa), todavia, somente os estudiosos que habitam outro lugar (a universidade) que vão aos espaços escolares fazer pesquisa.

Alves (1996) esclarece que: “[...] a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura são os objetivos primeiros, os postulados da Universidade no mundo contemporâneo” (p. 55). Assim, a formação inicial dos professores tinha como propósito primordial a constituição de uma hierarquia, ou seja, que o professor graduado que atua na Educação Básica não tem condições de construir conhecimento, os “ídolos/donos” do conhecimento que habitam as universidades é que podem ir a escola dizer como ser realizada.



Entretanto, Canavarro (1999) afirma que a escola tem um papel fundamental enquanto entidade socializadora de ciência, contribuindo para a formação de uma mentalidade problematizadora, de uma atitude crítica e do espírito científico. Em primeiro lugar, porque é temporária; em segundo lugar, porque facilmente se descontextualiza; e, em último lugar porque não é exclusiva na vida social do indivíduo.

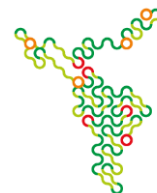
As diversas artimanhas do paradigma positivista que sustentavam a tese que a formação de professores se faz amalgamada pelo conhecimento técnico impulsionou a formação dos formadores que tem sua primazia na experiência (MATOS, 2006). Neste sentido, o bom professor é aquele que possui uma larga experiência, não obstante, o tempo no magistério determina a qualidade das ações praticadas pelos docentes.

Nesse paradigma, ser professor é reproduzir ensinamentos de seus mestres que por sua vez, reproduziam o que aprendiam na leitura frenética de seus autores favoritos. Assim, o ato de educar se assemelha a religião, ou seja, se ensina somente aquilo que se acredita. Tal formação permite aos professores formados pelos “ídolos” apenas realizar inferências, ou seja, uma generalização universal e lógica, a acumulação dessas generalizações que são transformadas em teorias, em geral, caminham na direção de construção de grandes preconceitos no interior da escola e por que não da universidade e da sociedade.

Diante do exposto, uma “nova” concepção de ciência e de formação de professores foi gestada, proposta essa que defende o fim das barreiras conceituais, ou seja, do pertencimento as ciências físicas ou sociais, que podem utilizar os conceitos de diferentes áreas. Assim, conceitos físicos podem ser usados nas pesquisas em educação e o contrário também se aplica.

Embora objetivamente ocorra a produção do conhecimento na escola, a mesmo se processa de maneira frágil, pois a não observância dos critérios epistemológicos para produção do conhecimento (problematização, registro, hipóteses, entre outros fatores), arremessa a escola, bem como, a universidade a viver de palavras de ordem de *slogans*, que não são aprofundados do ponto de vista conceitual. Os espaços de formação (escola e universidade) passam a sobreviver desses *slogans* e campanhas de *marketing*, entre eles destacam-se os termos: avaliação processual e contínua, professor pesquisador, que se transformaram em vírus nos meios educacionais.

Nesse momento, remonta-se a ideia do cérebro ser tratado como um HD de um computador, quando esta cheio, pode ser formatado, o que potencializa a função cerebral. Portanto, a aprendizagem



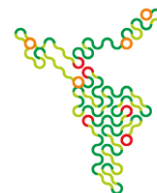
aprofundada e conceitual foi substituída pela aprendizagem instrumental, ou seja, se aprende o que é necessário, como se a epistemologia tivesse chegado ao seu fim, que o conhecimento produzido pela humanidade estivesse em uma caixa que eu acesso quando necessário, e, depois, delete. Ascott (1997) reforça essa característica: “Temos que deixar para trás as velhas posições, as rígidas dicotomias de direita e esquerda na política, oriental e ocidental na cultura, certo e errado na moral, preto e branco na raça, e buscar uma configuração mais sutil dos pontos de vista sobre nossos problemas” (p. 337). E ainda destaca:

A cultura telemática diz respeito à conectividade global das pessoas, dos lugares, mas, acima de tudo, da mente. A internet é a infraestrutura crua de uma consciência emergente, um cérebro global. A net reforça o pensamento associativo, hipermediado, pensamento hiperlincado – o pensamento do artista. É a inteligência em redes neurais. Isto é o que chamo de hipercortex (p. 337).

Esse córtex ampliado possui uma capacidade restrita de reter dados, assim, precisa constantemente ser formatado, para evitar esse processo contínuo se buscam fontes de “conhecimento” que sejam rápidas (ASCOTT, 1997). Em função disso, têm-se duas grandes consequências para a universidade, o leitor compulsivo de livros se transformou em consumidor ávido de artigos, não precisando mais verticalizar-se num determinado assunto, pode conhecer cada vez mais de tudo e se esvaziando do ponto de vista epistemológico. Para a universidade, o efeito é o não conhecimento das estruturas epistemológicas de produção de conhecimento, o que objetiva uma imensa confusão das teorias, decretando definitivamente o fim da epistemologia.

Nessa perspectiva, os professores não sabem muito bem o que ensinar, acabam ensinando de tudo e objetivamente nada, isso transforma os alunos em “zumbis”, o que deixa esse espaço desmotivante para grande maioria deles. Amalgamado a isso, o grande dilema de ter sido pensada para um público, mas, ser ocupada por outro extremamente diferente,

Infelizmente, a tarefa de professor consiste em neutralizar, eliminar ou distrair os estudantes das diferenças entre o que o currículo “diz” e o que o estudante “pega” – ou compreende - e os voláteis acontecimentos que se passam naquele espaço. Não obstante, na medida em que as relações de sala de aula são moldadas pelos antagonismos sociais e econômicos mais amplos bem como definidos pelas relações de gênero, raça, os educadores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta. Eles jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante (ELLSWORTH, 2001, p. 49 – grifos do autor).



Essa tarefa torna os espaços formativos vazios em conteúdo, o que por sua vez esvazia os professores em sua formação e atuação. Assim, se pode dizer que a escola passa a civilizar ao invés de educar. Dessa forma, ao contrário de se aprender ciência e sua relação com a vida, se ensina a escovar os dentes, a lavar as mãos, e, nesse sentido, outros profissionais passam a co-existir no ambiente escolar, como psicólogos, dentistas, médicos e assistentes sociais.

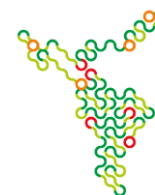
Tal processo elimina a liturgia do contexto escolar, a sequência lógica da aula, começo, meio e fim, assim, o processo epistemológico da produção de conhecimento se perde, consequentemente a aprendizagem é reduzida a memorização. Isso muda definitivamente a qualificação e atuação do professor, sucumbindo o carrancudo que punia com provas e trabalhos, substituído pelo professor gente boa, que fala com os alunos por meio das redes sociais.

A tradição escolar foi substituída, pela adaptação sem fim, para ilustrar isso, recorre-se ao conto de um artista da forma Franz Kafka. Em 1988, as pessoas iam ao circo para ver a capacidade de suportar as adversidades vividas pelo jejuador, que ao jejuar demonstra sua disciplina e resiliência ao passar dias na mesma posição, com pouco alimento e água, um sujeito ultradisciplinado. Num dado momento, a tradição do jejuador foi substituída por um animal que tinha necessidade diminuta de comida e água, com imensa capacidade de se adaptar as novas demandas ao invés de passar fome e sofrer na frente do público.

Essa dificuldade de adaptação abre espaço para que outras áreas do conhecimento consigam encontrar sustentabilidade de seus discursos no interior da formação inicial e continuada de professores. Como situação exemplificadora, destaca-se que a Medicina e a Psicologia são modelos, em função do discurso que se fundamenta na construção de transtornos e doenças para os alunos e os professores devem se adaptar a essa nova realidade em constante mudança.

Vale ressaltar que a reordenação do capitalismo, mudou significativamente a importância da formação acadêmica tanto inicial como continuada. A venda da força de trabalho baseada na estrutura muscular se altera para venda de ideias, observando a estreita relação que a formação acadêmica tem com o mundo do trabalho. Tal mudança objetivou na escola básica a criação de disciplinas como empreendedorismo, para auxiliar as crianças na construção de ideias a serem comercializadas, entre outras possibilidades.

Todavia, no contexto de formação universitária, sobretudo nos cursos de formação de professores, apareceram dois caminhos que foram seguidos. O primeiro deles, nas grandes



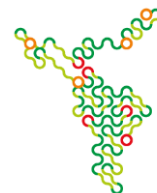
universidades espalhadas pelo mundo, ocorreu a criação de especificações de cursos na mesma instituição, a saber: Pedagogia com ênfase em Neuropedagogia, Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Clínica, essas por sua vez ampliaram o espectro de atuação junto ao mercado.

Por outro lado, as universidades pequenas, se voltaram para dar uma formação ultradisciplinar aos seus acadêmicos, que garantirá a esse professor que consiga ao menos uma colocação no mundo do trabalho, uma vez que não possuirá ideias para vender. Diante disso haveriam duas categorias de professores, aqueles com capacidades de gerir ideias para serem vendidas e outros com capacidades para administrar a nova geração de “trabalhadores braçais”.

Isso evidencia um estado de fluidez assustador nos conhecimentos que são tratados no interior dos cursos de formação de professores, pois, todas as mudanças das relações de trabalho alteram significativamente as relações de qualificação docente. Embora se possa afirmar que essa relação foi preponderante entre mercado de trabalho e universidade. Mas, anteriormente as mudanças ocorriam ao longo de um tempo histórico maior e de forma gradativa, na atualidade essas alterações ocorrem muito mais rápido, deixando o conhecimento produzido pela universidade obsoleto com uma velocidade maior. Nas palavras de Postman (2002): “As escolas, poderíamos dizer, são espelhos do credo social, devolvendo o que os cidadãos põem diante dela. Mas não estão fixadas numa posição única. Podem ser movidas para cima, para baixo e para os lados, de modo que em diversas ocasiões e em diversos locais refletirão uma coisa e não outra” (p. 62).

Diante disso, emerge o novo deus da sociedade, a tecnologia, essa por sua vez, tomou corpo em todos os espaços sociais, o que objetivou a troca do palpável pela sensação, o que importa agora não é mais o acúmulo de conhecimento, mas sim a sensação de tê-lo. A profundidade epistemológica foi substituída pela sensação de saber, que só pode ser oferecido pela leitura compulsiva de artigos e buscas incansáveis na internet, onde a busca pelo conhecimento tecnológico passa a ser a tônica dessa nova escola. Esse movimento a enfraquece substancialmente, pois, aprender línguas vernáculas, Matemática, História e Geografia perde espaço para aprender novos *links* para outro tipo de informação, assim:

A ideia motriz é emprego bem remunerado e o propósito da escolaridade é preparar as crianças para o ingresso competente na vida econômica de uma comunidade. Segue-se daí em qualquer atividade escolar não destinada a promover esse fim é vista como um ornamento ou penduricalho ridículo, isto é, um desperdício de tempo precioso (POSTMAN, 2002, p. 34).



É necessário reconhecer que o conhecimento é importante matéria-prima das riquezas, uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento. Isto seria suficiente para compreender a importância da Educação Superior na sociedade. A evidência está no papel histórico que as universidades têm no desenvolvimento dos países e no fortalecimento da economia. Robertson (2009) explicita que em muitas partes do mundo, a Educação Superior é vista como um “motor” para o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento; por isso suas políticas e práticas são cooptadas e dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos mais amplos.

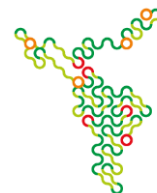
Esse movimento objetiva a privatização da escola, pois, o ideário escolar pressupõe que todo conhecimento deve ser produzido e consumido coletivamente, deixa de ser assim produzido para estar presente nos *tablets*, computadores e celulares acessíveis na rede de *internet*. Assim sendo, a divisão base social do conhecimento foi substituída pela compulsão não mais pelo conhecimento, mas sim, também pela individualidade.

Considerações finais

Os diversos reordenamentos do capitalismo construíram novas formas de sentir, pensar e agir na educação, as trocas de características da formação inicial do professor, a própria formação dos professores que formam esses professores foram alteradas. A tradição foi substituída pela fluidez da serpente, que esta em todos os espaços, a profundidade epistemológica cedeu lugar a superficialidade dos artigos, pela busca aos sites de “pesquisa” presentes na internet.

Sem a pretensão de construir um tratado de virtudes para a educação, apresenta-se a seguir algumas reflexões sobre as propostas emergentes de formação professores. A superficialidade dos artigos teria que ser substituída pela profundidade epistemológica, assim, não basta produzir ciência no contexto escolar, mas para, além disso, é fundamental encontrar meios de divulgação e socialização do conhecimento produzido.

Nesse caminho a formação de professores tanto a inicial como a continuada deve dar condições para que esse profissional tenha possibilidades de pensar a prática, ou seja, que possa avaliar o processo, o que objetiva sumariamente que as formações dos professores possam estar balizadas por uma estrutura epistemológica clara e coesa. Assim, é preciso superar os ideias capitalistas e distanciar da ideia de que o mundo esta equivocado em função de noções errôneas que



permeiam a população em geral. Com os professores não seria diferente, se assim o for, bastaria na educação disseminar as ideias “corretas” para corrigir as distorções sociais.

É imperativo o distanciamento da experiência como elemento basilar da formação de professores, pois, esse tipo de conhecimento é pessoal e intransferível, amalgamando a isso se pode mencionar que essa posição desvaloriza o conhecimento científico, produzido por meio de uma epistemologia, portanto, o cotidiano passa a ser o único elemento de produção de conhecimento. O conhecimento cotidiano hipervalorizado, remete ao fim do professor como mediador dos bens sócio-culturais produzidos pela humanidade, fazendo com que esse profissional passe apenas a organizar acordos com os alunos para que os mesmos possam aprender a aprender. A esse respeito Facci (2004) realiza afirmações pertinentes, quando expõe que as pedagogias construtivistas e a teoria do professor reflexivo levam a uma descaracterização do trabalho docente, ainda que os defensores dessa pedagogia afirmem o contrário. Boa parte das pesquisas realizadas nas últimas décadas sobre essa temática, em vez de analisar criticamente o impacto das pedagogias do aprender a aprender na formação e trabalho desse profissional, acaba por neutralizar a alienação.

Diante dessa tônica, faz-se necessário repensar o pragmatismo que o conhecimento produzido pelo cotidiano oferece, pois ao eleger-se esse tipo de conhecimento a ser apresentado nas escolas, o pensamento não ultrapassaria o próprio cotidiano que arremessa para palavras de ordem que não são aprofundadas do ponto de vista conceitual, a superficialidade é o limite.

Em termos pedagógicos, é basilar gerar espaços no interior da universidade para socialização das práticas pedagógicas dos professores que estão na escola, mas não apenas para falas aleatórias (desabafos), mas que esses espaços sejam para auxiliar o professor a compreender a produção do conhecimento do ponto de vista epistemológico. Que não se tornem apenas rodas de conversas, mas, para além disso, que os professores da universidade compreendam que a forma de produção de conhecimento da escola se dá de maneira diferente.

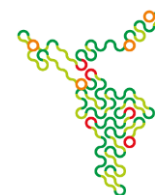
Por outro lado, também é imprescindível que o professor que atua na escola, auxiliado pelos professores da universidade, possam compreender como produzir conhecimento válido, ou seja, que possam dominar um método de pesquisa. Juntamente a isso, é necessário gerar espaços de difusão dos diferentes tipos e categorias de conhecimentos que são produzidos no interior das unidades escolares, esses espaços podem ser por meio de mídias eletrônicas, revistas impressas, boletins, que possam ser divulgadas as pesquisas, projetos, atividades e ações desenvolvidas. Nessa direção,



fundamental seria que escolas da mesma região possam receber formação em bloco em um espaço comum, para que as semelhanças e dissonâncias de atuação possam ser debatidas entre os pares.

Referências

- ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ASCOTT, R. Cultivando o hipercórtex, in: **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. São Paulo, Unesp, 1997.
- BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- CANAVARRO, J. M. **Ciência e sociedade**. Coimbra: Quarteto, 1999.
- ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico da teoria do professor reflexivo do construtivismo e da psicologia vigotiskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MATOS, O. **Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- 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.
- SOUZA, W. C. Formação de professores: esvaziamento de uma prática ou uma prática esvaziada. **Educação e mudança**. Anápolis, n. 17/18, 2008.
- SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. MELO, J. M. M.; SATHLER, L. **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UESP, 2005.
- LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.
- POSTMAN, N. **O fim da educação: redefinindo o valor da escol**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
- TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2011.



A PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONTEXTOS E (PRE)TEXTOS

Richéle Timm dos Passos da Silva¹
Egeslaine de Nez²

Resumo: O objetivo do estudo consiste em compreender a pesquisa educacional e suas políticas indutoras como um processo histórico-social atravessado por significações políticas. No contexto atual, o Governo Brasileiro elabora um projeto de universidade que articula medidas que se estendem entre avanços e retrocessos, considerado por alguns teóricos como um verdadeiro “desmonte” das instituições e das agências de fomento da ciência. Tem-se, nas leis, o perfil desejado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que até o momento não se concretizou totalmente. Em meio às brechas legislativas, organismos internacionais passam a interferir no modelo de produção do conhecimento na universidade indicando ações sobre a atividade da pesquisa: UNESCO, OECD, OMC–WTO e BM. Documentos oficiais desses órgãos identificam a educação como “gasto” público e a pesquisa como inviável para uso de incentivos fiscais. As políticas para financiamento da pesquisa em algumas áreas do conhecimento vêm se desgastando ao longo das últimas décadas. Leia-se, como situação exemplificadora os poucos recursos destinados às áreas das Humanidades. Em contrapartida, ênfase e recurso farto para as Tecnologias, Inovações e pesquisas relacionadas ao Agronegócio e Ciências Biomédicas. Contudo, é necessário repensar a Universidade e sua função de produção do conhecimento, num contexto de transformações na sociedade, sob os efeitos de uma nova forma do capital que repercute diretamente nesse processo.

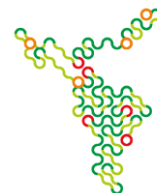
Palavras-chave: Educação Superior. Pesquisa. Financiamento.

THE BRAZILIAN EDUCATIONAL RESEARCH: CONTEXTS AND (PRE) TEXTS

Abstract: The purpose of the study is to understand educational research and its inductive policies as a social-historical process crossed by political meanings. In the current context, the Brazilian Government elaborates a university project that articulates measures that extend between advances and setbacks, considered by some theorists as a true "dismantling" of the institutions and agencies of science promotion. In the laws, the desired profile of the indissociability between teaching, research and extension has been achieved, which has not yet fully materialized. Amidst the legislative gaps, international organizations begin to interfere in the model of knowledge production at the university, indicating actions on research activity: UNESCO, OECD, WTO-WTO and WB. Official documents of these bodies identify education as public "spending" and research as unfeasible for the use of fiscal incentives. Policies for research funding in some areas of knowledge have been eroding over the last few decades. As an exemplifying situation, read the few resources destined to the areas of the Humanities. In contrast, emphasis and abundant resource for Technologies, Innovations and research related to Agribusiness and Biomedical Sciences. However, it is necessary to rethink the University

¹ Mestre em Educação. Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Vilhena, Vilhena/RO.

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Barra do Garças/MT.



and its function of knowledge production, in a context of transformations in society, under the effects of a new form of capital that has a direct impact on this process.

Keywords: Higher Education. Search. Financing.

Contextos e pretextos

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar [...] E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence (BERTOLD BRECHT)

O mundo está em transição e transformação estrutural há pelo menos duas décadas. Esse é um processo multidimensional e está associado à emergência de um novo paradigma econômico e tecnológico¹, baseado nas tecnologias de comunicação e de informação, que começa a tomar forma na década de sessenta e que se difundiram de forma desigual por todo o mundo. É o advento da sociedade em rede² (NEZ, 2014).

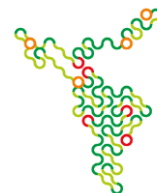
A universidade tem se deparado com desafios dessa sociedade organizada em redes: educar profissionais e produzir conhecimento com fins social/humanístico ou visando o lado mercadológico da globalização capitalista. Essa dicotomia é resultado das mudanças no campo econômico, científico, social, político e tecnológico.

As concepções dos modelos clássicos de universidade serviram para estruturá-la no mundo, incluindo o Brasil. Contudo, para Oliveira (2010, p. 5), o que ocorreram “foram reformas, no sentido de transformá-las em uma instituição que pudesse de fato exercer as funções que a sociedade lhe atribui” e não mudanças significativas no seu papel social.

Ao final do século XIX, eram as instituições que mais representavam o projeto de modernidade. Segundo Morosini (2006), congregou tanto a ideia de “instituição do conhecimento como também é a principal responsável pela formação da estrutura epistêmica do Estado nacional

¹ O paradigma econômico e tecnológico é entendido como um agrupamento de inovações técnicas, organizacionais e administrativas inter-relacionadas cujas vantagens podem ser descobertas não apenas em uma nova gama de produtos, mas, sobretudo, na dinâmica dos custos dos insumos para a produção (CASTELLS, 2001).

² Também é estudada por Lévy que se utiliza da tipologia “cibercultura” para sinalizar um espaço de interações propiciado pela realidade virtual, para explicar que as pessoas experienciam uma nova relação espaço-tempo. Para Simões (2009), muito embora a linha de análise de Castells e Lévy siga caminhos diferentes, há um aspecto que não pode ser desconsiderado na intersecção dos pensamentos: “não é possível mais ignorar o impacto dessas tecnologias à vida humana, muito menos à vida em sociedade” (p. 02).



moderno. O *ethos* da Universidade moderna é o conhecimento, que tem uma função consagrada na sociedade e ao mesmo tempo uma autonomia da sociedade” (p. 63).

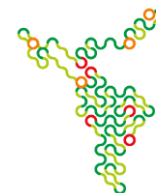
Lombardi (2011) explicita que a universidade foi gerada sob impulso do desenvolvimento das ciências, do iluminismo e do enciclopedismo, porém, não seguiram um modelo único, estabelecendo diferenciadas relações entre ciência, Estado e desenvolvimento econômico. Dessas relações emergiram o modelo francês ou napoleônico e o alemão ou humboldtiano, que influenciaram significativamente a concepção e a estrutura da Educação Superior mundial.

No Brasil, o Governo Federal elabora seu projeto universitário articulando medidas entre avanços e retrocessos do regime democrático, levando em conta as influências e o contexto internacional. A Reforma de 1968 legislou sobre a organização departamental, estrutura de pesquisa-ensino-extensão e a pós-graduação. O que marcou a concepção deste período, no entanto, foi feita às pressas para oferecer uma resposta urgente aos movimentos sociais da época. Trouxe como base o perfil desejado: indissociabilidade, porém, não desconsiderando o modelo humboldtiano.

Na década de 80, os princípios de autonomia e o predomínio da pesquisa sobre as demais funções da Universidade foram se materializando. Inicia-se a consolidação de uma perspectiva de “Estado gerencialista”, proposta de Luis Carlos Bresser-Pereira que culmina no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em 1995. Costa (2008) expõe que essa reforma,

deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para se tornar seu promotor e regulador. O Estado assume um papel menos executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor destes. Nesta nova perspectiva, busca-se o fortalecimento das suas funções de regulação e de coordenação, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura (p. 863).

Em meio às brechas legislativas, desde e anterior a esta data, organismos internacionais passam a interferir direta ou indiretamente na educação de um modo geral e na universidade de modo particular. Entre esses órgãos destacam-se os seguintes: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que iniciou sua atuação no Brasil em 1972, objetivando auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas com atuação também com instâncias da sociedade civil; e, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), que se preocupa com questões de formação de mão-de-obra qualificada, emprego e desenvolvimento



voltada aos interesses dos países ricos. Entre outras funções, esses organismos auxiliam os governos nas questões econômicas, sociais e de gestão (MOROSINI, 2006).

Nesse ínterim, a Organização Mundial de Comércio (OMC) – World Trade Organization (WTO) que tem seus acordos discutidos, negociados e assinados pela maioria das nações envolvidas no comércio mundial, amplia sua parcela de participação na Educação Superior; e o Banco Mundial (BM), recomenda uma concepção de universidade mundial, para todas as instituições de países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento. O documento La Enseñanza de 1995 desvela a educação como “gasto” do Estado e a pesquisa como inviável de receber incentivos estatais (MOROSINI, 2006).

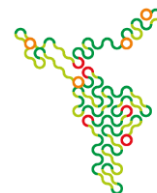
A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938 e, a composição do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisa (1956) acentou a implantação dos cursos de pós-graduação, que compôs a fase de instauração da atividade de produção de conhecimento que se inicia efetivamente a partir da década de 50.

Outros dados relevantes para se compreender o avanço, financiamento e organização da pesquisa brasileira são: a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT); o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em consequência do avanço científico; e, por fim, em 1990, as Fundações de Amparo à Pesquisa Estaduais (FAPs) (MOROSINI, 2009).

As políticas de financiamento da pesquisa surgem nesse contexto discutindo políticas de Estado (com um caráter duradouro) e políticas de governo (que se alteram constantemente). Havia um intenso debate sobre a Pós-Graduação (*lócus* predominantemente privilegiado de produção do conhecimento nas universidades) que estava em franca expansão e, era necessário adotar procedimentos de organização.

Todo esse processo, parte da internacionalização da Educação Superior que vem paulatinamente se desenvolvendo e, é fruto da reestruturação das universidades na exploração de alternativas de autofinanciamento, com a ampliação do mercado e comercialização de serviços; além disso, decorre do incremento tecnológico e do uso intensivo do conhecimento (NEZ, 2014).

É imprescindível enfatizar que vista pelo prisma dos países que pressionam a OMC para a desregulamentação do setor educacional, há uma tendência para promover a competição no ambiente



acadêmico. No caso brasileiro, o processo de internacionalização se iniciou timidamente, em resposta às prioridades governamentais. Segundo Lima e Contel (2011) concretizou-se, ao longo dos anos, em ações que aproximaram o governo e as universidades, objetivando ampliar as condições que favoreceriam o desenvolvimento de *expertise* para o desenvolvimento do país. Neste sentido,

Primeiramente, o processo de internacionalização foi direcionado para o fortalecimento institucional de universidades emergentes e, depois, foi encaminhado no sentido de fortalecer a pós-graduação *stricto sensu*. Apenas recentemente, em virtude de necessidades impostas pelo conhecimento e respectiva aplicação no setor produtivo, de pressão exercida pela sociedade por acesso a educação superior, de expansão do sistema privado de educação superior frente às limitações dos investimentos públicos direcionados para o setor educacional, o processo de internacionalização ganhou novas motivações e múltiplos provedores (LIMA e CONTEL, 2011, p. 488).

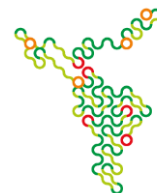
É indispensável compreender que as manifestações atuais da internacionalização refletem caminhos e descaminhos engendrados pela globalização, sendo importante que a sociedade conheça a força exercida pela questão econômica, particularmente no processo de moldar, limitar e escolher as políticas e práticas educacionais. Nez (2014) enfatiza que entre os desafios da internacionalização, devem-se considerar os efeitos que podem advir da determinação da Educação Superior como serviço comercial regulamentado pela OMC.

Para Laus e Morosini (2005), a pesquisa evidentemente está no coração do processo de internacionalização da Educação Superior e se desenvolve na mobilidade estabelecida pela Pós-Graduação. Há um incentivo na construção de uma política de financiamento da pesquisa internacional, pois seria um instrumento-chave para a cooperação.

Com reflexos dos marcos regulatórios das leis, a reforma universitária encaminhada pelo projeto de lei nº. 7.200/2006, no Governo Lula atende as seguintes proposições articuladas ao movimento internacional: modelo de financiamento; regulação da transnacionalização das universidades privadas; princípio da responsabilidade social; regulação das fundações; e por fim, avaliação e acreditação das instituições com ênfase na qualidade (FRANCO e MOROSINI, 2010).

Sguissardi (2006) comenta que à medida que avançam as reformas em diferentes países, as universidades tendem a se assemelhar entre si, porque são cada vez mais subsumidas pela economia e pela competitividade econômica do mercado. Essas são também as características predominantes do modelo brasileiro, que consecutivamente norteiam o financiamento da pesquisa.

Esse é um movimento nacional que se observa noutros países, para Litwin (2009) quem recebe uma maior cota de investimento, atinge uma taxa de crescimento que supera as demais e a pesquisa



é fundamental na determinação do prestígio e porte das universidades. Altbach (2004) constata que a pesquisa passou a ser o valor central das universidades, “[...] Premiações e prestígio institucional para membros do corpo docente são outorgados principalmente com base em produtividade de pesquisa” (p. 31).

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2010) é o conhecimento que passa a ser visto como moeda, como novo capital, dentro da perspectiva de sociedade do conhecimento e vem acompanhado da dificuldade dos professores das áreas de Ciências Humanas/Educação de conseguirem financiamento para suas pesquisas o qual pode ser entendido pela perspectiva de economia do conhecimento que dita as áreas do saber que devem ser incentivadas.

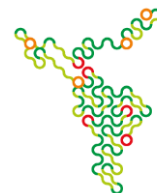
Neste sentido, Machado e Bianchetti (2011) acrescentam que as pesquisas viraram ao longo dos anos reféns do capital e os pesquisadores, trabalhadores explorados por essa nova ordem de produção. Chauí (2003) e Machado e Bianchetti (2011) preocupam-se com o produtivismo que estrangula as atividades docentes.

Relembra-se, que o atual sistema de ciência e tecnologia brasileiro foi criado a partir das décadas de 60 e 70, juntamente com várias agências de fomento no âmbito estadual e federal. Dias (1998) esclarece ainda que o financiamento da pesquisa até 1992 era oriundo apenas do recurso federal e de alguns governos estaduais. Em 1993, são computados os financiamentos providos de empresas estatais e privadas.

Pesquisas com fim social-humanístico da área de Ciências Humanas e Sociais enfrentam a difícil luta do financiamento para se realizarem neste atual contexto mercantil do qual fazemos parte (SILVA, 2013). Isto se verifica, conforme Santos (2008), ao expressar que a

perda de prioridade na Universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente (p. 18).

Atualmente, o financiamento no Brasil se dá por meio de diferentes sistemas e instituições de fomento. Os recursos institucionais são provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT). Algumas universidades públicas possuem suas próprias agências e fundos, que são geridos com o propósito de apoiar suas ações. É nítido, todavia, um incentivo na distribuição de recursos internacionais, por meios de suas agências, para a execução das pesquisas



em solo brasileiro, e isso seria um instrumento-chave para a cooperação e internacionalização do conhecimento.

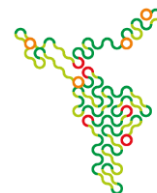
Nesse contexto, se associa a responsabilidade acadêmica e política à produção da ciência e da tecnologia. Isso também significa dizer que mercadorização da pesquisa vem aumentando. Para Baumgarten (2007) a crescente ênfase na privatização do conhecimento, através das patentes, resulta da disseminação internacional de modelos que se desenvolveram nos Estados Unidos, associados à legislação que incentivou a intervenção direta nas universidades, através da propriedade industrial. Um discurso privatista passou a interpor-se nas instituições de pesquisa e infiltrou-se no discurso da academia.

Nesse contexto, dominado pelo produtivismo e pressionado pelas avaliações da CAPES ao longo das décadas, a noção de mercadoria vem penetrando cada vez mais na própria concepção das produções intelectuais (NEZ, 2014). Slaughter e Leslie (1997) consideram que se gera uma espécie de capitalismo, onde os pesquisadores captam recursos para a pesquisa, os quais procuram visibilidade nacional e internacional, são empreendedores de sua produção intelectual.

Necessariamente, o financiamento da pesquisa está regulado por uma lógica no âmbito interno (de poder e de autoridade) e no externo (do mercado do conhecimento e dos interesses do Estado). Não obstante, tem relevância nesse estudo refletir a tendência de “des”estruturação das agências de financiamento brasileiras (CAPES, CNPq e FAPs) e uma “re”organização de fontes reguladoras do uso do recurso público para a execução da pesquisa com fundo privado internacional.

Para exemplificar essa situação de distribuição de recursos de instituições não nacionais, destaca-se a Fundação Ford (organização privada, sem fins lucrativos), criada nos Estados Unidos, em 1936. Tem como finalidade o apoio a instituições inovadoras em todo o mundo, comprometidas com a consolidação da redução da pobreza e com o desenvolvimento humano (FUNDAÇÃO FORD, 2018).

Desde a sua criação, investiu em doações e empréstimos para auxiliar a produção e divulgação do conhecimento. Em 2001, iniciou um fundo que mantinha o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação vinculada ao Instituto de Educação Internacional (Institute of International Education – IIE). A Fundação Carlos Chagas foi a instituição responsável pela coordenação, no Brasil, desse programa que distribuía em média 40 bolsas anuais, que foi implementado em 22 países da África, América Latina, Ásia, Oriente Médio e na Rússia (FUNDAÇÃO FORD, 2018).



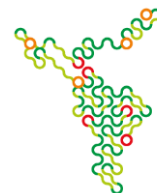
Outra situação que delinea esse processo de mercadorização da pesquisa é a Fulbright, estabelecida em 1946, com objetivo de ampliar entendimento entre países com os Estados Unidos, já concedeu cerca de 223.000 bolsas de estudo, pesquisa e docência, abrangendo aproximadamente 150 países. Entre muitas áreas, prioriza as Ciências Humanas e Sociais. O programa professor/pesquisador visitante Capes– Fulbright concede bolsas para professores e pesquisadores brasileiros, das diversas áreas do conhecimento, para ministrar aulas, realizar pesquisas ou desenvolver atividades de orientação técnica e científica em instituições de ensino superior nos EUA (FULBRIGHT, 2018).

Laus e Morosini (2005) destacam que o acordo CAPES/Cofecub, de cooperação universitária entre Brasil e França, assinado em 1982, tem como objetivo criar um sistema de cooperação e de intercâmbio, estimulando a elaboração de pesquisas coletivas, a formação e o aperfeiçoamento de professores-pesquisadores. As principais modalidades foram: a preparação de doutores pós-doutores, a troca de informações científicas, de documentações especializadas e de publicações.

Existem ainda outras instituições/organizações, tais como Fundação Carolina, Santander, Laureate Education, entre muitas. Essas evidências sinalizaram o avanço do financiamento da pesquisa por agências diversificadas, mesmo que a proposta de ajuda financeira auxilie na produção de conhecimento. Ainda assim, e, com todos os desafios postos, o Brasil está em 13º lugar em produção científica mundial (entre 2012 a 2016).

É viável reforçar ainda, que algumas áreas do conhecimento, as relacionadas com as áreas de exatas, tecnologias, engenharias, entre outras, recebem mais financiamentos do que as áreas humanas e sociais, incluindo proventos provenientes dos setores privados dentre esses citados anteriormente. Essas bases de financiamento podem incidir em outra problemática: a pesquisa que pode ser tendenciosa ou induzida pelos editais de financiamento dos órgãos privados e empresas (SILVA e SILVA, 2018).

O próprio governo federal brasileiro tem de valorizar diferentemente as diferentes áreas do conhecimento com incentivos a financiamentos de pesquisa, de produção de conhecimento; basta verificar as áreas do conhecimento que o Programa Ciências Sem Fronteiras (BRASIL, 2012) incentiva e visualizar a tendência do atual mundo hipermoderno de hierarquizar o saber. Considera-se que essa política de formação e produção dos pesquisadores tende a sinalizar algumas áreas como prioritárias em virtude de demandas da globalização econômica. (SILVA e SILVA, 2018).



É notório que em alguns momentos as universidades viveram tensões entre a necessidade de autonomia e o controle exercido por esse e outros tipos de instrumento de financiamento ou por grupos ligados a estruturas nacionais ou internacionais, no que toca especificamente à pesquisa. Observa-se que essa conjuntura acontece porque a universidade brasileira absorve e exprime as ideias e práticas neoliberais dominantes, sendo que algumas organizações acabam influenciando o espaço acadêmico da pesquisa. Chauí (2001) indica que,

[...] a aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, [...] não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental (p. 35 – grifo da autora).

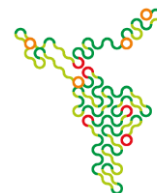
Chauí (2001) ainda provoca reflexões quando comenta sobre a “aceitação acrítica da privatização da pesquisa (p. 01)”, destaca também que o seu financiamento externo traz perda de autonomia da universidade quanto à definição de suas prioridades, contribuindo para o desprestígio crescente de financiamento de algumas áreas. Em muitos casos, para Fávero (1980), o suporte institucional do desenvolvimento da pesquisa tem sido solapado; quando, ao contrário, deveriam funcionar como um mecanismo que levasse à sua maior autonomia.

Diante disso, há que se admitir as mudanças recentes do cenário sócio-político brasileiro, no campo da produção da pesquisa nas universidades, no desmonte das universidades públicas por meio do seu financiamento de custeio e no agravamento do processo de intensificação e precarização do trabalho docente enfatizando-se aqui a produção do pesquisador.

Considerações finais

Logo, nessa proposição de síntese histórica e analítica das questões ligadas a pesquisa e a produção do conhecimento, é importante evidenciar que o Brasil precisa discutir seu projeto de universidade. Os tempos contemporâneos transformaram-nas em instituições diferenciadas, dotadas de funções, objetivos e recursos bem definidos e modelos com lógicas de funcionamento localizadas. A questão que se coloca é como responder aos desafios, sem se subordinar aos paradigmas estabelecidos e como construir uma proposta alternativa.

Lombardi (2011) considera que se trata de uma concepção subjugada ao capitalismo, onde a universidade é homóloga ao mercado, uma empresa prestadora de serviços adaptada à sociedade e ao acadêmico (convertido em cliente e consumidor). Isso demanda comentar que os modelos



universitários, como produtos históricos, refletem menos as aspirações dos projetos originais de seus criadores e mais as relações com a sociedade onde foram enxertados e as vicissitudes provocadas pelos acontecimentos históricos.

Levando-se em conta a acelerada evolução do cenário tecnológico global, o Brasil deve dotar-se de programas de fomento. Para isso, é necessário um compromisso no sentido de construir oportunidades de valorização da pesquisa. Leite (2006) assinala que algumas universidades tiveram uma postura agressiva sobre o mercado do conhecimento, observaram-se parcerias entre docentes e acadêmicos para formação de incubadoras empresariais, registros de patentes, venda de produtos, parques tecnológicos, escritórios de negócios, elementos que contribuíram na mercadorização da pesquisa.

A produção do conhecimento passa a ser um espaço de poder dominante na sociedade, que tensiona a privatização da pesquisa. Um exemplo de políticas públicas que se alinham a essa perspectiva é o programa ciência sem fronteiras, que promove expansão e internacionalização da ciência, da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, além da especificidade da formação do pesquisador. Essa ideia implica o empresariamento da atividade científica.

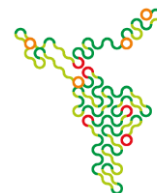
Percebe-se esse complexo cenário de avanços e retrocessos que estamos vivenciando a partir dessas considerações históricas-sociais e, portanto, há que se propor a reflexão sobre a possibilidade de construirmos uma universidade contra-hegemônica, que produza conhecimento para além do mercado preocupando-nos em criticar esse contexto amplo de sociedade, de Universidade e função da pesquisa.

Referências

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary education and management**. Kluwer Academic Publishers, 10, 2004. p. 03-25.

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

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. (orgs.). **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009.



BRASIL, **Programa Ciências Sem Fronteiras**. Disponível em:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> acesso em: 6 mar. 2012.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V. 1. Trad. Roneide Venâncio Majer e Klauss Brandini Gerhardt. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**. n. 24. set./dez. 2003.

_____. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA, F. L. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. set./out. 2008.

DIAS, L. C. Ações do ministério da ciência e tecnologia. PALATNIK, M. *et all.* (orgs.). **Pós-graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

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

FÁVERO, M. L. **Universidade e Poder- Análise Crítica, Fundamentos Históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. Cenários da educação superior e desafios para o ensino aprendizagem. **Anais do XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 12-23.

FULBRIGHT. Disponível em: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.

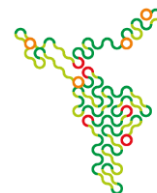
FUNDAÇÃO FORD. **Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social**. Disponível em: <http://www.nevusp.org/downloads/down252.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

GOERGEN, P. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília: INEP, a. 5, n. 31, jul./set. 1986.

LAUS, S. P.; MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil. WIT, H.; JARAMILLO, I. C.; GACEL-ÁVILA, J.; KNIGHT, J. (ed.). **Educação superior na América Latina: a dimensão internacional**. Banco Mundial: 2005.

LEITE, D. Brasil urgente! Procuram-se identidades da universidade. **Educación superior y sociedad**. v. 15, p. 91-106, 2006.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento**. São Paulo: Alameda, 2011.



- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LITWIN, J. M. A eficácia da estratégia na competição do financiamento da pesquisa no ensino superior. In: **A educação superior e de gestão: política, pesquisa e prática**. V. 15. n. 01. mar. 2009.
- LOMBARDI, J. C. Prefácio. ARAUJO, J. C. S. **A universidade iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler**. V. 1. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE**, São Paulo, v. 51, n. 3, maio/jun. 2011.
- MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário**. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.
- _____. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista argentina de educación superior**. RAES. a.1. n.1 nov. 2009.
- NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- OLIVEIRA, R. C. Educação superior, concepções e função social da universidade. **V Encontro de pesquisa em educação de Alagoas**. Maceió: UFAL, 2010.
- SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. SANTOS, S. B de ; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: S/E, 2008.
- SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96. out. 2006.
- SILVA, R. T. P. **Universidade e atividade da pesquisa: limites e possibilidades na potencialização da responsabilidade social e política**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grand do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.
- SILVA, F. F., SILVA, R. T. P. O Produtivismo acadêmico em foco. **Anais do I Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: perspectivas contemporâneas**, 10 a 13 de setembro de 2014. – Criciúma, SC: UNESC, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/issue/view/98> Acesso em: 17 maio 2018.
- SIMÕES, I. A. G. Sociedade em rede e a cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista Eletrônica Temática**. A. V, N. 5, maio 2009. p. 1-11.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. L. **Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.



O IMPACTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL

Elisa Daminelli¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo verificar o impacto dos Institutos Federais na Educação Superior pública. A Educação Superior brasileira cresceu muito nos últimos anos, principalmente no setor privado, que atualmente representa 75% das matrículas na Educação Superior. Os Institutos Federais representam apenas 2% do total de matrículas no ensino superior brasileiro. Para verificar o impacto dos Institutos Federais foram utilizados dados do Censo da Educação Superior de 2016, com a finalidade de trazer um panorama geral da Educação Superior no Brasil e avaliar a representatividade dos Institutos Federais no que se refere à oferta de cursos e matrículas na graduação em instituições de ensino superior públicas. Os dados do Censo da Educação Superior de 2016 indicam que os Institutos Federais são responsáveis por 12,7% dos cursos de graduação e por 8% das matrículas em instituições de ensino superior públicas. Além disso, 68% das matrículas dos Institutos Federais têm localização no interior. Esses resultados apontam que os Institutos Federais têm uma participação pequena na Educação Superior Brasileira, no entanto, trazem um avanço importante para a oferta de educação superior pública, especialmente pelo tipo de cursos e localização da oferta, que são fatores relevantes e podem estar contribuindo para a democratização e interiorização do ensino superior público e gratuito.

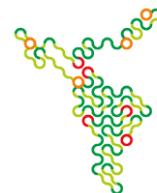
Palavras-chave: Educação Superior. Institutos Federais. Censo da Educação Superior.

THE IMPACT OF FEDERAL INSTITUTES IN THE OFFER OF PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: This article intends to verify the impact of the Federal Institutes in Public Higher Education. Brazilian Higher Education has grown significantly in recent years, especially in the private sector, which currently accounts for 75% of enrollments in Higher Education. The Federal Institutes represent only 2% of the total enrollments in Brazilian Higher Education. This paper used the Census of Higher Education of 2016 to verify and evaluate the insertion of the Federal Institutes in higher education Brazilian. The results of the Census of Higher Education of 2016 show that the Federal Institutes account for 12.7% of undergraduate courses and 8% of enrollments in public higher education institutions, and 68% of enrollments in these institutions are located inland. These results indicate that the Federal Institutes have a small participation in Brazilian Higher Education. However, they bring an important advance for the offer of public higher education, especially for the type of courses and location of the offer, which are relevant factors and may contribute to democratization of public and free higher education.

Keywords: Higher Education. Federal Institutes. Census of Higher Education.

¹ Doutoranda do PPGEDU/UFRGS, professora do IFRS, Osório, Brasil.



Introdução

A Educação Superior no Brasil teve crescimento acentuado na primeira década do milênio, principalmente no setor privado, que atualmente responde por quase 70% dos cursos ofertados e detém 75% das matrículas na graduação, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016. A criação dos Institutos Federais, em 2008, trouxe uma nova perspectiva para a atuação da rede federal na Educação Superior pública, uma vez que essas instituições têm estruturas *multicampi* e podem atuar também no ensino superior atingindo diferentes localidades, inclusive regiões de interior.

O governo brasileiro investiu na expansão e democratização do ensino em todos os níveis, e especialmente no ensino superior, com o aumento da oferta de cursos e matrículas, com a abertura de novos *campi* nas Universidades Federais, e também com a criação dos Institutos Federais de Educação, isto aliado a uma política de cotas que propõe facilitar o acesso ao ensino superior de grupos socialmente marginalizados. As antigas escolas técnicas, após longo período de esquecimento e poucos investimentos, receberam a nomenclatura Institutos Federais (IF), e tiveram uma expansão significativa em número de unidades, saltaram de 140 unidades em 2002 para 644 unidades em 2014. Essas instituições trazem uma proposta de resgatar a educação técnica e profissional, oferecendo ensino público gratuito e de qualidade, e também com atuação no ensino superior.

Neste trabalho buscamos trazer um panorama da Educação Superior no Brasil a partir da observação dos dados do Censo da Educação Superior de 2016. A proposta pretende analisar o impacto os Institutos Federais na oferta da Educação Superior pública, e para isso, traz elementos da legislação, como a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, com objetivo de verificar as orientações para a oferta da Educação Superior nessas instituições, e também traz aspectos da Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional da Educação, para verificar as metas propostas para a Educação Superior. Além disso, serão observados os dados quantitativos referentes à oferta de cursos e matrículas na graduação, como forma de verificar a inserção dos Institutos Federais na Educação Superior brasileira.

Panorama da Educação Superior no Brasil

Atualmente o Brasil conta com 2.407 instituições de Ensino Superior, das quais apenas 296 (12%) são públicas, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016. As Faculdades, que



são instituições de menor porte, representam 83% das instituições e são responsáveis por 36% das matrículas no interior. As universidades detêm o maior percentual do total de matrículas no Ensino Superior, com 49%. Cabe destacar que tanto as Universidades quanto as Faculdades cresceram menos em número de matrículas do que os Centros Universitários e os Institutos Federais. Estas duas últimas categorias administrativas tiveram um aumento no percentual total de matrículas no Ensino Superior nos últimos anos, os Institutos Federais passaram de 1,3% das matrículas em 2010 para 2,4% das matrículas em 2016, e os Centros Universitários aumentaram de 13,6% em 2010 para 15,9% das matrículas em 2016, conforme pode ser observado nos dados da tabela a seguir.

Tabela 1: Matrículas da graduação, por categoria administrativa, em 2010 e 2016.

Ano	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET	Total Geral
2010	2.809.974 51,6%	741.631 13,6%	1.828.943 33,6%	68.572 1,3%	5.449.120 100%
2016	3.256.450 49,7%	1.043.889 15,9%	2.098.161 32,0%	155.783 2,4%	6.554.283 100%

Fontes: INEP (2010 e 2016)

O desdobramento desses dados permitiu verificar a distribuição das matrículas por localização, interior ou capital, e constatou-se que o crescimento dos Institutos Federais foi maior nas matrículas no interior, conforme dados representados na tabela a seguir.

Tabela 2: Matrículas da graduação, por categoria administrativa e por localização.

Ano	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IF e CEFET	
	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior	Capital	Interior
2010	1401082 25,7%	1408892 25,9%	398513 7,3%	343118 6,3%	756738 13,9%	1072205 19,7%	34555 0,6%	34017 0,6%
2016	1576824 24,1%	1679626 25,6%	572665 8,7%	471224 7,2%	842245 12,9%	1255916 19,2%	50218 0,8%	105565 1,6%

Fonte: INEP (2010 e 2016)

Ainda conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016, são ofertados 34.366 cursos de graduação no Brasil, dos quais 30% estão na rede pública. Em relação às matrículas, o número total de estudantes no Ensino Superior é de 8.048.701, e desse total apenas 25% estão matriculados



na rede pública. O grau acadêmico mais frequente nos cursos ofertados é o bacharelado, que corresponde a 58% do total de cursos e 69% das matrículas no ensino superior.

Os estudos de Dias Sobrinho e Brito (2008) apontaram que apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam cursando Ensino Superior em 2008, longe de atingir a meta prevista pelo PNE de 2001. Os autores indicaram que as dificuldades para a expansão das matrículas também seriam econômicas, uma vez que 25% dos jovens entre 18 e 24 anos não teriam condições econômicas de manterem-se no Ensino Superior. Os dados do PNAD 2015 (IBGE) indicam que a taxa bruta de matrículas para a população de 18 a 24 anos é de 30,7% e a taxa líquida corresponde a 18,4%. Esses dados apontam que houve crescimento na taxa líquida de matrículas do Ensino Superior, entretanto o resultado está longe da meta prevista pelo atual PNE.

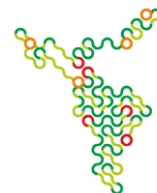
O Plano Nacional da Educação de 2014 estabelece, como uma de suas metas, a ampliação da taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e da taxa líquida para 33%, da população de 18 a 24 anos. Para atender esta meta, o PNE de 2014 apresenta algumas estratégias, como a otimização da capacidade de recursos humanos e de instalações das instituições públicas; a ampliação da oferta de vagas, através da expansão e interiorização da rede federal de educação; e ainda o fomento da oferta de educação pública para a formação de professores, especialmente nas áreas de ciências e Matemática.

Em seu estudo, Barros (2015), aponta para as dificuldades em atingir as metas do PNE de 2014, destacando que as metas de expansão são insuficientes, e a autora aponta para as desigualdades de acesso como um dos fatores limitantes para atingir a meta de 30% da taxa de matrículas no Ensino Superior. É nesse contexto que os Institutos Federais se inserem na Educação Superior, pois são instituições que, de certa forma, estão alinhadas com as estratégias estabelecidas no PNE, e podem contribuir com a oferta de cursos e matrículas no Ensino Superior da rede pública.

Os Institutos Federais na Educação Superior brasileira

A lei 11.892 de 2008, em seu artigo 7º, prevê a atuação dos Institutos Federais no Ensino Superior, possibilitando a oferta de cursos de diferentes graus acadêmicos (bacharelado, licenciatura, tecnológico), e também na pós-graduação, conforme segue:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
[...]



VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Cabe destacar que a mesma Lei estabelece que o mínimo de 50% das vagas nestas instituições deve ser destinado para cursos de nível médio técnico, e também indica que no mínimo 20% das vagas devem ser para Licenciaturas, preferencialmente nas áreas de Ciências e Matemática. Portanto, restam 30% das vagas dos Institutos Federais para outras modalidades de cursos superiores, como os bacharelados e os tecnológicos.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2016 mostram que os Institutos Federais são responsáveis pela oferta de 12,7% dos cursos de graduação e respondem por 8% das matrículas nas IES públicas. A participação dos Institutos Federais se destaca nos cursos tecnológicos, nos quais essas instituições detêm 42% dos cursos e 35% das matrículas nessa modalidade em IES públicas. Esse percentual é bem menor quando se analisa a representatividade dos Institutos Federais nas matrículas dos cursos de bacharelado e licenciatura nas IES públicas, para os quais se encontra os valores de 5% e 9% das matrículas nessas modalidades, respectivamente.

Os Institutos Federais possuem 164.592 matrículas no Ensino Superior, das quais 49.939 são em cursos de Licenciatura, ou seja, correspondente a 30% das matrículas de ensino superior dessas instituições. Esse resultado indica que estas instituições, no geral, não estão atendendo ao artigo da Lei 11.892 que prevê o mínimo de 20% de suas vagas para os cursos de Licenciatura. Esclarecendo este ponto destacamos que, para garantir a exigência da Lei 11.892, e supondo que as instituições estão cumprindo a exigência de 50% de suas vagas para o ensino médio técnico, as matrículas na Licenciatura devem atingir o percentual de, no mínimo, 40% do total de matrículas da graduação nessas instituições. A distribuição das matrículas de graduação por grau acadêmico, nos Institutos Federais, pode ser observada na tabela a seguir.



Tabela 3: Distribuição das matrículas dos Institutos Federais por grau acadêmico.

Grau Acadêmico	Matrículas	
Bacharelado	58970	36%
Licenciatura	49939	30%
Tecnólogo	55343	34%
Total	164252	

Fonte: INEP (2016)

Embora os dados acima indiquem que o percentual de matrículas na Licenciatura está abaixo do estipulado, é preciso salientar que muitas das unidades dos Institutos Federais, especialmente aquelas que fazem parte da última fase de expansão, ainda estão em fase de implantação e passando pelo processo de abertura de cursos e vagas. Portanto, é possível que algumas dessas instituições ainda não tenham concluído o ciclo completo de seus cursos de Licenciatura, e dessa forma ainda podem ofertar, semestralmente ou anualmente, novas vagas em cursos de licenciaturas, situação que pode alterar os dados aqui apresentados. Constatando esse fato, buscamos também analisar a oferta de novas vagas nestas instituições. E verificamos que a maior percentual de novas vagas está nos cursos de Tecnólogos, conforme pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 4: Distribuição de novas vagas dos Institutos Federais por grau acadêmico.

Grau Acadêmico	Novas vagas	
Bacharelado	18127	31%
Licenciatura	18343	32%
Tecnólogo	21161	37%
Total	57631	

Fonte: INEP (2016)

Portanto, os dados do Censo da Educação Superior de 2016 indicam que os Institutos Federais não estão próximos de atingir o percentual mínimo de 20% de suas vagas para os cursos de Licenciatura, pois a distribuição, tanto de matrículas quanto de novas vagas, parece se manter equilibrada entre as três modalidades de grau acadêmico (Licenciatura, Bacharelado e Tecnólogo), aproximadamente com um terço em cada modalidade. Os dados apresentados na sequência mostram a distribuição de matrículas por região do país conforme a localização da oferta, interior ou capital, nas IES públicas e nos Institutos Federais.



Tabela 5: Distribuição das matrículas, em cursos presenciais de nível superior das IES Públicas e dos Institutos Federais, por região e por localização da oferta.

Região	IES Públicas				IF e CEFET			
	Capital		Interior		Capital		Interior	
Norte	110.604	57,20%	82.833	42,80%	7.292	55,00%	5.976	45,00%
Nordeste	244.028	44,70%	302.445	55,30%	20.817	41,40%	29.517	58,60%
Sudeste	196.973	30,40%	450.440	69,60%	12.283	23,50%	40.010	76,50%
Sul	95.215	30,80%	214.186	69,20%	2.858	12,90%	19.323	87,10%
Centro Oeste	80.249	47,00%	90.504	53,00%	6.968	39,40%	10.739	60,60%
Brasil	727.069	38,90%	1.140.408	61,10%	50.218	32,20%	105.565	67,80%

Fonte: INEP (2016)

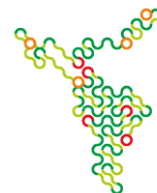
Os percentuais apresentados são semelhantes nas duas categorias, indicando que os Institutos Federais seguem a distribuição de matrículas do Ensino Superior apresentada nas IES públicas. Entretanto, os percentuais de matrículas em regiões de interior são superiores nos Institutos Federais em todas as regiões do país. Embora a representatividade dessas instituições na totalidade da oferta de ensino superior seja muito pequena, com cerca de 2% das matrículas, a sua representatividade aumenta para 8% das matrículas quando se analisa a oferta de ensino superior na rede pública. Outro ponto que foi observado se refere ao turno de oferta dos cursos nessas instituições, e os dados foram comparados com a oferta de cursos na rede pública, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 6: Distribuição das matrículas de acordo com o turno de oferta e por categoria acadêmica.

Ano Categoria/Turno	2010		2016	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
IES Pública	906.457 62%	555.239 38%	1.189.263 64%	678.214 36%
IF e CEFET	36.484 53%	32.088 47%	79.840 51%	75.943 49%

Fonte: INEP (2010 e 2016)

Os resultados referentes ao turno de oferta mostram que os Institutos Federais cresceram na oferta de cursos noturnos, enquanto as IES públicas, de forma geral, ampliaram suas matrículas em cursos diurnos. Esse fato é também um indicativo de que os Institutos Federais podem estar contribuindo para atender uma demanda de Ensino Superior em cursos noturnos, especialmente, para o grupo de jovens e adultos trabalhadores e que procuram acesso ao Ensino Superior público, visto



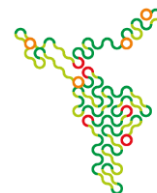
que a oferta noturna viabiliza oportunidade de acesso ao Ensino Superior para estudantes trabalhadores.

Considerações finais

Os resultados apresentados comprovam que a Educação Superior no Brasil se destaca no setor privado, com uma superioridade elevada no número de matrículas. Considerando o atual momento político e econômico da Brasil, com medidas de austeridade, que congelam investimentos em Educação e inviabilizam as propostas de expansão da educação pública, é preciso considerar que os Institutos Federais podem ter um papel importante pela frente, de resistência para manter sua oferta de educação pública com qualidade, possibilitando acesso ao ensino superior público e gratuito, especialmente em regiões e para grupos com menores condições de acesso e de oportunidades para este nível de ensino.

Embora os dados apontem para o não cumprimento da meta de 20% de suas vagas para cursos de Licenciatura, é preciso observar que estas instituições têm se destacado na oferta de cursos tecnológicos, e, especialmente, têm crescido em número de matrículas no interior, contribuindo para a democratização e interiorização do ensino superior público e gratuito. Oportunizando, portanto, acesso à educação superior a um contingente expressivo de jovens que possivelmente não acessariam a educação superior de outra forma, seja por dificuldades financeiras, impedindo o acesso a instituições privadas, ou dificuldades de ingresso, devido à alta concorrência nas Universidades públicas, ou mesmo por dificuldades de localização, uma vez que as principais Universidades públicas encontram-se em capitais ou grandes centros regionais. Os Institutos Federais, nesse sentido, com sua estrutura *multicampi*, oportunizam acesso à educação superior em cidades polo de microrregiões, atingindo, portanto, zonas interioranas.

Também verificamos o crescimento na oferta de cursos de graduação noturnos nessas instituições, fato que se constitui como oportunidade de acesso ao Ensino Superior público e gratuito para os jovens que não podem dedicar seu tempo com exclusividade para os estudos, pois precisam conciliar com as atividades de trabalho. Dessa forma, os Institutos Federais se destacam pela oferta de ensino superior público, gratuito e de qualidade, sendo relevantes para a democratização do acesso e para a interiorização da Educação Superior no Brasil.



Referências

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, June 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 22.02. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 08 jun. 2016

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 25.06.15

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 25.06.15

DIAS SOBRINHO, José and BRITO, Márcia Regina F. de. La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação (Campinas)*[online]. 2008, vol.13, n.2, pp. 487-507. ISSN 1982-5765. Ht

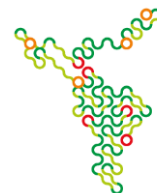
INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 201. Brasília, INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em 19.02.2018.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília, INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em 19.02.2018.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior 2016: Microdados. Brasília, INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> Acesso em 19.02.2018.



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. PNAD 2015. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> Acesso em 17.02.2018



A ARTICULAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE GÊNERO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.

Natali Esteve Torres¹
Fabiane Adela Tonetto Costas²

Resumo: A Educação Superior brasileira, fundada sob a lógica da ciência e poder, foi historicamente constituída com influência de setores como a Igreja, o Estado e o mercado, pensada para formação de quadros para estes setores e nunca para o atendimento de interesses sociais. Políticas como as de reservas de vagas adentram o cenário nacional em 2007, em termos históricos, isto é extremamente recente para grupos sociais que foram apartados destas instituições. O objetivo deste estudo é mapear o que vem sendo produzido cientificamente no Brasil, de 2011 até 2017, referente às categorias de gênero, deficiência e educação Superior através da elaboração de um Estado do conhecimento, sendo esta a metodologia utilizada. Desse modo, realizaram-se buscas nos principais portais digitais de divulgação da produção científica brasileira das categorias- já citadas- de forma isolada e posteriormente associadas entre si. Uma análise inicial apresentou um contingente de 617 trabalhos realizados entre 2011 e 2018 sendo selecionados mais de 74 trabalhos para leitura mais aprofundada e discussão. Os estudos mais elaborados ainda são aqueles que tratam as questões de gênero e deficiência de forma isolada e demonstram o quanto as temáticas mencionadas fazem parte das produções periféricas das ciências humanas, sobretudo evidenciam a dificuldade da inserção da discussão da deficiência estar atrelada a estudos de gênero, étnico raciais, de classe e orientação sexual, ocasionando uma maior invisibilidade a estas pessoas mesmo em meio às minorias sociais.

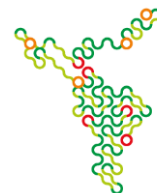
Palavras-chave: Educação Superior. Gênero. Deficiência.

THE ARTICULATION BETWEEN THE CATEGORIES OF GENDER, DISABILITY AND HIGHER EDUCATION IN THE BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION.

Abstract: The Brazilian Higher Education, founded under the logic of science and power, was historically constituted with influence from sectors such as the Church, the State and the market, designed to train cadres for these sectors and never to attend to social interests. Policies such as vacancy reservations enter the national scenario in 2007, in historical terms, this is extremely recent for social groups that have been removed from these institutions. The objective of this study is to map what has been produced scientifically in Brazil in the last decade, referring to the categories of gender, disability and higher education through a state of knowledge. As a methodology we use the state of knowledge. In this way, searches were carried out in the main digital portals for the dissemination of Brazilian scientific production of isolated and later associated categories. An initial analysis presented a contingent of 617 works carried out between 2011 and 2018, being selected more th

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. RS. Brasil

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. RS. Brasil.



an 74 papers for further reading and discussion. The most elaborate studies are still those that treat the issues of gender and disability in isolated ways and demonstrate how much the themes mentioned are part of the peripheral productions of the human sciences, especially the difficulty of inserting the discussion of disability be tied to gender studies, ethnicity, class and sexual orientation leading to greater invisibility to these people even in the midst of social minorities

Keywords: College education. Genre. Deficiency.

Introdução:

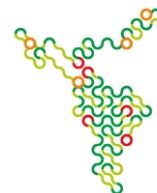
O ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior é uma conquista recente e foi garantido a partir da política de reserva de vagas. A Lei de Cotas que institui a reserva de vagas nas universidades públicas e institutos federais do país foi efetivada em 29 de agosto de 2012 através da Lei 12.711. Se observarmos especificamente o contingente de pessoas com deficiência que ocupam vagas em universidades e institutos federais temos dados por vezes imprecisos. Isto porque, muitas são as questões existentes entre o acesso e as condições de permanência dessas pessoas na Educação Superior revelando é uma disparidade entre o número de acesso e o número de estudantes que efetivamente conseguem terminar os cursos que ingressam.

Para pensar as questões propostas por este estudo, faremos uma análise no que tange às questões de gênero na sociedade, suas lutas e conquistas no âmbito político, cultural e social. Observando sob o aspecto do gênero faremos um recorte no intuito de observar as mulheres com deficiência enquanto sujeitos ativos nesse cenário e partícipes desses espaços educacionais dos quais estiveram historicamente apartadas.

Dentro desse contexto, busca-se investigar quais as articulações entre as categorias de gênero, deficiência e Educação Superior na produção científica brasileira, pois entendemos que essas categorias não podem ser observadas separadamente, correndo o risco de não compreender de forma profunda a realidade dessas pessoas nesse contexto.

Percurso metodológico:

Como metodologia adotada para esta investigação, optamos pela realização de um estado do conhecimento, compreendendo que se configura como uma possibilidade viável para responder nosso



objetivo. Ferreira (2002 p.259) afirma que a construção do estado de conhecimento é uma forma desafiadora de tomar ciência sobre o que já foi produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, além de dedicar maior atenção a um número considerável de pesquisas realizadas e de dar conta de determinado saber para divulgá-lo a sociedade.

Morosini e Fernandes (2014) entendem como estado do conhecimento “a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Segundo as autoras uma das principais características é destacar as contribuições da presença do novo no estudo que está sendo realizado. As autoras destacam algumas etapas metodológicas para a escrita do estado do conhecimento, sendo elas: (1) Identificação da temática do estudo, da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema. (2) Leitura e discussão sobre produção científica. (3) Identificação de fontes e constituição do corpus de análise.

Portanto, realizou-se um estado do conhecimento no período de tempo são de 2012 até 2017, essas datas justificam-se por tratarem-se do período de aprovação das Políticas de Ações Afirmativas nas principais Universidades nacionais, assim, entende-se a inserção das pautas afirmativas no cenário da pesquisa acadêmica nacional e consequentemente, maior produção na área.

É possível observar, através das datas das publicações selecionadas, o crescente avanço nessas discussões, o que é positivo, pois o Brasil carece cada vez mais da ampliação dessas discussões para que venha se desnaturalizar conceitos advindos do senso comum assim como efetivar políticas públicas que venham a sanar possíveis desigualdades.

Os portais em que se realizou a pesquisa foram: Periódicos CAPES, Portal Scielo, Google Acadêmico, no período de maio a dezembro de 2017. As palavras/temáticas utilizadas para busca nos três portais foram: (1) Pessoa com deficiência na Educação Superior e Inclusão na Educação Superior, (2) Mulheres na Educação Superior, (3) gênero e deficiência e (4) mulheres com deficiência na Educação Superior.

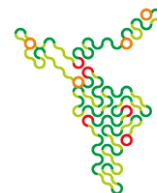
As pesquisas localizadas foram tabeladas com os seguintes dados: Título, Local que a pesquisa foi produzida, assunto e ano. Nos três portais de busca, foram realizadas as leituras dos resumos, dentre eles, os que realmente abordavam assuntos relacionados a temática de busca foram localizados 74 trabalhos.



Análise do material

De acordo com o material encontrado, foi elaborado uma tabela uma os títulos dos trabalhos observados, local da produção, ano e principal assunto abordado, como a análise gerou um contingente de XX trabalhos observados, não será possível anexar esse material completo, apenas, uma mais simplificada que contém a palavra chave pesquisada, o portal de busca, a quantidade de material gerada e quais efetivamente falavam sobre o assunto pesquisado.

Período da busca: 2012 – 2017			
PALAVRAS-CHAVE	PORTAL DE BUSCA	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS – LEITURA DE RESUMOS	TRABALHOS SELECIONADOS APÓS LEITURA DO RESUMO
Pessoa com deficiência no Educação Superior e Inclusão na Educação Superior	Periódico CAPES	171	35
	SciELO	180 primeiros títulos de trabalhos por ordem de relevância	5
	Google acadêmico	5	5
Mulheres na Educação Superior	Periódico CAPES	2	2
	SciELO	14	14
	Google Acadêmico	4	4
Gênero e deficiência	Periódico Capes	7	7
	SciELO	90	1
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	1
Mulheres com deficiência e Educação Superior	Periódico CAPES	51	0
	SciELO	0	0
	Google acadêmico	100 primeiros	0



No Periódico CAPES, o assunto: “pessoa com deficiência no Educação Superior e Inclusão na Educação Superior” no período de 2012 a 2017, apresentou 171 resultados, após a leitura dos resumos, foram selecionados 35 trabalhos que estavam relacionados com o assunto. Dentre eles, 15 abordavam assuntos relacionados a práticas inclusivas em instituições de Educação Superior, 10 tinham como foco principal a questão as Políticas de Inclusão, 7 observavam questões de acessibilidade e 3 questões relacionadas a formação de professores.

No Scielo, esse mesmo tópico – pessoa com deficiência e Educação Superior / ou inclusão – não gerou nenhum resultado. Já no Google Acadêmico, foram observados os 180 primeiros títulos de trabalhos por ordem de relevância no mesmo período de data, dentre eles, os que não estavam repetidos das outras buscas e realmente faziam parte da temática foram selecionados 5, pois grande parte deles ou estava citada na busca do Periódico Capes ou dizia respeito a inclusão social, racial ou escolar.

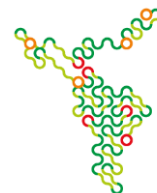
Dos cinco trabalhos selecionados no Google acadêmico, três referem-se a políticas públicas, um a práticas inclusivas e um a questões relacionadas aos papéis de gestão no desenvolvimento e fortalecimento de práticas inclusivas.

Flores (2017) produziu um estudo com o intuito de pensar questões relativas a democratização do Ensino Superior no Brasil desde o Brasil colônia até os tempos atuais. A pesquisa bibliográfica realizada pelo autor não tem o objetivo de relatar os problemas que houveram na implementação da democratização, mas entender os avanços obtidos a partir de uma preocupação tardia em reparar desigualdades históricas de determinados grupos da sociedade brasileira.

O segundo tópico, que foi a busca por estudos que abordassem mulheres na Educação Superior, no mesmo período e portais de busca, gerou uma seleção de 20 trabalhos tabelados, foram observados os que estavam aparecendo pela primeira vez na busca.

No Periódico Capes foram encontrados dois trabalhos de 2015, um sobre a presença de mulheres negras em espaços públicos, tratando questões específicas de gênero e raça e outro sobre mulheres em espaços de gestão em universidades mexicanas.

No Scielo foram encontrados 14 trabalhos da temática, seis deles, internacionais. Sete das pesquisas selecionadas falavam mais especificamente de questões relacionadas a trabalho e desigualdades. Cinco, abordavam questões de discriminação ou desigualdade de gênero nos espaços



universitários enquanto acadêmicas, principalmente em cursos historicamente construídos como masculinos ligados a ciência e tecnologia.

No Google acadêmico foram encontrados 4 trabalhos diferentes aos relacionados anteriormente, sendo que estes tratam questões relacionadas ao empoderamento feminino nos espaços da Educação Superior, um deles aborda as implicações e desafios de mulheres em cargos de gestão nas universidades, outro sobre o empoderamento de mulheres camponesas com o acesso à Educação Superior, um apenas sobre autonomia feminina frente aos espaços sociais e por fim, um que realiza uma revisão histórica em relação à mulher no ensino superior e a reversão do hiato de gênero nas universidades brasileiras nas últimas décadas.

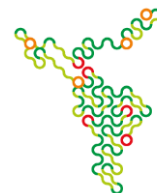
A terceira categoria de busca realizada nos portais – Gênero e deficiência foi possível selecionar mais 10 trabalhos de produção na área.

No Periódico Capes, dos 7 trabalhos selecionados, 2 deles falam sobre a sexualidade da mulher com deficiência, um sobre a constituição do corpo da mulher deficiente física, na perspectiva dos estudos culturais, dois sobre questões relacionadas a saúde da mulher com deficiência e como ela é atendida nos espaços públicos de promoção a saúde. E, um sobre indicadores de indicadores educacionais no Brasil observando recortes de gênero, raça, classe e deficiência.

No Scielo, a busca por gênero e deficiência gerou um total de 90 resultados. Dentre eles, os mais relevantes já estavam mencionados nas buscas anteriores, um deles não estava citado e trata sobre gênero e sexualidade da mulher com deficiência intelectual, um estudo de caso realizado em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE.

Por fim, no Google acadêmico foi selecionado um trabalho, publicado em Portugal em 2014 sobre psicologia, sexualidade e deficiência na perspectiva dos direitos humanos, produzida por Mello e Nuernberg (2014). Do total dos 74 trabalhos tabelados, muitos deles ricos em informações importantes para este estudo, nenhum deles relaciona as três categorias – gênero, deficiência e Educação Superior – o que justifica a relevância de pesquisas que articulem essas análises, devido a necessidade de pensarmos tais questões na mesma categoria, uma vez que as ações afirmativas tendem a trazer a cada ano um contingente maior de mulheres para os espaços acadêmicos e a discussão de gênero sob essa perspectiva ainda é periférica e inicial na produção científica do Brasil.

Embora nenhum desses trabalhos fale sobre questões de gênero e deficiência na Educação Superior, vale destacar o artigo publicado em 2014, escrito por Mello e Nuernberg, intitulado: Gênero



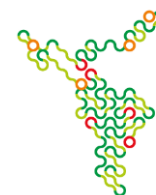
e deficiência, intersecções e perspectivas. No material, os autores destacam o fato de a deficiência ainda ser uma temática periférica tanto nas ciências humanas quanto nas construções de teorias feministas. Após um apanhado histórico da inserção de estudos relacionados à deficiência nas ciências humanas os autores estabelecem interfaces conceituais onde é possível articular eixos entre os campos de estudos feministas e estudos sobre as deficiências, sendo eles: (1) o pressuposto da desnaturalização do corpo, (2) a dimensão identitária do corpo e, (3) a ética feminista da deficiência e do cuidado. Destacam o quanto são iniciais no Brasil estudos que articulem os dois campos de conhecimento e justificam com isso a baixa participação de mulheres com deficiência em movimentos feministas uma vez que ainda tão negligenciadas em suas questões da deficiência acabam deixando a margem seus outros sujeitos políticos.

Discussão dos resultados:

Ao efetivar-se a busca descrita, verificou-se que temas como pessoas com deficiência na Educação Superior/Inclusão, embora sejam recentes nos contextos das universidades já começam a ser discutidos de forma mais efetiva dentro do país com trabalhos produzidos nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul. Enquanto busca que contemplou gênero e deficiência apontou para um número bastante inferior, em sua grande maioria, trabalhos que trabalham sob a perspectiva do modelo clínico da deficiência, com apenas um dos vinte trabalhos selecionados observar a deficiência pelo modelo social.

O não aparecimento de nenhum estudo que observasse as questões da deficiência sob aspectos sociais, nesse caso a categoria de gênero como importante para compreender os fenômenos educacionais e de aprendizagem, é algo que precisa ser destacado, visto que mulheres com deficiência estão inseridas nas instituições como estudantes e trabalhadoras antes da política de cotas. Para compreender esse contexto, faz-se necessário retomar a trajetória histórica da educação das mulheres, pois, como afirma Louro (2004 p.372) “seria uma simplificação grosseira compreender a escolarização de homens e mulheres como processos únicos”, além de evidenciar que divisões de classe, etnia e raça desempenham um importante papel nas formas de educação utilizadas para transformar crianças em homens e mulheres.

As mulheres brasileiras enfrentaram um processo para o acesso à escolarização, lembrando que a escolarização que lhes foi destinada vem no intuito de fortalecer os papéis de mãe e esposa,



colocando-as como as responsáveis por fazerem dos homens “bons ou maus”. (LOURO, 2004). Foi apenas no chamado Pacto Populista (1945-1964) que o Estado se viu obrigado a conter a pressão popular que, se demonstrava crescente pela democratização do ensino e, ao mesmo tempo, desejava mantê-lo de forma aristocrática.

Em um contexto de expansão e democratização do ensino e como resultado de pressões externas, é implementada a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que previa a equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade das mulheres que faziam magistério disputarem os vestibulares. (BELTRÃO E ALVES, 2009).

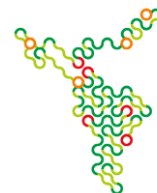
Com a expansão da industrialização no Brasil, cresce a demanda por investimentos em uma educação que vise à profissionalização, assim, os governos pós década de sessenta, expandem as oportunidades de acesso, pois isso representava uma demanda nacional.

Quando pensamos em mulheres, retomamos uma “dupla desvantagem” histórica e social que esse grupo possui. Essa “dupla desvantagem” é explanada na teoria feminista para exemplificar a experiência social da mulher com deficiência, assim como mencionam Mello e Nuemberg.

“No caso das mulheres, é recorrente na literatura feminista o argumento que evidencia a “dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação à participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. Ao se constituírem mutuamente e se retroalimentarem, os efeitos do duplo estigma potencializam a exclusão das mulheres com deficiência, processo que se complexifica ainda mais quando cruzado com outras categorias como raça/etnia e classe. De todo modo, o que se quer ressaltar aqui é que, se tendemos hoje a falar de masculinidades e feminilidades, é preciso ressaltar a deficiência como componente do espectro de possibilidades dessas posições de gênero plurais.” MELLO E NUEMBERG (2012 p.641)

Gonzales (1984) afirma que quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, assim acreditamos que no momento que determinado grupo não é mencionado, lembrado e/ou observado, ele deixa de existir epistemologicamente, dificultando ainda mais as reflexões sobre suas condições sociais.

Embora pareça que falamos em um público pequeno ou reduzido há um grande número de mulheres com deficiência nas instituições educacionais brasileiras. De acordo com o Ministério da Educação em 2014 estavam matriculadas 698.768 estudantes com algum tipo de deficiência nas escolas públicas e privadas, já na Educação Superior do país a quantidade de matrículas de pessoas



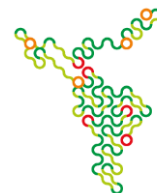
com deficiência aumentou 933,6% entre 2000 e 2010 de acordo com dados divulgados pelo Ministério da Educação. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, sendo que 6.884 desses alunos são da rede pública e 13.403 da particular.

Mesmo as estatísticas não mencionando a divisão de gênero em escolas e universidades esses dados representam um número significativo que precisa ser observado, principalmente se considerarmos os argumentos apresentados anteriormente em defesa de uma análise que observe as categorias de gênero, raça, classe e deficiência com o intuito de compreender de maneira mais significativa o contexto e vivências dessas pessoas. Sob esse aspecto pensamos uma segunda causa possível para a invisibilidade dessas pessoas na produção científica.

Acredita-se, diante do foi apresentado, nos estudos pesquisados, que há uma dificuldade em pensar as categorias de gênero, deficiência de forma atrelada. Há uma preponderância em estudos que olham para a deficiência a partir do modelo clínico, compreendendo as diferenças entre homens e mulheres do ponto de vista biológico, quando isso acontece, a perspectiva social e histórica da categoria gênero é negligenciada, como se não houvesse diferença nos processos históricos e sociais de homens e mulheres com deficiência.

Por fim, fazemos outra inferência necessária, a Educação ainda não percebe como suas questões relacionadas à gênero e deficiência. As discussões acerca da educação, neste estudo, estão atreladas à função da escola. A escola e as universidades, pós ditadura militar e pós democratização, passam a ser o local onde todas as discussões se encontram, todas as demandas sociais se fazem presentes. A pobreza, a fome, as opressões relacionadas a gênero, raça/etnia, classe e condição física e psicológica se manifestam, se reproduzem ou se transformam. Ao longo de todo o século XIX, ela é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação como alega Teodoro (2003). A escola se expande gradativamente e passa a atender um maior contingente de pessoas de diferentes classes sociais em uma lógica de atender a todos, como se fossem um só.

Essa lógica, própria de um tempo de homogeneização, tende mais a ver como iguais os diferentes, do que compreender a diferença em todos seus aspectos. As políticas que normatizam esses espaços também caminham nesse sentido, tomemos como exemplo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que em nenhum momento ao longo do texto faz algum tipo de ressalva a algum tipo específico de deficiência ou transtorno, como se a



experiência escolar ou social da “pessoa com deficiência” fosse passível de generalizações “público-alvo” da Educação Especial é observado como um todo, como se não houvesse especificidades socioculturais significativas no que tange à experiência escolar desses estudantes. Essa ideia nos afasta cada vez mais das singularidades, das categorias que nos permitem compreender posições sociais, pois estão associadas a toda uma história de dominação e exploração que mulheres, negros e negras e pessoas com deficiência enfrentaram ao longo da história.

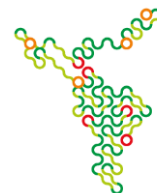
Considerações finais:

Diante dos apontamentos realizados em relação às mulheres com deficiência a condição de deficiente traz consequências ocasionando, muitas vezes, uma dupla discriminação. Paralelo a isso, a independência financeira se coloca como uma forma de aquisição de autonomia e de exercício próprio da cidadania. Frente a isso, não nos cabe e nem é o objetivo deste estudo apontar vantagens ou desvantagens do ingresso desse público na Educação Superior, porém pensar como essas relações vêm sendo estabelecidas e como os pesquisadores envolvidos com temática da Educação e estão pensando essas questões.

Como foi mencionado anteriormente, muitos podem ser os fatores que distanciam tais assuntos desses campos do conhecimento, desde o formato que a educação está colocada, o fato dos cursos de formação desses profissionais e o paradigma clínico/social que as teorias observam a pessoa com deficiência e que as instituições educacionais vivenciam fortemente, pois ainda estão muito vinculadas a perspectivas que observam esses sujeitos sob os rótulos clínicos, muitas vezes desconsiderando questões como classe social, gênero, raça, etnia.

Tentar minimamente observar tais temas dentro de uma mesma história e sujeitos torna-se desafiador pela própria discussão ser tão inicial e sem referências sólidas. Cabe-nos, portanto, enquanto pesquisadores do campo da Educação, questionar onde estão essas pessoas e como temos observado as questões próprias de nossos estudos sem inserirmos categorias como de raça e gênero, classe, uma vez que considerar as questões sociais, é fundamental para compreender de forma mais profunda a realidade dessas pessoas e como estas se constituem.

REFERÊNCIAS



BELTRÃO, K. I. ALVES, J. E. D. **A redução do hiato de gênero na educação brasileira do século XX.** Minas Gerais. 2009.

BRASIL. LEI 12.711 de 29 de agosto de 2012. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Último acesso em 13 de maio de 2018.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas ‘estado da arte’.** Revista 257 Educação & Sociedade, ano XXIII, n o 79, Agosto/2002.

FLORES, R. S. **A democratização do ensino superior no Brasil: uma breve história: da colônia a república.** Revista Internacional de Educação Superior [RIEsup] São Paulo. 2017.

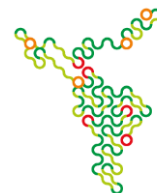
GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORI, M. D. (org) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo. Editora Contexto, 2004.

MELLO, A. G. e NUERNBERG, A. H. e. **Gênero e deficiência:** Interseções e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012.

MOROSINI, M. C. e FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceito, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

TEODORO, A. **Globalização e Educação: políticas educacionais e novas formas de governação.** Coleção Prospectiva. Vol. 9. Ed. Cortez. Brasil. 2003.



ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO

Daniela Bianchini¹
Mayra Taiza Sulzbach²

Resumo: Os indicadores de desenvolvimento, tal como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) são, na prática, utilizados para orientar ações, permitindo o acompanhamento e avaliações das políticas públicas de desenvolvimento. Com base neste indicador, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação que buscou observar o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios do Litoral do Paraná, em especial do Índice de Educação, e outros indicadores de educação superior. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva e crítica, baseada em dados secundários. Dentre os resultados, observou-se que o Índice de Educação foi o que apresentou maior crescimento absoluto em todos os municípios do Litoral do Paraná no período de 1991 a 2010, proporcionando a ampliação do IDH da região como um todo. O período de observação corresponde ao da instalação da segunda unidade da Universidade Federal do Paraná no Litoral paranaense. Além da UFPR propiciar o acesso à educação superior pública e gratuita na região, auxiliando o crescimento do Índice de Educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Educação Superior. Índice de Desenvolvimento Humano.

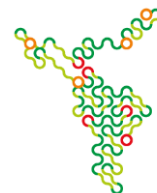
HUMAN DEVELOPMENT INDEX OF THE MUNICIPALITIES OF THE PARANÁ COASTAL COAST: A LOOK AT EDUCATION

Astract: Development indicators, such as the Human Development Index (IDH), are, in practice, used to guide action, enabling monitoring and evaluation of public development policies. Based on this indicator, the objective of this study is to present the results of a research that sought the Human Development Index of the Coast of Paraná, especially the Education Index, and other indicators of higher education. The research methodology is characterized as exploratory, descriptive and critical, based on secondary data. Among the results, it was observed that the Education Index was the one that presented the highest absolute growth in all the municipalities of the Coast of Paraná in the period from 1991 to 2010, providing for the increase of the HDI of the region as a whole. The observation period corresponds to that of the installation of the second unit of the Federal University of Paraná in the Litoral paranaense. In addition to UFPR providing access to public and free higher education in the region, helping the growth of the Education Index.

Keywords: Regional development. Higher education. Human development Index.

¹ Assistente Social, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, Paraná, Brasil. E-mail: danielabianchini25@gmail.com.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, Paraná, Brasil. E-mail: mayrasulzbach@yahoo.com.br.



Introdução

As teorias do desenvolvimento, no final da década de 1970, deixam de denotar os processos estritamente econômicos e começaram a ceder espaço a novas métricas que incorporam aspectos relacionados à expectativa de vida, à sustentabilidade, à saúde e à educação (NIEDERLE; RADOMSKI, 2016).

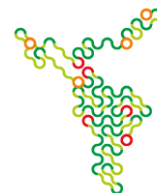
No propósito de repensar o conceito de desenvolvimento, uma das abordagens é a do economista e filósofo indiano Amartya Sen. O desenvolvimento, segundo Amartya Sen (2000), é um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. A expansão das liberdades é considerada o “fim primordial” e o “principal meio” do desenvolvimento. Para que ocorra desenvolvimento é preciso remover as privações de capacidades, os indivíduos estejam livres para suas escolhas, com base em valores os quais não são únicos nos arranjos sociais.

Os indicadores de desenvolvimento, tal como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) são, na prática, utilizados para acompanhar e avaliar políticas públicas de desenvolvimento. Com base neste indicador, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma investigação que buscou observar o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios do Litoral do Paraná, em especial o do Índice de Educação, incluindo a esse a educação superior, tendo em vista a implantação de um campus da Universidade Federal do Paraná na Região.

Desenvolvimento Humano e Indicadores

O desenvolvimento humano, de acordo com Sen (1993) e PNUD, IPEA e FJP (2013), é o processo de ampliação das escolhas individuais, ou ainda, é o aumento das capacidades e oportunidades, exemplo do que desejam ser e fazer.

O primeiro relatório relacionado ao Desenvolvimento Humano foi publicado em 1990, idealizado pelo economista paquistanês Mahbub Ul Haq, com a colaboração de Amartya Sen (ganhador do prêmio Nobel de Economia de 1998). Amartya Sen também teve um papel importante na criação de instrumentos de mensuração do desenvolvimento humano, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o qual vem sendo aplicado na elaboração dos relatórios anuais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2010).



Para Amartya Sen (2000) o desenvolvimento está relacionado a melhoria da qualidade de vida e aumento das liberdades individuais. As liberdades individuais estão diretamente ligadas às liberdades substantivas e instrumentais acessíveis à população de um dado território. As liberdades substantivas, para o autor, são aquelas relacionadas às condições elementares de uma vida digna, como as de não ser acometido por morte prematura, morbidez evitável, fome crônica ou ser tolhido de participação política, falta de liberdade de expressão ou ter negado o direito a condições mínimas de desenvolver a leitura e a escrita. Já, as liberdades instrumentais estão relacionadas às liberdades políticas, às facilidades econômicas, às oportunidades sociais e às garantias de transparência e segurança.

O desenvolvimento, para o autor, chama à atenção para os meios que tornam os fins importantes, requer que se removam as principais privações de liberdade sendo elas: a pobreza e tirania, a carência de oportunidades econômicas e a negligência dos serviços públicos (SEN, 2000).

Com base no desenvolvimento ou na expansão das liberdades de Amartya Sen (2000), os serviços de educação, saúde, direitos civis e infraestrutura, como os garantidos pela Constituição do Estado brasileiro, estão para atender as necessidades básicas da população brasileira, ou seja, as liberdades instrumentais.

O IDH, como o objetivo de estabelecer um contraponto ao indicador de renda: o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, que comporta apenas a dimensão econômica do desenvolvimento foi um avanço para medir as liberdades subjetivas, tanto no Brasil como nos demais países.

O IDH é calculado pela medida aritmética de três outros indicadores: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável (saúde), de se ter acesso ao conhecimento – ler e escrever - (educação) e de se desfrutar de uma vida digna (renda). Esse indicador é utilizado para medir o desenvolvimento de países, no caso do Brasil também é utilizado para medir o desenvolvimento dos estados, regiões e municípios. Para o PNUD (2010), o indicador ganhou destaque internacional por incorporar informações relativas à qualidade de vida de uma população, e por possibilitar observar desigualdades regionais (PNUD, 2010).

No Brasil, em 1998, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) calculado utilizou-se da base de informações coletadas pelo Censo do IBGE de 1991. As informações sintetizadas com os dados do Censo de 1991, 2000 e 2010 deram origem ao *Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal*. O Índice para os municípios brasileiros se justificaram pela necessidade de obter



informações para monitorar as políticas públicas locais e regionais, tornando-se um importante ferramental na gestão de políticas públicas (PNUD, 2010). De acordo com o PNUD, IPEA, FJP (2013), o IDHM além de fazer um contraponto ao PIB para os municípios brasileiros, ao longo do tempo, têm estimulando formuladores e implementadores de políticas públicas a priorizar a melhoria da vida das pessoas.

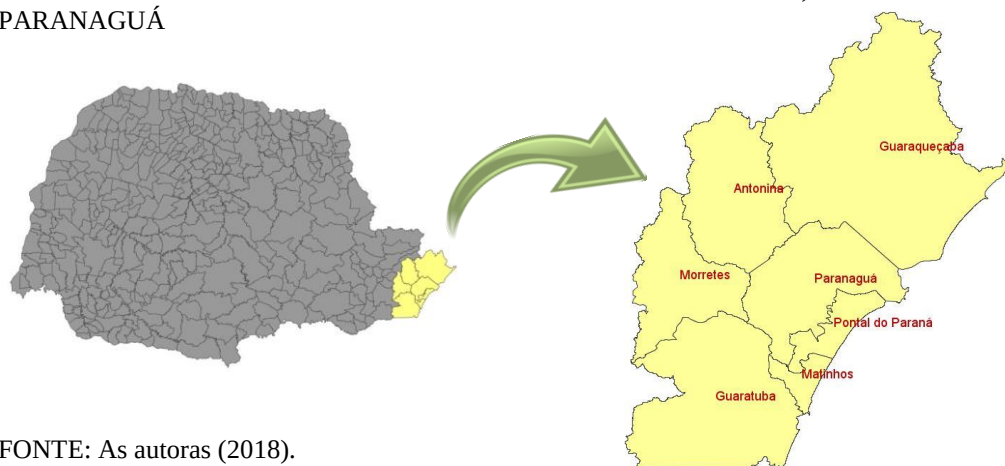
No sentido de observar não o desenvolvimento do Litoral do Paraná, mas a melhoria da qualidade de vida nos municípios do Litoral do Paraná por sua população, e em especial pelo pressuposto de que essa tenha sido decorrente pelo acesso ao conhecimento, apoiado pela instalação de um *campus* da Universidade Federal do Paraná no município de Matinhos, um dos sete que compõem o Litoral do Paraná, este estudo centra sua atenção na dimensão da Educação do IDH-M.

Litoral do Paraná e Universidade

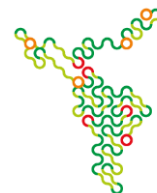
O Litoral do Paraná, na composição administrativa do Estado é denominado Microrregião Geográfica de Paranaguá (IPARDES, 2012), e na composição jurídica de ente federado é composto pelos municípios de: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná, contemplando um total de 265.362 habitantes (IBGE, 2016), (Figura 1).

A Região representa 3% da superfície da área territorial do estado do Paraná, estando situada na posição oriental do Estado, e compreendendo áreas de serra e de planície: Serra do Mar e Planície Costeira. A Região faz divisa ao norte com o Estado de São Paulo, ao sul com o Estado de Santa Catarina, a leste com o Oceano Atlântico e ao oeste com a denominada Serra do Mar.

FIGURA 1 – LITORAL DO ESTADO PARANÁ DO PARANÁ, MICRORREGIÃO GEOGRÁFICA DE PARANAGUÁ



FONTE: As autoras (2018).



A Região caracteriza-se pela heterogeneidade de ecossistemas e de atividades econômicas, sendo formada por populações de origem e trajetórias históricas diferentes, com desigualdades sociais e diferentes graus de desenvolvimento (ESTADES, 2003, p. 26). A Região, segundo Estades (2003), mesmo apresentando remanescentes naturais com dispositivos legais de proteção ambiental, vem sofrendo degradação, e mesmo com potencial econômico em expansão, permanece subdesenvolvida, colocando-a como uma das áreas mais pobres do estado do Paraná.

Com base neste tipo diagnóstico de desenvolvimento do Litoral do Paraná: uma região marcada por contrastes sociais, econômicos e ambientais, e um conjunto de vulnerabilidades, em 2005, foi instalado um *campus* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como um compromisso do Estado de promover o desenvolvimento sustentável da região por meio da educação.

A implantação de um *campus* da UFPR se deu em um importante momento de expansão do sistema público federal de educação superior, visando à melhoria da qualidade de ensino e à promoção da igualdade de oportunidades, essas através da inclusão e democratização do acesso e da permanência (BRASIL, 2007).

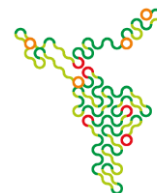
Para Oliveira Júnior (2014), as universidades, como instituições de ensino, pesquisa, extensão e promoção social, assumem importância estratégica no processo de desenvolvimento, e o ensino superior, o papel de promover o desenvolvimento, não apenas econômico, também social e cultural.

Rolim e Serra (2009) argumentam que, para as universidades desempenharem um papel determinante no desenvolvimento da região ou do local, há necessidade da construção dos vínculos e compromissos dessas estarem voltadas para as questões regionais, com isso, distingue-se as universidades que está na região, das universidades que é da região.

Metodologia

Este trabalho originou-se de uma pesquisa exploratória, pela reduzida produção científica do tema no local, descritiva, por se basear na apresentação de fatos e as características de dados secundários sobre o local, e crítica, por contestar os fatos simplesmente como reais ou dados, bem como a literatura.

A pesquisa parte de leituras específicas das áreas do desenvolvimento e da educação, bem como de relatórios técnicos de organizações de pesquisas voltados ao desenvolvimento, contemplando igualmente dados secundários. Os Índices de Desenvolvimento Humano dos



municípios do Litoral do Paraná (IDHM), os demais indicadores que lhe servem: IDHM de Educação, os IDHM de Renda e IDHM de Longevidade foram coletados na plataforma Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, que é mantida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Fundação João Pinheiro (FJP). Os dados de IDHM disponibilizados no Atlas Brasil correspondem aos dados capturados nos Censos Demográficos do IBGE de 1991, 2000 e 2010 (PNUD; IPEA; FJP, 2013).

O IDH, por ser um índice varia entre 0 e 1, indica que quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano e quanto mais baixo, menor. A variação entre 0 e 1 é fracionada em cinco escalas, possibilitando a aplicação prática, análises e comparações. Na escala entre 0 e 0,499 o indicador deve ser lido como Índice de Desenvolvimento Humano muito baixo; entre 0,500 e 0,599, baixo; entre 0,600 e 0,699, médio; entre 0,700 e 0,799, alto; e superior a 0,800, muito alto (PNUD; IPEA; FJP, 2013).

O indicador de Educação, que compõem o IDH, é dado pela escolaridade da população adulta e pelo fluxo escolar da população jovem. A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo, e pelo fluxo escolar da população em idade escolar nos quatro momentos da formação: entrada no sistema educacional; finalização do primeiro ciclo do ensino fundamental (neste caso, é captado somente o ensino regular); e conclusão do ensino fundamental e do ensino médio (PNUD; IPEA; FJP, 2013).

Propõem-se ampliar o IDH na dimensão educação, ampliando o fluxo escolar pela idade escolar da população em cinco momentos, ao acrescentar o ensino superior e a população com idade entre 18 aos 25 anos. Nesse artigo, apresenta-se somente o fluxo ampliado, não foram apresentados dados das fases anteriores, em decorrência do limite de páginas.

A escolha do Litoral Paranaense como local de análise se deu pela instalação de um *campus* da Universidade Federal do Paraná em Matinhos em 2005 e com a proposta de contribuir com o desenvolvimento regional (UFPR, 2008), possibilidade de observação empírica de um indicador teórico.

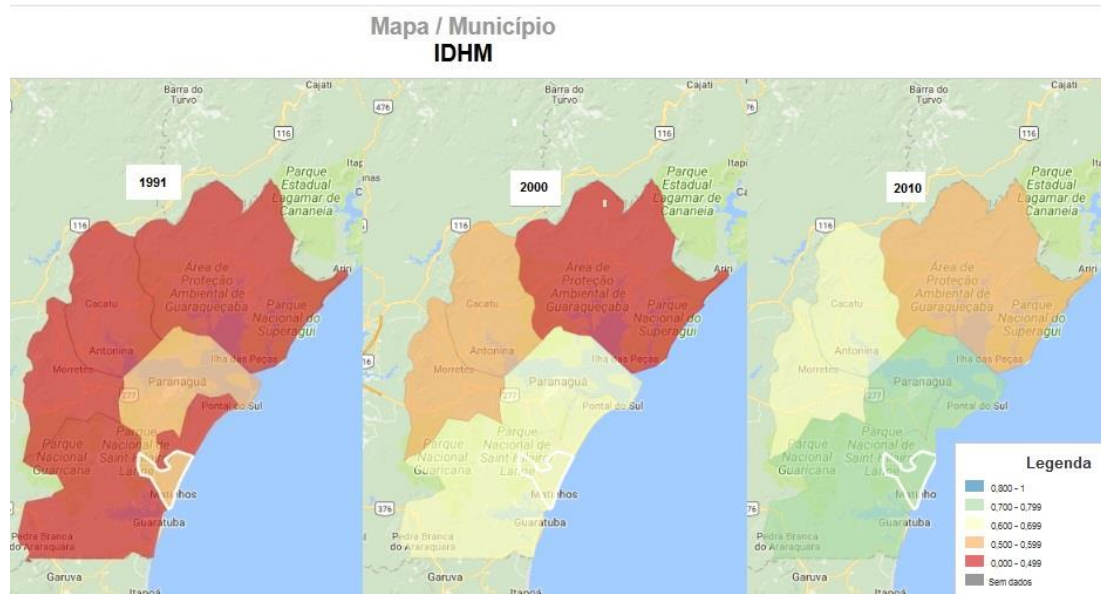
Resultados e Discussões

Com base nos IDH-M de 1991, disponível para os municípios do Litoral do Paraná, observa-se que o IDH-M dos municípios de Matinhos (0,522) e de Paranaguá (0,512) era classificado com



baixo, enquanto nos demais municípios do Litoral do Paraná o IDH-M era muito baixo: Guaraqueçaba (0,323), Pontal do Paraná (0,409), Antonina (0,438), Guaratuba (0,446) e Morretes (0,45), (PNUD; IPEA; FJP, 2013), (Figura 2). Passados quase dez anos, no ano de 2000, o município de Guaraqueçaba mantendo-se na classificação muito baixo (0,43), enquanto isso, Antonina (0,582) e Morretes (0,573) tiveram seus indicadores ampliados, passando para baixo, e os municípios de Paranaguá (0,645) e Matinhos (0,635) ampliam em degrau seus desenvolvimentos humanos para médio. Pontal do Paraná (0,622) e Guaratuba (0,613), por sua vez, saltam de um desenvolvimento muito baixo para médio. Para o último ano de dados disponível, 2010, todos os municípios apresentaram elevação nos indicadores de desenvolvimento humano. Paranaguá (0,75), Matinhos (0,743), Pontal do Paraná (0,738) e Guaratuba (0,717) passam a apresentar IDH altos, enquanto Antonina (0,687) e Morretes (0,686), médio, e Guaraqueçaba (0,587), baixo.

FIGURA 2 – EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL NA MICRORREGIÃO GEOGRÁFICA PARANAGUÁ NO PERÍODO DE 1991-2000



FONTE: Adaptado de PNUD, IPEA e FJP (2013).

Como os municípios, na Constituição brasileira, são entes federados, mas que sobre os quais se estabelecem mais duas jurisdições política-administrativa: Estado e Nação, aos quais recaem atribuições distintas, fez-se necessário observar qual o posicionamento dos municípios no Estado e na União. Os municípios de Paranaguá e de Matinhos, considerando o ranking nacional e estadual, estão relativamente bem melhor classificados. Por vez, o município de Guaraqueçaba, ocupa a 4.467^a



posição entre os 5.565 municípios brasileiros, e a 396ª posição entre 399 municípios do Estado (Tabela 1).

TABELA 1 – IDHM E POSIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ POR RANKING DE CLASSIFICAÇÃO NO PARANÁ E NO BRASIL, 2010

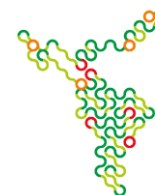
Município	IDHM (2010)	Classificação Estado do Paraná (2010)	Classificação Brasil (2010)
Paranaguá	0,750	32 ^a	551 ^a
Matinhos	0,743	48 ^a	695 ^a
Pontal do Paraná	0,738	62 ^a	823 ^a
Guaratuba	0,717	144 ^a	1398 ^a
Antonina	0,687	277 ^a	2251 ^a
Morretes	0,686	285 ^a	2282 ^a
Guaraqueçaba	0,587	396 ^a	4467 ^a

FONTE: IPARDES (2013); PNUD, Ipea e FJP (2013).

A decomposição do IDH, indicador sintético, as dimensões: Longevidade, Educação e Renda Demonstram que em Guaraqueçaba, município com menor IDH-M dos municípios do Litoral do Paraná, a Longevidade foi o indicador IDH-M que mais contribuiu para elevar os resultados finais em toda a série temporal. O índice de Longevidade foi de 0,792, seguido pelo de Renda com 0,587, e de Educação, com 0,434, em 2010 (PNUD; IPEA; FJP, 2013). Não distintamente dos demais municípios do Litoral do Paraná, o índice de longevidade (Figura 3), foi para todos os anos da série, os mais elevados, propiciando o aumento do IDH-M dos municípios. Já, o Índice de Educação (Figura 4) foi o que apresentou maior crescimento absoluto em todos os municípios do Litoral do Paraná no período de 1991 a 2010. É possível observar que, o Índice da Renda (Figura 5) é o que apresenta menor inclinação no período, indicando que a renda não vem se alterando pelas de políticas públicas, quando existem.

Observando os indicadores que formam o Índice de Educação tem-se nos municípios do Litoral Paranaense, no período de 1991 a 2010 progressiva redução nas taxas de analfabetismo em todos os municípios. Em Guaratuba, em 1991 a taxa de analfabetismo de 18 anos ou mais era de 31,55%, taxa reduzida em 2010 para 16,02%. Outros dois municípios da Região tiveram reduções significativas no período: Antonina, que reduziu de 18,78% para 9,23% o percentual de analfabetos; e Morretes, que apresentou redução de 14,16% para 7,24%.

Relativo ao fluxo é necessário mencionar que, a Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1996 delegou diferentes níveis de competência de educação escolar aos diferentes entes federados: aos municípios cabe a educação infantil e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano); aos estados e ao Distrito Federal cabe o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio (1º ao 3º ano); à União



cabe a educação superior e a educação profissional tecnológico. Tendo em vista o objetivo da pesquisa em discutir o papel da Educação Superior na Região ampliou-se o fluxo do Índice de Educação básica, que encerra no ensino básico para um fluxo que considera o ensino superior ou educação profissional tecnológica.

FIGURA 3 - Evolução do Índice de Longevidade dos Municípios do Litoral do Paraná, 1991-2000-2010

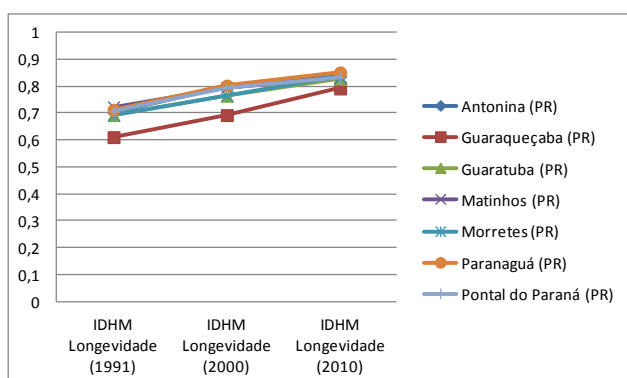


FIGURA 4 - Evolução do Índice de Educação dos Municípios do Litoral do Paraná, 1991-2000-2010

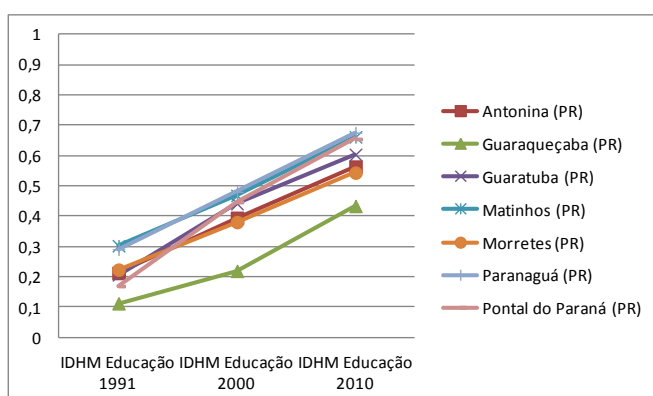
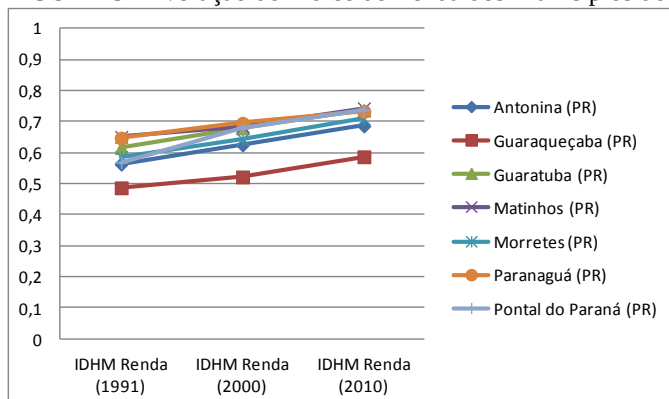
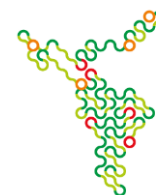


FIGURA 5 - Evolução do Índice de Renda dos Municípios do Litoral do Paraná, 1991-2000-2010

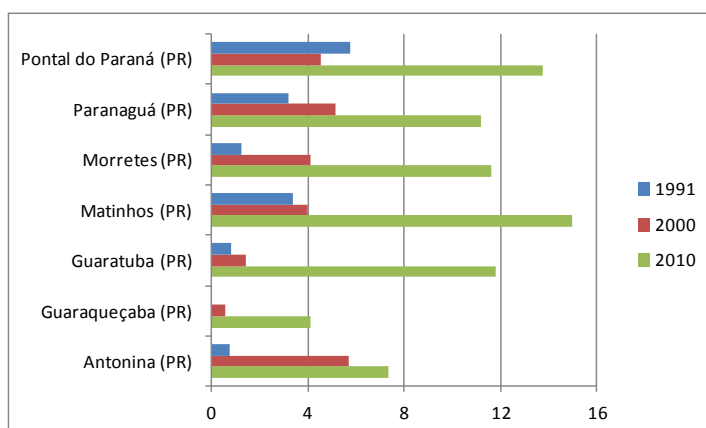


Fonte: Adaptado de PNUD, Ipea e FJP (2013).



Com os mesmos anos base utilizados pelo do IDH-M, verificou-se nos municípios do Litoral do Paraná que, o percentual de jovens com idade entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior mais que dobrou no último decênio em quase todos os municípios, excetuando-se Antonina. Observa-se que em Matinhos, local sede do Setor (anteriormente *campus*), e Pontal do Paraná, local de expansão de cursos superiores também pela UFPR, através do Centro de Estudos do Mar, o número de jovens cursando o ensino superior mais que triplicou. Morretes, Guaratuba e Guaraqueçaba também apresentaram acréscimos significativos (Figura 6).

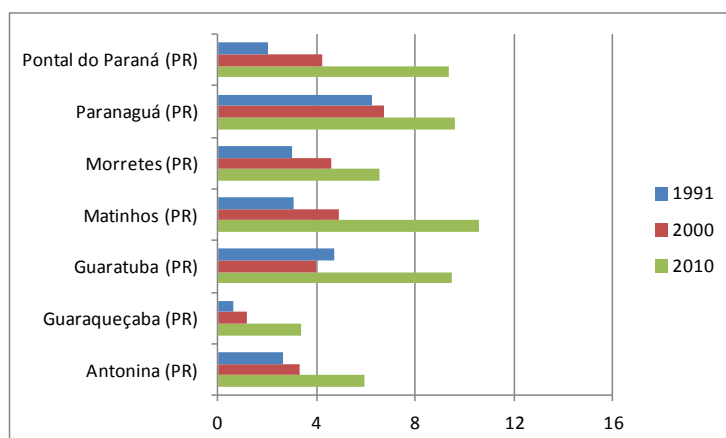
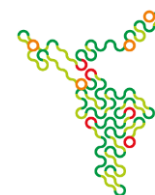
FIGURA 6 – EVOLUÇÃO DO % DE JOVENS COM IDADE ENTRE 18 E 24 ANOS CURSANDO O ENSINO SUPERIOR, NOS ANOS DE 1991, 2000 E 2010



FONTE: Adaptado de PNUD, Ipea e FJP (2013).

Como o *campus* da UFPR foi instalado em 2005, política de promoção da interiorização do ensino superior, entende-se que a população com mais 25 anos, que havia interrompido o fluxo dos estudos, poderia retornar aos estudos, ampliando número da população com nível superior na Região. Nesse caso, observou-se em 2010 que em Matinhos, Guaratuba e Pontal do Paraná o número de adultos com curso superior completo dobrou em relação a 2000 (Figura 7). Matinhos e Paranaguá em 2010 detinham 10,58% e 9,57% respectivamente da população com mais de 25 anos com nível superior. Pontal do Paraná, no período de 1991 e 2010, passou de 2,02% para 9,38% de adultos de 25 anos ou mais com superior completo.

FIGURA 7 – EVOLUÇÃO DO % DE ADULTOS COM 25 ANOS OU MAIS COM SUPERIOR COMPLETO, NOS ANOS DE 1991, 2000 E 2010



FONTE: Adaptado de PNUD, Ipea e FJP (2013).

Esses resultados confirmam a hipótese de que, a instalação do *campus* Litoral da UFPR apoiou na promoção do Índice de Desenvolvimento Humano, esse ampliado por considerar no fluxo faixa etária/nível escolar a educação superior. É possível ainda, arriscar em afirmar que, com a política de expansão com interiorização universitária, expansão das liberdades instrumentais, há a expansão das liberdades substantivas pelo aumento do conhecimento.

Considerações finais

Este artigo parte de um modelo de medida de desenvolvimento humano, o IDH, passando a observa-lo nos municípios que compõem o Litoral do Paraná, e nesses foram observados melhoria dos indicadores para no período de 1991 a 2010.

O pressuposto teórico do Índice de Desenvolvimento Humano é derivado da ampliação das liberdades instrumentais e substantivas de uma determinada população. Assim, a implementação de políticas públicas, em especial as de educação, impactariam positivamente na Região, aumentando as capacidades individuais e auxiliando no desenvolvimento humano. Com base nos indicadores do IDH dos municípios do Litoral do Paraná, a dimensão educação é a que mais avançou no período, porém ainda necessita de atenção, tanto no que diz respeito a redução do analfabetismo, como no fluxo faixa etária/nível de escolaridade.

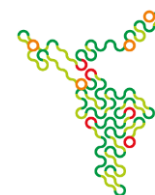
No Brasil, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 pode ser observado como um instrumento para a ampliação das liberdades instrumentais, e o conhecimento da educação escolar, a ampliação das liberdades substantivas. Entre as dez diretrizes da educação nacional, a erradicação do analfabetismo, e entre as metas, para a década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30%



da faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001). No período de observação ocorre a instalação de um *Campus* da Universidade Federal do Paraná no Litoral paranaense, 2005, no qual registrou a ampliação da educação superior no Litoral do Paraná, o demonstra que a universidade gratuita e inclusiva impacta positivamente no desenvolvimento humano, através da ampliação do fluxo do Índice de Educação – IDH ampliado. Estudos ainda serão necessários para avaliar o aumento das capacidades ou liberdades.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. de 2001. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** - Diretrizes Gerais. Brasília: MEC, 2007.
- ESTADES, N. P. O Litoral do Paraná: entre a riqueza natural e a pobreza social. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 8, p. 25-41, jul./dez. 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **IBGE Cidades**. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 21 nov. 2016.
- INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Relação dos municípios paranaenses segundo meso e microrregiões**. 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf> Acesso em: 20 mar. 2018.
- NIEDERLE, P. A.; RADOMSKI, G. F. W. Prefácio. In: NIEDERLE, P. A.; RADOMSKI, G. F. W. **Introdução às teorias do desenvolvimento**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.
- OLIVEIRA JÚNIOR, A. **A Universidade como Polo de Desenvolvimento Local/Regional**. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE GEOGRAFIA, 1, 2014.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA; FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>> Acessado em 19 jan. 2018.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Valores e Desenvolvimento humano 2010**. Brasília: PNUD, 2010. Disponível em: <https://repub.eur.nl/pub/76054/Metis_201236.pdf> Acessado em 19 jan. 2018.
- ROLIM, C.; SERRA, M. Instituições de Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: O Caso da Região Norte do Paraná. **Revista de Economia**, v. 35, n. 3 (ano 33), p. 87-102, set./dez. 2009.
- SEN, A. **O desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- SEN, A. O desenvolvimento como expansão de capacidades. **Lua Nova**, São Paulo, n. 28-29, 1993.



OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini¹
Jociene Carla Bianchini Ferreira Pedrini²

Resumo: Discutir os saberes docentes no Ensino Superior é adentrar-se às discussões sobre docência universitária e a formação profissional de seus professores. O presente artigo tem a intenção de refletir sobre os saberes docentes no ensino superior, com foco em professores em que a formação inicial não perpassou pela licenciatura. É importante, neste atual cenário da Educação Superior, discutir a formação dos professores, principalmente dos cursos de bacharelado, por possíveis falta de um diálogo com a educação e de uma preparação didático-pedagógica, que muitas vezes, são provenientes apenas de cursos de formação no início de suas carreiras. Como processo metodológico utilizou-se o referencial bibliográfico, articulando-se uma revisão de literatura e refletindo sobre as construções dos saberes docentes por professores bacharéis. As práticas docentes são retratadas como forma de se repensar a formação inicial e contínua de professores visando a qualidade do ensino superior. Para isto, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover e construir os conhecimentos didático-pedagógicos de novos docentes.

Palavras-chave: Professores, Universidade, Saberes

Teaching knowledge in higher education

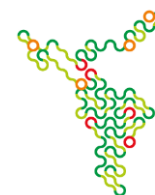
Astract: To discuss the teaching knowledge in Higher Education is to enter into the discussions about university teaching and the professional formation of its professors. This article intends to reflect on the teaching knowledge in higher education, focusing on teachers in which the initial training did not pass through the degree to be a teacher. It is important, in this current scenario of Higher Education, to discuss the training of teachers, especially the baccalaureate courses, for possible lack of a dialogue with education and a didactic-pedagogical preparation, which often come only from training courses early in their careers. As a methodological process, the bibliographical reference was used, articulating a literature review and reflecting on the constructions of teaching knowledge by bachelors teachers. The teaching practices are portrayed as a way of rethinking the initial and continuous training of teachers aiming at the quality of higher education. To this end, Higher Education Institutions (HEIs) should promote and build the didactic-pedagogical knowledge of new teachers.

Keywords: Teachers, University, Knowledge.

Introdução

¹Professor do curso de Publicidade e Propaganda da Unifai – Adamantina - SP. Doutor em Educação, mestre em Ciência da Informação, publicitário.

² Professora do curso de Jornalismo da UFMT Campus Universitário do Araguaia – cidade de Barra do Garças/MT. Doutora em Educação, mestre em Comunicação, jornalista e licenciada em Letras – Português/Inglês



Os saberes docentes são norteadores para se compreender e desenvolver a carreira de professor. No âmbito universitário, não é diferente.

Infelizmente, os saberes docentes têm ficado escondidos nas prateleiras da biblioteca ou empunhados como palavras de ordem em discursos acadêmicos, atribuindo-lhes uma existência teórica, distante da natureza prática. Canário (2008), Nóvoa (2008) são alguns dos autores que têm demonstrado essa incoerência.

Por outro lado, os saberes são apenas desconhecidos pelos professores universitários. Talvez, uma evidência disso, esteja no percurso de formação dos professores, principalmente dos cursos de bacharelado, por falta de um diálogo com a educação e de uma preparação didático-pedagógica.

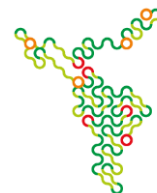
[...] o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica [...]. Este fenômeno não é um problema que se limita aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nem apenas Universidades Federais, pois o problema tem início na própria legislação que precisa ser mais enfática na necessidade dos conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes que passam a compor os quadros funcionais dessas instituições, pois até o momento fica a critério e responsabilidade institucional proporcionar ou não cursos de formação continuada de curta duração aos ingressos no cargo de professor (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p.196).

Os cursos de bacharelado não têm a pretensão de formar novos professores, ao contrário, essa é uma modalidade raramente explorada. Por outro lado, como bem aponta Masetto (2012), no ensino superior privado, os professores são convidados para lecionar por conta de sua experiência no mercado de trabalho ou por ter amigos nas instituições de ensino. Só então se descobrem professores. Já para ingressar no ensino superior de instituições Federais, é exigido que o docente passe por concurso público, quando se torna professor efetivo ou trabalhe no prazo máximo de dois anos para atuar como professor substituto.

Outro aspecto recai sobre as Instituições de Ensino Superior (IES), as quais assumem a responsabilidade, por meio de cursos de formação continuada, promover e construir os conhecimentos didático-pedagógicos de novos docentes.

É nesta seara que este artigo assume relevância. O objetivo, por meio de pesquisa bibliográfica, é mostrar como os saberes docentes estão arraigados à prática docente do professor não licenciado no ensino superior.

Os Saberes Docentes



O professor, pela sua prática, está envolvido e engajado em atuar com e nas relações humanas. Por conta disso, assume a responsabilidade de gerir a própria sala de aula.

Essa atividade, talvez a mais evidente, é uma das facetas no qual perpassam os saberes docentes. Autores como Cunha (2007); Tardif (2010); Masetto (2012); Pimenta (2012), por meio de seus trabalhos, contribuem cada vez mais para se compreender a dinâmica dos saberes.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes são: saber das disciplinas (procedentes das matérias específicas), saber curricular (sobre o programa escolar), saber da experiência (oriundos da prática profissional individual e socialização no trabalho) e saber com origem na formação profissional (aqueles que são adquiridos nas instituições de ensino pela formação de professores).

São essas variedades de saberes que Shulman (1986) denomina de base do conhecimento para ensinar, sendo um conjunto de conhecimentos, destrezas, compreensão, tecnologia, ética e disposição para desenvolver esse trabalho docente.

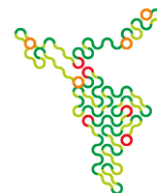
Para Tardif (2010), os saberes docentes são plurais, no sentido de ser diversificado; temporais, por conta da aprendizagem e da socialização que os docentes experimentam ao longo da vida pessoal e profissional; heterogêneos, pela própria experiência dos professores não ser igual; e localizados por um padrão de normas relativas à profissão docente.

Tardif (2000) aponta ainda que os conhecimentos profissionais dos professores exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas. Tais características evolutivas e progressivas dos saberes docentes fundamentam a necessidade de uma formação contínua para sua real atualização.

O saber docente é ainda um saber social, pois:

[...] é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis entre os quais programas, matérias a ser [sic] ensinadas, regras do estabelecimento, etc. desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho (TARDIF, 2010, p.12).

Para o autor, o professor nunca decide sozinho seu próprio saber profissional, esse saber é produzido socialmente, entre o grupo de professores. É um saber que se relaciona entre alunos e professores.



Por isso, o saber docente vem da relação com o outro, da experiência de viver em grupo, com outros professores ou outros alunos. Desse modo, os saberes dos professores são frutos de suas rotinas de trabalho. “Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É o que denominamos de sobrevivência profissional” (TARDIF, 2000, p.14).

Sendo esse um dos motivos pelo qual o autor considera os saberes docentes como temporais, além do que, esse conhecimento é também oriundo da própria história de vida dos professores e suas histórias de via escolar.

Outra preocupação quando se refere aos saberes docentes diz respeito aos saberes pedagógicos, dando destaque para o saber transmitir conhecimentos com ênfase na formação profissional do aluno. A própria universidade é vista como local marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas sob seus objetivos educacionais.

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam (MASETTO, 2012, p.14).

Tais características apontam para uma formação de alunos/profissionais nos cursos de graduação e uma prática docente focada nesse aspecto, sendo o desenvolvimento de certas habilidades essenciais para alcançar o objetivo pretendido, são elas: desenvolvimento na área do conhecimento, desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento de atitudes de valores.

Tardif (2000, p.14) alerta que os saberes dos professores precisam ser plurais e heterogêneos, no sentido de não formar um repertório de ensino unificado, em torno de uma única disciplina, mas a utilização de muitas teorias, concepções e técnicas. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”.

Cunha (2012, p.36) admite que mais importante que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento. “É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos”. Ou seja, a forma como ensinar diz muito não apenas da prática docente do professor, como interfere absolutamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Por isso, é preciso que o professor reconheça a importância dos



conhecimentos pedagógicos, transmitindo, no sentido puro da palavra, o conteúdo de forma não aleatória, organizado e muito bem planejado. Só assim se consegue uma boa aprendizagem.

Assim, lecionar com didática é conhecer os saberes pedagógicos e se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem dos próprios alunos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação de atividade educativa. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação (e, freqüentemente [sic], é até mesmo bastante difícil distingui-los) na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõe, afim [sic] de legitimá-las cientificamente (TARDIF, 2010, p.37).

Conhecer não é apenas se informar, é expor-se às informações para adquiri-las e a partir delas buscar o verdadeiro conhecimento. “Parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar [...] que é proceder à mediação entre sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem sabedoria para a vida, na construção do ser humano” (PIMENTA, 2012, p.24).

Dessa forma, a educação é um processo de humanização, é transformar o conhecimento em algo útil para a vida cotidiana, deixando de ser apenas indivíduos “tábuas rasas”. Como o mesmo autor alerta, educar na escola significa elevar o aluno ao nível civilizatório para assim atuarem e melhorarem a própria sociedade.

Dessa forma, discutir a temática dos saberes docentes é também inserir-se no campo da formação de professores, no sentido de compreender o que realmente os professores do ensino superior têm aprendido, sendo possível reavaliar quais realmente os saberes importantes para a constituição da docência.

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação de professores compreender como esses saberes são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (MELO, 2012, p.38-39).

Apenas dessa maneira será possível defender uma verdadeira profissionalização docente em que os conhecimentos dos professores devem ser construídos a partir das necessidades postas também



pelo real, superando esquemas concebidos a priori pelas ciências da educação. Pois, por meio da teoria, os professores encontram instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas.

Assim, discorrer sobre a profissão docente e seus saberes é imprescindível para a carreira de professor no ensino superior. Percebe-se, pela breve revisão teórica, que o profissional da Educação necessita, prioritariamente, estar em constante atualização para realizar um bom trabalho. Estar ciente sobre os saberes docentes é importante, principalmente, aos professores bacharéis, que não tiveram em sua formação inicial a carga horária necessária para a docência e, inserem-se no ensino superior, muitas vezes, com um vago conhecimento da profissão que deve assumir, como a discussão que se faz a seguir.

Os professores bacharéis

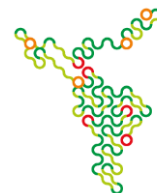
Assumir-se professor universitário é, antes de tudo, identificar-se como tal. Sim, trata-se, pois de uma questão de identidade, conforme afirma Nóvoa (2008). O professor universitário não licenciado insere-se no mundo da sala de aula, muitas vezes, ao acaso, não havendo preparação pedagógica alguma para sua inserção, muito menos uma identidade docente para a profissão.

Tais profissionais geralmente vêm a docência, principalmente a universitária, como uma complementação salarial e assumem-se, primeiramente, em sua formação inicial, sendo advogados, jornalistas, engenheiros, dentre outros. Nesse sentido, profissionais ingressam no ensino universitário, muitas vezes, por se destacarem no mercado de trabalho, não conhecendo, pelo menos de forma recomendada, o saber pedagógico para lecionar.

Muitos são os estudiosos da área educacional que já identificaram e registraram em suas pesquisas esse problema. Vejamos, por exemplo, o “tom” de preocupação que Fernandes (2012) faz questão de imprimir às suas reflexões sobre a questão do ingresso de docentes em instituições de ensino de nível superior:

O próprio ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, ressaltando-se, ainda, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que este docente vai atuar. (FERNANDES, 2012, p. 96)

Sob essa perspectiva, Cunha (1989, p.81) afirma que “algumas das decisões quanto à profissão ocorrem muito mais por fruto da experiência pessoal, do que de decisões pré-destinadas ao magistério”. Ou seja, já no exercício da profissão é que alguns docentes se deparam com as inúmeras



lacunas da sua formação e a partir daí tomam a decisão de superar as dificuldades inerentes ao magistério.

O exercício docente no ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias, como as pedagógicas. (MASETTO, 2003, p. 11)

A falta do conhecimento pedagógico, principalmente em professores não licenciados é um dos cerne do problema da questão. Já é de se reconhecer que apenas o conhecimento específico não é o suficiente para a profissão. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Art. 66, pode ser vista de forma reducionista quanto estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Gil (1997, p.15) também argumenta “ainda que muitas vezes possuíssem títulos de Mestre ou Doutor, os professores universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica” e, considerando o contexto das universidades brasileiras percebe-se que a pesquisa, muitas vezes, é mais importante que esta própria formação pedagógica para ser professor.

Neste contexto, é válido ressaltar que não apenas a pesquisa e a formação científica são as únicas importantes, mas segundo Massetto (2012), para lecionar é preciso competências próprias.

Muitos dos docentes focam apenas no ensino teórico-científico e se esquecem do próprio processo de ensino-aprendizagem, lembrado por Malusá e Feltran (2003):

O exercício da docência no ensino superior exige o domínio da área de conhecimento que se ensina associado ao conhecimento educacional pedagógico, o qual possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa com critérios científicos e de acordo com um projeto educacional pretendido. (MALUSA e FELTRAN, 2003, p. 139)

A verdadeira formação do professor está no próprio processo de ensino-aprendizagem fruto de seus saberes docentes que são construídos e levantados ao longo do tempo de carreira, conforme já exposto por Tardif (2000) no tópico anterior.



Diante desse cenário, os cursos de formação de professores funcionam como uma porta de entrada para que, os docentes em curso, possam perceber e refletir sobre os saberes necessários para desenvolver a sua prática e quais serão experiências que serão transformadas em novos saberes.

Apreciação crítica

Ao longo do texto articularam-se as especificidades acerca dos saberes docentes, observando, principalmente, que eles são percebidos ao longo da história de vida e de carreira do professor. Infelizmente, somente a percepção dos saberes não é suficiente.

Como fora apresentado, é importante que o professor compreenda os seus saberes, consiga observar até que ponto eles contribuem para o exercício profissional. Permitindo-se a liberdade de encontrar os pontos fracos de sua prática e conhecimento, formulando assim questionamentos com intuito de aprimorar ainda mais o seu trabalho de ensino-aprendizagem.

Por conta disso, o professor bacharel não deve se fechar em si mesmo. É fundamental que compartilhe com os outros professores os problemas que tem encontrado no cotidiano da sala de aula. Talvez, caiba às IES oferecer espaços para que essa prática seja construída.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº394/96. Brasília: 1996.

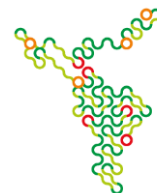
CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores. **Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 2008. p. 133-148.

CUNHA, M.I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus. 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.

CUNHA, M.I. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Papirus, 1989.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2012. ISBN: 978-85-308-0509-8.



GIL, A. C. O professor universitário. In: GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. São Paulo: Atlas, 1997.

MALUSÁ, S. e FELTRAN, R. C. S. (Org.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. ISBN 85-89909-05-0.

MASETTO, M.T. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: Edufu, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Anais Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. 2008. p. 21-28.

OLIVEIRA, V.S; SILVA, na R.F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para educação profissional e ensino superior. **Revista Holos**, Instituto Federal do Rio Grande do Norteano 28, vol. 2., 2012.p. 193-205.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.), S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012. ISBN: 978-85-249-1936-7.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *Educational. Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. ISSN: 1935-102X.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 13 – jan./fev/mar/abr., 2000, p.5-24. ISSN 1413-2478.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C; LAHYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n. 4, p.215-233, 1991. ISSN: 1645-1384.



EDUCAÇÃO SUPERIOR, DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE - A EXPERIENCIA DE ITABUNA, BAHIA

Fábio S. Santos¹
Edivaldo M. Boaventura²
Lídia Boaventura Pimenta³

Resumo: O presente artigo investiga a relação do Plano Diretor do município de Itabuna com a ampliação da educação superior. Tem por objeto o plano diretor da cidade de Itabuna e a educação superior local. Como objetivo, busca analisar os efeitos e desdobramentos das estratégias e diretrizes do Plano Diretor de Itabuna de 2008 na ampliação da educação superior, avaliando essa relação com o desenvolvimento da cidade em tela. O percurso metodológico foi desenvolvido pelo método estudo de caso, acompanhado de uma pesquisa exploratória e explicativa, e análise documental. A pesquisa demonstrou a relação, predominantemente, indireta do plano diretor com os desdobramentos do ensino superior, quando as estratégias e diretrizes contribuem para a um centro de referência educacional; e direta quando o plano incentiva a ampliação de cursos, vagas e estabelecimentos de ensino superior em prol do desenvolvimento regional e urbano.

Palavras-chave: Educação Superior. Plano Diretor. Itabuna-BA. Desenvolvimento.

Higher education, development and society - the experience of Itabuna, Bahia.

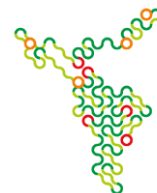
Astract: The present article investigates the relation of the Master Plan of the municipality of Itabuna with the extension of the higher education. Its object is the master plan of the city of Itabuna and local higher education. As an objective, it seeks to analyze the effects and consequences of the strategies and guidelines of the 2008 Master Plan of Itabuna in the expansion of higher education, evaluating this relationship with the development of the city on display. The methodological course was developed by the case study method, accompanied by an exploratory and explanatory research, and documentary analysis. The research demonstrated the predominantly indirect relationship of the master plan with the developments of higher education, when the strategies and guidelines contribute to an educational reference center; and direct when the plan encourages the expansion of courses, vacancies and establishments of higher education in favor of regional and urban development.

Keywords: College education. Master plan. Itabuna-BA. Development.

¹ Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bolsista CAPES. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Direito Público e Docência do Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento. Universidade Salvador (UNIFACS), Salvador, Bahia, Brasil.

² Mestre e PHD em Administração Educacional pela The Pennsylvania State University, Estados Unidos. Doutor e Docente Livre em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder e Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento. Professor Titular (Mestrado e Doutorado) da Universidade Salvador (UNIFACS). Universidade Salvador (UNIFACS). Salvador, Bahia, Brasil.

³ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pró-Reitora de Planejamento, Professora permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EDUReg). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Salvador, Bahia, Brasil.



Introdução

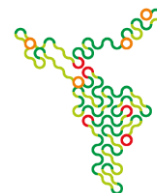
A Educação como parte do processo de desenvolvimento deve ser prioridade no planejamento das cidades. A educação de nível superior ganha destaque nesse contexto por contribuir no desenvolvimento individual e coletivo. Em Itabuna, Bahia, por exemplo, com a ampliação do ensino superior, a cidade e a região foram fortalecidas. Resta saber se ocorreu de maneira planejada com vistas ao desenvolvimento regional e local.

Registra-se a assertiva de que a democratização do acesso à educação superior, com inclusão e qualidade, é um dos compromissos do Estado brasileiro, expresso nas metas do Plano Nacional de Educação – PNE. O acesso à educação superior, sobretudo da população de 18 a 24 anos, vem sendo ampliado no Brasil, mas ainda está longe de alcançar as taxas dos países desenvolvidos e mesmo de grande parte dos países da América Latina.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011 registrou que a taxa bruta atingiu o percentual de 27,8%, enquanto a taxa líquida chegou a 14,6%. O PNE (2001-2010) estabelecia, para o fim da década, o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos. Apesar do avanço observado, o salto projetado pela Meta 12 do novo PNE, que define a elevação da taxa bruta para 50% e da líquida para 33%, revela-se extremamente desafiador.

A Bahia apresenta em seus dados um avanço significativo no total de matrículas novas na Educação Superior. Dados do observatório do PNE de 2012 e 2013 apresentam a taxa de 49,3 % de novas matrículas na rede pública. No entanto, observa-se que esta taxa cai para 9,7 % quando se recorta estas matrículas para pessoas de 18 a 24 anos (considerada a idade prevista para este nível de ensino). A taxa bruta de matrícula na Educação Superior na Bahia (percentual que calcula todas as matrículas em relação a população de 18 a 24 anos) é de 24,4 %. Em 2001 era de 7,5 %.

Diante desse panorama, surge a necessidade da descrição da Educação Superior em Itabuna, passando pela análise da relação existente ou não entre o Plano Diretor de Itabuna, ano 2008, com criação de novos estabelecimentos de ensino superior. Objetiva-se uma análise e até mesmo proposições para uma Educação e Desenvolvimento, no tocante ao ensino superior.



O Planejamento das Cidades e a Educação

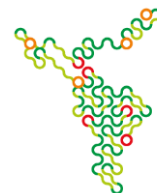
O planejamento urbano, a partir do século XIX, incorpora dentro da organização do espaço, um processo de desenvolvimento. Deixa de possuir somente olhares físicos e territoriais, apresentando uma nova perspectiva: inter, pluri e transdisciplinar. A dinâmica espacial deveria se organizar de maneira a impulsionar o desenvolvimento regional e urbano em todos os aspectos: econômico, social, ambiental e cultural.

Nesse contexto, o geógrafo Marcelo Lopes de Souza em seu livro *Mudar a Cidade*, faz uma introdução crítica ao planejamento urbano e à gestão urbana, defendendo tais áreas de conhecimento como ciência social aplicada devendo ser interdisciplinares por excelência (SOUZA, 2002, p.25).

O Plano Diretor Municipal, mais do que um documento teórico, técnico, normalmente hermético ou genérico, distante dos conflitos reais que caracterizam a cidade, deve ser visualizado e concebido como um espaço de debate dos cidadãos e de definição de opções. Opções estas que podem se tornar políticas públicas conscientes e negociadas, por uma estratégia de intervenção no território, com adoção de instrumentos previstos no Estatuto da Cidade com o fomento à gestão democrática da cidade. Assim, o plano diretor será efetivado como uma ferramenta eficaz e capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento urbano. (SANTOS, 2016, p. 38).

A cidade de Itabuna, objeto de estudo, foi emancipada em 28 de julho de 1910, através da Lei 807, sancionada pelo governador João Ferreira de Araújo Pinho. (ASSIS, 2006). Localiza-se no Sul do Estado da Bahia, em uma região denominada Costa do Cacau, distante a 426 quilômetros da capital, Salvador. É a quinta cidade mais populosa do Estado, com uma população total de 204.667 habitantes (censo 2010), área territorial de 432,244km², e densidade demográfica de 473,50hab/km². A cidade caracterizada em conjunto com o município de Ilhéus, forma uma aglomeração urbana classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como uma capital regional B, exercendo influência em mais de 40 municípios que, juntos, apresentam pouco mais de um milhão de habitantes. (IBGE, 2016).

O atual Plano Diretor de Itabuna foi aprovado em 19 de dezembro de 2008, pela Lei Municipal nº 2.111, revogando a Lei nº 1.324/84. O Plano Diretor do Município de Itabuna está devidamente formalizado em seus sete títulos, com os respectivos capítulos e seções específicas, totalizando oitenta e um artigos. Pode-se apontar que o planejamento urbano da cidade de Itabuna, no contexto de um planejamento interdisciplinar, apresentou algumas diretrizes para a educação como parte do processo



de desenvolvimento. A educação é tratada no Plano Diretor de Itabuna no Capítulo III, das Diretrizes, Seção III, do Desenvolvimento Social, o artigo 11 quando descreve que o desenvolvimento social e o exercício da cidadania serão fomentados, dentre outras diretrizes, com a melhoria da qualidade dos serviços de educação.

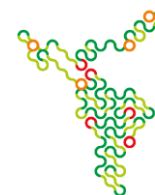
A Educação Superior em Itabuna, Bahia

A Educação Superior é um dos pressupostos do desenvolvimento, além de se configurar como um instrumento necessário na vida dos cidadãos por ser capaz de transmitir conhecimentos, de experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI a globalização contemporânea apresenta uma sociedade cujos recursos cognitivos são considerados, em certa medida, como mais importantes do que os recursos materiais, exigindo maior valorização do ensino e das instituições de ensino superior para habilitar profissionais competentes exigidos pelas novas economias. (DELORS et al, 2012, p. 56).

Importante destacar que o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação e seus objetivos, reverberando o sentido e o conceito do Direito à Educação. Forma-se uma concepção ampla de educação como direito de todos e dever do Estado. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola deve ser compreendida como direito público subjetivo ao ensino obrigatório e gratuito. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber deve ser observada em função da investigação e pesquisa promovida pelas universidades. (BOAVENTURA, 1997, p. 33).

A educação de nível superior, dinamizada pelas universidades e outras instituições de ensino superior (IES), configura-se como um dos pilares para o desenvolvimento regional. Novos currículos tendem a uma relação contemporânea, sobretudo, através da elevação da qualidade da força de trabalho local que as IES contribuem para o desenvolvimento de um empreendedorismo de qualidade superior (GADOTTI, 2013, p. 52). Esta perspectiva não é diferente na Bahia ou mesmo na região sul do mencionado estado. As IES nesta região tendem a propiciar maior qualidade de formação de quadros para o mundo do trabalho.

Itabuna possui 19. 597 pessoas com idades entre 20 e 24 anos. Todavia, das pessoas com mais de 25 anos o percentual que possui ensino superior é de, apenas, 9,13 %. A taxa de frequência bruta,



no ensino superior na cidade está em 31,97 %. Ou seja, a taxa de matrícula bruta - a razão entre o número total de alunos matriculados em um determinado nível de ensino (independentemente da idade) e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível - no ensino superior na cidade está em 31,97 %. No que tange a sua aplicação prática, esta taxa é elemento integrante na composição do índice relativo à educação (juntamente com a taxa de alfabetização) para o cálculo do IDH.

Por sua vez, a taxa de frequência líquida, ou taxa de matrícula líquida, do ensino superior na cidade está em 14,15 % (dados IPEA 2010). Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para este nível. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária.

Itabuna possui 2.827 pessoas que frequentam o ensino superior de graduação pública e 4.959 pessoas que frequentam superior de graduação privado. A figura 1 demonstra que dos estudantes de nível superior em Itabuna, 64% estudam em IES privadas e 36% em Universidades Públicas. Cerca de cento e seis (106) pessoas são matriculadas em cursos de especialização de nível superior pública e 436 pessoas matriculadas em curso de especialização em instituições de ensino privado. (IBGE 2010).

O desafio do município se coloca na medida em cumprir a diretriz do Plano Diretor Municipal, que preceitua a ampliação da qualidade do ensino e a formação de professores, com o fomento de cursos na área de licenciatura. Reafirma-se a meta 12 do PNE como meta de plano municipal de educação que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Registra-se que a Educação Superior no município em análise é representada atualmente por oito instituições de ensino superior – IES. Sendo duas instituições de ensino superior públicas, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e seis instituições de ensino superior particular: a Universidade de Uberaba (UNIUBE), a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), o Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), o Centro Universitário Internacional (UNINTER), a União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura (UNIME) e a Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna (FTC). Destas IES, a UNIUBE,

a UNIASSELVI, a UNINTER e a UNOPAR oferecem exclusivamente cursos à distância enquanto a UNIME oferece exclusivamente cursos presenciais. A UESC e a FTC oferecem cursos na modalidade à distância e presenciais.

A localização espacial dessas Instituições de Ensino Superior é demonstrada na figura 1. Quando se observa as seis IES privadas situadas na região central da cidade. A UFSB distante do centro; e a UESC, embora no território de Ilhéus, muito próxima à Itabuna. Nota-se a preocupação do ensino superior privado em garantir um melhor acesso aos ingressantes. Ou seja, uma instituição superior de ensino situada na região central da cidade atrai mais alunos, tanto da própria cidade, como também das cidades circunvizinhas. Além do maior número de vagas, menor concorrência e maior acessibilidade, também a localização geográfica tem contribuído para um maior número de matrículas no ensino superior privado.

AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DE ITABUNA

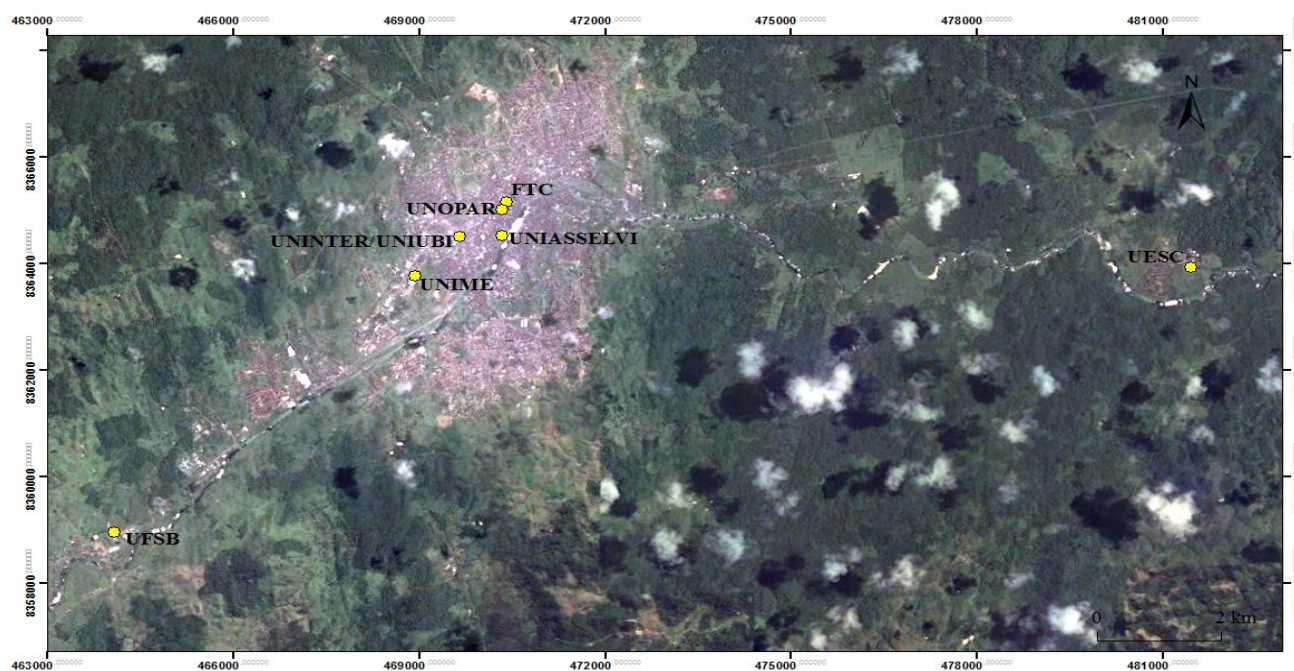
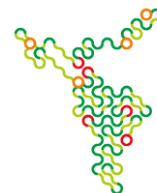


FIGURA 1 – Imagem da Cidade de Itabuna e Rodovia Ilhéus – Itabuna. Destacando as Instituições de Educação Superior na Região de Itabuna (Ba).

FONTE: Google Earth.

Nota: Adaptações e Pontos de destaque produzidos pelos autores.

Educação Superior em Itabuna e sua relação com o Desenvolvimento e a Sociedade



Cumprir destacar a assertiva de que como o plano diretor trata de questões municipais, a relação de tal instrumento de desenvolvimento urbano com a ampliação da educação superior é, predominantemente, indireta. Mesmo não sendo competência municipal regular o ensino superior, a análise dos efeitos e desdobramentos das estratégias e diretrizes do Plano Diretor do município de Itabuna de 2008 explica a sua relação com a ampliação do ensino superior na cidade objeto de estudo, e consequente implicação social e seu respectivo desenvolvimento.

Nesse sentido, as Estratégias de Desenvolvimento Municipal, no Título II do Plano Diretor de Itabuna, são tratadas em capítulos, e a partir das diretrizes estabelecidas, pode-se inferir a necessidade de qualificação de mão-de-obra para alcançar os objetivos do plano. Para tanto, constata-se quais os cursos de nível superior que deveriam ser implementados para atingir as finalidades elencadas. De início, destaca-se o artigo 4º da lei analisada:

Art. 4º - A política de desenvolvimento urbano tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da Cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes, em especial:

I - expansão econômica do Município, com base na vocação tradicional da economia local, como pólo de comércio amplo e diversificado combinado a um centro regional de referência na prestação de serviços de saúde e de educação;

II - estruturação do Município e sua administração para o atendimento ao aumento da população urbana e rural, e as demandas por habitação, infra-estrutura e equipamentos urbanos; favorecendo a geração e distribuição de renda e combate a pobreza;

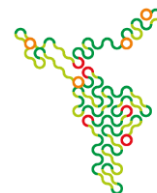
III - preservação dos recursos naturais, em especial o da água, para usufruto das gerações atual e futuras;

IV - reordenamento da Cidade e reestruturação da parte física, visando a melhoria da qualidade de vida da população local;

V - realização de parcerias entre os setores público e privado, para efetivação de programas de interesse público, inclusive para fortalecimento dos setores de indústria, comércio e serviços, recuperação da lavoura cacaueira e outras atividades.

Pode-se extrair a fundamentação da origem de alguns cursos de nível superior. Por exemplo, para atender os objetivos de expansão econômica, dinamização do comércio e a meta de tornar a cidade um centro regional na prestação de serviços de saúde e de educação, foi necessário uma maior oferta de cursos na área das ciências sociais e da saúde. Assim, ocorreu um aumento no número de vagas nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e nas áreas de Saúde. Um destaque tanto para as IES públicas, como privadas.

A partir da estratégia de tornar a cidade de Itabuna um centro regional na prestação de serviços de saúde foi observado a construção de novos hospitais, consultórios médicos, clínicas e espaços empresariais com a finalidade de promover ações para a qualidade de vida. Assim, muitos cursos da



área de saúde foram dinamizados para atender esta demanda, e consequentemente, a estratégia de desenvolvimento estabelecida no Plano Diretor.

Nesse mesmo sentido, a estratégia de tornar a cidade uma referência na educação, demandou a criação de mais estabelecimentos de ensino superior. Em conformidade com as políticas públicas de fomento ao nível superior, no contexto estadual e municipal, e considerando as estratégias do plano, Itabuna passou a oferecer vários cursos superiores em suas instituições públicas e privadas para atender tanto a dinâmica populacional local como a regional.

Adiciona-se a este fato, a necessidade de formação e capacitação de professores em Itabuna e região, o que motivou a oferta de muitos cursos na área de licenciatura, nas instituições públicas e privadas, principalmente na modalidade de educação à distância. A modalidade EAD ganhou destaque na UNIUBE, UNOPAR, UNIASSELVI e UNINTER, onde são oferecidos cursos somente nesta modalidade, em especial cursos de licenciatura; e a FTC e UESC, que além de dos cursos presenciais oferecem cursos na modalidade à distância.

Para garantir uma melhor estruturação do município na relação urbano e rural, conforme estratégia descrita no art. 4º sobre a recuperação da lavoura cacaueira observa-se que houve um crescimento discreto de cursos na área de ciências agrárias e da natureza, somente na UESC. Embora o crescimento de profissionais nessa área tenha contribuído para novas alternativas agropecuárias, muito ainda poderia e deverá ser feito para que se atinja um ideal de desenvolvimento sustentável. Uma maior oferta de cursos na área de ciências agrárias e da natureza, dinamizados com ações e projetos com a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC contribuirá para o fortalecimento de novas estratégias para o desenvolvimento regional.

No contexto do objetivo de se reordenar e reestruturar a cidade em aspectos físicos e territoriais, é que se fundamenta o grande aumento dos cursos de Engenharia, na UESC, FTC, UNIME e em formação na UFSB. Além do curso de Arquitetura e Urbanismo na UNIME. E ainda merecem destaque os cursos tecnológicos, ofertados pela FTC, UNIME, UNOPAR, UNIUBE, UNINTER e UNIASSELVI.

Para acompanhar as novas dinâmicas da cidade, observa-se um crescente número de vagas no curso superior em Direito: duzentas vagas anuais nas instituições privadas (FTC e UNIME), e cem anuais na instituição pública (UESC). Para os novos arranjos e desdobramentos dos conflitos sociais, a mais recente IES instalada na cidade traz uma modalidade de formação superior caracterizada como



modular, progressiva, flexível e polivalente. A UFSB oferece os Bacharelados Interdisciplinares (BI), que compreendem cursos de graduação plena, com duração de três a quatro anos, oferecida em quatro grandes áreas de formação: BI em Ciência & Tecnologia; BI em Artes; BI em Humanidades; BI em Saúde. Sendo outra opção de conclusão dos cursos superiores tecnológicos que são oferecidos pelos Institutos Federais de Educação.

Ainda nessa perspectiva, pode-se apontar que o planejamento urbano da cidade de Itabuna, no contexto de um planejamento interdisciplinar, apresentou algumas diretrizes, no capítulo específico “Das Diretrizes” e em várias seções seguintes, que impulsionaram o surgimento de novos cursos de nível superior, bem como a instalação de novos estabelecimentos nesse nível de ensino. Dentre as diretrizes, tem-se a Seção I de Proteção Ambiental, quando traça as metas de desenvolvimento no sentido de requalificação paisagística, ambiental e urbanística da Sede e povoados, desenvolvimento de amplo programa de saneamento básico, recuperação e preservação do Rio Cachoeira, proteção dos remanescentes de Mata Atlântica, além da preservação e conservação do patrimônio histórico, artístico, arquitetônico, paisagístico, arqueológico e cultural.

O Plano Diretor de Itabuna do ano 2008 quando descreve as demais diretrizes, faz uma menção sobre a necessidade de ampliação do ensino superior, destacada na Seção II, de Desenvolvimento Econômico Sustentável, no artigo 9º da legislação em análise:

Art. 9º O desenvolvimento econômico sustentável será fomentado em acordo com as seguintes diretrizes específicas:

I - manutenção da situação privilegiada que desfruta o Município na Região cacaueira como líder regional na área do comércio e serviços:

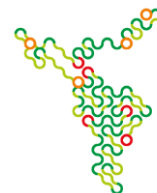
a) polarização, em nível regional, da realização de atividades e eventos vinculados às potencialidades de desenvolvimento local;

b) **fortalecimento do caráter de centro de referência educacional, com ampliação de cursos universitários e de vagas** e de prestação de serviços de atendimento a saúde;

c) revitalização do comércio varejista; (grifo nosso).

Apesar da relação entre o Plano Diretor de Itabuna e a ampliação da educação superior ser, indireta, foi observada uma preocupação direta no conjunto das estratégias e diretrizes do instrumento de desenvolvimento urbano, no fomento à ampliação de cursos universitários e de número de vagas para atender as demandas de um centro de referência educacional.

Importante destacar o papel da universidade para o desenvolvimento regional. A partir da ampliação do número de vagas de instituições de ensino superior, novas dinâmicas, como atração de indústrias e valorização imobiliária, contribuem para o progresso da região; principalmente no quesito



qualificação de profissionais. Frisa-se, ainda, que a ampliação das IES não foi um fato exclusivo de Itabuna, pois, a partir da LDB/1996, foi observada uma expansão do ensino superior. Fato este que se consolida com a abertura de novas faculdades, públicas e privadas, no Governo Lula.

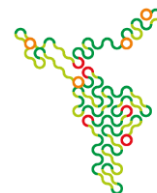
Infere-se a existência de uma relação entre o Plano Diretor do Município de Itabuna, ano 2008, e ampliação da educação superior. Mesmo que com a breve descrição direta, e na maioria das vezes numa relação indireta com as estratégias e diretrizes de planejamento urbano, nota-se uma compatibilização das diretrizes políticas com as atuais necessidades e propostas de desenvolvimento do Plano Diretor e a criação de estabelecimentos de ensino superior, ampliação de cursos universitários e de número de vagas para atender as demandas de um centro de referência educacional.

Considerações Finais

Assim, destaca-se o Plano Diretor como principal instrumento de planejamento urbano, e do planejamento das cidades, previsto no Estatuto da Cidade, tem como obrigação induzir um processo de desenvolvimento. E, considerando a Educação como fundamental no processo de desenvolvimento, devem-se buscar estratégias, por meio das políticas públicas educacionais, que respondam as necessidades de desenvolvimento econômico e social em sua região.

Considerando a Educação Superior como fundamental para o processo de desenvolvimento, foi possível analisar a sua relação com o Desenvolvimento da Sociedade de Itabuna, Bahia, a partir da ampliação do ensino superior. A estratégia de tornar a cidade uma referência na educação, demandou a criação de mais estabelecimentos de educação superior. Em conformidade com as políticas públicas de fomento ao nível superior, no contexto estadual e municipal, e considerando as estratégias do plano, a cidade em estudo passou a oferecer vários cursos superiores em suas instituições públicas e privadas para atender tanto a dinâmica populacional local como a regional.

De todo modo, mediante a análise do Direito à Educação e das políticas públicas educacionais, é possível compreender a organização do ensino superior. Considerando a Educação e o Planejamento como pressupostos para o Desenvolvimento, pode-se estabelecer uma relação, direta e indireta, que envolve a ampliação da educação superior com o plano diretor municipal, principal instrumento de planejamento e desenvolvimento urbano. A partir do momento que a indicação dos novos cursos de nível superior poderá ser impulsionada e em compatibilidade com as estratégias estabelecidas por tais instrumentos. Como aconteceu na experiência da cidade de Itabuna.



Portanto, com um efetivo planejamento interdisciplinar, com a ampliação e consolidação da educação superior, relacionada com as dinâmicas da sociedade, local e regional, a cidade será mais emancipatória, democrática, popular e efetiva na garantia do direito à cidade. Além de tornar a Educação Superior como instrumento necessário para a Sociedade Brasileira e propulsora do Desenvolvimento Regional e Urbano.

Referências

ANDRADE, M.P.; ROCHA, L.B. **De Tabocas a Itabuna: um estudo histórico-geográfico**. EDITUS – Ilhéus, 2005.

ALOCHIO, Luiz Henrique Antunes. **Plano Diretor e Estatuto da Cidade: Medidas cautelares e moratórias urbanísticas**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo. M. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação, tese. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **A Educação Brasileira e o Direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 238 p. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI).

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação**: Uma nova abordagem. COEB, 2013.

<http://www.ftc.br>. Acesso em 20 de maio de 2016.

<http://www.googleearth.com.br>. Acesso em 19 de agosto de 2016.

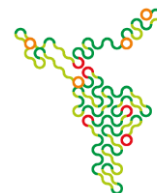
<http://www.uesc.br>. Acesso em 12 de maio de 2016.

<http://www.ufsb.edu.br>. Acesso em 20 de maio de 2016.

<http://www.unime.edu.br>. Acesso em 21 de maio de 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

IBGE. **Censo Demográfico 2013**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.



SANTOS, Fábio S. **O Plano Diretor de Itabuna e seus desdobramentos na ampliação do ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2016.