

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cassiane de Freitas Paixão

A FLEXIBILIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA DA  
SOCIEDADE GLOBALIZADA:  
Um Estudo sobre as Instituições de Ensino Superior de Pelotas /RS

ORIENTADORA:  
Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo,  
2010.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cassiane de Freitas Paixão

A FLEXIBILIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA DA  
SOCIEDADE GLOBALIZADA:  
Um Estudo sobre as Instituições de Ensino Superior de Pelotas /RS

Tese apresentada como exigência parcial para  
obtenção do Título de Doutora em Educação à  
comissão Julgadora do Pós Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo  
2010.

P149f Paixão, Cassiane de Freitas

A flexibilidade do sistema de educação superior e a lógica da sociedade globalizada : um estudo sobre as instituições de ensino superior de Pelotas/RS / por Cassiane de Freitas Paixão. – 2010.

285. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Berenice Corsetti, Ciências Humanas.”

1. Ensino superior. 2. Educação e Estado.  
3. Globalização. I. Título.

CDU 378

CASSIANE DE FREITAS PAIXÃO

A FLEXIBILIDADE DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA DA  
SOCIEDADE GLOBALIZADA:

Um Estudo sobre as Instituições de Ensino Superior de Pelotas /RS

Tese apresentada como exigência parcial para  
obtenção do Título de Doutora em Educação à  
comissão Julgadora do Pós Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos

Aprovada em ... de fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

-----  
Profa. Dra. Berenice Corsetti (orientadora) Unisinos

-----  
Profa. Dra. Marília Fonseca-UnB

-----  
Prof. Dr. Ricardo Rossato- Unifra

-----  
Prof. Dra. Maria Isabel Cunha -UNISINOS

-----  
Profa. Dra. Flavia Werle- UNISINOS

Dedico esse trabalho às duas pessoas mais importantes da  
minha vida: minha mãe Ivolete e minha irmã Karine.

Obrigada de coração!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a paciência e carinho da minha orientadora, professora Dra. Berenice Corsetti, que além de educadora foi uma amiga incentivando e inspirando essa jornada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Unisinos, sobretudo aos professores da Linha de História e Políticas da Educação da Unisinos, em especial à professora Dra. Flavia Werle, pelo constante incentivo.

Aos professores da banca de qualificação, pelas sugestões e estímulo na continuidade do projeto de tese.

À Capes e Unisinos pela bolsa Capes/Prosup, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

Aos colegas da Linha de Pesquisa, mestrandos e doutorando, que me auxiliaram compartilhando idéias, angústias e muitos “chazinhos”.

A Loi e a Sayonara, pela atenção, apoio e carinho durante esses quatro anos.

Aos coordenadores que participaram das entrevistas e à direção da Fatec-Pelotas e Anhanguera Educacional Pelotas pela atenção e seriedade dispensadas à pesquisa.

Aos meus pais e irmã pelo constante incentivo e dedicação.

À minha família, em especial aos tios de Porto Alegre, que mais uma vez me acolheram e me incentivaram a trilhar estas e outras conquistas.

Aos irmãos de coração, Flavi, Carolina e Serginho que fizeram com que este trabalho se concretizasse da maneira mais prazerosa possível.

Aos colegas da FURG pela compreensão e amizade.

*Já trazes, ao nascer, tua filosofia.  
As Razões? Essas vêm posteriormente,  
Tal como escolhes, na chapelaria,  
A fôrma que mais te assente  
(Mario Quintana)*

## RESUMO

A educação superior brasileira tem sido abordada por uma série de estudos, demonstrando características que diferenciam cada “fase” de acordo com o contexto econômico, político e social. Os anos de 1990 podem ser apontados como uma das últimas fases de expansão da educação superior, destacando-se por um intenso processo de expansão, delineado por características que apontam algumas reconfigurações da sociedade e da esfera econômica. No entanto, podemos observar que surgiram características específicas dessa expansão da educação superior, dentre elas a flexibilidade do sistema de ensino e a intervenção de ditames internacionais nas políticas educacionais brasileiras. Com isso, surgiram questionamentos sobre a diversificação de cursos de graduação, que passam a aumentar esse leque de ofertas na educação superior, e também sobre as políticas educacionais que incidiram nesse processo de expansão. A presente tese tem como objetivo investigar a diversificação dos cursos de graduação presenciais de instituições de ensino superior no Brasil, particularmente em instituições de ensino superior da cidade de Pelotas (RS), no período entre 2000 e 2007, através das propostas e influências da racionalidade das políticas destinadas à educação a partir dos anos de 1990. Para a elaboração da pesquisa foram realizados: levantamento de dados quantitativos sobre a educação superior até 2007; análise de documentos elaborados por organismos internacionais; análise de decretos, portarias e leis sobre a educação superior entre 2000 e 2007; identificação e análise de cursos criados nesse período em instituições de ensino superior de Pelotas. Foram escolhidas três instituições de diferentes dependências administrativas e organizações institucionais: Anhanguera Educacional, Universidade Federal de Pelotas e Faculdade Tecnológica SENAC. Foram realizadas entrevistas junto aos coordenadores dos cursos de graduação dessas instituições, bem como análise de seus projetos-político pedagógicos e de dados encontrados nos endereços eletrônicos dos cursos e instituições. A análise dos dados foi realizada pela construção de categorias de análise que caracterizaram as instituições e indicaram a dinâmica da educação superior nesse período, demonstrando a racionalidade de um sistema de ensino que flexibilizou as possibilidades de oferta de cursos. Identificamos a construção de um campo educacional que passa a adquirir novas estratégias e características específicas, como a flexibilidade do próprio sistema de ensino, que interpreta a formação do conhecimento ao lado do desenvolvimento de competências, voltando-se assim para considerações provenientes de diferentes atores sociais e de outros campos. A diversificação dos cursos de graduação é verificada ao lado da flexibilidade do sistema de ensino, que por sua vez é proveniente de um contexto que sofre a intervenção de atores globais, de ditames dos organismos internacionais. A repercussão dessa intervenção ocorre na adaptação ao contexto nacional e adota como pilar de sustentação o poder simbólico dos diplomados e o desenvolvimento sócio-econômico da região.

Palavras-chaves: Educação Superior. Políticas Educacionais. Globalização.  
Diversificação. Flexibilidade



## RESUMÉ

L'enseignement supérieur brésilien est traité par un recueil d'études qui identifient leurs caractéristiques et comme elles différencient chacune de ses étapes par rapport au contexte économique, politique et social. Les années 1990 se sont fait remarquer comme étant un des derniers périodes d'expansion de l'enseignement supérieur, cette décennie se démarque par l'intensité de ce processus de développement, cernée par des caractéristiques qui montrent quelques reconfigurations de la société et du domaine économique. Cependant, nous pouvons constater que des caractéristiques spécifiques ont surgi de cette expansion de l'enseignement supérieur, parmi elles, la flexibilité du système éducatif et l'intervention des mesures internationales dans les politiques pédagogiques brésiliennes. En conséquence, des questions à propos de la diversification des études supérieures qui deviennent plus variées, et encore des questions à propos des politiques pédagogiques qui ont influé sur ce processus de développement de l'éducation ont été posées. La présente thèse a pour objectif faire des recherches sur la diversification des cours supérieurs présentiels d'établissements d'enseignement supérieur brésiliennes dans la ville de Pelotas (RS), dans la période entre les années 2000 et 2007, à travers des propositions et des influences de la rationalité des politiques destinées à l'éducation à partir des années 1900. Pour l'élaboration de la recherche, les aspects suivants ont été réalisés : études des données quantitatives de l'enseignement supérieur jusqu'en 2007 ; analyse des documents élaborés pour des organisations internationales ; analyse de décrets, ordonnances et lois sur l'enseignement supérieur entre 2000 et 2007 ; l'identification et analyse des cours créés dans ce période dans les institutions d'éducation supérieur de Pelotas. Trois institutions de différentes organisations et dépendances administratives ont été choisies : Anhanguera Educacional, Université Fédérale de Pelotas et Faculté Technologique SENAC. Et des enquêtes ont été réalisées avec les coordonnateurs des cours de ces institutions, aussi bien que leurs projets politiques-pédagogiques et des données trouvés dans les adresses électroniques de ces mêmes cours. L'analyse des données a été réalisée pour la construction de catégories d'analyse qui ont caractérisé les institutions et ont indiqué la dynamique de l'éducation supérieur dans ce période, les données ont montré la rationalité d'un système d'enseignement qui a diversifié les possibilités de proposition des cours. Nous avons identifié la construction d'un domaine pédagogique qui acquiert des nouvelles stratégies et des caractéristiques spécifiques, comme la flexibilité du système d'enseignement, qui interprètent la formation de la connaissance à côté du développement des compétences, en cette façon, ce nouveau domaine se dirige aux considérations descendants de différents acteurs sociaux et d'autres domaines. La variété des cours de graduation est vérifiée à côté de la flexibilité du système d'enseignement qui est résultat d'un contexte qui subit une intervention d'acteurs *globaux*, de règles des organisations internationales. La répercussion de cette intervention se passe dans l'adaptation au contexte nationale et prend le pouvoir symbolique des diplômés et le développement socio-économique de la région comme moyens de sustentation.

Mots-clés : L'enseignement supérieur, politiques éducatives, mondialisation, diversification, flexibilité.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Formação Humanística.....	243
Figura 2: Formação e Perfil do Egresso: teoria-prática e interdisciplinaridade.....	245
Figura 3: Formação e Desenvolvimento Local/Global.....	248
Figura 4: Ciclo de Formação dos Cursos de Graduação.....	251

## LISTA DE TABELAS

Tabela nº.1 Evolução de matrículas de graduação, Brasil 1960-2007.....	111
Tabela nº.2 Evolução do Número de Instituições por dependência Administrativa- Brasil.....	112
Tabela nº.3 Evolução do número de concluintes- 1980- 2002.....	114
Tabela nº.4 Inscrição e Ingressos no Vestibular e outros processos seletivos em cursos de graduação presenciais-1962-2007.....	115
Tabela nº.5 Evolução do número de cursos de graduação por organização acadêmica Brasil 2000, 2002,2004,2005,2007.....	119
Tabela nº.6 Número de Instituições de Ensino Superior no RS.....	123
Tabela nº.7 Número de Cursos de Graduação Presenciais no RS entre 1990-2007.....	128
Tabela nº.8 Número de Matrículas nas Instituições de Educação Superior no RS entre 1990- 2007.....	129
Tabela nº.9 Número de Instituições de Ensino Superior, segundo sua Organização Acadêmica - Rio Grande do sul 2000, 2005, 2007.....	130
Tabela nº.10 Cursos seqüenciais -Formação específica -Presencial- Brasil.....	144
Tabela nº.11 Cursos seqüenciais- Complementação de Estudos- Presencial- Brasil.....	145
Tabela nº.12 Cursos seqüenciais- Formação Específica a Distância- Brasil.....	145

## LISTA DE QUADROS

Quadro nº.1 Origem das Universidades Privadas no RS, 2003.....	126
Quadro nº.2Evolução do Ensino Superior no Rio Grande do Sul.....	127
Quadro nº.3 Justificativa da criação de cursos – UFPel.....	189
Quadro nº 4 Objetivo dos cursos – UFPel.....	192
Quadro nº5 Perfil egresso – UFPel.....	196
Quadronº6 Justificativa da criação dos cursos - Ananguera.....	205
Quadro nº7 Objetivo dos cursos – Ananguera.....	209
Quadro nº8 Perfil egresso – Ananguera.....	214
Quadro nº9 Justificativo dos cursos – FATEC.....	223
Quadro nº10 Objetivo dos cursos – FATEC.....	226
Quadro nº11 Perfil egresso – FATEC.....	230

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do número de instituições por dependência administrativa.....	113
Gráfico n.2 Instituições de Ensino Superior e sua formação.....	117
Gráfico n.3: Número de Instituições no RS 2000-2005-2007.....	131
Gráfico n. 4: Educação Superior: Organização Acadêmica.....	147

## LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 1: Município de Pelotas.....	40
Imagem nº 2. Universidade Federal de Pelotas.....	46
Imagem nº 3. Fatec Senac Pelotas.....	49
Imagem nº 4. Anhanguera Educacional Pelotas.....	54

## APENDICE

Questões da entrevista.....	285
-----------------------------	-----

## **SIGLAS UTILIZADAS**

FATEC – Faculdade de Tecnologia.

IES – Instituições de Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa.

MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado.

MEC- Ministério de Educação e Cultura.

RS- Rio Grande do Sul.

UFPel – Universidade Federal de Pelotas.



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO UM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO....	18
1.2. O PROBLEMA DE PESQUISA.....	21
1.3. OS CAMINHOS DO TEXTO.....	22
<b>2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>25</b>
2.1. A ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA REALIZADA.....	25
2.2. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO E SUAS ETAPAS.....	29
2.3. COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	33
2.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PELOTAS: INSTITUIÇÕES E A APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	37
<b>3. SOCIEDADE, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>55</b>
3.1. IMPLICAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA GLOBALIZAÇÃO.....	55
3.2. PRESSÃO OU COLIGAÇÃO INTERNACIONAL?.....	58
3.3. A PERSPECTIVA NEOLIBERAL.....	64
3.4. A EDUCAÇÃO SEGUNDO A LÓGICA NEOLIBERAL: PARA QUEM FICA A RESPONSABILIDADE DAS DECISÕES?.....	70
<b>4. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: VALORIZAÇÃO E AUTONOMIA DE UM ESPAÇO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO.....</b>	<b>76</b>
4.1 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ENQUANTO UM “CAMPO” SOCIALMENTE CONSTRUÍDO PELO “PODER SIMBÓLICO” DOS “ELEITOS”.....	76
4.2. SISTEMA EDUCACIONAL E SISTEMA ECONÔMICO: SUAS RELAÇÕES E DEFASAGENS.....	82
4.3.O CONHECIMENTO E UMA NOVA ECONOMIA.....	85
4.4. O “CONHECIMENTO PLURIUNIVERSITÁRIO”.....	90
4.5.A NECESSIDADE E A POSSE DOS VALORES SIMBÓLICOS: QUESTIONAMENTOS SOBRE O DIPLOMA.....	93

<b>5. EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIFERENTES FASES, OUTRAS CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>97</b>
5.1. FASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	97
5.2. OS ANOS DE 1990: CARACTERÍSTICAS DE UMA NOVA FASE DE EXPANSÃO.....	101
<b>5.2.1.Referências sobre a Reconfigurações do Estado e a Perspectiva Educacional no Brasil .....</b>	<b>102</b>
<b>5.2.2. A Fase da Educação Superior a partir dos anos de 1990: Flexibilidade e Diversificação do Sistema.....</b>	<b>110</b>
5.3. FASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL.....	120
<b>5.3.1.A Expansão da Educação Superior no RS até os Anos de 1980.....</b>	<b>121</b>
<b>5.3.2.A Fase dos Anos de 1990 no Rio Grande do Sul: Flexibilidade e Reorganização da Educação.....</b>	<b>127</b>
5. 4. UMA NOVA CARACTERÍSTICA DA FASE DE EXPANSÃO DO ENSINO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS).....	131
<b>6. POLÍTICAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: “A LETRA E O ESPÍRITO DA LEI” .....</b>	<b>135</b>
6.1. A “LETRA DA LEI”: MEDIDAS DE UMA FASE DE EXPANSÃO.....	136
6.2.“ESPÍRITO DA LEI”: RACIONALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA/ OU A RACIONALIDADE DE UMA FASE DE EXPANSÃO.....	151
<b>7.CONHECENDO OS ATORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>157</b>
7.1. DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA.....	158
<b>7.1.1. Educacion y Conocimento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad.....</b>	<b>158</b>
<b>7.1.2. La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiência Educação.....</b>	<b>161</b>
<b>7.1.3. Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI.....</b>	<b>165</b>
<b>7.1.4. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.....</b>	<b>166</b>
<b>7.1.5. Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Promessas.....</b>	<b>168</b>

7.2. A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO.....	173
7.3. OUTROS ATORES: OS EMPRESÁRIOS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	180
<b>8. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUAS CATEGORIZAÇÕES: O QUE DIZEM AS INSTITUIÇÕES?.....</b>	<b>187</b>
8.1. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM PELOTAS E SUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	187
<b>8.1.1. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).....</b>	<b>188</b>
<b>8.1.2. Anhangera Educacional S.A. (AES A).....</b>	<b>204</b>
<b>8.1.3. FATEC PELOTAS- Faculdade Senac Pelotas.....</b>	<b>223</b>
<b>9. CATEGORIAS TEÓRICAS CONSTRUÍDAS E A DINAMICA DO CAMPO EDUCACIONAL.....</b>	<b>238</b>
9.1. AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTAMOS FORMANDO PARA QUÊ?.....	238
9.2. A DINÂMICA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	242
9.3. RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FLEXIBILIDADE E INTERVENÇÃO.....	253
<b>9.3.1.A Lógica do Estado na Sociedade Brasileira.....</b>	<b>253</b>
<b>9.3.2. A Racionalidade do Sistema Educacional: Lógica e Intervenções.....</b>	<b>255</b>
<b>9.3.3.À Sombra do Espírito da Lei.....</b>	<b>256</b>
9.4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O VALOR SIMBÓLICO DO CONHECIMENTO.....	260
<b>9.4.1.Formação do Conhecimento ou Desenvolvimento de Competências?.....</b>	<b>261</b>
<b>9.4.2.Poder simbólico do conhecimento e a defasagem entre os sistemas.....</b>	<b>265</b>
<b>10.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>267</b>
<b>11.REFERÊNCIAS.....</b>	<b>273</b>
<b>12.ANEXOS.....</b>	<b>285</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A educação superior tem sido tema abordado por uma série de estudos. Ao buscarmos artigos, livros e teses que discutissem o “ritmo” de expansão da educação superior no Brasil dos anos de 1990, encontramos trabalhos realizados nas mais diferentes instituições de ensino (governamentais e não governamentais) sobre os diversos momentos do sistema de educação superior no Brasil. O objetivo dessas abordagens era buscar uma referência histórica para criar bases que permitissem explicar o que estava acontecendo em relação à estrutura de educação superior e das instituições de educação apresentadas. Dentro dessas perspectivas é possível citar: Afrânio Catani e João Oliveira (2002); Eunice Durham e Helena Sampaio (2001); Carlos Benedito Martins (2000); Helena Sampaio (2000); Marília Morosoni et al. (2003); Marília Fonseca (2005); Boaventura de Souza Santos (2003); João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi (1999); Helgio Trindade (1999); Daniel Ximenes (2001).

Destacamos algumas teses que discutiram a educação superior, verificando que todas partiam da contextualização da sociedade capitalista e da influência desta e de outros atores políticos e econômicos, como o Estado e os organismos internacionais, na formulação e implementação de políticas destinadas à educação superior brasileira. Figueiredo (2006) discutiu a inter-relação da educação superior com o fenômeno da mobilidade social; Caregnato (2004) trabalhou a educação superior a partir de um estudo de caso sobre os centros universitários, a fim de focalizar a diversificação institucional; Davies (1999) realizou sua pesquisa sobre a educação superior e o Estado, com o fim de discutir a propriedade de se considerar o estatal e o público como sinônimos, e estatal e privado como antônimos, na educação brasileira; Oliveira (2000) discutiu as mudanças na educação superior brasileira a partir da diversificação e diferenciação, que, por sua vez, reconfigura esse sistema de educação, investigando assim a metamorfose das universidades públicas no Brasil. Ainda é necessário citar Sousa (2003) que realizou sua tese a partir da relação entre o Estado e a educação superior, desenvolvendo uma crítica dirigida à renúncia do Estado em garantir o que considera um fundamento da vida civilizada: a educação pública. Também verificamos

dissertação de mestrado que realizou uma importante análise sobre as transformações ocorridas no sistema de ensino superior do Brasil e do Rio Grande do Sul no período 1991-2004, com um panorama muito explícito sobre a expansão do sistema de ensino superior.

A busca por essas teses e dissertações auxiliou na demarcação dos momentos mais significativos de transformações desse nível de ensino. Percebemos que todas elas tiveram suas especificidades, apresentando características que definem e distinguem diferentes momentos da educação superior.

No seu conjunto, esses trabalhos demonstram que o sistema de educação superior sofreu influências a partir de mudanças de um projeto político nacional e de uma série de inovações, provenientes da constante necessidade de conhecimento por parte da população. Esse conhecimento é considerado por alguns autores como vinculado a uma formação educacional que se destina a atender questões vinculadas a um determinado projeto político e econômico (Andrade, 2000).

Sobre a expansão da educação superior no Estado do Rio Grande do Sul, tema da minha dissertação, temos as seguintes referências: Maria Estela Dal Pai Franco, (1997); Ivaldo Gehlen, Cínara Rosenfield e Maria Suzana Soares (2002); Clarissa Eckert Baeta Neves (1996), (2003); Ricardo Rossato e Beatriz Magdalena (2001) esboçaram o perfil da educação superior no Rio Grande do Sul e o ritmo que esse ensino seguiu, tendo como parâmetros as mudanças educacionais em nível nacional.

Outros trabalhos sobre a reforma educacional dos anos de 1990 também delinearão os aspectos mais abrangentes dessas mudanças, destacando a renúncia do Estado em garantir a educação pública (Sousa, 2003). Também tivemos trabalhos se referindo a um novo modelo de sistema de ensino, com a integração de novos procedimentos de avaliação, credenciamento, recredenciamento, buscando flexibilidade, competitividade e avaliação (Ximenes, 2003), mas sem abordar os caminhos da educação superior de acordo com a oferta de cursos de graduação, a diversificação desses cursos, pautada por mudanças econômicas e políticas dos anos de 1990.

Dourado, Oliveira e Catani (2003), ao discutirem as transformações na educação superior no Brasil, dissertaram sobre a necessidade de entender o papel da educação superior e da universidade nesse cenário de mudança. Na perspectiva da reestruturação capitalista em curso, a universidade adquiriu a competência de contribuir para a produção da mais-valia relativa, formando profissionais e gerando tecnologias e inovações para serem colocadas a serviço do capital produtivo. As Instituições de Ensino Superior são reconfiguradas, modeladas através do ajustamento à perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora,

onde se interroga: Como ocorre essa reconfiguração no que diz respeito à oferta de cursos de graduação?

Sobrinho (2003) assinalou que a diversificação dos cursos de graduação é uma das características que a educação vem adquirindo. Segundo ele, “surgem cursos oportunistas e de nítido e imediato apelo mercadológico, tais como quiromancia, quiropraxia, massoterapia, moda e outros que preenchem necessidades de capacitação técnica em novos nichos de postos de trabalho” (p.102). E ainda completa:

Em tempos de flexibilização (esta é uma expressão de sabor neoliberal), há uma grande flexibilidade para que os cursos estabeleçam-se livremente e mais rápida e ajustadamente atendam às demandas de mercado. São cursos de absorção da demanda, pois definem seus perfis e durações de acordo com as exigências e urgências do mundo do trabalho. São sensíveis ao atendimento de certos nichos que tradicionalmente não eram atendidos e seguem claramente as lógicas daquilo que se chama de “quase-mercado educacional”. (SOBRINHO, 2003, p.103)

Na tese de Oliveira (2000), o que está em curso é a intensificação de um processo de diversificação e diferenciação que gera diferenças essenciais nas atividades, serviços, produtos e alternativas de solução para os problemas a serem enfrentados. Além disso, a competição entre as instituições federais acaba por contribuir para a busca de uma maior distinção institucional. Desse modo, para o autor urge a necessidade de investigar essa situação, considerando a organização da produção universitária, a vida acadêmica e a especificidade histórica e social de cada instituição, ou seja, é necessário aprender a especificidade das instituições. É preciso observar o comportamento de cada uma, seus processos, movimentos e tendências.

A partir dessas reflexões surgiram dúvidas sobre como esses cursos foram criados, se estariam concentrados em universidades públicas ou privadas, quais as características dessas instituições e quais suas finalidades. Esses cursos estariam concentrados a partir da diversificação horizontal, pautada pela diversidade de instituições de ensino, como as instituições de ensino superior isoladas (que não necessitam desenvolver além do ensino, a pesquisa e a extensão)?

As discussões sobre o assunto, com base na referência histórica da educação superior, apresentam algumas lacunas, como a falta de uma investigação específica sobre a diversificação dos cursos de graduação, sobre como a flexibilidade institucional pode incidir no processo de criação desses cursos. Torna-se imprescindível compreender os caminhos das

políticas desse nível de ensino no Brasil, destacando e investigando sua lógica, as políticas destinadas à educação e os rumos das instituições de ensino superior, no que se refere à oferta de cursos de graduação, a partir da expansão dos anos de 1990.

Desse modo, apresentamos algumas questões consideradas norteadoras da investigação:

1. Quais medidas (leis, decretos e portarias) refletem o processo de expansão da educação superior a partir dos anos de 1990?
2. Quais atores sociais estavam (estão) envolvidos no processo de expansão? E por quê?
3. Quais os efeitos dessa expansão no que diz respeito às instituições de ensino superior?
4. Como essas instituições refletem esse processo expansionista, no que se refere aos cursos de graduação presenciais?
5. Qual a função da Universidade perante essas mudanças? Ela reformula sua função de ensino, pesquisa e extensão?

## 1.2. O PROBLEMA DE PESQUISA

A partir desse resgate histórico e das questões elaboradas enquanto norteadoras da pesquisa fundamentou-se a ideia de compreender a *diversificação dos cursos de graduação, através da racionalidade das políticas destinadas à educação superior nos anos de 1990, discutindo o contexto de suas elaborações e implementações*. O que possibilitou lançar o seguinte problema de pesquisa:

- ✓ Qual o efeito das políticas destinadas à educação superior, a partir da expansão dos anos de 1990, no que se refere à criação de cursos de graduação presenciais nas instituições de ensino superior em Pelotas, Rio Grande do Sul entre 2000 e 2007?

Tendo em vista o estudo da diversificação dos cursos de graduação presenciais implementados e reestruturados com base nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990, definimos os objetivos da nossa pesquisa:

*Objetivo geral:*

- ✓ Investigar a diversificação dos cursos de graduação presenciais de instituições de ensino superior no Brasil, particularmente em instituições de ensino superior da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no período entre 2000 e 2007, através das propostas e influências da racionalidade das políticas destinadas à educação a partir dos anos de 1990.

*Objetivos específicos:*

- ✓ Identificar as políticas destinadas à educação superior a partir dos anos de 1990;
- ✓ Estudar o contexto de elaboração dessas políticas, juntamente com a identificação dos atores sociais que incidiram no seu projeto, suas práticas e o papel que desempenham na elaboração dessas políticas;
- ✓ Investigar quais cursos de graduação foram criados nas instituições de ensino superior investigadas e quais as áreas de conhecimento em que eles se concentram;
- ✓ Estudar os objetivos de criação dos cursos de graduação, das instituições - nacionais e internacionais - investigadas, sua relação com as políticas educacionais e também com os objetivos da instituição a qual estão vinculados.

### 1.3. OS CAMINHOS DO TEXTO

A organização deste trabalho compreende o total de dez capítulos, divididos conforme as necessidades de apresentação do estudo. Após a introdução (capítulo um) apresentamos os caminhos metodológicos percorridos, descrevemos a abordagem teórica utilizada, retomando conceitos que fundamentaram a tomada de posicionamento da pesquisa, bem como as etapas da investigação e os procedimentos para análise dos dados. Além disso, está sendo apresentado o município de Pelotas e as instituições investigadas, recorrendo a estudos que tratam da história do município, sua constituição social, política e econômica e a relação com as primeiras instituições de educação superior.



No capítulo segundo realizamos uma discussão sobre a sociedade contemporânea, o fenômeno da globalização e a educação enquanto fundamento social e econômico. Trabalhamos com discussões teóricas sobre os rumos da globalização e a reconfiguração do Estado a partir de conceitos da sociedade contemporânea e do poder desse ator social, chegando à constituição da ideologia neoliberal, desde sua fundamentação até a crise do próprio sistema capitalista. Também utilizamos teorias para explicitar a educação visualizada dentro dessa perspectiva neoliberal, resgatando tanto concepções neoliberais sobre educação quanto críticas a essa ideologia aplicada ao sistema educacional.

No terceiro capítulo compreendemos a necessidade de resgatar referenciais teóricos para a construção da educação superior como um espaço socialmente construído. Com isso resgatamos a teoria de Pierre Bourdieu para explicar o campo escolástico enquanto um espaço social com estruturas próprias, mas que recebe influência de outros campos e esferas sociais, mantendo, porém, sua autonomia. Também são analisados autores contemporâneos que discutem o conhecimento construído na sociedade atual, inclusive nas políticas de formação de conhecimento no Brasil. Finalizamos essa parte voltando a Bourdieu e Boltanski para compreender a valorização do diploma como título dotado de um valor simbólico ainda tão importante na contemporaneidade.

No capítulo quatro realizamos um estudo sobre as diferentes fases da educação superior no Brasil, desde a sua implantação até a última fase de expansão nos anos de 1990. Utilizamos, para tanto, estudos realizados sobre a educação superior, tabelas, dados e gráficos disponíveis no Inep e em estudos anteriores. Após a contextualização e diferenciação das fases da educação superior no Brasil, o capítulo remete à análise da educação superior no RS, também observada a partir de fases e características específicas, chegando até a formação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, compreendida como uma nova característica da fase de expansão da educação no Estado.

O capítulo cinco faz a discussão das políticas destinadas à educação superior após os anos de 1990. Realizamos a exposição de uma série de leis, decretos e portarias que tratam de características específicas da educação pós os anos de 1990, como avaliação, flexibilidade e diversificação, adicionando a legislação sobre os cursos sequenciais e cursos superiores de tecnologia. Após a explanação da legislação resgatamos teóricos que discutem a racionalidade da política educacional no Brasil, perante as mudanças com relação ao Estado, inclusive do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.

No capítulo seis buscamos outros atores participantes do campo educacional. Dentre eles os organismos internacionais, como Cepal, Banco Mundial e Unesco quando são

apresentados alguns documentos elaborados por eles e que demonstram a perspectiva da educação superior na América Latina. Outro ator de intervenção discutido nesse capítulo é a burguesia industrial brasileira, analisada a partir da participação na Confederação Nacional da Indústria. Também resgatamos alguns textos que problematizam essa intervenção nas políticas educacionais.

No sétimo capítulo são analisados os dados coletados junto às instituições de ensino superior e os cursos investigados. Elaboramos a construção dos transmissores das mensagens obtidas nos projetos político-pedagógicos e discursos dos coordenadores, definindo variáveis e construindo categorias teóricas específicas para cada instituição, remetendo os dados aos cursos. Este fato motivou a construção de categorias comuns aos cursos e instituições, demonstrando uma dinâmica própria do sistema de educação superior.

O oitavo capítulo apresenta a inter-relação das categorias de análise e faz um diálogo entre a base teórica e os dados coletados junto às instituições para a elaboração de dados sobre a expansão da educação superior no Brasil. A direção do estudo remete a pensar a lógica do Estado Brasileiro, frente às reconfigurações da sociedade contemporânea e à racionalidade da educação superior no Brasil, decorrente de uma série de atores que intervêm na formulação da legislação sobre esse nível de ensino. Por último, finalizamos o capítulo com um debate sobre o desenvolvimento das competências técnicas e o atual valor simbólico do conhecimento.

No capítulo final, estão expostas as considerações realizadas sobre as políticas de educação superior no Brasil e a base empírica, fruto de nossa investigação.

## 2. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

O capítulo aqui apresentado destina-se a discutir a abordagem metodológica utilizada durante a pesquisa. A necessidade dessa explicação deveu-se ao entendimento de que a atividade de investigação exigiu a definição de um modelo teórico e metodológico para permear a relação teoria e prática que se faz presente durante a tese de doutorado.

### 2.1.A ABORDAGEM TEÓRICA METODOLÓGICA REALIZADA

Para discutir a diversificação dos cursos de graduação, através das propostas e influências da racionalidade das políticas destinadas à educação, a partir dos anos de 1990, necessitamos, inicialmente, definir qual o caminho da abordagem teórico-metodológica que permitirá investigar as medidas, os atores sociais envolvidos no processo, os efeitos da expansão e as mudanças nas instituições universitárias.

Para entender a escolha do método de abordagem da pesquisa aqui proposta, partimos do conceito de reflexão de Stein (1987):

Reflexão tem como prioridade ser em si enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência humana de maneira geral e só se sustenta e mantém sua unidade se constantemente se relaciona com conteúdos estranhos a ela (STEIN, 1987, p. 102).

Ao escolher a dialética enquanto método que irá guiar a abordagem proposta, entendemos que estamos tratando de um movimento contraditório da história onde devem ser considerados os diferentes atores sociais envolvidos na discussão, sendo essa uma das propostas fundamentais deste projeto de tese. A escolha da dialética deve-se ao fato de que ela possibilita incorporar o conceito de algo novo. Tudo o que existe é real e deve ser considerado, pois é o homem no seu próprio processo de construção (PINTO, 1985).

Ao definir o que seja o método dialético, é necessário destacar que a dialética não tem como objetivo “definições” de uma realidade, mas sim “compreender” como se processa a

lógica dessa realidade. Porém, é necessário entendermos que a dialética além de ser um método teórico-filosófico é uma “lógica” em pensamento. Lógica essa que concebe os objetos e os fenômenos em movimento. (GADOTTI, 1988).

A existência não fica somente no mundo das ideias. A existência do homem é considerada real, independente do conhecimento. A concepção metodológica da dialética não existe no plano espiritual que se opera no interior do entendimento humano. Há, com isso, uma reciprocidade entre as ideias da mente humana e as condições de existência. (GADOTTI, 1988). A análise da realidade através da dialética significa compreender como se relacionam as condições de existência social e as modalidades de consciência.

É seguindo esse diálogo sobre existência e consciência que Marx reinventa (inova) a concepção hegeliana e cria uma metodologia entendida como “materialismo dialético” que não é considerada ciência, mas graças a ela a ciência desenvolve-se, supera-se. Marx trabalha assim, com a finalidade de conceber o mundo no seu conjunto, realizando a conexão entre teoria e prática, ou seja, entre conhecimento e ação. Discute o conhecimento formulado a partir da existência do homem na sua realidade, e formula, ao longo de suas obras, uma visão esclarecedora sobre o modo de produção da sociedade.

Kosik (1995), ao tratar da relação indivíduo e realidade, argumenta que o indivíduo é considerado um ser que age objetiva e praticamente, um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros, visualizando a consecução dos próprios interesses, dentro de um conjunto de relações sociais. Assim, a realidade é um campo onde se exercita a atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá uma intuição prática da realidade. O indivíduo cria suas representações sobre essa realidade e elabora um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Ao entender tais concepções e buscar uma definição do que seja o método dialético, compreendemos que a dialética não tem como objetivo “definir” uma realidade, mas sim “compreender” como se processa a lógica dessa realidade e nos auxilia a compreender como ocorre a lógica da realidade do processo educacional, inclusive a própria racionalidade das políticas educacionais.

Captarmos a essência da realidade significa captarmos a atividade do fenômeno.

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. (KOSIK, 1995, p.16).

Pressupõe-se assim a existência de uma estrutura oculta. Descobrir a essência da “coisa” é compreender essa estrutura o que nos permite entender que o conhecimento a partir da dialética é a decomposição do todo. (KOSIK, 1995).

Bornheim (1983) entende que aplicar o pensamento dialético ao mundo real é pensar à frente, pensar no que pode ser possível para a construção do real. Isto permite um pensar a partir de seu fundamento, de seus pressupostos, nunca para sua aplicabilidade.

Com tais considerações é possível conceber que a dialética é uma lógica que permite um pensamento progressivo, mas ao mesmo tempo circular. Ou seja, um pensar a partir de um fundamento real, mas que se eleva a uma “nova ideia”, a um “novo pensar”. Por sua vez, o pensar pode ser idealizado a partir de um movimento interno, um movimento dos próprios fenômenos e que dá sustentação para a contradição considerada como o motor de pensamento e da própria história, já que é a história o fruto do pensamento. Mesmo assim, a ideia de movimento diverge. Gadotti (1988) define que para Marx a dialética é um movimento interno, faz parte dos próprios fenômenos; para Hegel o movimento encontra-se na lógica, não no fenômeno em si: “... *Hegel localiza o movimento contraditório na lógica, Marx o localizava no seio da própria coisa, de todas as coisas, e em íntima relação com elas*” (p. 20).

Ao considerar a base marxista para definir a dialética, partimos para o entendimento de como se processam as relações entre os indivíduos e que pensamento permeia tais relações. Isto porque é o sujeito pensante que está no íterim da realidade e que a produz. Trata-se do seu pensar a partir da realidade onde se encontra. A dialética passa a incorporar um conceito de construção do novo, pois tudo que existe é real e deve ser considerado. O homem faz parte desta realidade e também é parte de um processo de construção do pensamento. Há uma captação de conceitos tanto no seu conteúdo quanto nas relações internas (PINTO, 1985).

Esta compreensão entre homem e pensamento é entendida por Bornheim (1983) através da pertinência do pensamento do homem. Para este autor, o que está em causa é buscar ver a pertinência do homem como “com-preendido”: “*Portanto, o pensamento deve ser explicitado a partir do fundamento, e não pela subjetividade do sujeito. Ou melhor: o pensamento é com-preendido pelo fundamento.*” (p. 17).

Esta definição nos permite entender como deve ser analisado o pensamento crítico, considerando o movimento dos fenômenos, a contradição, as relações entre os homens e a própria história dos homens. A dialética é um pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si, perguntando-se como chegar à realidade. Na pesquisa aqui apresentada, tratamos de compreender as relações entre os diversos atores envolvidos no

processo educacional, criação e elaboração de cursos de graduação, discutindo as contradições da própria sociedade no período investigado, adquirindo-se assim um saber reflexivo.

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo, como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade. (KOSIK, 1995).

O homem é um ser de passagem, não uma realidade fixa, seu pensamento é uma transcendência. É o movimento, o superar-se que constitui o homem e por isto ele é o próprio processo. O fato de o homem perguntar a si próprio pela sua totalidade, adquirindo assim um saber reflexivo, faz com que exista esse movimento de passagem, de transcendência no sentido de que o “homem é relação a tudo”. O homem real só existe na sua relação com o mundo. Isto ocorre pelo seu processo de conhecimento, ou seja, pelo momento em que seu conhecimento começa a processar-se, pois o conhecimento se manifesta como uma das dimensões históricas fundamentais da existência humana. O conhecimento é que permeia as relações entre o homem e o mundo, entre o homem e o real, assumindo assim seu aspecto reflexivo. O homem também é um objeto do mundo que livremente transforma seu mundo e assim se realiza. Realiza a si mesmo em seu mundo.

Assim, entendemos que utilizar a dialética como abordagem teórico-metodológica é tratar de um modo de pensar através de um movimento circular, tanto do sujeito quanto do objeto, e da própria relação entre ambos. Utilizamos assim a abordagem de Kosik (1995) para defini-la como uma interpretação da realidade, um método de desenvolvimento da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico. A ideia de dialética significa compreender como o fenômeno se desenvolve, partindo do pressuposto de que há uma estrutura, uma interpretação e uma apropriação científica da matéria.

Há um novo momento, através da revisão do passado, sendo este sempre algo “novo e contraditório” e para descobrir a essência do fenômeno precisamos compreender sua estrutura.

Esta concepção sobre dialética nos auxiliou a definir como o objeto de estudo foi investigado. Passamos a considerar que compreender a racionalidade das políticas destinadas à educação superior, seu contexto, suas relações de influência, consentimento, a “letra” da lei e sua implementação significam interpretar a relação de concepção dessas políticas dentro do próprio movimento da sociedade, seu contexto social, político e econômico, entendendo os diversos atores sociais envolvidos no processo, suas opiniões, graus de influência, seus efeitos e contextualizações.

## 2.2. DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: A INVESTIGAÇÃO E SUAS ETAPAS

Conforme o exposto, ao definir a proposta de pesquisa tornou-se necessário saber sobre qual ótica foi analisado o objeto de investigação. Deste modo, decidimos utilizar a referência de Demerval Saviani (1993) que ao buscar uma análise sobre leis destinadas à educação entende que toda lei tem um “espírito”. Isto significa que buscar a fonte inspiradora, os princípios que informam a doutrina da lei, também é compreender o seu “espírito”. Além disso, a abordagem utilizada pelo autor parte da ideia de que toda a lei é formulada perante um contexto social, o que ele define como o texto e contexto.

Sendo assim as leis, os decretos e as portarias destinadas à educação superior foram investigadas a partir de seu contexto de produção. Afinal, quais seriam os atores sociais envolvidos no processo de produção do “texto da lei” e em quais condições este texto foi formulado? Qual a realidade concreta que permeava o sistema educacional no momento de formulação dos textos destinados à educação superior?

A principal ideia utilizada a partir dessa abordagem foi estudar a produção do texto, a gênese da lei, decretos, discussões anteriores, votações e todas as etapas até a concretização do texto da lei. Este é o contexto de como as linhas são produzidas: “Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão”. (SAVIANI, 1993, p. 214).

Com isso buscamos interpretar o contexto em que “grupos de interesse” estabelecem relações sociais para influenciar na definição das finalidades sociais da educação, havendo, assim um conjunto de redes, argumentos que exercem influência nas arenas públicas de ação.

Estes grupos são entendidos como os que fazem parte do processo de formulação e de implementação das políticas educacionais; já as arenas são entendidas como um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser palco de articulação de influência.

As políticas educacionais destinadas à educação foram então consideradas a partir do seu processo de formulação, sendo influenciadas pelos mais diferentes agentes, tanto os de cunho nacional como internacional, dentre eles podemos citar os organismos internacionais que formulam e publicam documentos destinados a definirem objetivos e práticas dos sistemas de educação no mundo: o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Unesco e a Cepal. Estes são assim entendidos como um conjunto de atores sociais que se apresentam numa arena de disputa de interesses (econômicos, políticos e sociais) e que possuem significativa influência no processo de criação e implementação das políticas destinadas à educação.

A partir desta relação entre criação do texto e implementação passamos a descobrir a necessidade de observar o que Silva (2002) entende enquanto o âmbito do “consentimento” dos ditames mundiais destinados à educação. Isto porque além da formulação de questões mundiais da educação, estamos tratando da “aceitação”, “adaptação”, “ajustamento” dessas questões no que se refere à América Latina, mais especificamente ao contexto social, político e econômico do Brasil. A partir de quais contextos são implantadas essas formulações mundiais sobre educação? No Brasil, qual a realidade educacional é vivenciada no que se refere às políticas de educação superior? Como se processam as formulações mundiais sobre educação superior no Brasil?

Esta abordagem é o que nos permite compreender as “entrelinhas” da produção das políticas educacionais.

Para Saviani (1993), ao analisarmos as linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali nos é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre a “folha de papel a nossa frente” (p. 214). É necessário passarmos a compreender o seu processo, isto é, o modo como se produziu o produto. E esta reconstituição sistemática da elaboração das leis é que irá fornecer os dados importantes para a compreensão das fórmulas que se transformam em dispositivos legais.

Assim, entendemos que analisar os textos sobre a educação superior no Brasil significa compreender tanto os textos legais oficiais quanto os textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.



Num segundo momento, buscaremos compreender a influência dos pressupostos contidos nos textos analisados, no âmbito das instituições de ensino superior, investigando a criação dos cursos de graduação, numa perspectiva crítica sobre a realidade vivenciada pela educação superior no Brasil. Quais questões da realidade social, política, econômica e educacional influenciaram a criação dos cursos de graduação nas instituições investigadas?

Saviani (1993) nos remete à análise de que é necessário encarar a legislação a partir de uma leitura crítica, enquanto uma mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, refletindo contradições objetivas que nos permitem detectar os fatores condicionantes da proposta educacional. Assim, o autor propõe encarar a legislação educacional a partir de alguns pontos: I) captar a estrutura do texto; II) examinar as razões manifestas (relatório geral, exposição dos motivos); III) buscar as razões reais implica o exame do contexto (processo histórico que engendrou a lei, objeto de estudo e o exame da gênese da lei). (p. 223).

A elaboração da lei permite colocar em evidência a forma como os diferentes atores desempenham os respectivos papéis e, conseqüentemente, compreender para quais abordagens as leis são destinadas e elaboradas. O que realmente as “inspira” (o seu “espírito”.), e sobre qual contexto encontram-se na sua formulação e implementação (as “entrelinhas”).

Deste modo, a finalidade é discutir a criação e os efeitos das políticas de educação superior a partir da expansão dos anos de 1990, no que se refere à criação de cursos de graduação presenciais considerando três instituições de ensino superior localizadas na cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul.

Torna-se necessário explicitar que o ano de 1995 foi tomado como base porque em meu trabalho de conclusão de Mestrado, intitulado “A Dinâmica da Educação Superior nos anos de 1990 um estudo sobre as Universidades do Rio Grande do Sul”, verifiquei que a partir da metade dos anos de 1990, mais precisamente em 1995, houve o surgimento de uma série de novos cursos de graduação. Assim minha dissertação dirigiu-se ao estudo da criação de cursos de graduação até o ano de 2000. Se entre 1990 e 1995 o número de cursos de graduação no Brasil cresceu 32,7%, entre 1995 e 2000 este crescimento foi de 69,5%, e no período entre 2000 e 2005 este percentual passou a 92,8%, representando uma sequência do processo de crescimento quantitativo dos anos de 1990. Com isso, o projeto de tese tem como finalidade abordar o período seguinte, entre 2000 e 2007.

O município de Pelotas foi escolhido como “lócus” da pesquisa. Localizado na encosta do sudeste, às margens do Canal São Gonçalo contava, em 2007, com uma população de

cerca de 339.934 habitantes. Em 2008, a cidade já possuía 343.925 habitantes e contava com 4 instituições de ensino superior.

A escolha de instituições de ensino superior deste município como objeto de estudo deveu-se ao caráter plural do conjunto de instituições de uma mesma região do Estado. Uma instituição universitária pública, criada nos anos de 1960; uma instituição de ensino superior isolada, criada em 2002 e uma faculdade de tecnologia que passou a ofertar cursos de graduação a partir de 2004, nos permitiu observar diferentes contextos, porém sob a mesma lógica do processo de expansão da educação superior no Brasil.<sup>1</sup> Além disso, devemos considerar que no município de Pelotas concentra-se uma importante parcela de estudantes de outros municípios da região sul.

Investigar estas instituições significou analisar o total de matriculados desde os anos de 1990; verificar os cursos de graduação presenciais criados a partir do ano de 2000; identificar a área de atuação dos profissionais a serem formados, segundo a instituição de ensino; verificar e analisar o objetivo do curso explicitado pela instituição através da análise dos documentos e de entrevistas com os coordenadores; identificar o contexto da criação do curso de graduação e os atores que participaram desse processo. Deste modo, nossa finalidade foi compreender e relacionar o contexto da produção dos cursos de graduação e sua prática com as influências tanto nacionais, com a análise documental de leis, decretos e portarias nacionais, quanto internacionais, explicitadas nos documentos sobre educação superior produzidos pela Cepal, Unesco e Banco Mundial.

As questões investigadas tiveram como intuito abranger os cursos de graduação criados entre 2000 e 2007, pois analisamos os motivos de criação desses cursos, objetivos e a que público destina-se. Esta referência foi interpretada a partir do referencial explicitado. Identificamos a relação entre a influência, a produção e prática de políticas educacionais destinadas à educação superior a partir dos anos de 1990.

A pesquisa seguiu os seguintes procedimentos:

- ✓ Coleta e análise dos documentos, decretos e portarias sobre a educação superior a partir dos anos de 1990, referentes a mudanças na educação

---

<sup>1</sup> A Universidade Católica de Pelotas, inserida no projeto de qualificação como parte do campo de estudo foi descartada tendo em vista a dificuldade em contatar os coordenadores de cursos e ter acesso aos editais dos vestibulares que seriam de suma importância para observarmos quais os cursos criados no período. Após várias tentativas, mesmo tendo mantido contato com representantes da Pró-Reitoria de Graduação que autorizaram verbalmente a coleta de dados na instituição, as tentativas de contato tornaram-se difíceis, atrasando muito a coleta de dados. Motivos esses que nos fizeram buscar uma outra instituição, com diferentes características, mas que atendiam os objetivos do nosso trabalho.

superior, tanto as relacionadas às instituições quanto aos cursos de graduação.

- ✓ Análise dos dados sobre a expansão da educação superior, principalmente os divulgados por órgãos públicos, como o Ministério da Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- ✓ Investigação e análise das referidas instituições que foram estudadas, os cursos de graduação presenciais criados a partir de 2000 e que ainda estão oferecendo vagas, através da análise de documentos e de entrevistas com os coordenadores dos cursos.

### 2.3.COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Num primeiro momento, objetivamos investigar as mensagens contidas nos documentos destinados à educação superior, tanto em documentos nacionais quanto nos documentos de organismos internacionais.

Analisamos leis, decretos e portarias que trataram da educação superior a partir dos anos de 1990, concentrando-nos nos documentos que enfocaram a reestruturação do sistema de ensino, ou seja, a expansão, flexibilidade, diversificação, avaliação e características deste nível de ensino e que surgiram após os anos de 1990.

Também foram analisados os documentos produzidos para a educação superior, objetivando identificar os principais ditames de organismos como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco com relação à educação superior e as perspectivas educacionais para os próximos anos, identificando categorias apresentadas e reafirmadas ao longo dos textos. Sendo assim, analisamos os seguintes documentos: *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad*, elaborado pela CEPAL e UNESCO, editado em Santiago de Chile, 1992; *La Enseñanza Superior: lecciones derivadas de la experiencia*, texto escrito pelo Banco Mundial em 1995; *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, elaborado pelo MEC e UNESCO

em 1996; *A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*”, elaborado em Paris, 9 de outubro de 1998; *Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas*, elaborado pelo Banco Mundial, editado no ano de 2000; *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y el Caribe*, elaborado na conferência da CEPAL e UNESCO, Santiago do Chile, 2005 e o *Plano Diretor da Reforma do Estado* que foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995.

Numa segunda perspectiva do estudo foram realizadas abordagens junto às instituições pesquisadas. Coletamos dados no endereço eletrônico das instituições e dos cursos de graduação, nos projetos político-acadêmicos dos cursos de graduação, realizamos entrevistas com os coordenadores objetivando fornecer dados que explicitassem o significado das propostas de cada curso de graduação. Enfim, a criação dos cursos de graduação e os seus pressupostos orientadores no plano das políticas educacionais.

Para compreender como foram analisados os dados, é necessário fazermos referência à análise dos dados quantitativos coletados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referente às vagas, matrículas e instituições no período investigado. Construímos tabelas e gráficos para explicitar a dinâmica da educação superior no País. Também analisamos os documentos de organismos internacionais buscando compreender o corpus de texto, ou seja, as mensagens transmitidas pelos organismos internacionais aos “países em desenvolvimento” e na relação Estado e educação. No que se refere à busca de dados junto às instituições realizamos entrevistas com os coordenadores de cursos de graduação e análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos, buscando compreender a história, objetivos e expectativas dos cursos criados entre 2000 e 2007.

A análise de conteúdo foi utilizada para análise dos documentos, julgada à luz de seu objetivo na pesquisa, caracterizando-se como um procedimento explícito de análise textual para fins de pesquisa social (FRANCO, 2007).

A utilização deste tipo de análise deveu-se ao fato de entendermos que um texto é uma fonte que retrata um meio de expressão e o corpus de texto é a representação e a expressão de uma atitude ou opinião. Neste caso, o texto é considerado a partir de sua “força” e os resultados da análise de conteúdo são variáveis independentes que buscam explicação. Os procedimentos da análise de conteúdo reconstroem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. (BAUER, 2002).

Os procedimentos sintáticos enfocam os transmissores de sinais e suas inter-relações. A sintaxe descreve os meios de expressão e influência, enquanto que a frequência das palavras e sua ordenação, vocabulário, tipos de palavra e as características gramaticais e estilísticas são indicadores de uma fonte e de uma probabilidade de influência sobre alguma audiência. A ideia principal a ser considerada é de que o frequente emprego de uma forma de palavras que não é comum pode identificar um provável autor, e determinado vocabulário pode identificar um tipo provável de público. Quanto à semântica, ela relaciona-se com o que “é dito em um texto”, temas e avaliações. Palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas como exemplos de temas pré-definidos e avaliações. A co-ocorrência de uma palavra dentro de uma mesma frase ou parágrafo foi tomada com indicador de sentidos associativos. (BAUER, 2002).

Deste modo, entendemos que o ponto de partida para a realização da análise de conteúdo foi a mensagem, pois deste modo foi possível observar o significado e o sentido das frases. Também é necessário esclarecer que a relação que vincula a emissão das mensagens (palavras, textos, enunciados, discurso) articula-se às *condições contextuais de seus produtores*. Assim, a principal abordagem foi a de compreender o contexto em que ocorre a produção dos textos destinados à educação superior.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e sócio culturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas, via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência. (FRANCO, 2007, p. 20).

É necessário também lembrar que a questão teórica delimitadora da pesquisa foi a dialética, sendo assim, todos os materiais que apoiaram a tese da contradição foram admitidos enquanto análise para compreensão da estrutura do objeto.

Quanto aos dados, foram observados segundo a relação com a vertente teórica que orientou o processo, assim, toda a análise de conteúdo implicou em comparações contextuais. As operações de comparação e de classificação implicam no entendimento de semelhanças e diferenças. Quanto mais simples podem ser considerados como aprendizagens condicionadas

e transformadas em hábitos do cotidiano. Quando, porém, se trata da atividade de classificar objetos mais complexos extrapola-se um simples condicionamento e não pode mais ser considerada como a expressão de um comportamento habitual, exigindo então um julgamento comparativo, compreendendo enunciados a serem classificados, abstração do significado e do sentido das mensagens, sua intenção e o das categorias classificatórias. (FRANCO, 2007).

Com esta abordagem entendemos que para utilizar a análise de conteúdo foi necessário assumir a ideia da história, construindo o conjunto de problemas concretos que se colocaram em ações indagativas: O que é? Onde? Quando? Por qual motivo? Com qual objetivo? Como? Tais questões é que levaram à definição e entendimento de como são construídos os textos destinados à educação superior tanto no Brasil quanto num contexto mais globalizado.

Quanto à entrevista individual com os coordenadores dos cursos, elas tiveram como objetivo a compreensão das expectativas, procedimentos e interpretações dos coordenadores dos cursos de graduação investigados, possibilitando assim a relação dessas questões com a análise dos documentos. O modelo proposto foi a entrevista narrativa, visto que o objetivo era entender o contexto social da criação e o funcionamento dos cursos de graduação. A ideia da entrevista narrativa significou reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível, considerando-se que consiste numa forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Este tipo de entrevista foi formulado e utilizado para revelar as diversas perspectivas dos informantes sobre os acontecimentos e sobre sua posição neles cujo intuito era captar a posição dos coordenadores de cursos de graduação diante da finalidade e funcionamento tanto dos cursos de graduação quanto da própria instituição de ensino superior.

A entrevista seguiu a modalidade semiestruturada definida como aquela que dá maior liberdade de respostas ao entrevistado, mas onde há um guia de questões a serem discutidas na entrevista. Utilizamos perguntas abertas que foram respondidas numa conversa, tendo como característica principal a ausência de um sistema totalmente formalizado de questões a serem aplicadas, porém com a necessidade de estabelecer algumas que deveriam entrar no momento da aplicação da técnica. Esta aplicação fundamenta-se na ideia de que as questões a serem formuladas direcionavam-se ao objetivo de descobrir os fundamentos da criação do referido curso de graduação, buscando-se assim maior flexibilidade às respostas do entrevistado. Com isso, estabelecemos algumas questões a serem abordadas na entrevista com os coordenadores dos cursos de graduação a serem investigados (em anexo).

Quanto à análise das entrevistas, propusemos o agrupamento por assunto, com a construção de categorias de análise. Mostramos o que vem a ser relevante para a compreensão do fenômeno (SZYMANSKI, 2004) formando uma história possível de ser captada pelo desenrolar dos acontecimentos descritos, mas também analisando a rede de relações e sentidos que deu à narrativa como um todo e identificando, impreterivelmente, o enredo na análise das narrativas. (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Isto foi o que nos auxiliou a visualizar os motivos e expectativas com relação à criação dos cursos de graduação e a possível relação com os documentos que apontaram para a educação superior no século XXI.

Vislumbramos, desta maneira, os procedimentos de coleta e análise dos dados, guiados para compreensão de fatos sociais, visando a compreensão da racionalidade das políticas destinadas à educação superior.

#### 2.4. EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PELOTAS: INSTITUIÇÕES E A APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Em pesquisa anterior, “A Dinâmica da Educação superior nos anos de 1990: um estudo sobre as Universidades do Rio Grande do Sul” (PAIXÃO, 2004) constata-se que a oferta de cursos de graduação no Estado, a partir dos anos de 1990, não se vinculou somente à tecnologia, ou a área de informática. Foram os cursos mais tradicionais (Medicina e Direito) os que mantiveram uma maior demanda e também maior oferta nas instituições de ensino superior. Houve um remodelamento dos cursos de graduação, com mudanças na oferta de cursos a partir desta fase, como mudança no turno, reformulação curricular ou uma nova habilitação (licenciaturas ou bacharelados, por exemplo).

A investigação aqui apresentada analisou os cursos “implantados”, ou seja, que passaram a ofertar novas vagas, descartando, assim, os que foram “remodelados” ou “ajustados” a partir de 2000, nas instituições de ensino superior de Pelotas, no Rio Grande do Sul. Enquanto objeto de investigação, ficaram delimitadas uma universidade pública, a Universidade Federal de Pelotas, uma instituição de ensino superior particular, a Faculdade Anhanguera de Pelotas e uma faculdade de tecnologia, a Fatec -Senac Pelotas.

O objetivo aqui é compreender a relação dos cursos das instituições de ensino com a racionalidade das políticas destinadas à educação. Demos destaque à função da educação superior perante as ideias caracterizadas pela fase de expansão dos anos de 1990, como

diversificação de oferta de cursos e qualidade, além de analisar os objetivos dos cursos criados com o contexto da sociedade contemporânea e da própria instituição à qual eles se vinculam.

Foi necessário estudarmos o contexto de implantação dos cursos de graduação, seus objetivos e perfil do egresso, para então podermos observar essas questões perante um contexto nacional de expansão da educação superior, pautado pela diversificação e flexibilidade do sistema de ensino.

Deste modo buscamos, num conjunto de três instituições, compreender como as políticas educacionais foram racionalizadas nesses estabelecimentos de ensino. Foram investigados os cursos de graduação presenciais implantados a partir das políticas destinadas ao ensino superior nos anos de 1990 e entre 2000 e 2007. Entende-se que houve uma nova demarcação do momento atravessado pelo sistema de educação superior, com a discussão do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (decreto n. 6.096 de abril de 2007) que pode ser considerado um marco delimitador deste processo, visto que trouxe novas características e manteve o processo de expansão da educação superior.

Torna-se necessário realizar uma apresentação do município de Pelotas e das instituições investigadas:

#### a) Pelotas

Pelotas teve sua base histórica na sociedade escravocrata do charque, mas não conseguiu alcançar sua metropolização, apesar de ser a segunda cidade com maior população do Rio Grande do Sul, porque a economia subsidiária dos charqueadores não acompanhou o crescimento econômico do restante do país. Os imigrantes começaram a expandir o comércio e outros serviços mais “urbanos” e, em 1870, a sociedade pelotense já contava com uma vida burguesa. A burguesia se retrata pelo modo de vida e gestão social. Na segunda metade do século XIX, Pelotas era umas das cidades medianas mais prósperas do Brasil. (JANTZEN, 1990)

Em 1870, aconteceu a desobstrução da foz do São Gonçalo, para uma melhor navegação e para que se pudesse exportar charque e couro diretamente de Pelotas. A instalação do gás e de serviços hidráulicos (como a importação da caixa d'água da Praça da Santa Casa e de três chafarizes franceses), a fundação da Biblioteca Pública, que na verdade era uma instituição privada, foram fatos que conseguiram equiparar a cidade com a metrópole



do Estado. Os pelotenses daquela época assumiam muitos dos compromissos que eram, na verdade, deveres do sistema público, tudo em nome de uma cidade que tivesse condições de competir com a metrópole gaúcha. (JANTZEN, 1990).

Ainda devemos salientar que com o processo de urbanização burguesa da cidade de Pelotas se manifestou o desejo de uma educação que formasse e acompanhasse o processo de modernização e capacitasse os moradores a entrar nesse processo.

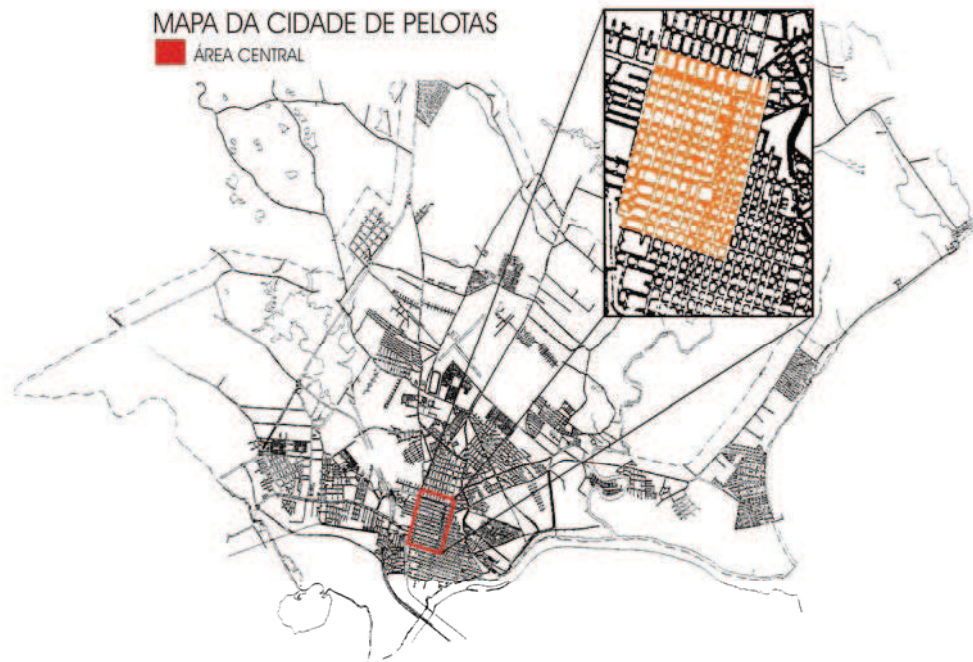
Em dados divulgados pelo IBGE em 2007, a cidade contava com 4 instituições de ensino superior. Em 2008, a cidade possuía 343.925 habitantes e seu PIB per capita (2007) equivalia a R\$9.349,00.

Dentre os dados sobre o município destacamos:

- A taxa de analfabetismo no ano de 2000 atingiu 6,25.
- Escolas de Ensino Superior = 4
- Escola de Ensino Superior Pública Federal = 1
- Escolas de Ensino Superior Privadas = 3
- Matrículas no Ensino Fundamental (2008) = 49.267
- Matrículas no Ensino Médio (2008) = 13.626
- Matrículas no Pré-Escolar (2008) = 3.841
- Matrículas na Educação Superior (2007/2) = 12.733
- Matrículas na Educação Superior em Escola Pública Federal (2007/2) = 5.688
- Matrículas na Educação Superior em Escola Privada (2007/2) = 7.045
- Docentes em Educação Superior = 648
- Docentes de Educação Superior em Escola Pública Federal (2007/2) = 131
- Docentes de Educação Superior em Escola Privada (2007/2) = 517

Imagem nº.1: Município de Pelotas

### Município de Pelotas



## b) A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Para descrição histórica da Universidade utilizamos a tese de Jantzen (1990) e alguns documentos disponíveis no endereço eletrônico da instituição.

A UFPel é oriunda da transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS). A última foi criada em 1960 com o nome de Universidade Rural do Sul que pertencia ao Ministério da Agricultura com sede em Pelotas, integrada pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel e outras escolas e cursos como o de Ciências Domésticas criado em 1961 e o de Veterinária de 1969.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) proveio da Escola de Agronomia Eliseu Maciel, com a família de Eliseu Antunes Maciel e pela decisão de seu filho Francisco Antunes Maciel, tenente-coronel e bacharel, com o objetivo de homenagear a memória do pai que tinha sido coronel da Guarda Nacional. A família de tons progressistas mostrava em seu caráter “social” a preocupação com a educação dos mais pobres e fundou a escola em 1884 com a permissão da câmara municipal e com algumas trocas de favores, comuns na época.

Nessa época havia no Brasil uma grande preocupação em fabricar a vacina anti-variólica, para isso, em 1883, o Império contratou o francês Dr. Claude Rebourgeon. Enquanto isso, em Porto Alegre, o governo tinha problemas com a inauguração da Escola Eliseu Maciel, porque não se conseguia contratar professores. Então o cientista francês, Dr. Claude Rebourgeon, foi designado a vir até Pelotas para verificar as condições da cidade e da Escola de Agronomia. Em virtude do olhar respeitoso deste estrangeiro e da confiança que o Império tinha nele foram cedidos o prédio da escola e o terreno adjacente para que se estabelecesse a Escola de Agronomia e Veterinária e, em anexo, um instituto de vacinas. A partir de então havia uma notória vontade de se criar uma Faculdade de Agronomia e Veterinária em Pelotas para a qual o Dr. Claude Rebourgeon, foi indicado pela corte do Império para ser o diretor.

Havia muitos problemas na concessão de verbas, chegando a ocorrer um leilão por parte do Estado que foi boicotado pela sociedade pelotense. Antonio Joaquim Dias chegou a declarar a troca do martelo do leiloeiro por um martelo de ouro que marcaria a grandeza dos gestos dos pelotenses em não aceitarem o leilão. Neste mesmo fato histórico houve uma arrecadação entre os presentes que levantou mais de 652 mil réis para a reestruturação da instituição. O prédio da Faculdade tomado pelo Estado foi devolvido ao município em 1887, com a condição da criação de um curso profissionalizante, secundário ou superior no período

de dois anos. Em 1888, o Lyceu de Agronomia, Artes e Ofícios começou a funcionar, mas o Curso de Agronomia começou seu funcionamento somente em 1890 com a delegação republicana. Em 1926, o nome mudou para Escola de Agronomia e Veterinária Eliseu Maciel. Em 1934, o curso de Veterinária foi extinto e o nome passou a ser Escola de Agronomia Eliseu Maciel.

Em 1937, foi feita a Inspeção Federal Provisória para o reconhecimento pelo Ministério da Agricultura. Muitas melhorias precisaram ser feitas até a Inspeção Federal Permanente como a melhoria de laboratórios, concursos para docentes e a existência de uma Estação Experimental e campo de cultura junto da Escola. Então em 1941, foi feita a adesão da Fazenda da Palma, para satisfazer esta última condição. Com o decreto nº 3.086 a Estação Experimental de Arroz foi subordinada ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônomicas e se instalou na fazenda Gomes da Costa que era limítrofe com a Estação da Palma para trabalhar em conjunto com a Escola de Agronomia Eliseu Maciel. Em 1943, foi criado o Instituto Agrônomico do Sul, com sede em Pelotas, para reorganizar o campo da pesquisa agrônômica. Quem garantiu as verbas para a escola até os anos de 1945 foi o município, após este ano começou a ser subsidiada pelo governo do Estado ou da União. Em 1960, a Escola se tornou o núcleo para a Universidade Rural do Sul. A federalização da Escola de Agronomia teve o papel atuante dos estudantes que já se unificavam em grêmios e movimentos desde 1823, quando foi criada a Federação Acadêmica Pelotense.

A Faculdade de Ciências Domésticas teve origem na Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Em 1968, houve a reestruturação do curso de Ciências Domésticas que passou a ser Faculdade de Ciências Domésticas.

Em 1969, com o Decreto Lei nº. 750, de 8 de agosto, foi criada a Universidade Federal de Pelotas, com raízes na formação da consciência social do povo desta cidade. A Faculdade de Veterinária se efetivou apenas em 1969.

A criação da Universidade Federal de Pelotas, com suas raízes nas bases burguesas e escravocratas, foi uma reprodução da representação da classe média na sociedade que salientava as causas da cultura da fé e do crescimento moral da comunidade. A fundação desta Universidade significa um dos mais importantes pioneirismos dos pelotenses, iniciado em 1968, com uma campanha de mobilização pública, política e federal. Havia também um movimento, bem inferior, formado por alguns professores de cursos já vinculados a UFRGS que tinham medo de serem menos conceituados na nova Universidade. Outras unidades tinham medo de se transformarem em elementos de menor valor educacional na sociedade pelotense, mas as lideranças políticas e os cursos que conseguiram atingir seus méritos pela

federalização vieram na UFPel um grande avanço, além do desenvolvimento cultural, econômico e social para o município.

Como foi criada pelo direito público membros do corpo universitário também formaram polêmica ante sua fundação. A Universidade foi criada para que houvesse uma aglutinação de unidades de ensino isoladas dentro da sociedade e a favor da classe média que precisava e ansiava por mais lugares nas universidades para obterem mais oportunidades na educação e no mercado de trabalho. Para tanto o Estado aproveitou-se destas reivindicações para diminuir o tanto de “politicismo” que havia nesta nova Universidade embora a política militar entrasse junto nesta nova manifestação de ensino superior do país.

No ano de 1967, o Ministério da Educação começou a tomar conta deste complexo educacional, quando houve a transformação em Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul. Era constituída pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdades de Ciências Domésticas, Faculdade de Veterinária (a qual estava em processo de implantação), além do Colégio Agrícola Visconde da Graça, Colégio de Economia Doméstica Rural, o Centro de Treinamento e Informação do Sul, a Estação Experimental da Palma e a Estação Experimental de Piratini.

Além das faculdades, colégios e estações que vieram da UFRRGS outras unidades particulares de ensino também faziam parte da Universidade Federal de Pelotas como a Faculdade de Odontologia, Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina do IPESSE, a Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões e o Conservatório de Musica Milton de Lemos, a Imprensa Universitária, a Biblioteca Central, o Museu, a Casa para Estudantes.

Compunham a UFPel: A Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, a Faculdade de Ciências Domésticas, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Odontologia, a Faculdade de Veterinária e o Instituto de Sociologia e Política. Se agregavam à UFPel o Conservatório de Música, a Escola de Belas Artes “Dona Carmem Trápaga Simões” e a Faculdade de Medicina. Todas as unidades de ensino citadas acima foram abrangidas pelo complexo da UFPEL, em 1969.

A Faculdade de Medicina Leiga foi fundada em 1959, mas teve seu efetivo funcionamento em 1963 e reconhecida em 1966, pertencente à Instituição de Pró - Ensino Superior do Sul do Estado instalada em 1954, em Pelotas.

Já a Escola de Belas Artes Dona Carmen Trápaga Simões foi fundado em 1949 e começou funcionar em 1955 com os cursos de pintura, escultura e gravura reconhecidos apenas em 1960. Após ter sido agregada à UFPel tornou-se o Instituto de Artes.

O Conservatório de Música que leva o nome de Milton Lemos foi fundado em 1918, pela mais alta burguesia da cidade, para a função de ensinar música às meninas e alavancar a cultura da sociedade pelotense. Nos anos de 1950, sobressaiu-se em suas atuações com espetáculos de canto e música com artistas famosos vindos de outras cidades e regiões do País. Em 1961, teve os cursos de canto, violino, flauta e piano reconhecidos. Além disso, havia o segundo grau especializado em música. Foi incorporado à UFPel em 1984.

As Faculdades de Medicina, a Escola de Belas Artes e o Conservatório de Música tornaram-se partes da UFPel porque esta precisava de cinco unidades para dar início as suas atividades.

Em nenhum momento é citado o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (C.A.V.G.) que pertencia à UFRRGS. É provável que o nome desse conjunto agrotécnico tenha sido emprestado na época em que pertencia à Universidade do Rio Grande do Sul para conseguir mais recursos no processo de federalização. O Centro Agrotécnico Visconde da Graça foi criado, em 1923, com o nome de Patronato Agrícola Visconde da Graça subordinado ao Ministério da Agricultura. Em 1934, mudou o nome para Aprendizado Agrícola Visconde da Graça e passou aos cuidados da Superintendência do Ensino Agrícola-Veterinário do Ministério da Agricultura. No ano de 1961, passou ao Ministério da Educação e Cultura. Após, em 1968, à Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, como órgão complementar composto pelo Colégio Agrícola Visconde da Graça e do Colégio de Economia Domestica Rural Visconde da Graça. Posteriormente foi anexado à UFPel, como Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça .

A criação da UFPel acompanhou o processo da reforma universitária do País em que os diplomas faziam parte de “jogadas burocráticas”, com os mesmos “ares” bacharelescos do passado. Uma espécie de cartada, conforme Jantzen (1990), que afirmava a tática da criação da Universidade, não levando em consideração o objetivo proposto em criá-la, já que os objetivos de criar universidades pelo país eram diversos. Jantzen (1990) ainda afirma que houve uma maquinação de conquistas de posições e jogos políticos para manutenção de poder, o que designa a falta de planejamento e ação de gestão administrativa e pedagógica.

Após a criação da Universidade Federal de Pelotas teve-se muito que fazer para reformular as unidades, criar institutos básicos para sua sobrevivência como os de Biologia, Química e Geociência, Física e Matemática, Ciências humanas, Artes e Letras. As demais unidades surgiram de acordo com as necessidades para avançar no ensino. Algumas unidades também vieram se reestruturando durante os anos e com seus desmembramentos se formaram mais cursos e mais unidades.

O curso de Engenharia Agrícola foi o primeiro do Brasil e passou a ser Faculdade em 1988. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo surgiu do Instituto de Letras e Artes, em 1988. A Faculdade de Educação é oriunda da Faculdade de Ciências Domésticas, em 1976. Outra faculdade que foi criada pela falta de profissionais desta área com a reforma de ensino foi a Faculdade de Educação Física, em 1971. O curso de Enfermagem originou a Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, após veio o curso de Nutrição, em 1974. A Meteorologia veio para atender os profissionais do campo em 1979 e se transformou em Faculdade em 1989.

A Universidade Federal de Pelotas foi visada para trazer melhorias nos setores de economia, na cultura, na educação e para a solução dos problemas que estavam arraigados na história da cidade.

O financiamento federal favoreceu os cursos no desenvolvimento e se refletiu no corpo docente pela profissionalização e concursos para professores e também nas vagas de estudantes nos estudos de pesquisa e extensão. Muitos cursos também foram defendidos e socorridos por advogados, políticos e outros. Alguns tinham trocas com seus protetores nas pessoas encaminhadas tantos para cursarem a Faculdade quanto para serem docentes.

Conforme o Regimento Geral, a UFPeL tem como objetivos fundamentais, a educação, o ensino, a pesquisa e a formação profissional e pós-graduada, bem como o desenvolvimento científico, filosófico e artístico, estruturando-se de modo a manter e ampliar a sua natureza organizacional e comunitária: a) como instituição orgânica, assegurando perfeita integração e intercomunicação de seus elementos constitutivos; b) como instituição social, pondo-se a serviço do desenvolvimento econômico-social; c) como instituição comunitária, de nível local ao nacional, contribuindo para o estabelecimento de condições de convivência, segundo os princípios de liberdade, de justiça e de respeito aos direitos e demais valores humanos.

Sua missão institucional é assim definida: “promover a formação integral e permanente do cidadão, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida e com a construção da sociedade”.

Imagem nº.2: Universidade Federal de Pelotas



UFPEL Faculdade de Turismo.



UFPEL Construção do novo Campus.



### c) A Faculdade Senac Pelotas

O SENAC/RS é uma organização de Educação Profissional, de direito privado, criada pelo Decreto-Lei nº. 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

Conforme descrito em seu Projeto Político-Pedagógico, o SENAC no Estado do Rio Grande do Sul iniciou suas atividades em 13 de setembro de 1946, participando do novo cenário socioeconômico encenado no País, na época que exigia mão-de-obra qualificada, especialmente no setor terciário da economia.

Atualmente, o SENAC/RS é administrado pela FECOMÉRCIO – Federação do Comércio de Bens e Serviços do Estado do Rio Grande do Sul – entidade que conta com 109 sindicatos filiados, representando mais de 490 mil empresas que respondem por 49% do PIB gaúcho, e cerca de 1,3 milhões de empregos. Deste modo, o SENAC/RS mantém estreita relação com as empresas do setor terciário da economia, pelos empresários que integram o Conselho da Federação, bem como o Conselho Regional da Instituição.

De acordo com as linhas norteadoras dessa prática pedagógica e, conforme os dispositivos da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual regulamenta a Educação Profissional no País –, o SENAC/RS oferece aos seus alunos a oportunidade de construção de itinerários de educação profissional.

Segundo o Guia do Aluno 2008, elaborado pelo Senac, esta instituição manifesta uma concepção de educação profissional progressivamente mais crítica e sintonizada com as exigências criadas pelo mundo do trabalho. Desta forma, ao oferecer os Cursos Superiores de Tecnologia, o SENAC/RS o faz consciente de sua larga experiência em educação profissional e ciente de que preparar profissionais é, antes de mais nada, auxiliar o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e no mercado de trabalho, oportunizando-lhes uma formação sólida e polivalente.

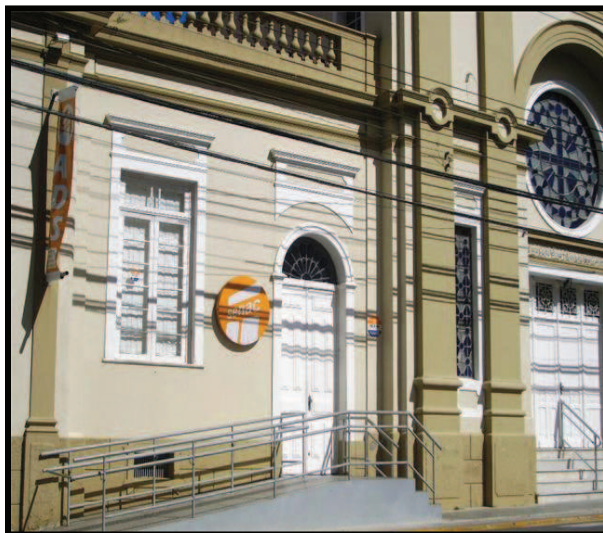
Sua missão é assim definida: “Educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo”.

E seus princípios definem-se pela: “Ação pelo propósito; Busca de harmonia; Consciência da ação; Seu melhor estado; Foco na verdade; Responsabilidade no todo; Pró-Soluções; Equilíbrio de interesses; Autonomia nas pontas; Auto-organização.”

A FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAC PELOTAS, credenciada por meio da Portaria Ministerial nº. 3.071, de 01/10/2004 – publicada no Diário Oficial da União de 04/10/2004, Seção 1, pág. 13 –, oferece dois Cursos Superiores de Tecnologia: Curso Superior de Tecnologia em Marketing, autorizado conforme portaria Ministerial nº. 3.073, de

01/10/2004, publicada no D.O.U. de 04/10/2004, Seção 1, pág. 13; aditado nos termos do Decreto nº. 5.773/2006, art. 10, parágrafo 4º, pela Portaria nº. 270, de 125/12/206, publicada no D.O.U. de 19/12/2006 e o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas autorizado conforme Portaria Ministerial nº. 3.071, de 01/10/2004, publicada no D.O.U. de 04/10/2004, Seção 1, pág. 13; aditado nos termos do Decreto nº. 5.773/2006, art. 10, parágrafo 4º, pela Portaria nº. 270, de 15/12/206, publicada no D.O.U. de 19/12/2006. Pelotas.

Imagem n°. 3: Fatec Senac Pelotas



Prédio da FATEC



Prédio da FATEC

### c) Faculdade Anhanguera Educacional

As atividades, juntamente com o prédio no qual hoje está localizada a Faculdade Anhanguera, eram desenvolvidas pela Faculdade Atlântico Sul que autorizou seu primeiro curso em 2002 (Portaria nº.3.525 de 13 de dezembro de 2002), mantida pela Sociedade Educacional Noiva do Mar. Mas em 2007 esta instituição tornou-se mais uma aquisição da Anhanguera Educacional, grupo que mantém instituições no Sudeste e no Sul. Com isso, os dados sobre a Faculdade Atlântico Sul estão pouco disponíveis, e até mesmo o endereço eletrônico da Faculdade Atlântico Sul foi remodelado.

Segundo os dados publicados no endereço eletrônico, a Anhanguera Educacional S.A. (AESA) organizou-se como uma companhia de capital aberto, em 2003. Foi a sucessora das então existentes Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); Faculdade Comunitária de Campinas e Faculdades Integradas de Valinhos, Instituto Jundiaense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiaí; e Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão.

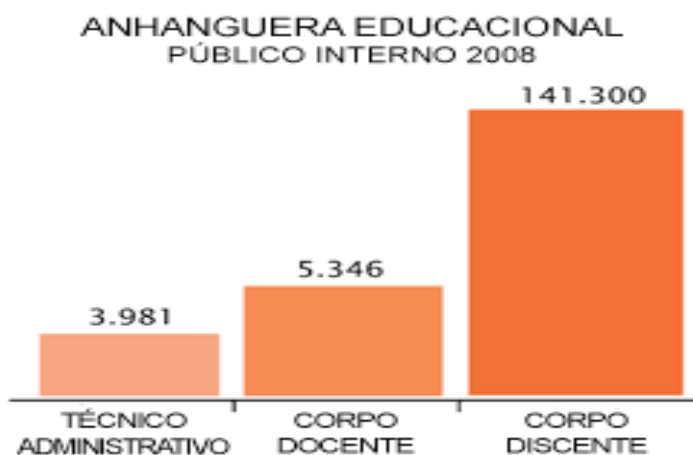
Estas associações, todas de natureza não lucrativa, foram a base legal para a transformação de cada uma em sociedades educacionais, como sociedades anônimas: Sociedade Educacional de Leme S.A., Sociedade Educacional de Jundiaí e Sociedade Educacional de Matão, forma organizacional então pensada e preparada para a futura abertura de seu capital na Bolsa de Valores.

Destas três sociedades anônimas surgiu a Anhanguera Educacional S.A., hoje definida como a sociedade mantenedora de todas as unidades educacionais existentes, sejam faculdades, centros universitários ou universidade. Assim, desde 2004, os novos cursos e unidades orgânicas ou adquiridas estão sob a manutenção da AESA.

A partir do ano letivo de 2004, o Centro Universitário Anhanguera- Unidade Leme e Unidade Pirassununga, as Faculdades de Valinhos, a Faculdade Politécnica de Jundiaí, a Faculdade Comunitária de Campinas e a Faculdade Politécnica de Matão tiveram suas entidades mantenedoras integradas numa só: Anhanguera Educacional S. A. Essa integração, visou dar maior racionalização à estrutura organizacional e teve também por objetivo a transformação das entidades anteriores numa única empresa educacional (sociedade anônima).

Ao longo da sua trajetória a Anhanguera Educacional vivenciou diversas fases de crescimento: a primeira, de expansão dos seus cursos superiores e da sua base física, até 1998;

a segunda, de otimização e qualificação dos seus currículos e projetos pedagógicos, até 2003; e a terceira, de reorganização estrutural, administrativa e financeira, sendo essa última com o ingresso de novos parceiros-sócios e investidores.



Fonte: [www.faculdadesanhanguera.com.br](http://www.faculdadesanhanguera.com.br)

Ainda disponíveis no endereço eletrônico da instituição encontram explícitos:

#### OBJETIVO GERAL DA INSTITUIÇÃO

Oferecer aos educandos uma sólida base de conhecimentos, competências e habilidades com vistas a desenvolver uma aprendizagem significativa, capacitando-os para implementar seus projetos de vida.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INSTITUIÇÃO

1. Conduta ética associada à responsabilidade social e profissional;
2. Desenvolvimento da capacidade de compreensão, produção e transmissão dos saberes adquiridos;
3. Desenvolvimento da capacidade de equacionar problemas e buscar soluções com as demandas individuais e sociais;

4. Permanente busca de prevenção e soluções dos conflitos individuais e coletivos com vistas ao bem estar social;

5. Desenvolvimento da capacidade de realizar investigações científicas, raciocínios logicamente consistentes, de leitura, compreensão e produção de textos em um processo comunicativo próprio ou em equipe, de julgamento e de tomada de decisões, de aprender a aprender, para sua educação permanente.

### CRENÇAS E VALORES

1. Que o bom ensino, ministrado de forma eficiente, com qualidade e com seriedade, traduz-se numa aprendizagem eficaz, útil ao estudante, para que desenvolva suas habilidades e competências com vistas ao seu projeto de vida;

2. Que o ensino superior de qualidade, além de atender aos interesses e anseios dos educandos, baseia-se também na qualidade dos professores e de outros agentes educacionais que interagem na formação discente;

3. Que a educação continuada dos docentes, agentes formacionais de excelência, bem como sua estabilidade emocional e funcional são fundamentais para sua qualificação, capacitação e atualização;

4. Que o bom ensino superior, para uma aprendizagem eficaz, deve ter embasamento teórico e prático, quer pelo emprego de metodologias apropriadas, quer pelo uso de tecnologias educacionais e da informática, como multimeios auxiliares, além do uso sistemático do Livro-Texto em cada disciplina;

5. Que o processo de aprendizagem, para ser eficiente e eficaz, deve ser fomentado e implementado constantemente, além de avaliado em função dos objetivos propostos, de forma coerente, nos termos do projeto pedagógico de cada curso;

6. Que ao aprendizado formal deve ser acrescentado o estudo e a prática da ética, para a formação de um cidadão consciente dos seus deveres e direitos, para uma vida social

compartilhada e solidária;

7. Que os alunos são corresponsáveis pelo aprendizado eficiente e eficaz, devendo dedicação aos propósitos, compromissos, metas e objetivos assumidos;

8. Que os alunos desenvolverão suas habilidades e competências quando motivados pelos docentes, hoje entendidos como facilitadores da aprendizagem;

9. Que a responsabilidade social da instituição compreende os preceitos da inclusão social, promoção da igualdade de direitos e oportunidades, com vistas à ascensão dos indivíduos na sociedade globalizada;

10. Que é dever da instituição e de seus educandos o respeito, a promoção e a defesa dos direitos humanos, da qualidade de vida e do meio ambiente.

Imagem nº. 4: Anhanguera Educacional Pelotas



**Logomarca Faculdades Anhanguera**



**Campus da Anhanguera**



**Futuras instalações da Faculdade Anhanguera**



### **3. SOCIEDADE, GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO**

Realizar uma discussão sobre a educação superior, no atual cenário social, significa compreender o processo de construção da lógica do funcionamento dessa sociedade. Pensar a sociedade contemporânea e o sistema de educação superior é observar uma série de modificações que permearam diferentes fases sociais, políticas, educacionais e que envolve a reconfiguração de conceitos, valores e definições dos próprios modos de produção.

A educação é afetada por transformações que reorganizam tanto o contexto da sociedade contemporânea quanto as relações e rearranjos entre indivíduos e nações, pois os próprios sistemas educacionais são gerados perante a égide de um Estado que também sofre e age por mudanças, que controla, regula, coordena, comanda, financia e certifica os processos de ensino-aprendizagem (BURBULES e TORRES, 2004).

Assim, propomos inicialmente repensar as mudanças provenientes desse contexto social a partir do entendimento de um processo que implicou em um novo momento da sociedade capitalista, definido tanto pelas características da globalização quanto pelas redefinições das características do Estado neoliberal e da lógica deste, no que se refere à educação.

#### **3.1. IMPLICAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA GLOBALIZAÇÃO**

Debater a ideia de sociedade contemporânea é, principalmente, partir da concepção de que o mundo não é mais exclusivamente um conglomerado de nações, sociedades nacionais, estados-nações, em suas relações de interdependência. Do mesmo modo, o centro do mundo também não é mais o indivíduo, tomado no singular e coletivamente no povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. As noções sobre nação e indivíduos foram subsumidas, real ou formalmente, pela sociedade global, pelas configurações e movimentos de globalização (IANNI, 1997).

Com isso, entendemos que analisar a sociedade implica em indicar seu contexto à diferenciação sobre qual sociedade estamos falando, sua dinâmica e contradições.

Assumimos aqui as discussões de Octavio Ianni, Boaventura de Souza Santos e Zygmunt Bauman para compreender algumas mudanças da sociedade contemporânea as quais fazem parte de um processo que não é homogêneo, apesar da intensificação do comércio mundial e com a separação entre Estados dominantes e dominados, constituindo uma realidade entendida como algo compreensível de interpretação,

Octavio Ianni (1994, p. 147) entende que pensar globalização é pensar em uma sociedade global, porém atentando-se para a seguinte afirmação: há uma sociedade sob cada estado. A sociedade global não é a mera extensão quantitativa e qualitativa da sociedade nacional; aquela é constituída enquanto uma realidade original, desconhecida e carente de interpretações. A ideia de uma sociedade global merece outras interpretações, pois vai além do conceito de sociedade nacional. A sociedade nacional não dá conta, nem empírica nem metologicamente ou histórica e teoricamente, de toda a realidade na qual se inserem indivíduos e classes, nações e nacionalidades, culturas e civilizações. Desse modo, a sociedade global vai se constituindo como um momento novo, desafiando a reflexão e a imaginação, pois se trata de uma nova configuração, de um novo movimento.

É desse modo que a noção de globalização será aqui trabalhada, já que entendemos que a sociedade contemporânea precisa ser repensada a todo instante. Ianni (1994;1997) considera a globalização como algo “evidente”, esperando ser “pensada”. A sociedade que precisa ser compreendida é uma multidão de sociedades que, num contexto mais amplo, pode somente encontrar uma autonomia relativa e condicionada, em grande medida como nações-estados estreitamente entrelaçados.

Santos (2005) segue o pensamento de que entender a sociedade contemporânea significa compreender um processo constante e intenso da própria sociedade globalizada. Para ele, nas três últimas décadas, houve uma intensificação das interações transnacionais, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras à disseminação, em uma escala mundial, de informação e imagens, ou deslocamentos, em massa, de pessoas, tanto turistas quanto trabalhadores. Este novo momento da sociedade capitalista também anuncia o fim dos sistemas nacionais enquanto núcleos centrais de atividades e estratégias humanas organizadas, porém não pode ser considerada como um processo consensual, pois encontra várias resistências e conflitos entre os grupos sociais, Estado e interesses hegemônicos e não hegemônicos.

A globalização passa a ser considerada, dentro da perspectiva de Santos (2005), como um fenômeno multifacetado devido às diversas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. Porém, a globalização das

últimas três décadas parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado; o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. Além disso, interage de modo diversificado com outras transformações no sistema mundial, tais como o aumento dramático das desigualdades entre os países pobres e ricos, catástrofe ambiental, conflitos étnicos, migração internacional massiva, emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como condição política para a assistência internacional, etc.

Deste modo, o fenômeno global não pode ser entendido como um processo linear, hegemônico, único. Suas características entram em conflito, em contradição. Pode então ser definido como um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. Trata-se de uma série de processos que resultam das interações entre constelações de práticas entre e intragrupos sociais (SANTOS, 2005).

Na sociedade nacional e na sociedade global, o local e o global passam por uma perspectiva de reciprocidade, mesclando e tensionalizando potencialidades, porém não seguem uma perspectiva única e um processo consensual. A sociedade global é tratada como uma problemática, permeada por um movimento contraditório e complexo, cenário de desenvolvimento desigual, combinado e contraditório.(IANNI, 1994).

Com isso, é possível interpretarmos que discutir a sociedade contemporânea e compreender a lógica que delinea o sistema educacional implica também entendermos o fenômeno da globalização, a partir das contradições e da dinâmica desse sistema.

Como já afirmado anteriormente, colocamos como desafio a interpretação de conceitos da esfera educacional que tiveram modificações a partir do entendimento de que a sociedade também passa por reformulações de seus próprios conceitos. Interpretar os conceitos e categorias da sociedade global, segundo Ianni (1994), é pensar sobre as noções que sofrem uma espécie de obsolescência, como a noção de realidade e o conceito de estado-nação. As relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismos, característicos da sociedade global merecem novos conceitos e interpretações. Trata-se de objetos distintos, dinâmicas próprias, tessituras diferentes.

As forças sociais, econômicas, políticas, culturais, geopolíticas, religiosas e outras, que operam em escala mundial desafiam o estado-nação, com a sua soberania, como o lugar da hegemonia. Sendo assim, os espaços do projeto nacional sejam quais

forem a sua tonalidade política ou econômica, reduzem-se, anulam-se ou somente podem ser recriados sob outras condições. (IANNI, 1994, p. 152).

Estes seriam efeitos da própria globalização, pois ela cria injunções e estabelece parâmetros, anula e abre horizontes. Se for admitido que o Estado-nação está em crise, torna-se necessário discutir também as noções de interdependência, dependência e imperialismo. Isso porque as grandes e pequenas nações, tanto dominantes quanto dominadas, deparam-se com o dilema de reformulação de condições de soberania e hegemonia.

Há vínculos antigos e novos que atrelam nações umas às outras, não só em condições de igualdade, mas principalmente de desigualdades. Também as organizações internacionais, compreendendo a ONU, FMI, BIRD, GATT e outras exercem suas atividades priorizando interesses de nações com maior poder econômico, político, militar e cultural. Simultaneamente, no entanto, declinam e reformulam-se as condições de soberania e hegemonia, em todos os quadrantes. Mesmo porque há centros de poder, em escala global, que sobrepassam soberanias e hegemonias. As empresas, corporações e conglomerados transnacionais, em suas redes e alianças, em seu planejamento sofisticado operando em escala regional, continental e global, dispõem de condições para impor-se aos diferentes regimes políticos, às diversas estruturas estatais, aos distintos projetos nacionais. (IANNI, 1994, p. 152-153)

### 3.2. PRESSÃO OU COLIGAÇÃO INTERNACIONAL?

Para Santos (2005a) há uma pressão sobre os Estados, e essa é relativamente monolítica, em seus termos de desenvolvimento orientado para o mercado, sendo esse o único modelo compatível com o novo regime global de acumulação onde é necessário impor à escala mundial políticas de ajustamento estrutural.

A própria ideia de soberania dos Estados também é “diferenciada” perante essa “globalização política”, já que a soberania dos Estados mais fracos está diretamente ameaçada, sobretudo, por agências financeiras internacionais e outros atores transnacionais privados, tais como empresas multinacionais. A pressão recebe o apoio de uma coligação transnacional relativamente coesa, utilizando recursos poderosos e mundiais (SANTOS, 2005a). Há uma transformação do poder do Estado pautada pela sua desnacionalização, desestatização dos regimes políticos com seus reflexos na transição do conceito de governo e de governança e internacionalização do Estado nacional. Sendo que as transformações do

próprio Estado seguem as próprias características da sociedade globalizada, tão contraditória e complexa.

Bauman (1999), ao referir-se às consequências dessa globalização, realiza uma interessante discussão sobre a noção de Estado-nação. Para ele o mundo não parece mais uma totalidade e, sim, um campo de forças dispersas e díspares. O sentido do conceito de Bauman é retratar que não está mais claro, nas circunstâncias atuais do mundo, saber o que é realmente “deter o controle”, e, principalmente, deter o controle por parte dos Estados. Não há mais uma localidade para falar em nome da humanidade como um todo ou para ser ouvida e obedecida pela humanidade ao se pronunciar: “Nem há uma questão única que possa captar e teleguiar a totalidade dos assuntos mundiais e impor a concordância global” (p.66).

A partir dessa percepção (“deter o controle”) é que Bauman (1999) define a globalização com um caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais. O que estaria acontecendo na sociedade globalizada seria exatamente a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo, significado este que aproximaria a ideia de globalização a de uma “desordem mundial”. A globalização é conceituada como um termo que não se refere ao que todos desejam, ou esperam fazer, mas refere-se ao que está acontecendo a todos nós.

Nesta perspectiva, a globalização coloca-se como oposição ao conceito de universalização, outrora constitutiva nos discursos das questões mundiais. Isto porque a noção de universalização transmitia e indicava “ordem universal”, com a produção de uma ordem em escala universal, global. Porém, o sentido de universalização foi cunhado com a maré montante dos recursos das potências modernas e das ambições intelectuais modernas.

Toda a família de conceitos anunciava em uníssono a vontade de tornar o mundo diferente e melhor do que fora e de expandir a mudança e a melhoria em escala global, à dimensão da espécie. Além disso, declarava a intenção de tornar semelhantes às condições de vida de todos, em toda parte, e, portanto, as oportunidades de vida para todo mundo; talvez mesmo torná-las iguais. Nada disso restou no significado de globalização, tal como formulado no discurso atual. O novo termo refere-se primordialmente aos *efeitos* globais notoriamente não pretendidos e imprevistos, e não às *iniciativas e empreendimentos* globais. (BAUMAN, 1999, p.67)

Bauman (1999) refere-se assim à “fraqueza” dos agentes ordenadores, e considera esse um dos motivos que coloca o Estado em questionamento. O significado de Estado era de um agente que reivindicava o direito legítimo, com recursos para estabelecer e impor as regras e normas que ditava o rumo dos negócios num certo território. Ordenar um setor do mundo

passou a significar o estabelecimento de um Estado dotado de soberania exatamente para estabelecer essas questões. Porém, deixou de ser viável para o Estado a auto-suficiência militar, econômica e cultural. Para preservar sua capacidade de policiar a lei e a ordem os Estados tiveram que buscar alianças e entregar voluntariamente pedaços cada vez maiores de sua soberania. O Estado teve seu tripé da soberania abalado. A economia foi a mais afetada e as nações-estados tornaram-se cada vez mais executoras de forças que não esperam controlar politicamente uma vez que são os mercados que impõem leis e preceitos.

Os Estados são vistos com recursos e liberdade insuficientes para suportar a pressão mundial.

Devido à total inexorável disseminação das regras de livre mercado e, sobretudo, ao livre movimento do capital e das finanças, a “economia” é progressivamente isentada do controle político; com efeito, o significado primordial do termo “economia” é o da “área não política”. O que quer que restou da política, espera-se, deve ser tratado pelo Estado, como nos bons velhos tempos\_ mas o Estado não deve tocar em coisa alguma relacionada à vida econômica : qualquer tentativa nesse sentido enfrentaria imediata e furiosa punição dos mercados mundiais. (BAUMAN, 1999, p. 74)

Dessa forma, a única tarefa permitida ao Estado é a de manter o “orçamento equilibrado”, controlando as intervenções estatais na direção dos negócios e defendendo a população das anarquias do mercado. A fragmentação política do Estado longe de ser um problema para a sociedade mundial, acabou por se transformar num mútuo condicionamento e reforço entre a globalização de todos os aspectos da economia e do princípio territorial<sup>2</sup>. Alguns Estados são apontados, conforme sua economia, como Estados fracos e reduzidos ao papel de distritos policiais locais que garantem o nível médio de ordem necessário para a realização de negócios, mas não precisam ser temidos com freios à liberdade das empresas globais. Isso porque há uma separação entre economia e política, com a proteção da primeira contra a intervenção regulatória da segunda, o que resulta na perda de poder da política como um agente efetivo. (BAUMAN, 1999).

Dentre as “funções” do Estado, a partir desse processo de globalização, estaria o controle estatal, transfigurado na ideia de regulação estatal. Essa pode ser considerada como uma das tendências do Estado e refere-se ainda à transnacionalização da regulação, já que o controle estatal sobre as comunicações internas estendeu-se às comunicações internacionais através dos serviços fornecidos em parcerias interestatais e das redes e equipamentos normalizados. O que repercute na tendência de substituir o máximo possível o princípio do

---

<sup>2</sup> A ideia de principio territorial refere-se à soberania dos estados-nações em relação a seus limites geográficos.

Estado pelo do mercado e implica pressões por parte de países centrais e das empresas multinacionais sobre os países periféricos e semiperiféricos no sentido de adotarem ou adaptarem-se às transformações jurídicas e institucionais que estão a ocorrer no centro do sistema mundial. Dois “fatores estratégicos” parecem estar por trás desse desenvolvimento: a inovação e difusão da tecnologia.

A importância das telecomunicações deve-se principalmente por representarem a infraestrutura física de um tempo espaço emergente, com sentido de um tempo-espaço privilegiado dos poderes globais e que afasta ainda mais a geografia do poder centrada em torno do Estado e do seu tempo-espaço. (SANTOS, 2005).

A intervenção do Estado dentro desse processo de globalização também é constituída como uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. O livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Ao Estado cabe ser “árbitro” e não “juiz” desse jogo de interesses e desse modo, deve direcionar-se para proteger os interesses particulares. Sua direção é a descentralização que, articulada com a iniciativa privada, tem por finalidade preservar a possibilidade de que cada um consiga se colocar em seu lugar na estrutura social, através de seus próprios méritos e possibilidades. (HÖFLING, 2001).

O campo hegemônico atua com base num consenso entre os membros mais influentes, conferindo à globalização características dominantes, assim como passa também a legitimá-las, considerando as únicas possíveis ou as únicas adequadas. Nem todas as dimensões da globalização atuam nesse consenso, porém são afetadas pelo seu impacto.

Entra aqui também em discussão o próprio conceito de *globalização econômica* que, por sua vez, é sustentado pelo ideário neoliberal, implicando pesadas restrições à regulamentação estatal da economia, novos direitos de propriedade internacional a investidores estrangeiros e subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio (SANTOS, 2005). Essas questões incidem nas diferentes esferas da sociedade, meio ambiente, educação, assistência social, saúde, entre outras, pois é um novo momento da sociedade em que os processos são considerados a partir do seu processo dialético, incidindo tanto no processo decisório da vida dos indivíduos, quanto nos próprios acontecimentos locais.

Trata-se de uma série de transformações que tem atravessado o sistema mundial, ainda que com intensidade desigual, e que podem ser contextualizadas a partir desse processo nada linear, multifacetado, multidimensional.

O comércio da informação e do conhecimento é a própria essência do novo sistema financeiro global, onde o dinheiro agora consiste apenas em números nos computadores. O mercado financeiro tende a funcionar com rapidez incrível. Não há nenhuma oportunidade de lucro a longo ou médio prazo. Algumas estratégias usadas pelos operadores ficam obsoletas quase na mesma hora em que são inventadas, devido à velocidade com que os outros reagem a elas ou substituem-nas. Já se disse com muita propriedade que, enquanto antigamente o grande tendia a expulsar o pequeno, hoje é o rápido que expulsa o lento. A economia desmaterializada é também um mundo de imagens. Os produtos são definidos pelo nicho que ocupam e pela imagem que despertam na mente do consumidor. A economia do conhecimento já me parece uma realidade: não é apenas uma projeção para o futuro. (GIDDENS E HUTTON, 2004, p. 42).

Esta mudança social constante, segundo De Mazi (1999), trata as características da sociedade de acordo com os modos de produção, cultura, luta de classes e atores envolvidos. Assim, toma forma um processo que desenvolve tanto os traços de uma *nova economia* como, também, de novas relações sociais, novos conceitos, categorias e interpretações.

Os traços principais dessa nova economia mundial são assim definidos como uma economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixo custo de transporte; revolução nas tecnologias de informação e comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, o japonês e o europeu. (SANTOS 2005a).

Quanto às implicações econômicas resultantes desse novo momento econômico, seguem as seguintes orientações: abertura das economias nacionais ao mercado mundial, onde os preços domésticos tendem a adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilização dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve ser reduzido o peso das políticas sociais, eliminando a sua universalidade, transformando-as em medidas



compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado. (SANTOS, 2005a).

A ideia principal é resgatar algumas possibilidades de trazer questões para explicar o impacto de uma globalização que tem sua implicação econômica onde os aspectos referentes ao Estado, à internacionalização e ao investimento de organismos internacionais em Estados nacionais apresentam-se como constituintes do que se entende como inovações institucionais. Ou seja, são novos mecanismos que passam a orientar e direcionar as políticas econômicas e sociais. Mecanismos esses que podem ser muito bem compreendidos quando se interpreta a globalização econômica a partir do já referido ideário neoliberal, já que se trata de imposições sobre os países periféricos e semiperiféricos de um *receituário neoliberal*. Por sua vez ele é transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural em que os Estados nacionais estão sujeitos às decisões das empresas internacionalmente acreditadas para avaliar a situação financeira dos Estados, seus riscos e oportunidades que oferecem aos investimentos internacionais. (SANTOS, 2005a).

Este é o contexto de uma sociedade em processo de constantes transformações e que sofre a influência de uma condição política e econômica orientada por um vasto e intenso campo de conflitos entre vários atores sociais.

Torna-se, então, interessante resgatar a reflexão de Milton Santos (2006) que, ao seguir discussões sobre as transformações sociais, entende que se está a criar e recriar a todo instante um mundo voraz, imposto aos “espíritos” como um mundo de fábulas que se aproveita de vários contextos para consagrar um discurso único fundamentando-se na informação e no “seu império”.

Com isso, considerar este mundo como verdadeiro significa também admitir outros “mundos”: o primeiro que apresenta a globalização como “fábula” em que se questiona o processo de ideologização maciça, não estaria tratando o exercício de fabulações como condição essencial para a realização do mundo atual; o segundo, seria o mundo assim como ele é, através de seu sentido mais “perverso”, discutindo se junto ao desenvolvimento da tecnologia, da informação, entre outras questões, também cresceram o desemprego, a pobreza, a fome e o desabrigo, o surgimento das novas enfermidades, a instalação de velhas doenças, a baixa qualidade da educação, entre outros pontos que destacam a perversidade sistêmica que estaria na “raiz negativa da humanidade”; e o terceiro, o mundo como ele pode ser a partir de “outra globalização” que leva a pensar que as novas bases técnicas, se colocadas a serviço de

outros fundamentos sociais e políticos, considerando a existência de uma verdadeira sociodiversidade, poderiam trazer a possibilidade de uma nova história.

Tais reflexões nos auxiliam a direcionar interrogações sobre o conhecimento produzido a partir dessas transformações. Afinal, a partir dessa lógica, o conhecimento estaria vinculado unicamente ao conceito de “um novo produto”?

Assim, perceber a sociedade no seu processo de transformação, sobre um novo “peso<sup>3</sup>” e um novo significado, significa compreender os rumos que a sociedade contemporânea vem tomando. Afinal, sobre qual égide nós estamos vivendo, trabalhando, estudando?

Pensar a sociedade contemporânea e seus diferentes momentos: educacional, político, social, entre outros, é pensar sobre e sob o processo de internacionalização. O que está em jogo é a dinâmica dos países “desenvolvidos” e os “em desenvolvimento”. Trata-se de entender o “mundial”, o “global”, com o pensamento de que a economia se mundializou, e que cabe aos países em desenvolvimento “adaptarem-se” às novas exigências do mercado, em pensar nas novas relações do capital, na multiplicação das tecnologias e na concorrência internacional. (CHESNAIS, 1996).

A internacionalização é o aspecto mais veemente deste processo globalizado, já que estão sendo revistos os fatores causadores de interdependência e moldadas as estruturas que predominam na produção e no intercâmbio de bens e serviços em que os fluxos de intercâmbio intracorporativo adquirem importância cada vez maior. (CHESNAIS, 1996).

Estas referências instigam a pensar a globalização enquanto um processo que possui características que refletem o contexto da sociedade atual. Analisar e compreender tais características é permitir entender sobre quais mudanças a sociedade está submetida e sobre quais contextos encontram-se envolvidos seus atores sociais.

### 3.3. A PERSPECTIVA NEOLIBERAL

Como já foi referenciado anteriormente, o conceito de Estado modificou-se, sofrendo as consequências do processo de globalização. A partir de então entendemos a necessidade de

---

<sup>3</sup> Sobre a ideia de uma economia sem peso, baseada em economia do conhecimento e economia dos serviços como ideias intercambiáveis, há uma interessante discussão no texto Uma conversa de Giddens e Hutton (2006, p. 43-44).

um referencial mais específico sobre e a abordagem neoliberal do Estado. Isto porque se trata de compreender suas implicações na sociedade capitalista, entendendo, assim, como elas ocorrem através das políticas públicas.

Não é intenção transcorrer sobre os diferentes conceitos do Estado, a proposta aqui apresentada é compreender o Estado dentro da perspectiva neoliberal, porque é este modelo que traz as atuais implicações nas políticas educacionais.

#### a) Surgimento do neoliberalismo

Chauí (1999) explica que o neoliberalismo nasceu a partir de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos envolvidos pelas propostas e formulações dos teóricos Karl Popper e Lippman. Por volta de 1947, este grupo junto com o austríaco Friedrich Hayek e o norte americano Milton Friedman, opunham-se às políticas do Estado de Bem-Estar. Foi elaborado um projeto econômico e político que se confrontava veementemente com o Estado Providência, com a função do Estado enquanto regulador das atividades do mercado. Nesta nova perspectiva o Estado estaria destruindo tanto a liberdade dos cidadãos quanto a competição, sem as quais não haveria prosperidade.

Hayek e seu grupo argumentavam que o novo igualitarismo das décadas de 50 e 60, promovido pelo Estado de Bem-Estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência da qual dependia a prosperidade de todos. Argumentavam que a desigualdade era um valor positivo, imprescindível em si, pois disso necessitavam as sociedades ocidentais (ANDERSON,1995)

A partir da crise do modelo econômico do pós-guerra cujo marco é 1973, o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão. A partir daí as ideias neoliberais começaram a ganhar terreno, localizando as raízes da crise no poder excessivo dos sindicatos, do movimento operário. Este era apontado como o agente que havia corroído as bases de acumulação capitalista, com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Estes processos seriam responsáveis pela destruição dos níveis de lucros das empresas, desencadeando processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. A solução para isso seria manter um Estado forte, em sua capacidade de romper com os sindicatos e atuar no controle do dinheiro, porém também deveria ser parcimonioso em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas em que a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema. Isto exigiria disciplina orçamentária, com taxa de

contenção de gastos com bem-estar, restauração da taxa “natural” de desemprego, criando assim um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos, além de reforçar a necessidade das reformas fiscais, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995)

O modelo proposto a partir desse diagnóstico indicou, segundo Chauí (1999), os seguintes remédios, provenientes de atitudes ao próprio Estado:

1) A fortificação do Estado para quebrar o poder dos sindicatos e do movimento operário, controlando o dinheiro público e cortando os encargos sociais e investimentos econômicos; 2) A estabilidade monetária deveria ser adotada como meta do Estado, restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que também quebrasse o poder dos sindicatos; 3) O Estado deveria realizar uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo, assim, os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual, sobre o trabalho, consumo e comércio; 4) O Estado deveria afastar-se da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação.

O fim dos anos de 1970 conduziu à oportunidade de aplicação deste modelo e de seus remédios. Na Inglaterra, o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado empenhou-se em pôr em prática o projeto neoliberal de 1979. Um ano depois, o governo Reagan nos Estados Unidos implementou o neoliberalismo americano. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, foi a Dinamarca que se viu sob o controle de uma coalização de direita: o governo de Schluter. Este fenômeno se estendeu a quase todos os países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria. (ANDERSON, 1995).

Foi possível verificar a expansão pelo mundo capitalista, com exceção dos países asiáticos, alastrando-se ainda mais com a queda do muro de Berlim. Este modelo é assinalado por Chauí (1999) como o responsável pela mudança da forma de acumulação do capital (acumulação flexível).

De fato, este propusera seu pacote de medidas na certeza de que abaixaria a taxa de inflação e aumentaria a taxa de crescimento econômico. A primeira aconteceu, mas a segunda não, porque o modelo incentivou a especulação financeira em vez dos investimentos na produção; o monetarismo superou a indústria. Donde se fala em 'capitalismo pós-moderno'. (p 28-29)

O neoliberalismo surgiu como uma alternativa hegemônica à crise do Estado de Bem-Estar, Estado socialista e Estado desenvolvimentista cujo modelo de desenvolvimento industrial se deu via substituição de importações.

#### b) Caracterização do neoliberalismo

O neoliberalismo torna-se uma ideologia dominante no momento em que os Estados Unidos da América detêm a hegemonia exclusiva no planeta. Uma ideologia que procura responder à crise do Estado Nacional, ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias.

Enquanto o liberalismo clássico da época da burguesia nascente propôs os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise.

O neoliberalismo encontra-se na base da atuação do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e das grandes corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica, das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (MARRACH, 1996).

Nos mesmos passos do projeto neoliberal, desenvolveu-se a reestruturação produtiva do capitalismo. Ou seja, surgem transformações tecnológicas, alteram-se os modelos de acumulação do capital, de desenvolvimento econômico e de acumulação do próprio conhecimento. “O neoliberalismo caracteriza-se como um conjunto de ideias que defendem a transferência para a esfera do mercado (privado) de atribuições do Estado (público), o que alguns chamam de Estado Mínimo”. (MACAMBIRA, 1998, p. 13)

Segundo Macambira (1998), ao discutir o neoliberalismo é necessário também realizar observações mais específicas sobre a reestruturação produtiva. O autor tem como referência a padronização e a rigidez fordista que foram superadas pelo incremento tecnológico, onde a tendência estaria no desenvolvimento de economias regionais e redes de empresas flexíveis. No caso, haveria uma especialização flexível, definida como uma estratégia de inovação permanente. Esta seria baseada em equipamentos flexíveis (multi-uso), trabalhadores especializados, criação de uma comunidade industrial, restringindo as formas de competição destas inovações. Enfim, expõem-se uma série de características nas quais os processos de produção deviam tornar-se mais flexíveis, tendo a economia mundial como referência.

Seguindo a discussão de Therborn (1995) sobre as propostas do presente e do futuro do capitalismo, o que vivemos é uma reestruturação das sociedades capitalistas, no sentido de enfrentarmos uma tendência à fragmentação e à diversificação social. Nas economias capitalistas avançadas, a tendência dominante é reivindicar mais qualificação da força de trabalho, exigindo um nível maior de educação da população, ao mesmo tempo em que eleva os níveis de autonomia individual, o que é considerado como um processo tanto mundial quanto nacional.

Esta situação é considerada pelo autor como uma contradição do próprio sistema capitalista:

Isto é, durante os últimos trinta anos, em relação a certos aspectos vinculados à educação, à saúde e à alimentação (em termos calóricos) se produziu uma relativa aproximação entre países ricos e pobres. No entanto, esta aproximação de recursos individuais não econômicos constituiu uma contradição no sistema capitalista mundial. Ao mesmo tempo em que se produz e intensifica esta tendência, intensificam-se as diferenciações econômicas e também os processos de desigualdade social, crescente no interior dos países capitalistas. Não sabemos ainda que formas assumirão no futuro estas contradições, ainda que elas existam no capitalismo atual. São profundas contradições sociais com que se enfrentam as práticas neoliberais. (THERBORN, 1995, p.49)

Tais implicações, referentes ao modelo econômico e político, remetem à retomada de conceitos, por sua vez já recontextualizados, e trata de entender o Estado e a demanda da sociedade contemporânea. Ou seja, como podemos entender a função do Estado de acordo com essas condições? Qual sociedade está sendo construída? Quais as demandas reais desta sociedade?

Isto nos faz abrir um parêntese no que se refere ao atual modo de produção capitalista, tendo em vista a crise que atualmente o assola, estimulada exatamente pela capacidade mercadológica deste modo de produção. Perante o exposto, observamos que questões relacionadas a um Estado Nação passam a ser incorporadas como questões mundiais. Assim as crises financeiras e políticas são observadas e consideradas reflexos do “mundo globalizado”

A partir de artigo publicado na Folha de São Paulo on line, em 05/12/2008 ([www1.folha.uol.com.br/dinheiro/ult91u454948.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/dinheiro/ult91u454948.shtml)), podemos elaborar um resumo que explica pontualmente a crise contemporânea do capitalismo.

Impulsionadas por uma crise no setor imobiliário dos Estados Unidos, a partir de 2005, as companhias hipotecárias descobriram um nicho a ser explorado no mercado: o de clientes do segmento "subprime", caracterizados, de modo geral, pela baixa renda, por vezes com histórico de inadimplência e com dificuldade de comprovar rendimento. O segmento "subprime", assim caracterizado, representava um risco maior de inadimplência que os de outras categorias de crédito, mas justamente por ser de maior risco, as taxas de retorno eram bem mais altas.

A promessa de retornos altos atraiu gestores de fundos e bancos que compraram esses títulos "subprime" das companhias hipotecárias e permitiram que uma nova quantia em dinheiro fosse emprestada, antes mesmo de o primeiro empréstimo ser pago. Um outro gestor, interessado no alto retorno envolvido com este tipo de papel, comprou o título adquirido pelo primeiro, e assim por diante, gerou uma cadeia de venda de títulos.

Porém se a ponta (o tomador) não conseguia pagar sua dívida inicial, ele dava início a um ciclo de não-recebimento por parte dos compradores dos títulos. O resultado: todo o mercado passa a ter medo de emprestar e comprar os "subprime", o que terminou por gerar uma crise de liquidez (retração de crédito).

Esta crise atingiu o auge em 2006. Os preços dos imóveis, no entanto, passaram a cair. Os juros encareceram o crédito e afastaram compradores. Com isso, a oferta começou a superar a demanda e, desde então, o que se viu foi uma espiral descendente no valor dos imóveis.

Com os juros altos, a inadimplência aumentou e o temor de novos calotes fez o crédito sofrer uma desaceleração expressiva no país como um todo. Sem oferta suficiente de crédito, a economia dos EUA desaqueceu. Com menos liquidez (dinheiro disponível), menos se comprava, menos as empresas lucravam e menos pessoas eram contratadas.

No mundo da globalização financeira, créditos gerados nos EUA podiam ser convertidos em ativos que iam render juros para investidores na Europa e outras partes do mundo. Por isso o pessimismo influenciou os mercados globais e atingiu tão profundamente a Europa.

Esse cenário fez refletir sobre o pessimismo que afetou não só a economia, mas o conjunto de bens e serviços deste mercado global. Os problemas de origem financeira

deixaram de ser de um único país, e o termo globalização passou tornar-se um adjetivo da crise.

Deste modo compreendemos que, ao levantarmos como ponto de discussão da sociedade contemporânea, questões referentes aos ditames políticos, também precisamos repensar sobre o entendimento da definição de políticas públicas no âmbito educacional. Trata-se de uma “ressignificação de valores e de comportamentos” que colocam em questão a escola. Isso porque as instituições reconfiguram-se de acordo com esses conceitos e valores. Há, por sua vez, uma reconfiguração da escola, então organizada em torno de uma lógica neoliberal, voltada para as necessidades do mercado. A educação, a partir de então, também é visualizada enquanto mercadoria e garantia na hierarquização da qualidade de serviços colocados à disposição dos consumidores. (AZEVEDO, 2000).

#### 3.4. A EDUCAÇÃO SEGUNDO A LÓGICA NEOLIBERAL: PARA QUEM FICA A RESPONSABILIDADE DAS DECISÕES?

Dentro deste contexto de mudanças de uma série de processos multifacetados, mas que implicam novas discussões, novos consensos dentre reconfigurações institucionais, como sobre o Estado, sua lógica e visualização da educação, tornou-se também necessário pensar como a educação passa a ser compreendida dentro dessa lógica neoliberal.

Wolf e Castro (2004) discutem a educação dentro de uma perspectiva que compreende o conhecimento e a mudança tecnológica como os motores propulsores do crescimento econômico. Toda a utilização do conhecimento estaria condenada à ideia de “sistemas de inovação nacional”, entendido como o conjunto de agentes, instituições e práticas inter-relacionados que constituem, executam e participam do processo de inovação tecnológica.

Estes autores assimilaram a lógica de uma educação concebida segundo os moldes propostos pelo neoliberalismo. Ao seguir esse referencial, a lógica das mudanças econômicas de âmbito nacional requer cada vez mais um número maior de trabalhadores, que, por sua vez, devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e habilidades regularmente. Em vários lugares o elevado valor do conhecimento estaria resultando em declínio nos salários dos trabalhadores não qualificados ou semiquilificados. Tais mudanças no valor relativo de trabalhadores qualificados aumentam o potencial para divergências na distribuição da renda



interna dos países. E, segundo essa visão, este seria um dos fatores da desigualdade social que repercute diretamente na América Latina:

Embora o progresso em muitos países da América Latina seja impressionante, a região ainda permanece atrás de outras quanto ao desenvolvimento de recursos humanos. Estes, inadequados, continuam a ser uma importante barreira ao crescimento econômico.” (WOLF E CASTRO, 2004, p. 157)

Este referencial questiona a natureza do Estado, sugerindo que um “Estado Inteligente” seria aquele que não estaria mais tão presente na produção de bens e serviços e deixaria de controlar e administrar a economia. Ao requerer a concorrência, a transparência, o valor adicionado e a equidade e oferecendo informações ao “consumidor” o Estado deveria buscar a descentralização e, para tanto, necessitaria de um quadro de burocracia “inteligente” para administrar o novo sistema em que um dos temas assinalados seria a falta de pessoal motivado e competente nos Ministérios de Educação.

O pensamento principal seria tornar as instituições públicas mais flexíveis. O que implicaria a vinculação ao setor privado, financiando escolas com base na produção e não nos insumos, variação da provisão financeira de acordo com a posse de uma função de pesquisa e função pedagógica, publicação de informações sobre qualidade das instituições e o estabelecimento de concessões competitivas de fundos com critérios transparentes.

Dentro desta perspectiva a educação é um instrumento mercadológico, ou seja, a educação é uma “mercadoria”. Vendida como tal, é um objeto que dá privilégios (simbólicos ou não) a quem o possui, devendo, desse modo, ser muito bem administrada.

Por isso a “qualidade” é tratada como um “dilema” a ser resolvido na esfera educacional, sendo quase um sinônimo de “eficiência”.

O desafio qualitativo (elevação de padrões educacionais) é de muitas formas, mais difícil de lidar do que o quantitativo. Ele precisa enfrentar o baixo desempenho educacional e a alfabetização dos pais, o que torna a tarefa de melhorar a educação um projeto de longo prazo [...] Uma ampla variedade de esforços para melhorar a qualidade está sendo feita. Parece haver um crescente consenso regional sobre os insumos e processos necessários para a melhoria da qualidade de educação. Em consenso inclui professores de alta qualidade que sejam relativamente bem pagos em comparação com profissionais de outras profissões; professores em tempo integral, aulas com atividades formalmente estruturadas, flexíveis e individualizadas e avaliação rigorosa do professor; dias escolares mais longos; forte envolvimento da comunidade; universalização da pré-escola; a qualidade dos insumos escolares, incluindo livros didáticos para todos. Chama a atenção o fato de Cuba [...] ter implementado todas essas políticas com maior sucesso do que os outros países da região. (WOLFF E CASTRO, 2004, p.165-166).

Neste contexto, a qualidade e a eficiência são consideradas fundamentos para o país atingir um patamar de conhecimento e mudança tecnológica. A educação e o treinamento podem desempenhar um importante papel ajudando a diminuir a divisão digital, pois treinam tanto trabalhadores quanto consumidores. Dentro desta lógica, o Estado passa a gerir um papel não de interventor direto, mas de gerenciador, trazendo a visão de Wolff e Castro (2004) sobre o que deveria ser um “Estado inteligente” e qual papel deve ser desempenhado.

Ao mesmo tempo, introduz-se uma nova concepção de controle realizado indiretamente pelos resultados obtidos (pelos alunos e pela própria escola). O objetivo principal é estabelecer um controle do “produto” do sistema e não compreender o “processo” que o originou. Difunde-se a “concepção de um novo padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de “inspeção” e “supervisão”, por mecanismos de controle do “produto”, ou seja, os exames padronizados”. (DE OLIVEIRA, 2000, p. 87-88).

A partir da introdução desses conceitos, questionamos o modelo de Estado principalmente o que reflete a reformulação da administração pública.

Castro (2007) nos auxilia a entender que a reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, redução e controle dos gastos públicos, assim como pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos e pela descentralização administrativa, dando maior autonomia às agências e departamentos.

A visão neoliberal vê-se associada ao novo modelo de gestão, redimensionando o papel do Estado nos serviços públicos. A discussão sobre o modelo gerencial, que ganhou força a partir dos anos de 1980, trouxe uma nova visão dos usuários do serviço público:

O cliente não é alguém sobre quem se exerce um determinado poder; muito ao contrário, é alguém a quem se serve. Dessa forma, a mudança do conceito de usuário para o conceito de cliente significa converter o serviço público (em que o interesse pelo público se define através das normas do serviço e os critérios profissionais dos funcionários), em serviço ao público. Dessa forma cada cidadão pode transmitir sua própria visão da prestação dos serviços que recebe, de sua utilidade e sua preferência. (CASTRO, 2007, p. 4)

Além da mudança de conceitos e da implicação que isso realmente significa, como as normas do serviço e os critérios profissionais dos funcionários, a proposta gerencial também está presente na gestão educacional, o que é questionado, uma vez que se trata de uma “desconcentração de responsabilidades”. Dentro dessa perspectiva entende-se que há uma desconcentração do poder e não uma efetiva participação da comunidade escolar na tomada de decisão de todo o processo educativo.

O conceito de empoderamento merece então uma reflexão, visto que se encontra associado à descentralização política, na medida em que envolve a transferência de poder decisório a grupos ou indivíduos sub-representados ou à criação de unidades administrativas relativamente independentes (BORGES, 2004, apud, CASTRO, 2007).

Castro (2007) traz questionamentos sobre esse processo gerencial, tendo em vista:

Os defensores do empoderamento, ou seja, da necessidade de ampliação do poder para outros grupos que façam parte do processo educativo, defendem que essa estratégia reduz as desigualdades sociais educacionais, permitindo que os estudantes pobres tenham acesso a uma educação de melhor qualidade. No entanto, isso não se concretiza, tendo em vista que as relações de poder que são instituídas dentro dos colegiados não são equilibradas e, portanto, não há um partilhamento de poder na tomada de decisão. (CASTRO, 2007, p. 8)

Tais discussões nos induzem à observação feita por De Oliveira(2000), quando se refere a um rearranjo de “competências e, conseqüentemente, de responsabilidades, possibilitando a capacidade de induzir políticas. Trata-se também de pensar quais são esses espaços construídos para a discussão da responsabilidade escolar, existe um processo e uma cultura de consciência sobre como ocorre a participação na comunidade escolar? Ou podemos deixar questões administrativas e gerenciais do poder público para Organizações Não Governamentais e projetos deflagrados pela mídia?

O que podemos destacar é que o processo multifacetado de globalização tende a reestruturar a própria competência do Estado. E a condução das políticas destinadas à educação, dentre outras esferas sociais, sofre a interferência de outros organismos, ambos pautados pela ideia principal do sistema: a competência individual.

A proposta de “melhorar” a educação provém de um Estado consensualista, visando a um processo autônomo, dependente de políticas econômicas que favoreçam o crescimento baseado na equidade e na estabilidade política. O aporte teórico que pode ser relacionado com essa visão é o de Hayek, considerado o pai do neoliberalismo. Para ele, o investimento é provocado por uma política monetária permissiva, sendo essa a causa da crise econômica. Além disso, a intervenção pública desloca os fundos disponíveis para o investimento privado,

e esse seria um viés mais competitivo e coerente para as políticas econômicas (TOUSSAINT, 2002).

Modela-se assim uma visão da educação como parte da lógica do mercado. O neoliberalismo segue uma construção social, sustentando a modernização conservadora, a partir de uma visão de que os alunos constituem um capital humano dentro de um mundo competitivo em termos econômicos. Esta ideia de capital humano é aqui interpretada através dos estudos de Pires (2005). Segundo o autor, a partir dos anos de 1990, a ideia de capital humano passou a ser algo menos macroeconômico para tornar-se um elemento microeconômico. O capital humano passa a ser um insumo disputado, tendo seu preço aumentado no período do crescimento. Assim, o valor por excelência está na qualificação do trabalho e sem ele não há possibilidade de a empresa obter vantagem competitiva. As empresas assumem a lógica de necessitar cada vez mais de capital humano: “gente com capacidade de criar, inovar e não apenas para executar tarefas rotineiras de baixa qualificação.” (PIRES, 2005, p. 80).

Aos indivíduos (trabalhadores) devem ser dadas “qualificações” e “disposição” para competir numa lógica social de eficiência e eficácia.

A ideia de “consumidor” que caracteriza os indivíduos também se torna um ponto crucial. A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista como mais produto a ser consumido. Ao transferi-la para o mercado através dos planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se auto-regulamentando em sua maior parte. Deste modo, a democracia é transformada em práticas de consumo [...] (APPLE, 2003, p.45-46).

O projeto neoliberal está ligado a um processo maior de exportação da responsabilidade das decisões dos grupos dominantes para o Estado, onde as iniciativas políticas surgem dos segmentos que, por sua vez, partem de novas alianças que passaram a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e economia, colocando as escolas dentro da perspectiva mercadológica.

A visão política sobre educação tornou-se uma proposta de como aprender a trabalhar, exigindo corte de custos no “Estado inflado”, transferindo também dinheiro da esfera pública para a esfera privada, através de planos de financiamento estudantil e de opção de escolas, - tanto no nível nacional quanto de estado-a-estado (APPLE, 2003).

Outra variante do neoliberalismo, destacada por Apple (2003), é a que está disposta a gastar mais dinheiro estatal e/ou privado com as escolas, somente se essas satisfizerem as necessidades expressas pelo capital. Aí aparecem os recursos para “reformas” e políticas que

ligam ainda mais o sistema educacional com o projeto de tornar a economia mais competitiva.

Há uma visão sobre a racionalidade que permeia este processo. Para os neoliberais, transformar o mercado no árbitro supremo do valor e do mérito social vai eliminar a política e a irracionalidade que acompanha as decisões educacionais e sociais. A análise da eficiência do custo-benefício é pontuada como o motor da transformação social e educacional.

Uma das questões importantes é o processo de despolitização que provém das próprias instituições domésticas, assim como das instituições oficiais do sistema econômico capitalista que resulta na redução de cadeias de relações obrigatórias para interpretar as necessidades das pessoas.

Por si mesmo, esse processo de despolitização já torna muito difícil que as necessidades daqueles com menos poder econômico, político e cultural sejam realmente ouvidas e exerçam influência sobre as formas de lidar com a verdadeira profundidade do problema (APPLE, 2003, p. 54).

A partir dessa exposição, é mais fácil entender a definição de escola segundo Azevedo (2000), “a mercoescola é o ajuste neoliberal na educação” em que o currículo torna-se uma estratégia para integrar as novas gerações às demandas do mercado e o mérito individual estimularia os “melhores” à competição, à liberdade e à concorrência necessária para a prosperidade de todos.

Deste modo, discutir a educação implica, primeiramente, compreender os rumos da sociedade contemporânea “globalizada”, com suas reconfigurações e valores atuais, pensando nos espaços construídos a partir dessa reformulação de conceitos e nos atores que fazem parte dessa realidade e a estruturam. Afinal, entendemos que se trata de novas relações entre sociedade e educação, ressignificando e mostrando um outro contexto histórico e social dos sistemas educacionais.

#### **4. O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: VALORIZAÇÃO E AUTONOMIA DE UM ESPAÇO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO**

As questões referentes à construção de uma nova realidade na educação superior no Brasil, decorrentes de uma fase distinta a partir dos anos de 1990, trazem como proposta a análise de um determinado contexto. Este, por sua vez, recebe influências de diferentes atores sociais, ocasionando o que entendemos como uma reconfiguração de conceitos, como sociedade, qualidade, eficiência, conhecimento, capital humano, entre outros.

Tal perspectiva nos leva a considerar que há uma série de fatores que incidem na consolidação do sistema de educação superior. Tais fatores são apontados pelo contexto da globalização e pelo movimento dialético do capitalismo que conduziu a mudanças na formação dos indivíduos, na concepção de sociedade contemporânea, chegando até a construção do conhecimento. Reflete a reprodução de um sistema social, pautado por desigualdades sociais e que se fundamenta no conjunto de estruturas, tanto as que o formam quanto aquelas as quais ajuda a formar.

Essas idéias têm como finalidade incitar questionamentos sobre a formação que está sendo realizada a partir do atual sistema de educação superior no Brasil. Afinal, estamos formando profissionais para atuar em qual sociedade? Quais os efeitos da fase de expansão da educação superior nos anos de 1990? Quais mudanças podem ser visualizadas na educação superior tendo como base o contexto social vivenciado nos últimos anos?

Essa se destina a atender quais finalidades? Além disso, precisamos refletir sobre como o atual sistema de educação superior está sendo construído, quais fatores (condicionantes) atuam na produção do que pode ser considerado como o “produto final” do processo educacional, o diploma.

##### **4.1 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO ENQUANTO UM “CAMPO” SOCIALMENTE CONSTRUÍDO PELO “PODER SIMBÓLICO” DOS “ELEITOS”**

Ao serem levantadas questões sobre a educação superior surgiu a necessidade de interpretarmos tanto as relações entre os diferentes atores sociais que fazem parte do sistema educacional, quanto da própria realidade e a construção do espaço que buscamos investigar.

Os atores são definidos como grupos sociais que se contextualizam num determinado cenário e possuem ações definidas por uma série de interações anteriores a sua conjuntura atual, ou seja, que fazem parte daquele momento e que são definidas e redefinidas a todo instante.

Tais classificações nos remetem ao suporte teórico de Pierre Bourdieu, tendo em vista que para este autor a sociedade não existe como uma totalidade, mas como intersubjetividade que tem origem na ação primeira do indivíduo (BOURDIEU, 1983a).

A realidade é compreendida como a percepção do mundo social através de uma dupla estruturação. Primeiro, do lado objetivo onde a realidade é socialmente estruturada, porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico. Tais mecanismos concorrem para produzir um mundo formado por um consenso mínimo sobre o mundo social. (BOURDIEU, 1990).

Dentro dessas discussões, a relação entre o cenário e seus atores sociais é compreendida pela noção de que o espaço social tende a se retraduzir no espaço físico, sob a forma de certo número de agentes (atores e suas ações) e propriedades. (BOURDIEU, 2007, p. 164). O espaço social está construído de acordo com as posições ocupadas pelos agentes, submetidos a condicionamentos semelhantes, tendo assim, a possibilidade de possuírem disposições e interesses semelhantes. As representações dos agentes variam segundo sua posição e interesses associados a ela, e segundo seu habitus, como sistema de esquemas de percepção e apreciação. (BOURDIEU, 1990)

Essas formulações nos auxiliam na concepção sobre o sistema de educação superior e seus atores sociais, entendidos não somente como os alunos e professores, mas como o conjunto de atores que se articulam visivelmente no espaço escolar. Atores que se interpenetram nesse espaço e possuem uma relação de influência e de certo “consenso” entre a comunidade, atores políticos e econômicos, como partidos políticos, gestores públicos, organismos internacionais.

Buscamos então construir a noção de que o sistema de educação superior pode ser observado como um espaço social edificado subjetiva e objetivamente cujos atores sociais possuem posições específicas e tomam suas atitudes de acordo com as disposições pertinentes às suas posições.

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes \_ o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximo estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais. (BOURDIEU, 1996, p 19).

Constituímos o sistema educacional como um espaço onde os atores tomam suas posições pela intermediação do espaço de disposições, ou seja, definem-se pelas diferentes posições nos sistemas desse espaço social que possui propriedades e agentes específicos, compartilhando do pensamento de Bourdieu de que o espaço social também é um espaço simbólico, com grupos e estilos de vida próprios.

Como se torna possível definir esse espaço assumido pelo sistema educacional? Para pensarmos nessa questão torna-se necessário entender dois conceitos decorrentes desse autor: o de *habitus* e o de *estruturas (estruturadas e estruturantes)*.

Bourdieu analisa que dentro dos espaços (diversos) dos quais os indivíduos fazem parte, ao longo da sua vida, é possível adquirir-se um conjunto de disposições, gostos, entre posições e práticas, preferências manifestadas, opiniões expressas, etc. (BOURDIEU, 1990). A esta construção denomina *habitus*, porém não somente se aplica à interiorização das normas e dos valores, mas também de sistemas de classificações que preexistem às representações sociais. Significa um processo de interiorização que implica a internalização da objetividade, da realidade, de forma subjetiva que não pertence somente à individualidade, mas que faz parte de um todo (BOURDIEU, 1983b)

Assim: “[...] O *habitus* pressupõe um conjunto de “esquemas generativos” que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação”. (BOURDIEU, 1983b, p 16)

Porém estes “esquemas generativos” antecedem e orientam a ação e estão na origem de outros “esquemas generativos” (os próximos) que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento. Tanto a apreensão do conhecimento, quanto os esquemas que os geram e que os antecedem fazem parte de uma realidade, de um mundo objetivo, mesmo que impregnado de simbologias (sistema simbólico). Assim, esse mundo é formado segundo uma estrutura que somente consegue sustentar-se porque existem outras que o mantêm e influenciam (estruturas estruturantes e estruturas estruturadas).



A partir desses conceitos procuramos compreender a possibilidade de pensar a constituição do sistema escolar enquanto um espaço social onde os indivíduos possuem disposições adquiridas ao longo de suas vidas e que influenciaram e ainda influenciam em suas escolhas.

---

Segundo Bourdieu, o funcionamento do sistema escolar pressupõe um mecanismo de reprodução. Para isso utiliza a visão de um físico, Maxwell, que procura explicar a eficácia da segunda lei da termodinâmica.

Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro cuja temperatura tende a baixar. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. Dessa maneira, o sistema escolar é entendido com a mesma ação do “demônio de Maxwell”: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 1996, p. 37).

Compartilhamos do pensamento desse autor ao dizer que dentro de um espaço social, configurado por intermediações e agentes específicos, ocorre um processo de seleção. Para Bourdieu a instituição escolar institui fronteiras sociais, demarcadas pelas condições de vida, pela oposição entre essas condições e entre a organização dos estudos para os indivíduos. Estes, por sua vez, irão demarcar uma “fronteira mágica” (terminologia do autor) que irá separar o último diplomado do primeiro reprovado. Além disso, consagra-se assim uma classificação escolar que institui uma diferença no estatuto social, uma relação entre os “eleitos”, diplomados por toda a vida, considerados, então, membros de uma ordem (no sentido medieval do termo).

Nosso objetivo, ao utilizar a teoria de Bourdieu, é realizar uma interpretação do sistema educacional, por isso, seus conceitos nos auxiliam a compreender como é definido e quais suas propriedades.

A representação do produto desse sistema educacional, o diploma, e a própria organização dos indivíduos dentro do processo educacional deve ser interpretada a partir da

consideração do que significa um espaço social dotado de uma determinada simbologia. Desse modo, devemos considerar a interpretação de poder simbólico, tendo em vista que tanto as estruturas sociais quanto as disposições adquiridas pelos indivíduos ao longo de suas vidas possuem uma simbologia própria, distinta para cada grupo do qual fazemos parte.

---

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social), supõe aquilo a que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, << uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 2009, p. 9)

Ao refletirmos sobre a construção do espaço social, estruturas e poder simbólico, compreendemos que o sistema de educação superior pode ser interpretado seguindo o conceito de “campo”. Este, por sua vez, define-se como um espaço (espaço social) estruturado por posições onde as propriedades dependem das estratégias articuladas dentro desses espaços, podendo ser analisadas independentes das características dos seus ocupantes (BOURDIEU, 1983a).

Segundo a concepção de Pierre Bourdieu (1983a), o campo pode ser definido segundo seus objetos de disputas e interesses específicos irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos:

Para que um campo funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e no reconhecimento de leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (p. 83).

Com isso, assumimos a definição de sistema educacional como a de um “campo”, um espaço social com uma estrutura própria. Essa estrutura fundamenta-se tanto nas exigências trans-históricas que definem sua função própria de inculcação de um arbitrário cultural, quanto no estado do sistema de funções historicamente especificadas pelas condições nas quais realiza essas funções (BOURDIEU e PASSERON, 1982). Deste modo, o sistema educacional é um espaço social dotado de poder simbólico, ou seja, o sistema de educação superior passa a exercer um poder de construção da realidade com um sentido imediato do mundo. Seu poder é considerado invisível, sendo exercido mediante cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem, esse poder é exercido

na própria estrutura do campo escolar pelos agentes que fazem parte desse campo. (BOURDIEU, 1983 a).

Ao compreendermos como este campo é assumido pelos agentes, adquirindo suas propriedades e criando sua própria autonomia e seu poder simbólico através do tempo e de suas funções, a interpretação sobre as atitudes dos atores que o constituem torna-se questionável, visto que existem “objetos de disputas”.

Quando interpretamos essas definições no sistema educacional, entendemos que o conhecimento torna-se objeto de disputa. Como produto simbólico a ser colocado em jogo, o diploma assume a certificação e legitimidade deste conhecimento.

Assim, merece consideração a noção de “campo científico”, compreendido enquanto um campo com suas especificidades e que se refere em um espaço objetivo no qual existe um jogo constante com compromissos científicos engajados que nos auxilia a visualizar o espaço social da prática do sistema escolar. No interior deste campo são travadas lutas constantes pela detenção de uma autoridade e de uma dominação científica.

O campo científico também é definido como um espaço que possui um sistema de relações objetivas, havendo uma luta constante pelo monopólio das posições adquiridas. Monopólio da competência científica compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente.

Para Bourdieu é no campo científico que se estabelece um constante jogo pela luta do monopólio do conhecimento. O jogo estabelecido entre os agentes que fazem parte desse campo ocorre de acordo com a busca de um reconhecimento marcado e garantido por um todo, havendo um conjunto de sinais específicos de consagração que os pares concorrentes “concedem” a seus membros.

A explanação desses conceitos nos permite interpretar a realidade do sistema educacional a partir da distinção dos atores envolvidos nos discursos e nas suas práticas simbólicas. Implica elaborar uma reflexão sobre esse jogo estabelecido na conduta dos atores sociais que fazem parte do “campo escolástico”. Os atores devem ser analisados de acordo com seu jogo de disputas no sistema educacional, considerados, assim, dentro de um conjunto de políticas destinadas à educação no Brasil, repercutindo tanto enquanto atores que “executam” como “sofrem” o processo decorrente da prática dessas políticas.

É necessário analisar as estruturas estruturantes e as estruturas estruturadas desse campo que nada mais são do que a própria prática do sistema de educação superior e do que o constitui. Essas estruturas estruturantes são definidas por Bourdieu de acordo com os

instrumentos na construção do objeto, no sentido de que o mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes (BOURDIEU, 1989).

Ao pensarmos sobre as fases da educação superior no Brasil foi possível observar os diferentes contextos, tanto os de natureza histórica quanto os que se referem à influência dos atores sociais, nacionais e internacionais que, por sua vez, realizam também sua intervenção nesse jogo, na produção de políticas destinadas à educação superior.

A abordagem sobre “campo científico” utilizada por Bourdieu, facilita visualizar a construção dessa realidade, formada por estruturas que atuam de uma maneira concreta, porém de modo subjetivo no sistema educacional, tanto na elaboração quanto nas práticas das políticas educacionais. Além disso, o poder simbólico é um poder de construção da realidade que estabelece o sentido imediato do mundo.

Os símbolos partilhados dentro desse campo “comum” aos seus atores sociais, tornam possível o consenso social, transformando-se nos principais instrumentos por excelência de integração social, contribuindo, assim, para a reprodução da ordem social. (BOURDIEU, 2009).

Desta maneira é estabelecido um jogo, entre os agentes que fazem parte desse campo, que ocorre de acordo com a busca de um reconhecimento marcado e garantido por um todo, através de um conjunto de sinais específicos de consagração os quais os pares concorrentes “concedem” a seus membros. O conhecimento passa a ser colocado como algo questionável, enquanto símbolo modificado ao longo do contexto social contemporâneo, sendo reconhecido como um dos produtos tanto das instituições de educação, quanto produção das políticas educacionais.

#### 4.2. SISTEMA EDUCACIONAL E SISTEMA ECONÔMICO: SUAS RELAÇÕES E DEFASAGENS

O conhecimento é o produto distinto e considerado como necessário para a relação educação e sociedade, sendo esta a referência encontrada nos documentos destinados à educação, considerando os ditames nacionais quanto internacionais. Produto interpretado como um resultado a partir de relações autônomas estabelecidas dentro de um espaço social já construído, com sua própria lógica e estrutura. O que indica que relacionar o sistema educacional com o aparelho de produção pode levar a uma série de defasagens.

Bourdieu e Boltanski (1998) reconhecem que o sistema de ensino tornou-se instância dominante, tendo em vista que há um estado do modo de produção em que é muito grande o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtores que fazem as máquinas. Porém, devemos considerar que o sistema de ensino exerce também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social, posição que é considerada como “relativamente independente” da capacidade propriamente técnica: “o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar.” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 130).

Assim, o sistema de ensino teria como função organizar-se de acordo com sua própria reprodução, não tendo como prioridade a função de reprodução técnica.

A relação entre o sistema de ensino e o sistema econômico é compreendida através de lógicas estruturais diferentes: “é na lógica do SE que reside o princípio da defasagem estrutural entre o SE e o aparelho econômico que dá o fundamento objetivo aos jogos estratégicos dos agentes” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 131).

[...] os interesses dos compradores de força de trabalho levam-no a reduzir ao mínimo a autonomia do SE, colocando-o assim como a família, sob a dependência direta da economia: nesse caso, a autonomia manifesta-se sob a forma de defasagem temporal entre a rapidez da evolução do SE e a rapidez da evolução do aparelho econômico [...] Com o crescimento do papel do SE na reprodução, esta escapa não só às famílias, mas também às empresas. O que leva o SE a escapar às famílias faz com que, da mesma forma, ele escape à economia. Com o SE, uma instância socialmente potente chega a funcionar de maneira relativamente independente em relação à economia. Aparelho de produção de produtores competentes, o SE é também um aparelho jurídico que garante a competência: a massa dos agentes cujo valor o mercado de trabalho depende de garantia escolar, tende a constituir uma força social cada vez mais importante. (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 131).

É importante distinguir as dinâmicas do sistema econômico e do sistema de ensino. O primeiro tem sua dinâmica no princípio da mudança do sistema de cargos, já o outro é o principal produtor das capacidades técnicas dos produtores e de seus diplomas de que são portadores. Cada um dos sistemas obedece a uma lógica própria.

[...] o Sistema Educacional tem autonomia relativa e um tempo de evolução próprio; diferentemente dos outros sistemas, o Sistema Educacional tem uma autonomia relativa forte em relação à economia, portanto uma duração estrutural particularmente defasada em relação a ela. Uma economia capitalista pode ter um Sistema Educacional parcialmente medieval. Segue-se o jogo entre os dois sistemas

que se manifesta através do jogo entre diploma e cargo, talvez não tenha precedentes. (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 131).

É possível interpretar a relação entre esses dois sistemas tendo em vista a produção de cada um, isso porque a característica do sistema de ensino, no que se refere à relação com o aparelho econômico, reside no fato de que “dota seus produtos, providos ou não de competência técnica, tecnicamente mensurável, de diplomas dotados de um valor universal e relativamente intemporal” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 131). Desse modo, dota os portadores de diplomas de certa autonomia.

Distingue-se o diploma da competência técnica, isso porque o primeiro passa a universalizar o trabalhador, o que o transformaria em uma mercadoria dentro do modo de produção cuja competência e os direitos correlativos são garantidos.

As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. “Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida” (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p 132).

Tais discussões nos incitam a pensar no sistema de educação superior como um espaço socialmente construído em um campo que já possui suas disputas próprias e também gera conflito com outros campos, o econômico, por exemplo. Partindo dessa perspectiva teórica, entendemos que devem ser feitas considerações mais cuidadosas sobre a relação entre esses dois campos (educacional e econômico). Tendo em vista a defasagem entre eles, ao tratarmos o diploma como produto dotado de uma série de competências técnicas, surgem interrogações sobre suas propriedades perante a nossa realidade (econômica, social e política). Mesmo assim, ainda é possível considerar que existe um poder simbólico na relação do econômico com o educacional e vice-versa, e que a obtenção de um diploma traz como simbologia o ideal de ascensão não somente social, mas econômica.

Com isso levantamos questionamentos sobre as possibilidades de pensar o conhecimento na sociedade contemporânea, já que partimos tanto da reconfiguração de conceitos sobre a própria sociedade, como também da construção de um campo social e simbolicamente construído e dotado de um jogo de disputas e de relações sociais que podem ser visualizadas através de uma defasagem de competências.

### 4.3.O CONHECIMENTO E UMA NOVA ECONOMIA

O conhecimento pode ser inicialmente discutido através da implementação de novas formas de relações entre os homens, pautadas por discussões que englobam questões relacionadas à globalização e à abertura de novas possibilidades de comercialização, resgatando o que Castells (2007) define como a revolução da tecnologia de informação.

Tal revolução não significou somente mudanças determinadas pela tecnologia, mas trouxe diferentes discussões sobre a modernização tecnológica, sociedade, Estado e desenvolvimento. Porém, devemos considerar:

Sem dúvida, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem as tecnologias e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período históricos, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico. (CASTELLS, 2007, p 44-45)

Castells (2007) assume a discussão de uma Nova Era pautada pelo informacionalismo como um modo de desenvolvimento que demonstra uma nova relação para o entendimento da sociedade. As sociedades são afetadas pelo informacionalismo, embora em cenários diferentes, expressões tanto culturais quanto institucionais específicas.

Elas são organizadas em processos estruturados por relações historicamente determinadas, tanto de produção quanto de experiência e poder. As instituições sociais são constituídas para impor o cumprimento das relações de poder existentes em cada período histórico, inclusive os controles, limites e contratos sociais conseguidos nas lutas pelo poder. Desse modo, o relacionamento entre os indivíduos, e entre estes e seu ambiente, ocorre através de uma comunicação simbólica com base na produção, experiência e poder, cristalizando-se ao longo da história de territórios específicos, o que incita a geração de culturas e identidades coletivas. Assim, a própria humanidade tem seu trabalho de produção constituído por estruturas sociais que interagem com os processos produtivos.

Logo, cada modo de desenvolvimento tem um princípio estruturalmente determinado, que serve de base para a organização dos processos tecnológicos. O informacionalismo visa

ao desenvolvimento tecnológico, ou seja, à acumulação de conhecimentos e a maiores níveis de complexidade do processamento de informação. Assim como os outros modos de desenvolvimento (como o industrialismo) é organizado a partir de uma comunicação simbólica da sociedade, difundido através de um conjunto de relações e estruturas sociais, penetrando em categorias também como a de poder e experiência.

Trata-se então de pensar em uma nova economia informacional, global e em rede que assume como características principais a produtividade a competitividade de unidades ou agentes nessa economia. Busca-se a capacidade de “gerar, processar, aplicar de forma eficiente a informação baseada no conhecimento”. (CASTELLS, 2007, p. 119)

O informacionalismo estaria baseado no desenvolvimento de uma nova economia em rede interdependente que se torna cada vez mais capaz de aplicar seu progresso em tecnologia, conhecimento e administração, num círculo virtuoso que deve gerar maior produtividade e eficiência, considerando as condições corretas de transformações organizacionais e institucionais igualmente drásticas.

Ao realizarmos uma reflexão sobre os avanços do conhecimento, precisamos abordar de modo mais pontual esse desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. Segundo Baumgarten (2001), a perspectiva histórica sobre ciência permite afirmar que as condições do avanço científico e tecnológico resultam da articulação de necessidades sociais que orientam, por meio de definições de políticas de ciência e tecnologia, a produção, a difusão e o consumo de tecnologias, de acordo com as possibilidades do estoque de conhecimento e pela infraestrutura de pesquisa existente em uma sociedade determinada. Desse modo, podemos compreender que conhecimento e necessidades sociais variam, de acordo com a região, colocando a problemática do desenvolvimento científico e tecnológico de acordo com as especificidades presentes em cada contexto nacional.

No contexto de sociedades como a do Brasil, encontra-se uma série de dificuldades. De acordo com o contexto da reestruturação produtiva e da globalização da economia, o regime de acumulação vem delineando-se a partir da crise do fordismo que se assenta em forte base científica e tecnológica, pressupondo, assim, uma relativa autonomia na geração de conhecimento e tecnologias, condição necessária para parcerias e acordos de cooperação internacional.

Essas são questões que, se observadas segundo a realidade das sociedades como o Brasil, resultam no questionamento sobre como ficam as políticas destinadas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil, uma vez que entra como ponto de discussão a organização desse conhecimento e sua ligação com a sociedade e com o Estado.



Para isso, Baumgarten (2001) observa que é necessário refletir sobre o papel que o Estado vem desempenhando, considerando o novo modelo de organização social que se vem delineando mundialmente e o processo de reformulação pelo qual passa a sociedade brasileira.

Interpretamos assim que o conhecimento e a tecnologia sugerem repensar políticas destinadas ao seu desenvolvimento, em cada país, em cada contexto, porém, considerando uma série de questões de âmbito mais global, como, por exemplo, o modelo de organização social.

A orientação das políticas públicas que incidem no desenvolvimento científico e tecnológicos brasileiro contribuem para a manutenção de um “aparente círculo vicioso” em que a carência de recursos científicos e tecnológicos para satisfazer as necessidades sociais induz a que esses recursos sejam baseados nos centros produtores de ciência e tecnologia (C & T) e, por serem tais necessidades supridas por competências exógena, a C&T produzida localmente acaba tendo seu avanço bloqueado. Tal situação, entretanto, resulta de interesses fundados na própria sociedade brasileira e expressa os interesses dominantes nessa sociedade que se afirmam a partir de processos conflitivos, sobre outros interesses também presentes. (BAUMGARTEN, 2001, p. 108).

A autora ainda assinala que há uma baixa incorporação dos atores sociais na definição e controle da implementação das políticas desse setor, conduzindo a um modelo de desenvolvimento científico e tecnológico. Os recursos acabam sendo definidos e alocados por interesses de grupos e forças políticas dominantes, ao passo que a gestão da área (o estabelecimento de prioridades e a implementação das ações) é fortemente influenciada e dirigida pelos próprios cientistas, resultando em recursos decrescentes e respostas insuficientes às necessidades sociais.

Dentro dessa discussão, Baumgarten (2001) afirma que as políticas assumidas pelo Estado brasileiro vêm demonstrando um direcionamento que compromete a ampliação de possibilidades científicas e tecnológicas, reforçando problemas já existentes de desigual distribuição de recursos e infra-estrutura de pesquisa entre as diferentes unidades da federação. Torna-se então necessário pensar o desenvolvimento científico e tecnológico submetido a constantes pressões políticas, econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que se busca compreender o jogo das motivações e interações dos cientistas e seus reflexos na sociedade

Barros (2001) realiza uma interessante reflexão ao observar o quanto a difusão tecnológica é seletiva, tanto social quanto funcionalmente, chegando mesmo a representar uma fonte crucial de desigualdade no planeta. Ao mesmo tempo em que existem áreas

desconectadas, cultural e espacialmente, também existem grupos sociais e territórios dominantes conectados em todo o planeta. Segundo ele, há indícios bem claros de que quanto mais próximas forem as relações entre os locais de inovação, produção e utilização das novas tecnologias, mais rápida será a transformação das sociedades e maior será o retorno das condições sociais sobre as condições gerais para favorecer as próximas gerações.

Desse modo, o desenvolvimento de tecnologias e informação é comparado à própria concentração de conhecimentos científicos e tecnológicos, instituições, empresas e mão-de-obra qualificada.

O que devemos observar é o quanto a idéia de conhecimento caminha ao lado do referencial de desenvolvimento, porém esse último conceito apresenta-se, em alguns casos, subentendido. Sobre qual relação de conhecimento e sociedade estamos falando?

Segundo Castells (2004), a economia das duas últimas décadas do século XX constituiu sua infra-estrutura de acordo com as novas tecnologias de informação e comunicação, baseada na microeletrônica, nas telecomunicações e nos programas de computador para funcionamento em rede. Esta tecnologia é vista como “algo novo”, sem precedentes cuja flexibilidade do novo sistema tecnológico permite selecionar seus componentes, o que implica deixar de lado territórios e povos economicamente sem valor ou desvalorizados. Este valor é indicado pelo conhecimento constante, renovado, reconfigurado pela dinâmica da sociedade de informação.

Neste contexto, a busca do conhecimento torna-se elemento fundamental para a inserção no mundo globalizado, baseado numa economia que se fundamenta em tecnologias e uma sociedade baseada em redes de informação e em fluxos de capitais.

O conhecimento é observado como um caminho que conduz ao crescimento econômico, sendo assim, afirma-se que um dos dinamizadores mais eficientes para a geração de riqueza é a educação. (GARCIA, 2003).

Essa afirmativa precisa ser revisitada, novamente analisada a partir de uma série de indicadores, mas ela é adotada enquanto fundamento de medidas que se dirigem à educação e ao avanço tecnológico. Isso pode ser explicado porque o que vem ocorrendo é uma revalorização do conhecimento como fonte de orientação do progresso da sociedade, o que implica na administração racional do conhecimento, sua geração, mediações, difusão e aplicação, o que certamente demanda a revisão das funções da educação.

[...] el conocimiento es visto como el mecanismo fundamental por medio del cual la empresa, la nación o la región adquieren su capacidad de generar, procesar y aplicar eficientemente la información que se transforma en conocimiento (knowledge). Así, se desplaza la idea de que una economía sólo puede generar riqueza mediante el capital físico, ya que ahora la base de cualquier economía es el capital intangible y el capital humano en su versión contemporánea del término (GARCIA, 2003, p 126).

O conhecimento apresenta-se como o insumo para o processo produtivo e para a economia de mercado. Questiona-se, porém, como se desenvolve esse conhecimento. Nessa discussão entra em questão a educação superior, hoje também vista sob os olhos da flexibilidade e da adaptação às demandas e aos contextos de troca.

De acordo com Neves e Fernandes (2002), o neoliberalismo, ancorado na nova base técnica do processo produtivo, restaurou e reforça a ideologia da escolarização como panaceia. População mais treinada e educada seria uma melhor força de trabalho, resultando em melhor desempenho da economia, mais empregos e mais justa distribuição de renda. Além disso, a “ideologia da empregabilidade” difunde a ideia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maiores suas chances no mercado de trabalho. Deste modo, a volta à escola pode ser então considerada uma característica dessa década, já que também o Estado focaliza suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio. Boa parte dos trabalhadores que buscam qualificação acabam por custear seus estudos em nível superior, já que as vagas no ensino público ainda continuam insuficientes para o atendimento da demanda.

Segundo tais abordagens, o conhecimento estaria sendo revisitado por uma nova lógica, permeado por interesses e atores sociais específicos, tomando assim, uma determinada direção que, por sua vez, acaba sendo absorvida pelo sistema educacional.

Neves e Fernandes (2002) podem finalizar esta reflexão ao colocarem que a educação superior passa a ter como prioridades, a partir deste contexto político, econômico e ideológico, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalho qualificado às novas exigências da cultura empresarial. Esta seria formada por um conjunto de aceitações, como desigualdade social, competição, perda dos direitos, enfim, questões relacionadas a outra compreensão da realidade, outros interesses envolvidos dentro de um consequente direcionamento do âmbito educacional .

De certa forma, o conhecimento adquirido a partir do sistema educacional parece já estar pré-destinado a “suprir certa demanda”. Logo, qual é o conhecimento e quais atores estão atualmente envolvidos na sua produção?

#### 4.4. O “CONHECIMENTO PLURIUNIVERSITÁRIO”

Ao buscar compreender as mudanças na sociedade, com a finalidade de discutir e analisar o sistema educacional recorreremos a Santos (2005b) que destaca a necessidade de entender dois processos marcantes dos últimos tempos e que repercutiram na relação da educação superior com a sociedade: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade.

Estes são considerados os dois pilares de um projeto global de política universitária destinados a mudar o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num campo de valorização do capitalismo educacional. Este projeto social comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade.

O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica. (SANTOS 2005 b, p. 18-19).

De acordo com esse projeto social, a transformação da educação superior numa “mercadoria educacional” é um objetivo que ocorrerá a longo prazo, e isso significa compreender a intensificação da transnacionalização deste mercado atualmente em curso. (SANTOS 2005b, p. 32)

Embora a expansão e transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos tenham contribuído decisivamente para esses problemas, não são a única causa. A universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, passou a perder a hegemonia que tinha e se transformou num alvo fácil de crítica

social. Segundo Santos (2005b), na última década as relações entre conhecimento e sociedade começaram a sofrer alterações a ponto de transformarem as suas concepções.

O conhecimento universitário, predominante ao longo do século XX, mudou sua concepção, tornando-se um conhecimento que parte de outros princípios. O conhecimento universitário era considerado predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades, sendo considerado um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objetivos de produção do conhecimento. Ele se assenta na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico onde a autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social ante os resultados da aplicação do conhecimento (SANTOS, 2005 b, p. 40).

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento ao longo dos tempos, porém, na última década, alterações desestabilizaram-no e apontaram para a emergência<sup>4</sup> de um novo modelo. O conhecimento adquire uma nova concepção, a de um “conhecimento pluriuniversitário”, que surge como um conhecimento contextual na medida do princípio organizador da sua produção e da aplicação que lhe pode ser dada.

[...] o conhecimento pluriuniversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2005 b, p. 41).

O conhecimento pluriuniversitário coloca em questão a relação ciência e sociedade, pois a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência e passa a ser ela própria sujeita e essas interpelações da ciência. (SANTOS, 2005b). Assim, as formulações encontradas nos documentos nacionais e internacionais sobre o “modelo” de educação superior, e que guiam as políticas educacionais da fase de expansão dos anos de 1990 podem

---

<sup>4</sup> Essas emergências passaram a culminar como consequências do projeto neoliberal e do processo de globalização, tendo suas implicações também nas reformas políticas dos Estados nacionais.

ser visualizadas a partir da prática encontrada na relação sociedade e conhecimento. Passa a ser considerado um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento.

A concretização desse conhecimento pluriuniversitário ocorre exatamente na relação que se estabelece entre as parcerias universidade-indústria, sob forma de conhecimento mercantil. Nos países centrais e semiperiféricos, o contexto da aplicação tem sido também não mercantil, e sim cooperativo, solidário, com parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais, comunidades populares, grupos de cidadãos críticos e ativos. O conhecimento científico passou a confrontar-se com outros conhecimentos e exigiu um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem. “À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta se insere mais na ciência.” (SANTOS, 2005b, p. 43)

De acordo com Santos (2005b), a universidade tem sido posta perante exigências contrapostas, com efeito de desestabilizarem a sua institucionalidade atual. Tem-se, por um lado, uma pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas enquanto consumidoras e utilizadoras do conhecimento científico e uma pressão hiperpublicista social difusa. Esta última estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público mais amplo, atravessado por confrontos mais heterogêneos e concepções de responsabilidade social. Esta contraposição tende a desestabilizar a institucionalidade da universidade, criando uma fratura profunda na sua identidade social e cultural o que pode ser traduzido na desorientação e tactismo, uma paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade acadêmica: “A instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as resistências às mudanças.” (SANTOS, 2005b, p. 44-45).

Observamos assim, uma mudança em relação ao conhecimento que se pretende “produzir”. As instituições de educação superior buscam mostrar “na prática” esta produção. Além disso, entendemos que há a expressão de um contexto simbólico, referente ao sistema de educação, que possui símbolos responsáveis por dotar o sistema educacional de certo significado para os diferentes atores que participam direta ou indiretamente do campo educacional.

O poder simbólico é definido por Bourdieu (1989) como um poder quase mágico que obtém aquilo só possível de ser concebido pela força física ou econômica, porém só é exercido e definido “numa relação determinada\_ e por meio desta\_ entre os que exercem o

poder e os que lhe estão sujeitos, isto é na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz na crença.” (p. 15).

É o conhecimento adquirido nesse sistema educacional que dotará seus agentes de um capital simbólico objetivado. Portanto, considerar as mudanças desse conhecimento na esfera das instituições de ensino superior é considerar a realidade desse sistema de ensino, a visão que a sociedade contemporânea possui e espera com relação a ele.

Os sistemas simbólicos ao serem interpretados como instrumentos de conhecimento e de comunicação só irão poder exercer um poder estruturante porque já estão estruturados, já são considerados frutos de uma sociedade anterior a eles (BOURDIEU, 2009).

Ao assumir um novo referencial sobre a relação sociedade e conhecimento produzido nas instituições, tratamos de analisar um poder simbólico exercido por esse campo, o sistema educacional, considerando a realidade de seus agentes e a influência que eles recebem e consentem. Ou seja, existe uma estrutura capaz de formar este modelo de conhecimento, de estabelecer também sua relação com a contemporaneidade.

O conhecimento enquanto parte deste campo é capaz de demonstrar na prática a relação estabelecida sobre sociedade e educação superior, principalmente na implementação das políticas destinadas a este nível de ensino. Assim como atua, enquanto uma estrutura, no campo científico, só existe porque existem estruturas que o aceitam e delegam este poder ao conhecimento produzido nas instituições de ensino.

#### 4.5.A NECESSIDADE E A POSSE DOS VALORES SIMBÓLICOS: QUESTIONAMENTOS SOBRE O DIPLOMA

A partir da formação de um conhecimento articulado à realidade atual, e considerando que este vem a ser o pressuposto das atuais instituições de ensino, questionamos a valorização do diploma, tanto pelo público que o procura, ou já o possui, quanto pelo valor que a própria sociedade atribui a ele. Isto porque é o diploma que universaliza o trabalhador, pois é ele que o transforma em “trabalhador-livre” (no sentido de Marx) cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados. O diploma garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato (juridicismo inerente ao certificado escolar).

O tempo do diploma não é o da competência: a ausência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado \_ negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de *defasagem temporal*. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante a vida. (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998, p.132).

O sistema educacional é considerado como um processo de seleção em que o processo escolar é considerado como símbolo de uma reprodução de status (social, econômico ou cultural) que pode ser considerado como um símbolo de consagração do indivíduo perante seu grupo e que se formaliza de maneira simbólica: “A entrega de diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à sagração de um cavaleiro.” (BOURDIEU, 1996, p 39).

O diploma é visto como um novo capital cujo poder é atribuído pelo grupo do qual o indivíduo faz parte, ou pretende fazer. Entendemos que cada diploma tem sua representatividade diferente, de acordo com o grupo social do qual os indivíduos participam. O capital tem um interesse particular e uma validade diferente, de acordo com o local (e com o grupo) onde ele se encontra e como possa ser “trocado” (de capital cultural para econômico, por exemplo).

No que se refere ao Estado, é considerado um ser determinado que reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente.

A Cultura é unificadora: o Estado contribui para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos \_ jurídico, linguístico, métrico \_ ao realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática (por exemplo, os formulários, os impressos, etc.). (BOURDIEU, 1996, p. 105).

Essas discussões nos indicam que o produto de um campo, o escolar, torna-se legitimado não somente pelo campo do qual faz parte, mas também pelos outros campos e por vários atores, entre eles o Estado. Este, por sua vez, também auxilia a institucionalização de um processo coercitivo, capaz de impor a necessidade e as propriedades dos produtos dos campos, no caso, do diploma.

O poder exercido por este campo escolástico é o de dotar seus agentes deste título. A visão escolástica é provida de um recorte que abstrai o espetáculo para um limite singular em que os sujeitos têm um olhar direcionado, uma visão objetiva do sistema e da relação com os



outros campos. O ponto de vista criado nesta realidade é sobre o que é perceptível, sobre aquilo que se vê.

Bourdieu ainda se refere ao distanciamento entre os agentes que fazem parte do campo escolástico dos outros que não fazem, como algo que lhes é próprio e que se os distingue, como uma apropriação simbólica do mundo. Eles estariam debruçados sobre um “privilégio social” (BOURDIEU, 1998a).

[...] a adesão encantada ao ponto de vista escolástico enraíza-se no sentimento, que é próprio das elites escolares, de uma eleição natural através do dom: um dos efeitos menos apercebidos dos procedimentos escolares de formação e de seleção funcionando como ritos de instituição é o de instaurarem uma fronteira mágica entre os escolhidos e os excluídos ao mesmo tempo em que organizam o recalçamento das diferenças de condição, que são a condição da diferença que produzem e consagram (BOURDIEU, 1998a).

Assim, o título escolar é visto como uma garantia de “nobreza”, um investimento realizado pelos atores durante certo período, pois o sistema de educação se coloca não enquanto produtor de indivíduos de uma competência técnica, mas dota esses indivíduos de diplomas que possuem um valor universal, relativamente intemporal e inquestionável perante a sociedade. (BOURDIEU e BOLTANSKI, 1998).

Tais questões nos auxiliaram a interpretar o sistema de educação superior como um espaço social provido de interesses. Este pode ser traduzido enquanto um espaço de jogos historicamente construído no qual o interesse é uma condição de funcionamento do campo, à medida que estimula seus agentes a tomarem decisões, a fazerem suas escolhas. A realidade das políticas é percebida na formulação deste sistema, no comportamento das instituições de ensino no que se refere à realidade observada e ofertada.

Ao considerarmos o sistema de educação como um campo, interpretamos que existem interesses específicos neste processo e que o conhecimento, materializado enquanto produto visualizado no próprio diploma, é a condição construída dentro de uma série de disputas travadas entre os agentes, tanto para a obtenção de título quanto no desempenho das estratégias para sua valorização, pois o diploma é considerado por seus portadores como um investimento.

Entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o *sentido do investimento* permite obter o melhor rendimento do capital cultural herdado sobre o mercado escolar ou do capital escolar sobre o mercado de trabalho. (BOURDIEU, 1998b, p. 160).

Este investimento é considerado enquanto uma estratégia dos indivíduos e também de suas famílias, para manutenção e melhoramento da sua posição social. Este é o preço da reconversão de uma espécie de capital em outra mais rentável ou mais legítima, mas que dependerá das oportunidades objetivas do lucro que são oferecidas aos seus investimentos.

Assim, a força do diploma não pode ser medida pela força de subversão de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência do que os constitui enquanto grupo.

O conhecimento propagado pelo sistema educacional enquanto um título, não pode ser identificado somente enquanto uma visão econômica, pois possui um valor simbólico tanto no campo escolástico quanto perante os outros campos. O que torna seu valor ainda mais inquestionável é o seu reconhecimento em outros campos nos quais este valor deixa de ser atribuído ao diploma e passa sim a ser referência de seus portadores.

Esta valorização do conhecimento, reconhecida através do valor simbólico de um título escolar, implica na diversificação e diferenciação que existe no próprio sistema de ensino. Deste modo, compreender a expansão da educação superior e as mudanças que se referem às atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino implica distinguir as diferenciações e os valores que se encontram na própria prática das políticas destinadas à educação superior.

## 5. EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIFERENTES FASES, OUTRAS CARACTERÍSTICAS

Neste momento, entendemos a necessidade de contextualizar os caminhos da educação superior no País e no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que existem diversos atores que influenciam os diferentes momentos os espaços construídos. Nosso objetivo é compreender o significado da expansão do sistema de educação superior a partir dos anos de 1990, quais questões estariam sendo possíveis de discussão ao tratarmos dessa fase de expansão.

A educação superior passou por diferentes momentos aos quais atribuímos a definição de fases que, por sua vez, distinguem-se por características sociais, políticas e culturais específicas de cada época, e que repercutiram em processos como expansão ou estagnação da educação no País, mas que, principalmente, demonstram um cenário social que colocou e coloca a educação superior como uma característica social e política de cada momento.

Para compreender como ocorreu a expansão das instituições de ensino superior ao longo do período histórico, recorreremos a alguns estudos que tratam especificamente desse diagnóstico, especialmente Oliven (2002); Ximenes (2003); Catani e Oliveira (2002), Martins (2000), Cunha (2003), Rossato (2004) e Chauí (1999). Além dos estudos já apresentados buscamos analisar, através de dados estatísticos do INEP, como ocorreram as diferentes fases da educação superior no Brasil.

### 5.1. FASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Apesar de toda uma organização para o estabelecimento da educação superior no Brasil, essa não descendeu do ideário jesuítico que se erigiu na colônia, mas foi resultado da multiplicação e diferenciação das instituições criadas no início do século XIX, quando atribuído ao Brasil o “status” de Reino Unido a Portugal e Algarve.( CUNHA, 2003).

A primeira universidade brasileira foi criada somente no século XX (em 1920, pelo resultado do Decreto no. 143.343, a Universidade do Rio de Janeiro). Sendo o período da Nova República<sup>5</sup> aquele responsável pelo primeiro momento de expansão desse nível de

---

<sup>5</sup> A utilização da terminologia “Nova República” é aquela empregada por Oliven (2002), referindo-se ao período entre 1930 e 1964, distanciando-se de outra definição de “Nova República”, encontrada em algumas referências, e que diz respeito ao período pós- ditadura militar até a posse do presidente Fernando Collor.

ensino. Nessa época as faculdades isoladas também passaram por um processo de integração, surgindo, então, as universidades que vincularam administrativamente faculdades preexistentes e a federalização de grande parte delas. Foi no fim desse período que 65% das matrículas concentravam-se nas universidades. (OLIVEN, 2002).

Já os anos de 1930 demarcaram a consolidação da sociedade urbano-industrial e também foram responsáveis pela criação de novos empregos urbanos. A relação entre setor público e privado fortaleceu-se a partir dessa consolidação, repercutindo no setor educacional.

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período foram criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração ocorreu a expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), 1938, um elemento importante para a sua organização. (OLIVEN, 2002, p 37).

Perante tais considerações o interessante é destacar a consolidação da educação superior, assim como a consolidação das universidades no país; já que no período que abrange a Nova República foi criado, pelo presidente Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigorando até 1968.

Porém, após alguns anos de estagnação da educação superior no País, em 1968, começou uma nova discussão, com a aprovação da Lei da Reforma Universitária (Lei no. 5.540/68) que criou os departamentos, sistema de créditos, novo sistema de vestibular, cursos de curta duração, ciclo básico, o estabelecimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, regime de tempo de trabalho dos docentes, entre outras questões pertinentes. Desse modo, o enfoque dado à educação superior sofreu uma pressão, ocasionando o forte aumento de vagas, e, conseqüentemente, da expansão do ensino privado, criando inúmeras faculdades isoladas nas periferias das metrópoles e nas cidades de porte médio dos estados mais desenvolvidos (OLIVEN,2002).

Dentro dessa perspectiva, visualizamos diferentes momentos da educação superior, desde a sua criação, passando pelo momento de sua consolidação no Brasil e seguindo os períodos históricos distintos por características econômicas e políticas específicas. Compreendemos, então, que tais momentos devem ser analisados a partir do termo “fase”,

expressão essa que será utilizada ao longo da proposta de estudo para interpretar os diferentes momentos da educação superior no País, com suas características específicas e que ao mesmo tempo delimitam e distinguem esses momentos.

A partir dessa delimitação, podemos então passar a considerar que os anos de 1960, com suas características distintas, demonstram uma fase da expansão da educação superior.

Na década seguinte, os anos de 1970, o interesse também se direcionou à criação de instituições isoladas de ensino, consolidadas pela hegemonia privatista do sistema de educação, ressaltando, assim, as diferenças entre o setor público e o privado. Enquanto o setor público voltava-se para a formação de universidades multifuncionais, com atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de instalações culturais, esportivas e de saúde, o crescimento do setor privado ocorreu pela criação de instituições de ensino superior de pequeno porte. Porém, é necessário destacar que esse processo de expansão da educação superior no Brasil nos anos de 1970, pontuado, basicamente, pelas instituições de ensino superior privadas, tinha como função, para o governo federal, desafogar o orçamento público, viabilizando a absorção de uma demanda reprimida de jovens que buscavam a educação de nível superior. Demanda essa proveniente do crescimento da urbanização e do aumento de concluintes do antigo segundo grau. Os cursos criados tinham baixo custo operacional como Direito, Administração, Pedagogia, Economia, Contabilidade, Letras e Estudos Sociais, considerando também que eram cursos voltados a profissões do magistério, serviços públicos ou às atividades comerciais, liberais e de fácil “instalação”, visto que não necessitavam de infra estrutura sofisticada. (XIMENES, 2003).

Consolida-se então uma fase com características muito específicas, pautada também por uma hegemonia privatista do sistema de educação superior.

Ximenes (2003) destaca a hegemonia na organização do campo da educação privada nesse período que passou para além dos grupos confessionais, atingindo os setores empresariais. Esses estavam mais interessados no tipo de ensino bacharelesco, os chamados cursos de “quadro e giz”, que, em sua grande maioria, buscavam atender às exigências curriculares mínimas da legislação federal, visando à formação de bacharéis para a ocupação de um mercado de trabalho carente de profissionais que se distinguiam pela mera obtenção de um diploma, independente do seu referencial de qualidade.

Chauí (1999) refere-se a esse período como o da universidade funcional, pois essa massificação da educação superior fez com que a universidade adaptasse suas exigências de formação, alterando currículos e atividades.

Oliven (1990) entende que a expansão da educação superior nesse período foi caracterizada pelo relacionamento entre a classe média e o Estado (ao que denomina de pressão-cooptação<sup>6</sup>) ao longo do desenvolvimento brasileiro. Sendo assim, demonstra que o acelerado processo de urbanização, os processos de internacionalização e a monopolização da economia foram fatores que aumentaram a complexidade de formação social brasileira, aprimorando o caráter excludente desse período de desenvolvimento. Além disso, tais fatores acentuaram a dualidade entre as grandes universidades (públicas, em geral) e as faculdades isoladas (privadas, em geral). Elas passaram a desempenhar funções complementares, no sentido de favorecer a reprodução das relações de dominação características do período autoritário pós 64.

Com a implementação da sociedade urbano-industrial no Brasil, a classe média passou a atuar como grupo de pressão a reivindicar recursos públicos, com a finalidade de obter um ensino que a distinguisse das massas, o que tornou o bacharelismo um traço característico dos grupos destituídos da classe média brasileira (OLIVEN, 1990, p. 96).

Desse modo, verificamos que as décadas de 1960 e 1970 podem ser apontadas como as primeiras fases de grande expansão da educação superior brasileira, decorrentes de um processo de implementação do capitalismo e da pressão de grupos sociais presentes nesse processo.

Sobre a década posterior, os anos de 1980, o que se observa é um momento de estagnação, marcado pela instabilidade e fragilidade do quadro educacional. De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (1999), na década de 80, visualizava-se o quadro de uma educação superior com extrema instabilidade e fragilidade. A sociedade brasileira democratizava-se e exigia reformulações no ensino superior que, segundo os autores, encontrava-se despreparado para os ajustes em face da forma como seu processo de expansão se fez. Por outro lado, o Estado brasileiro enfrentava crise econômica e não se orientava por uma política de investimentos no setor social, tudo isso com um contexto internacional de transição de regimes de acumulação do capitalismo mundial, o que dificultava o fluxo de capital financeiro internacional para o Brasil. Tal quadro demonstra os condicionantes da educação superior brasileira também no início dos anos de 1990.

Nos anos de 1990, impulsionado por contextos nacionais e internacionais, pela reestruturação produtiva do capitalismo, pelo conhecimento como elemento basilar da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário de competição globalizada,

---

<sup>6</sup> Por cooptação Oliven (1990) entende um mecanismo pelo qual o grupo que detém o poder incorpora em certas áreas grupos sociais até então excluídos, a fim de que a estabilidade social seja mantida.

apresenta-se uma fase mais recente de expansão da educação (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003). Nesse momento inicia-se um processo de “ajustamento” do projeto político brasileiro à nova ordem mundial, apresentando então uma reconfiguração do espaço social, segundo a ótica e a racionalidade econômicas. Trata-se do contexto de um Estado mais enxuto, com sujeitos que possuem novos desejos, dispostos a produzirem em todas as esferas da atividade humana, especialmente a educação, uma “nova vontade geral da Nação”. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999). Trata-se então de inserir o País num ajuste estrutural, conforme os ditames dos organismos multilaterais, na nova ordem mundial e emergente desde 1970 (MARTINS, 2000; CATANI e OLIVEIRA, 2002).

No que se refere à arena educacional, as mudanças efetivaram-se no que concerne ao papel social das instâncias educativas, seu financiamento e abrangência de atuação. Torna-se então necessário investigar o papel da educação superior e da universidade, principalmente da pública, perante esse cenário de mudanças na sociedade contemporânea. (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003)

Na interpretação de Rossato (2004), os anos de 1990 caracterizaram-se como um período de redemocratização, possuindo medidas diversas que provocaram resultados, como a expansão através da rede privada e da proliferação de instituições de ensino de natureza não universitária. Porém, o autor faz alusão ao fato de que apesar dessa fase de expansão, o país ainda apresenta taxa muito baixa de matrícula na educação superior, mesmo para as gerações que já poderiam estar na universidade.

Para que ocorresse tal fenômeno, foram necessárias políticas públicas que favorecessem não somente a expansão das instituições existentes, mas também o surgimento de novas e a criação de novos cursos, tanto nas antigas como nas recém implantadas. (ROSSATO, 2004, P.10)

## 5.2. OS ANOS DE 1990: CARACTERÍSTICAS DE UMA NOVA FASE DE EXPANSÃO

Os anos de 1990 caracterizaram-se pela reestruturação da educação superior no governo Fernando Henrique Cardoso, pautada pela diversificação e diferenciação, tanto das instituições quanto da oferta de cursos de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, principalmente nas IES do setor privado e pelo ajustamento das instituições públicas a uma

perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora. Trata-se da reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes estandardizados que ampliaram a competição no sistema. (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Essa fase diferenciou-se por uma distinta preocupação nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, influenciada pelo debate das novas diretrizes curriculares, em relação a características que discutem um novo modo de produção de conhecimento. A educação passa a ser discutida não mais a partir da centralidade exclusiva da figura do docente, mas se destaca também a preocupação com o desenvolvimento de atividades práticas e complementares. O processo de aprendizagem articula-se com as transformações econômicas, sociais e tecnológicas do país, aproximando-se da discussão de temas práticos de relevância social e profissional, buscando então entrar em compatibilidade com a possibilidade de flexibilização dos currículos plenos (XIMENES, 2003).

Duas questões merecem destaque: os conceitos colocados a partir de então sobre a educação e lógica do Estado e o referencial expansionista que diz respeito aos dados quantitativos, apresentados enquanto características de uma nova fase.

### **5.2.1.Referências sobre a Reconfigurações do Estado e a Perspectiva Educacional no Brasil**

Devemos destacar que as discussões sobre as mudanças da educação superior no Brasil reportam-se à reconfiguração do Estado. O que pode ser explicado devido ao ajuste à lógica neoliberal que tem o patrocínio dos organismos internacionais, destacando o papel do Estado ou da esfera pública como causa da crise e a necessidade de uma reforma, consequentemente da própria reforma educacional (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1997). Ao Estado caberá a função da execução, produzindo um movimento que transfere deveres deste para a sociedade civil: “Isto implica perda de direitos sociais do cidadão, isto é, existe a indicação de um encurtamento da cidadania realizado pelo Estado reformado.” (SILVA JR, 2002, p. 113).

Ao debaterem as mudanças na reestrutura do país, Silva Jr. e Sguissardi (1999) apontam para um conjunto de transformações que, compreendidas através da reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso, foram constituídas por uma multiplicidade



de instrumentos, como leis ordinárias, decretos, portarias, emendas constitucionais e medidas provisórias, sem uma explícita linha diretriz que as articule. Trata-se de um conjunto de alterações pontuais, políticas, legais, estruturais e gerenciais da educação superior no País, sem uma discussão sobre os segmentos envolvidos diretamente interessados no processo. O Estado Brasileiro foi considerado o grande vilão da crise econômica em que a crise do aparelho do Estado era entendida como a ocorrência do clientelismo e da profissionalização insuficiente. (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1997). A partir desta perspectiva, buscava-se então um processo de modernização que fosse valorizada pelo aumento da eficiência da administração pública, visando ao fortalecimento da administração pública direta (núcleo estratégico do Estado), assim como a descentralização da administração pública (através da implantação das exigências executivas e de organizações sociais). (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999).

A reconfiguração da educação superior brasileira estaria sob a lógica da reorganização do espaço social de acordo com uma lógica de mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e privado. Assim, o que estaria sendo analisado consiste num movimento de expansão do capital para espaços nos quais não existia uma organização predominantemente capitalista. A reforma deste nível de ensino estaria sob dois movimentos: a expansão do capital e a organização capitalista, ambos entendidos na sua amplitude e profundidade. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999).

Entre as perspectivas de mudança para a educação superior estava a que estabelece a transformação das IES (autarquias ou fundações) em organizações sociais (fundações públicas de direito privado ou propriedades públicas não estatais) a serem controladas por contrato de gestão. (SILVA JR. e SGUISSARDI, 1999).

Esse “modelo” de reforma (re)configura o espaço educacional, sua forma e constituição. A ênfase deu-se através da descentralização, primeiro pelo Executivo, transferindo direitos e deveres para os poderes estaduais e locais, implementando depois com a ideia de instituições de ensino superior que poderiam ser consideradas como semipúblicas. Dentre os motivos apontados como incentivos à crise da educação superior destacam-se: a dificuldade de se autorreformular, as tendências de um modelo conservador e a defasagem da educação. Tais questões incidiriam em torno de políticas que tentam diferenciar, flexibilizar e mercantilizar, com objetivos imediatos, atuando na racionalidade da expansão do capital. “Em outras palavras, a reorganização do espaço social da educação superior é um movimento de reordenação desse espaço segundo a lógica do capital” (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999, p. 44).

As Instituições de Ensino Superior, principalmente no que tange às Instituições Federais de Ensino Superior, acabam por assumir essas transformações históricas e sociais, passando então a adaptar-se não só às mudanças do Estado e da sociedade civil, mas também atendendo às exigências de organismos multilaterais.

Atualmente, entende-se com base nas exigências dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco), nas políticas de educação superior e nos principais agentes reformadores, no Brasil, que a pluralidade da sociedade contemporânea, as múltiplas solicitações, bem como as demandas sociais e culturais determinam maior permeabilidade e acomodação da universidade pública ao mundo não-universitário. A diversificação e a flexibilização apresentam-se como condições para maior eficácia, dinamismo, maleabilidade e adaptabilidade dessas instituições. (CATANI e DE OLIVEIRA, 2002, p.33).

Oliveira (2000) afirma que o modelo único, pautado pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, esgotou-se e se tornou incapaz de adaptar-se às condições da economia mundial, já que passou a ser considerado inerte, impermeável às demandas, exigências e desafios contemporâneos.

O interessante é que tal lógica é considerada o resultado de uma contenda política travada por forças sociais organizadas no âmbito da sociedade civil e do Estado, sendo resultado de uma reorganização de espaços pelo próprio capitalismo. A educação superior sofre essas consequências (entendida enquanto uma reorganização), abrindo caminhos para um espaço que caminha para o semipúblico e semiprivado e que reconhece uma subordinação das atividades educacionais ao objetivo empresarial em busca do lucro.

A expansão do capital estaria buscando uma reorganização do espaço social na área educacional de acordo com sua própria racionalidade, porém não o fez do ponto de vista econômico no ato da reorganização econômica. A esfera da natureza simbólico-cultural altera-se para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital, em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura. Assim, redefinem-se as ações de natureza pública e privada no âmbito do Estado e da sociedade civil. (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999).

Segundo a perspectiva de Rossato (2002), a expansão da educação, em níveis mundiais, implica em uma direta correspondência com o rearranjo da sociedade contemporânea, além de trazer implicações aos valores e comportamentos disseminados por ela.

Porém o crescimento do acesso das populações a esse nível de ensino, ainda deve ser analisado tendo como pano de fundo as diferenças entre os indicadores de crescimento.

No conjunto, o crescimento relativo da África, da América Latina e Caribe, aconteceu, em grande parte, devido aos extremamente baixos padrões anteriores, pois constituem ainda as regiões problemáticas, em relação ao ensino superior. Observa-se um crescimento generalizado, continuando, porém os países desenvolvidos com indicadores muito superiores aos dos demais países. Para eles, trata-se de aperfeiçoar o sistema, enquanto que para os países em desenvolvimento ou os mais atrasados trata-se de criar ainda a infraestrutura, mesmo nos níveis inferiores. (ROSSATO, 2002, p 19).

Essas relações nos auxiliam a entender o quanto as mudanças nas esferas vinculadas ao capital afetam o crescimento do sistema de ensino. No momento em que há uma reorganização do capitalismo, a esfera educacional e a lógica desse processo, também passam a reorganizar-se.

O movimento de expansão do capital na sociedade produziu uma tendência de saturação e conseqüente queda da taxa geral de lucros, obrigando o movimento de expansão a redirecionar-se para outros espaços no qual a saturação ainda não se deu. O setor de ensino passou a ser explorado pelo capital de serviço. Assim, têm-se empresas que exploram o setor no contexto de um movimento marcado pela saturação e expansão, provocado pela racionalidade do capital. Num terceiro momento, também haveria uma tendência dupla de reorganização.

Por um lado, o grande capital procura aumentar sua composição orgânica, e com isso, introduzindo mercadorias necessárias à educação reorganizada, favorecendo com isto os pequenos e médios capitais de serviço. Por outro, ao reorganizá-lo, busca fazê-lo a partir de sua racionalidade. (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999, p. 47).

A partir desses parâmetros, estabelece-se um movimento de racionalidade capitalista. A reorganização da esfera educacional faz-se a partir da conjugação de setores do Estado, sociedade civil e setor produtivo, surgindo um espaço entre o público e o privado (o semipúblico e o semiprivado), além da necessidade de analisar como se deu o embate entre forças. Com isso, as mudanças estão baseadas em dogmas das crises expressas na educação superior e na concepção organizativa das instituições, o que resulta numa reconfiguração orientada pela racionalidade dos processos de mudança social, centrando assim os valores na

lógica do mercado. Reconfigurar a educação superior é parte de um processo de reformas no interior de um radical movimento de transformações políticas e econômicas no mundo e que incidem no Brasil cujas consequências para a identidade institucional seriam inevitáveis. (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999).

De acordo com Dourado, Oliveira e Catani (2003) essas mudanças sociais, econômicas e políticas, tanto em nível global quanto local, vão se efetivando no que concerne ao papel social das instâncias educativas, seu financiamento e abrangência de atuação, entre outras questões. E o papel da educação superior e da universidade, diante desse cenário, passa a ser questionado, já que se busca saber como a lógica dessa mudança é efetivada no campo educacional.

Perante essa perspectiva educacional, traçada pela reconfiguração do capital, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais e sua competência vincula-se à produção da mais-valia relativa, ou seja, “ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo.” Trata-se então, de vincular a produção da universidade às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho, subordinando a produção acadêmica às demandas e necessidades do mercado e do capital. (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Esse entendimento levou os países da América Latina e, particularmente, o governo brasileiro, durante a década de 1990, a promover uma ampla reforma educacional, que inclui a educação superior. Foram implementados políticas e mecanismos que intensificaram os processos de mercantilização da produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária, consubstanciando uma metamorfose nas instituições de ensino superior (IES), particularmente na rede pública federal, visando a adequá-las e ajustá-las ao paradigma gerencialista adotado na reforma do estado e à lógica da privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos (DOURADO, DE OLIVEIRA E CATANI, 2003, p. 20, *apud* OLIVEIRA, 2000; CATANI; OLIVEIRA, 2002; DOURADO, 2002; SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999; TRINDADE, 1999).

Oliveira (2000) entende que há uma reorganização da educação superior, buscando um ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. Uma nova orientação política refere-se à subordinação crescente das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento. No que se refere à nova racionalidade técnica, esta envolve um movimento coordenado pelas instituições de ensino

superior a se especializarem em uma tarefa ou em uma área de competência que lhes permitam potencializar recursos para obter maior eficiência, competitividade e produtividade.

[...] Na prática, então, há um empreendimento para racionalizar o sistema de educação superior, ou seja, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, de maneira, portanto, a dar resposta ao novo estilo de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo. (OLIVEIRA, 2000, p 34-35).

Através dessas condições e compreendendo a formulação das políticas educacionais como um processo resultante de uma série de mudanças na vida social, pautadas por uma reconfiguração do processo capitalista, a educação superior também se reestrutura. E fica, então, caracterizada pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão de vagas, ajustamento das instituições públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilista, e também pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação que se centraliza em “produtos” acadêmicos e amplia a competitividade do sistema. (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Deste modo, compartilhamos inicialmente da idéia de Rossato (2002) sobre a questão fundamental que permeia a discussão referente à expansão do ensino nessa fase. Questão esta que se refere não às áreas em que se concentram as matrículas, mas ao seu volume e ao conteúdo dos cursos, pois “algumas causas estão no interior da própria universidade.” (p. 26).

As instituições de ensino superior públicas são apontadas através de sua vinculação com o mercado, devendo buscar financiamentos para projetos e pesquisas, cobrando taxas e mensalidades, além de sofrerem com entraves burocráticos, atrasos e cortes para manutenção e desenvolvimento institucional além das dificuldades com relação à deterioração das condições de trabalho do corpo docente.

Concordamos com Oliveira (2000) quando entende que a reorganização da educação superior não é aparente, mas formal e real. Formal devido à base no formato existente, real porque passa a subordinar, em sua grande parte, os elementos organizativos do tempo-espço do trabalho acadêmico. Aos olhos do Ministério da Educação, torna-se preciso reorganizar o sistema nos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, para dar resposta ao novo estilo de desenvolvimento científico, tecnológico e às necessidades do capital produtivo.

A reforma da educação superior estaria sendo formulada por uma lógica de distinção, de diferenciação acadêmica. Às instituições caberia uma “alteração da identidade de cada instituição”, o que pressupõe assumir outros compromissos, definindo especificidades que garantam performances mais eficazes e adequadas a essa lógica de reorganização (CATANI e DE OLIVEIRA, 2002).

No título “Revolução gerenciada: Educação no Brasil: 1995- 2002”, de autoria do Ministro da Educação do Governo Fernando Henrique Cardoso, Souza (2005), o prefácio escrito pelo presidente da época assinalava que o País possuía um sistema regulamentado por meio de dispositivos das constituições federal e estaduais, leis e decretos nacionais e estaduais, tratando-se de um sistema descentralizado em suas atribuições e recursos. O que nos permite entender que o conjunto de políticas caracterizava-se pela diversificação e flexibilidade do sistema educacional, além de sustentar a abordagem referente à necessidade de um sistema educacional altamente descentralizado, já que se tratava de uma sociedade marcada por um nível de desigualdades sociais e regionais.

Deste modo, a diversificação do sistema de ensino foi considerada algo definitivamente planejado em que a avaliação passa a ser considerada um elemento necessário para garantir a pressão social sobre as “piores instituições”. (SOUZA, 2005).

Nesta mesma perspectiva de elaboração de políticas educacionais, a expansão do sistema de ensino superior representava “melhoria” e “qualidade”, e devia-se a uma atuação articulada de mecanismos mais flexíveis para a expansão com o processo de avaliação (que oferecia um acesso público dos resultados). Segundo Souza (2005), essas questões levam a uma “competição sadia” entre as instituições de ensino superior.

A diversificação do sistema era então compreendida como uma necessidade. A política de estímulo à expansão do ensino médio e à educação dos jovens e adultos provocaria o aumento da pressão social por mais vagas no ensino superior. Portanto, além de viabilizar a expansão, era preciso garantir a diversificação do sistema.

A flexibilidade do ensino também era um dos fundamentos das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso. Por *flexibilização* foram definidas mudanças importantes na estrutura curricular, flexibilizando a estrutura dos cursos de graduação, permitindo certificações parciais para cursos de curta duração, abandonando o currículo mínimo. O fim destes daria às universidades espaço para desenvolver projetos pedagógicos mais específicos, atendendo também a interesses regionais. Dentro dessa linha de pensamento ainda enquadravam-se a criação dos centros universitários (que contribuiriam para a expansão e diversificação da oferta de cursos); os cursos superiores de curta duração (que teria suas

portas abertas através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996); os cursos sequenciais (também preconizados pela Lei) e a regulamentação dos cursos de formação de tecnólogos. (SOUZA, 2005).

Este processo, retratado como um momento de expansão do sistema de educação superior, entendido como uma das fases da educação superior, indicava que as políticas empreendidas caracterizavam-se pelo caráter excludente e instituidor de espaços diferenciados.

Nesse sentido, os atuais marcos institucionais e de gestão da educação superior preconizam: a flexibilização da estrutura dos cursos de graduação; novas diretrizes curriculares; a redução da duração dos cursos; o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas; a articulação teoria-prática e avaliações periódicas, dentre outros. Tais medidas, contraditoriamente, têm possibilitado a emergência de novos nichos de aligeiramento da formação e de uma busca acrítica de mera subordinação às demandas do mercado (fictícias ou não). (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003, p. 27).

Deste modo, o processo de flexibilização estaria dentro de uma perspectiva que vê o caminho da expansão da educação superior à custa do barateamento desta formação, descuidando da dimensão da flexibilização com cenário para os projetos acadêmicos que se caracterizam por inovação, como sólida formação tanto teórica quanto interdisciplinar não circunscrita às exigências do mercado. (DOURADO, OLIVEIRA e CATANI, 2003).

O último governo, o de Luis Inácio Lula da Silva, o conjunto de políticas educacionais segue a mesma perspectiva do anterior, ainda caracterizando-se por um aporte neoliberal, com características assinaladas pela diversidade e flexibilidade do sistema educacional. Segundo a discussão realizada por Rodrigues (2007), com referência ao Anteprojeto de Lei sobre a Reforma na Educação Superior, versão preliminar, ano de 2004, divulgado pelo Ministro da Educação do Governo Luis Inácio, trata-se de um projeto submetido à política macroeconômica de matriz monetarista, tratando como linhas principais: a educação como mercadoria a ser formada pelas instituições privadas em resposta às demandas do mundo dos negócios; a naturalização da ideia de que poucos são os jovens das camadas populares que terão acesso aos cursos superiores de qualidade e caracterizando a hipertrofia do controle governamental e do mercado sobre a universidade pública, inviabilizando autonomia e liberdade acadêmica.

De acordo com as características referentes à educação, é possível compreender uma última fase da educação superior como um processo expansionista, definido por características específicas de mudanças relacionadas a um determinado momento da sociedade. A cada nova fase educacional não é percebida uma ruptura de projetos políticos, mas uma multiplicidade e hibridização de políticas, numa dinâmica que acompanha a reestruturação do processo capitalista e da própria interdependência entre as políticas internacionais.

Verificamos que mesmo antes do governo de Fernando Henrique Cardoso, já se encontrava estabelecido um pressuposto para a reforma educacional: havia a possibilidade de um Estado enxuto e forte no plano nacional, além da simultânea submissão ao capital internacional. A aparência da descentralização, em um regime democrático, acarreta um movimento de transferência de responsabilidades públicas na área social, do Estado para a sociedade civil. Em acréscimo, abre-se o espaço para a mercantilização dos direitos sociais subjetivos, tornando todo cidadão necessariamente um consumidor. (SILVA JR., 2002).

### **5.2.2. A Fase da Educação Superior a partir dos anos de 1990: Flexibilidade e Diversificação do Sistema**

Foi possível observar que houve uma reconfiguração do Estado, pautada por uma série de condicionalidades políticas e sociais, porém, ao averiguarmos os dados quantitativos sobre essa fase, torna-se mais claro o entendimento sobre a reconfiguração do Estado e as consequências sobre a educação superior no Brasil

A tabela a seguir demonstra a expansão da educação em diferentes fases, desde 1960, onde podemos destacar que, a partir da década de 70, houve a predominância do ensino privado, prosseguindo até o período de 1990, culminando com o século XXI.

Tabela n.1

#### **Evolução de matrículas de graduação, Brasil 1960-2007.**

<b>ANOS</b>	<b>IES TOTAL (milhares)</b>	<b>%</b>	<b>IES Públicas (milhares)</b>	<b>%</b>	<b>IES Privadas (milhares)</b>	<b>%</b>
<b>1960</b>	93,2	100,0	51,9	55,7	41,3	44,3
<b>1965</b>	155,8	100,0	87,6	56,2	68,2	43,8
<b>1970</b>	425,5	100,0	210,6	49,5	214,9	50,5



<b>1975</b>	1.072,5	100,0	410,2	38,2	662,3	61,8
<b>1980</b>	1.377,3	100,0	492,2	35,7	885,1	64,3
<b>1985</b>	1.367,6	100,0	556,6	40,7	811,0	59,3
<b>1990</b>	1.540,1	100,0	578,6	37,6	961,5	62,4
<b>1995</b>	1.759,7	100,0	700,5	39,8	1.059,2	60,2
<b>2000</b>	2.694,2	100,0	887,0	32,9	1.807,2	67,1
<b>2005</b>	4.453,2	100,0	1.192,2	26,8	3.261,0	73,2
<b>2006</b>	4.676,7	100,0	1.209,3	25,9	3.467,3	74,1
<b>2007</b>	4.880,4	100,0	1.241,0	25,4	3.639,4	74,6

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Evolução 1980-1998./ Sinopse da Educação Superior 2000,2003,2005,2006,2007.

É possível verificar que o crescimento de matriculados a partir dos anos de 1990 distingue-se dos anos anteriores pelo seu caráter quantitativo, demonstrando maior número na segunda metade desse período. Entre 1990 e 1995, houve um crescimento de 14, 26%, sendo que em 1995, 60,19% dos matriculados estavam nas instituições privadas. No período posterior, entre 1995 e 2000, esse crescimento foi de 53,11%, e as instituições privadas seguiram mostrando a maior detenção de matriculados.

As instituições tomam um novo momento de expansão no decorrer do século 21, pois se entre 1990 e 2000 o crescimento total de matrículas é de 74,94%, entre 2000 e 2005 ele passa a 65,28%.

Observamos ainda a representatividade dos matriculados nas instituições públicas e privadas. Se entre 1990 e 2000 as privadas cresceram 87,96%, entre 2000 e 2005, metade do período, esse crescimento foi de 80,45%. Entendemos assim o crescimento das matrículas nas IES a partir de 2000, com uma representação cada vez maior das instituições privadas, em detrimento das públicas. No último período investigado, 2007, as instituições privadas representam praticamente 75% do total de matriculados na educação superior e as públicas mostram uma queda de matrículas entre 2000 e 2007, menos 7,5% na sua representatividade.

Deste modo, é possível interpretarmos que, a cada dez matriculados em instituições de ensino superior, sete deles estão em uma instituição privada. Isso foi uma construção ao longo das fases educacionais, já que até os anos de 1970 tinha-se uma divisão equilibrada entre o número de matriculados nas instituições públicas e nas privadas. Em 1970, as instituições públicas detinham 49,5% das matrículas e as privadas, 50,5%.

Esta expansão pode ser observada tanto nas matrículas quanto no número de instituições ao longo das diferentes fases da educação superior no Brasil.

Tabela n.2

**Evolução do Número de Instituições por dependência Administrativa- Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>1980</b>	<b>882</b>	56	53	91	682
<b>1983</b>	<b>861</b>	53	79	114	615
<b>1985</b>	<b>859</b>	53	75	105	626
<b>1988</b>	<b>871</b>	54	87	92	638
<b>1990</b>	<b>918</b>	55	83	84	696
<b>1993</b>	<b>873</b>	57	77	87	652
<b>1995</b>	<b>894</b>	57	76	77	684
<b>1998</b>	<b>973</b>	57	74	48	764
<b>2000</b>	<b>1.180</b>	61	61	54	1.004
<b>2003</b>	<b>1.859</b>	83	65	59	1.652
<b>2005</b>	<b>2.165</b>	97	75	59	1.954
<b>2006</b>	<b>2.270</b>	105	83	60	2.022
<b>2007</b>	<b>2.281</b>	106	82	61	2.032

Fonte: MEC/INEP/ Sinopse Evolução 1980-1998./ Sinopse da Educação Superior 2000,2003,2005,2006,2007.

Ao considerarmos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observamos que das 882 instituições de ensino superior no Brasil em 1980, 682 eram de caráter privado. Em 1990, elas passam a corresponder a 696 do total de 918 instituições (cerca de 76% do total), e em 2000, elas somam 1.004 (correspondendo a 85% do total). Já em 2005, as instituições de caráter privado correspondem a 89,33% do total de instituição de educação superior no País, porém, devemos observar que dois anos depois, 2007, essa representatividade ainda é a mesma.

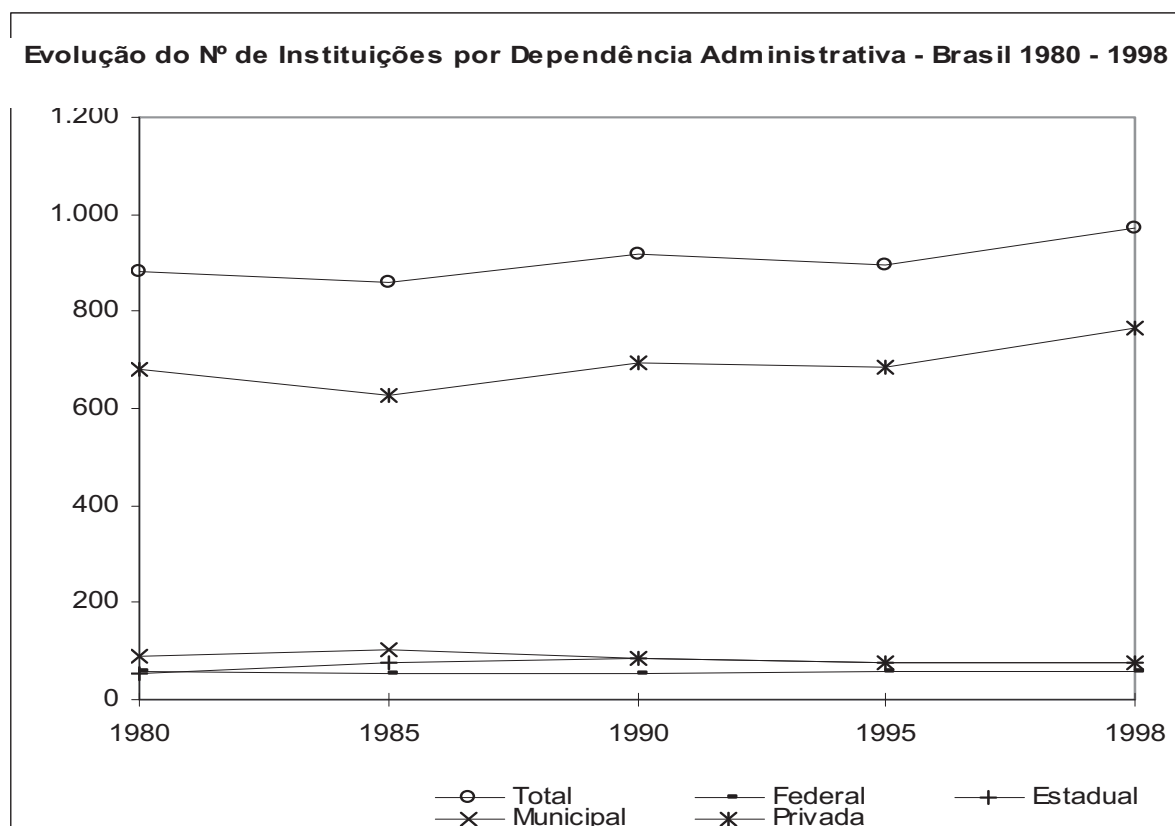
No que se refere ao crescimento das instituições, destacamos que se entre 1990 e 2000 as instituições federais cresceram 10,91%, entre 2000 e 2005 as federais cresceram 59,02%, e entre 2005 e 2007 mais 9,28%. Constatamos assim que não há uma estagnação do número de instituições públicas, federais, no caso, e entre 2000 e 2005 as estaduais cresceram mais do que as privadas; pois enquanto as primeiras apresentaram um crescimento de 9,3 %, as instituições privadas cresceram 3,99%. Se compararmos a representatividade de cada dependência administrativa, voltamos ao predomínio daquelas de natureza privada, porém é importante considerarmos que o ano de 2000 representou também um novo momento das instituições públicas, pois apesar de na tabela n. 1 mostrarmos que as matrículas nas instituições públicas caem, a tabela n. 2 mostra que elas também se “expandem”.

Além disso, é interessante observar porque consideramos a fase iniciada nos anos de 1990 como uma “nova fase”, com novas características. Foi possível verificar uma retração do

número de instituições nos últimos 4 anos, face aos anos anteriores. Se entre 1998 e 2000 o crescimento foi de 21,27%, e entre 2000 e 2003 esse crescimento passou a 57,54%, entre 2003 e 2005 esse percentual passa a 16,46% e entre 2005 e 2007 atinge somente 5,36%.

O gráfico abaixo demonstra que a fase do crescimento da educação superior apresentou seu aspecto mais diferencial a partir da metade dos anos de 1990.

Gráfico n.1



Fonte: MEC/INEP. Evolução 1980-1998.

O número de instituições mostra seu crescimento principalmente a partir de 1995, e ao considerarmos a dependência administrativa, reafirmamos que são as instituições de natureza privada que refletem a maior parte desse crescimento.

A expansão da fase dos anos de 1990 também se reflete no número de indivíduos que passam a concluir a educação superior, indicando que o maior acesso ao conhecimento foi também assimilado pela sociedade, indo além de práticas e medidas político-educacionais.

Tabela n.3

**Evolução do número de concluintes- 1980- 2007**

<b>Ano</b>	<b>Total Geral</b>
<b>1980</b>	226.423
<b>1983</b>	238.096
<b>1985</b>	234.173
<b>1987</b>	224.809
<b>1989</b>	232.275
<b>1990</b>	230.206
<b>1993</b>	240.269
<b>1995</b>	254.401
<b>1997</b>	274.384
<b>1999</b>	324.734
<b>2000</b>	352.305
<b>2003</b>	528.223
<b>2005</b>	717.858
<b>2007</b>	756.799

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Evolução 1980-1998. Sinopse 2000, 2003, 2005,2007.

A tabela com os dados até 2002 nos indica que o período entre 1995 e 2000 mostrou o reflexo de um maior acesso à educação superior, considerando o número de concluintes. Este dado é algo a ser observável num período a partir de quatro anos (tempo de graduação), porém devemos considerar que o total de 466.260 refletiu também o aumento tanto de oferta de instituições, como de cursos e vagas nos anos de 1990, principalmente na segunda metade dessa década.

Entre 1990 e 1995 observamos um crescimento de 24.195 concluintes, e estes dados vão aumentando ao longo dos anos. Entre 1995 e 1999 são mais 70.333. Observando um período menor, entre 2000 e 2002, destacamos o número de mais 113.955 concluintes. O que nos interessa é observar que os dados sobre 2000 e sobre 2002 representam os ingressos ao longo da fase dos anos de 1990, demonstrando em seis anos (de 1998-2002) um aumento de 206.036, ou seja, 79,17%. Se considerarmos que em quinze anos (1980-1995) o aumento foi

de 27.978, podemos constatar que isso significa 14, 68% do período compreendido entre 1998 e 2002.

O número de concluintes enquanto reflexo de ingressos e demanda pela educação superior a partir dos anos de 1990 pode ser confirmado na tabela a seguir.

Tabela n.4

**Inscrição e Ingressos no Vestibular e outros processos seletivos em cursos de graduação presenciais-1962-2007**

<b>Ano</b>	<b>Inscrições</b>	<b>Ingressos</b>
<b>1962</b>	...	...
<b>1970</b>	328.931	...
<b>1975</b>	781.190	...
<b>1980</b>	1.803.567	356.667
<b>1985</b>	1.514.341	346.380
<b>1990</b>	1.905.498	407.148
<b>1995</b>	2.653.853	510.377
<b>1997</b>	2.711.776	573.900
<b>1998</b>	2.858.016	651.353
<b>2000</b>	4.039.910*	897.557*
<b>2005</b>	5.060.956*	1.397.281*
<b>2007</b>	5.191.7608*	1.481.955*

Fonte: MEC/INEP. Evolução 1980-1998. Sinopse 2000,2005, 2007.

\*ingresso no vestibular e outros processos seletivos.

Se entre uma década, 1980 a 1990, o aumento de ingressos foi de 50.481 estudantes, entre 1998 e 2000 este número passou para 246.204. Além disso, a busca pela educação superior nesse último período chegou a 1.181.984. Ao compararmos com os períodos anteriores, podemos observar que entre 1980 e 1998 o aumento de ingressos chega a 1.054.449, ou seja, em 18 anos não se atingiu a demanda que é observada em dois anos, o que pode vir a representar uma demanda reprimida nos períodos anteriores e que vai se deslocando ao longo da fase dos anos de 1990.

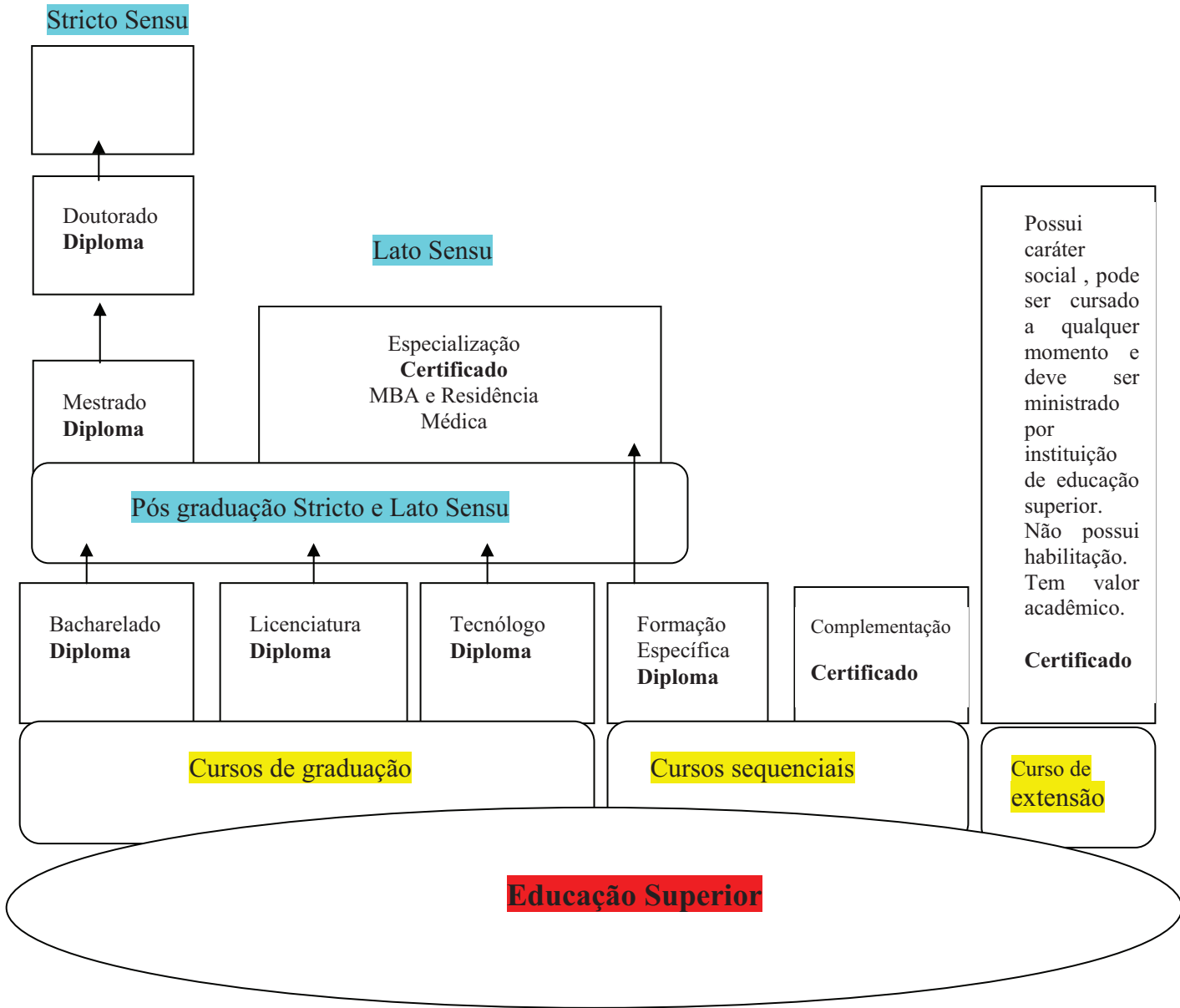
O período a partir do ano de 2000 mostrou os reflexos desta expansão que já começou. Pois, se entre 1998 e 2000 são inscritos mais 1.181.894, entre 2000 e 2005 este número passa a 1.021.046. O que podemos interpretar é que ainda existe um grande número de inscritos e ingressos, por vestibular ou por outras formas de ingresso, mas que a demanda reprimida no período dos anos de 1990 e nas fases anteriores, não extrapola números a partir de 2000, mas segue a fase de expansão e de maior procura pela educação superior, basta observarmos os ingressos. Entre 1998 e 2000 temos mais 246.204 ingressos, entre 2000 e 2005 o número de ingressos é de 499.724.

Estas características, porém, entram em discussão quando percebemos que há uma nova fase da educação superior no Brasil, a partir dos anos de 1990. Questões como diploma e certificado também assumem uma nova abordagem para aqueles que buscam este nível de ensino, tanto para complementar seus estudos, quanto para uma formação específica.

O gráfico a seguir, explicitado na página eletrônica do Ministério da Educação, demonstra que o sistema de educação superior flexibiliza-se, indo além da formação de diplomados nos cursos de graduação, licenciatura ou bacharelado. Cursos como os de tecnólogo e de formação específica, a distância ou presenciais, apresentam-se a partir de então, como uma possibilidade não só de conseguir acesso à educação superior, mas também uma nova possibilidade de aquisição de diploma, reafirmada pela flexibilidade do sistema de educação.

Gráfico n.2

### Instituições de Ensino Superior e sua formação



Fonte: Portal do MEC- Sitio Sesu- IES- Quanto a formação, p. 2.

Além de ser possível observar o quanto o sistema de educação superior apresenta novas “possibilidades”, podemos reafirmar que a diversidade e flexibilidade deste sistema são apoiadas com uma legislação que já o legitimava.

Ao discutirmos a ideia de que o diploma possui um espaço legitimado pelo sistema de educação superior, e que esse espaço adquire maior flexibilidade, observamos que ao serem abertas novas possibilidades para a aquisição do título diversifica-se essa legitimidade do diploma, que também é um certificado, mas que não deixa de referir-se a um “título”( de valor).

A análise do número de cursos de graduação a partir de 2000, ou seja, já com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) demonstra a flexibilidade das instituições e a diversificação de cursos de graduação a partir desse período.



Tabela n.5

## Evolução do número de cursos de graduação por organização acadêmica Brasil 2000, 2002,2004,2005,2007

Ano	TOTAL DE CURSOS	Universidade	%	Centro universitário	%	Faculdades Integradas	%	Faculdades escolas e institutos	%	CEFE T/FaT	%
2000	10.585	6.823	64,46	870	8,23	590	5,57	2.198	20,76	104	0,98
2002	14.399	8.486	58,93	1.413	9,81	738	5,13	3.389	23,54	373	2,59
2004	18.644	10.475	56,18	2.134	11,45	864	4,63	4.413	23,67	758	4,07
2005	20.407	10.892	53,37	2.542	12,46	926	4,54	5.166	25,31	881	4,32
2007	23.488	11.937	50,82	2.880	12,26	1.138	4,85	6.514	27,73	1.020	4,34

Fonte: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior 200,2002,2004,2005,2007.

A tabela nos permite visualizar o crescente processo de expansão no período, entendendo que as universidades e as faculdades são as instituições que concentram o maior número de cursos de graduação, porém os dados brutos indicam percentuais relativos a esta expansão,.

As universidades possuem uma maior representatividade de cursos de graduação e, ao contrário das demais instituições de ensino superior, esta representação diminui gradativamente, num total de 13,64%, enquanto que nos Centros Universitários, Faculdades, Escolas, Institutos e Cefets, ocorre exatamente o contrário.

Estes dados nos fazem repensar “onde” ocorreu exatamente o processo de expansão da educação superior, e quanto as instituições universitárias vão diminuindo sua representação frente a este processo.

Apesar de visualizarmos nas Faculdades, Escolas e Institutos um aumento percentual que pode parecer pouco significativo, de 4,55% no período, elas ultrapassam o dobro de sua oferta de cursos de graduação neste período enquanto que os centros universitários quase triplicam sua oferta. Os Cefets destacam-se também se observarmos que em cinco anos seu número de cursos ofertados tornou-se oito vezes maior, e que sua representatividade, que em 2000 não atingiu 1%, chega a 4,34% dos cursos de graduação no País.

Concluimos então que essa flexibilidade da educação superior, caracterizada pela ampliação do acesso, das modalidades de cursos e instituições se estabelece de acordo com o sistema de educação que diversifica sua oferta e sua própria estrutura de ensino.

A fase de 1990 representou um marco na educação superior não só de expansão quantitativa, mas de (re)significação da educação para a sociedade, tendo em vista maior ingresso, maior número de vagas e também de concluintes, flexibilidade do sistema de ensino, diversidade de instituições e de cursos de graduação.

### 5.3. FASES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

Após analisarmos as fases da educação superior no Brasil e as diferentes características da última fase, torna-se necessário realizar uma abordagem sobre a expansão da educação superior no Rio Grande do Sul nos anos 1990, através da análise das flexibilidades deste nível de ensino no Estado.

Nosso objetivo é mapear a educação superior até a fase de expansão dos anos de 1990, observando a caracterização desta fase no Estado do Rio Grande do Sul. Isto porque entendemos que as características já assinaladas, referentes à flexibilidade, diversificação e avaliação da educação superior, mostram uma dinâmica que consagra a “letra” e o “espírito” de uma fase que se distingue a partir dos anos de 1990 e que também, na nossa Região Sul, tem sua repercussão, porém sem desconsiderar fatos históricos, políticos e culturais deste Estado.

### **5.3.1.A Expansão da Educação Superior no RS até os Anos de 1980**

Ao observar a dinâmica da educação no Brasil a partir dos anos de 1960 e 1970 até a última fase de expansão, constatada principalmente no segundo período dos anos de 1990, é possível verificar uma série de características sociais, econômicas e históricas que *influenciam* em diferentes momentos o processo de expansão e estagnação da educação no Brasil e que, por sua vez, apontam para o aspecto da regionalidade da educação.

Com a finalidade de delimitar o estudo aqui apresentado, fornecendo referenciais históricos para a compreensão da expansão da educação superior nos anos de 1990, no Estado. Surge a necessidade de esboçar um breve histórico deste nível de ensino no Estado do Rio Grande do Sul, dividindo-o também em fases que abordam desde a instalação das primeiras instituições de ensino superior no Estado até o último período investigado.

A primeira fase corresponde ao período do Império até 1930, refere-se à instalação do ensino superior do Rio Grande do Sul. A instalação deste nível de ensino apresentou traços marcantes, como, por exemplo, a criação e instalação da escola de terceiro grau nas chamadas “zonas de desenvolvimento”, primeiro na pecuária e depois da região da colônia. Nesse período a influência do desenvolvimento do comércio e o aparecimento da população urbana fizeram com que Porto Alegre se tornasse um centro polarizador.

Outra impulsionadora da instalação do ensino superior no Estado foi a influência positiva da Primeira República, dada nos seguintes aspectos: são abdicados os privilégios do Estado para as instruções, estabelecendo-se o princípio de liberdade de ensino; o movimento positivista proporcionou bases filosóficas para o ensino livre (NEVES, 1987).

A visão positivista tornou-se característica principal da instalação do ensino superior no RS, a educação era uma das molas propulsoras do progresso social.

Até o final do Império apenas uma iniciativa foi implementada: a Escola Imperial de Medicina e Veterinária e Agricultura Prática, em 1883, na cidade de Pelotas. Porém, antes de entrar em funcionamento foi fechada em meados de 1885, reabrindo em 1888 com o nome de Liceu Riograndense de Agronomia, Artes e Ofícios.

Ainda no período da Primeira República foram criadas escolas de ensino superior na cidade de Porto Alegre: Escola de Agricultura e Veterinária de Taquari, em 1890; Faculdade de Farmácia, em 1895; Escola de Engenharia, 1896, transformada em Universidade Técnica do Rio Grande do Sul em 1922; Faculdade Livre de Direito em 1900 e Curso de Comércio em 1909. Em Pelotas, foi criada a Faculdade de Odontologia e Farmácia em 1911 e a Faculdade de Direito em 1912.

Entre 1896 e 1899, era possível identificar a formação de uma estrutura de ensino superior com bases nas Ciências Biológicas e na Tecnologia, caracterizando o que se interpreta como uma influência positivista. Já com a criação da Faculdade de Direito, em 1900, tem-se o início dos cursos humanísticos, integrando-se com outros níveis de ensino e criando os cursos de comércio, em 1909. (ROSSATO E MAGDALENA, 1995).

A segunda fase do ensino superior no Rio Grande do Sul refere-se ao período entre os anos de 1930 e 1960, correspondendo à fase de centralização da educação superior na capital do Estado.

Para compreender essa centralização deve-se levar em consideração o contexto histórico da época. Tem-se como ponto inicial a crise dos anos de 1920 e que culminou com a revolução de 1930, produzindo assim, transformações importantes na estrutura política, econômica e social da sociedade brasileira.

O processo de modernização que ocorreu no País iniciou-se num intenso processo de urbanização, com consequências na área educacional. O que pode ser identificado na criação das Instituições de Ensino Superior: a Universidade de Porto Alegre (EPA) foi criada em 1934, sendo integradas por escolas já existentes, a Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Veterinária, Instituto de Belas Artes e Faculdade de Educação Ciências e Letras (em 1948 essa Universidade se federaliza, constituindo a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Em 1948, surge a Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre (PUC), sendo constituída pela Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Serviço Social e Faculdade de Direito. Demarca-se, assim, a centralidade da educação superior na

capital do Estado, caracterizando-se, principalmente, por duas instituições de ensino criadas a partir da incorporação de faculdades e escolas já existentes.

A terceira fase se caracteriza pela educação superior no RS desde meados dos anos de 1960 até o fim dos anos de 1980, correspondendo ao período de expansão e interiorização desse ensino.

A principal característica é a expansão acelerada da educação superior no Estado, com a diversificação tanto da forma de organização das instituições quanto em relação às entidades mantenedoras (públicas, privadas, leigas e religiosas) .(NEVES, 1996).

A tabela a seguir demonstra a diversificação das instituições criadas nesse período.

Tabela n.6

**Número de Instituições de Ensino Superior no RS**

<b>Período</b>	<b>Univ . Federais</b>	<b>Univ . Particulares</b>	<b>Instituições Particulares.</b>	<b>Instituições Federais</b>	<b>Total de IES criadas</b>
<b>1930-34</b>	1	-	-	-	1
<b>1935-39</b>	-	-	-	-	-
<b>1940-44</b>	-	1	1	-	2
<b>1950-54</b>	-	-	-	1	1
<b>1960-64</b>	1	1	3	-	5
<b>1965-69</b>	2	3	5	-	10
<b>1970-74</b>	-	-	16	-	16
<b>1975-79</b>	-	-	8	-	8
<b>1980-84</b>	-	-	2	-	2

Fonte: ROSSATO e MAGDALENA, 1995, p.41

Mudanças no que se refere à expansão da oferta de instituições no Estado do Rio Grande do Sul podem ser visualizadas a partir de 1965. Entre 1965-1969, conta-se com mais 10 instituições, duplicando o total já existente. Esta expansão aprofunda-se ainda mais no próximo quinquênio, quando 16 novas IES são fundadas, sendo todas elas Escolas ou Faculdades isoladas e particulares, somando-se as 19 existentes no Estado até o período.

Esta expansão também se vincula ao processo de interiorização vivenciado pela educação superior e tem como característica os projetos de integração regional dos anos de 1960, tendo como “inovação” as extensões fora de sede que, posteriormente, foram proibidas, e, para que não fossem fechadas, optaram pela criação de Faculdades Isoladas. (NEVES, 2003, a)

Assim, esta fase da educação superior no Estado destaca certas características muito específicas. Entre elas: o surgimento de instituições por iniciativas locais; as diferentes trajetórias das instituições; a aspiração à emancipação cultural com relação à capital; a preocupação com a formação e trabalho acadêmico que estimulasse seu desenvolvimento e o realce distinto do trabalho intelectual, privilegiando a extensão.

Segundo Neves (2003a), as instituições de ensino superior, neste período, são caracterizadas como “projetos de integração regional”, correspondendo a iniciativas ancoradas em reflexões a respeito de três pontos: a) o da interiorização do ensino superior, como um projeto de fortalecimento e autonomia das regiões sócio-econômicas – assim, o projeto dessas instituições concentrava-se na mobilização e articulação das administrações municipais da região e o projeto de criação e implantação de uma universidade; b) o do papel da instituição de ensino superior como formadora dos recursos humanos e produtora dos conhecimentos, como polo cultural e promotor de conhecimento – a importância estava em criar uma instituição com novas e amplas funções, destinada a irradiar dinamismo e desenvolvimento para a região, sendo suporte de ação do setor público na promoção da demanda regional; c) na necessidade da adequação organizacional e estrutural às novas relações com o meio, implicando novos modelos de instituições de ensino superior, assim como novos métodos de trabalho e formas de organização.

Nesse momento, dois projetos surgiram como modelos regionais, o da Universidade de Santa Maria (USM), através do conceito inovador, da (Multiversidade) e o da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação da Região Noroeste do Estado – Fidene, em Ijuí. Já em meados de 1970 e 1980, ocorreu o surgimento das escolas superiores isoladas, resultantes, por sua vez, de extensões fora da sede criadas pela USM que aplicava assim a ideia de universidade regional.

Às escolas e cursos implantados restou o caminho da autonomia, sendo que este se tornou, em algumas localidades do Estado, um projeto comunitário. Conforme esse novo conjunto de instituições de ensino superior, tornadas independentes no período posterior de expansão no RS, emerge o conceito de universidades comunitárias.

Ainda cabe explicar que esse processo de interiorização da educação superior no Estado não se apresenta como resultado de um plano de política educacional, mas sim das necessidades de grupos e lideranças locais e interessadas na revitalização sócio-econômica e cultural das regiões.

A partir do processo de expansão e interiorização da educação superior no Estado do Rio Grande do Sul dá-se início a um momento, uma fase que se revela através de novos arranjos institucionais, pela integração de IES isoladas, pela mudança na rede privada com relação a sua qualificação e surgimento e consolidação das universidades comunitárias. Essa fase abrange os meados dos anos 1980 e vai até metade dos anos de 1990.

O quadro referente à origem das Universidades no Estado indica as iniciativas locais na formação dessas instituições, assim como a integração e o próprio caráter da regionalidade presente na criação das mesmas.

Quadro n.1

**Origem das Universidades Privadas no RS, 2003**

	<b>Instituições</b>	<b>Fundadoras</b>
CONFESSIONAIS	PUC – RS 1950	Maristas
	UCPEL 1960	Mitra Diocesana de Pelotas
	UNISINOS 1968	Ordem religiosa Companhia de Jesus
	ULBRA 1989	Igreja Evangélica Luterana
	UCS	Assoc. Universidade de Caxias do Sul – Prefeitura Municipal Mitra Diocesana
	LEIGAS COM APOIO UNIJUÍ	Capuchinos FAFI leigos
	CONFESSIONAL	UPF
LEIGAS	URI 1993	Prof. Liberais-Professores Mitra Diocesana (patrimônio)
	URCAMP	FUNBA-Assoc. de Cultura Técnica e Econômica
	UNICRUZ 1993	APOCRUZ
	UNISC 1993	Assoc. Pró-Ensino Superior de S. Cruz do Sul

Fonte: NEVES, 2003, p.209.

Tais “alterações”, indicadas nessa fase, implicaram num reordenamento das relações entre as IES e o Estado, da reafirmação e atualização do caráter comunitário e da vocação regional das instituições. A origem das universidades comunitárias deve ser assim compreendida, no processo de surgimento das Instituições de Ensino Privadas no Rio Grande do Sul, decorrentes tanto de projetos de extensão, da UFSM, como de empenho de ordens



religiosas e das mitras diocesanas assim com de leigos, professores, profissionais liberais e lideranças políticas (NEVES, 2003a).

As diferentes fases da educação superior no Estado do RS podem ser visualizadas no quadro a seguir em que se destacam as principais características de cada uma delas, assim como a localidade e as principais instituições de ensino superior da época:

Quadro n.2

### **Evolução do Ensino Superior no Rio Grande do Sul**

<b>1ª Fase</b>	<b>2ª Fase</b>	<b>3ª Fase</b>	<b>4ª Fase</b>	<b>5ª Fase</b>
Instalação	Centralização	Interiorização Modelos Regionais	Consolidação das Universidades Comunitárias	Diversificação Do Sistema de Ensino Superior
1883	1930 a 1960	1960 a meados de 1980	Meados de 1980 a 1996	1996 em diante
Pelotas Porto Alegre Escolas Faculdades	Porto Alegre  Universidades UPA/URGS/ UFRGS/PUCRS	Santa Maria Ijuí, Caxias, Passo Fundo Universidades Instituições Isoladas	Rio Grande do Sul  Universidades <b>Multi-campi</b> Núcleos Universitários Instituições Isoladas	Rio Grande do Sul  Multiplicação de campi fora da sede Centros Univ. IES de caráter empresarial

Fonte: NEVES, 2003 a,p.200.

#### **5.3.2.A Fase dos Anos de 1990 no Rio Grande do Sul: Flexibilidade e Reorganização da Educação**

Torna-se possível observar que as fases de evolução da educação superior no Rio Grande do Sul acompanharam momentos históricos, políticos e culturais específicos no Estado, mas também basearam-se num contexto nacional. Podemos ainda afirmar que a educação superior no Estado apresentou características semelhantes ao contexto nacional e

que a expansão desse nível de ensino, acompanhou o processo de diversificação institucional, proposto a partir de um conjunto de medidas políticas que marcaram a educação superior a partir dos anos de 1990.

Dentre as características da educação, a partir dos anos de 1990, são assinaladas a multiplicação de campi fora da sede, levando à ruptura como princípio de referência territorial dos distritos geo-educacionais com base na organização da oferta de ensino superior; surgimento de instituições isoladas e integradas de caráter empresarial; criação de novos centros universitários; criação de uma universidade pública estadual (a UERGS - que ofertou as primeiras vagas em 2001), de caráter multicampi.

Outra característica importante é a flexibilidade e diversificação refletida no setor privado, principalmente, no que se refere à inovação, alteração e oferta de cursos, além de um maior controle sobre a relação demanda e oferta. Assistiu-se, a partir de 1990, a uma transformação na estrutura de atividades e na oferta de cursos e serviços, as instituições passaram a preocupar-se, cada vez mais, com a Pós-Graduação, com a transferência de conhecimento e com a prestação direta de serviços à comunidade. Essa flexibilidade retrata um processo marcado pela reaglutinação de iniciativas e a revisão dos modelos gerenciais, pela fusão, integração e formação de consórcio e outras modalidades de parceria. (NEVES, 1996).

Tabela n.7

**Número de Cursos de Graduação Presenciais no RS entre 1990-2007**

<b>Ano</b>	<b>Dependência administrativa</b>				
	<b>Total</b>	<b>Fed.</b>	<b>Est.</b>	<b>Mun.</b>	<b>Priv.</b>
<b>1990</b>	466	111	-	-	355
<b>1995</b>	712	165			504
<b>2000</b>	949	182			767
<b>2005</b>	1.350	201	49		1.100
<b>2007</b>	1.570	265	65		1.244

Fonte: MEC/INEP, 1990,1995,2000,2005,2007.

A oferta de cursos de graduação no Estado entre 1990 e 2000 representou um crescimento de 483 cursos, ou seja, 103,65%.

Ao longo do período podemos observar o aumento total de mais 65,44% de cursos entre 2000 e 2007, mas, principalmente, direcionar onde ocorre de forma mais significativa esse aumento. Se em 2000 as instituições federais detinham 19,18% do total de cursos no Estado, em 2007 passam a deter 16,88%. Os “novos cursos” parecem surgir nas demais instituições o que podemos relacionar à flexibilidade do sistema de ensino.

Os dados ainda nos auxiliam a compreender o quanto o setor privado torna-se responsável pela oferta (e multiplicação) de cursos de graduação no Estado. Este é o setor que detém mais de 75% dos matriculados a partir dos anos de 1990, chegando em 2000 ao montante de 82% das matrículas do Estado, apesar da representatividade dos cursos de graduação de instituições públicas sofrer um significativo aumento em 2005 (já em 2005 observamos a presença de cursos estaduais).

Tabela n.8

**Número de Matrículas nas Instituições de Educação Superior no  
RS entre 1990-2007**

<b>Ano</b>	<b>Dependência administrativa</b>				
	<b>Total</b>	<b>Fed.</b>	<b>Est.</b>	<b>Mun.</b>	<b>Priv.</b>
<b>1990</b>	141.964	34.742	-	0	107.222
<b>1995</b>	155.141	36.110	-	0	119.031
<b>2000</b>	238.263	43.195	-	0	195.068
<b>2005</b>	338.913	46.599	3.048	0	289.266
<b>2007</b>	345.029	51.295	792 *	0	292.942

Fonte: MEC/INEP, 1990,1995,2000,2005,2007.

(\*) Não foi possível encontrar dados que nos permitissem compreender a queda do número de matrículas entre 2005 e 2007 nas instituições estaduais

Em 2007, 84,44% dos alunos de educação superior estão matriculados no setor privado, enquanto que os números da educação superior pública parecem diminuir em alguns pontos de sua representatividade, estaduais, por exemplo.

Tabela n.9

**Número de Instituições de Ensino Superior, segundo sua Organização Acadêmica - Rio Grande do sul 2000, 2005, 2007**

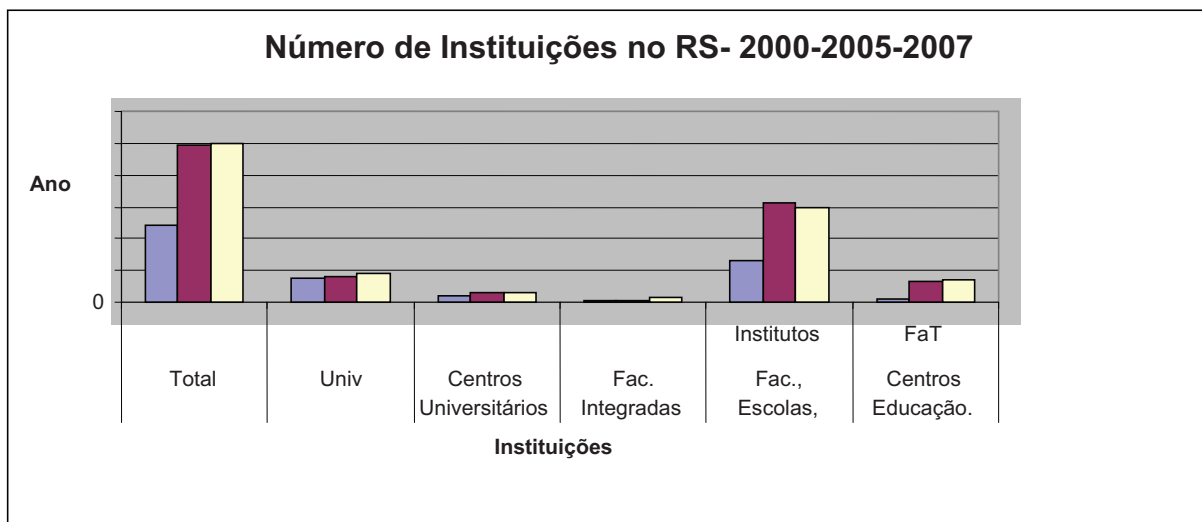
<b>Ano</b>	<b>Instituições</b>					
	<b>Total</b>	<b>Univ</b>	<b>Centros Universitários</b>	<b>Fac. Integradas</b>	<b>Fac., Escolas, Institutos</b>	<b>Centros Educação. Tecnológica/ FaT</b>
<b>2000</b>	48	15	4	1	26	2
<b>2005</b>	99	16	6	1	63	13
<b>2007</b>	100	18	6	3	59	14

Fonte: MEC/INEP.2000,2005,2007.

O número de instituições nos auxilia a compreender que o aumento de matrículas e de cursos não se deve somente às instituições existentes no período, mas também à flexibilidade e diversificação de um sistema de ensino que se encontra em fase de expansão após os anos de 1990.

A tabela também demonstra que essa expansão ocorreu em todas as instituições de ensino, porém devemos destacar a representação dos Centros de Educação Tecnológica. Se em 2000 representavam 4,17% das instituições de educação superior do Estado, no ano de 2007 atingem 14% do total. Em contraposição com as universidades que representavam 31,25%, em 2000 chegam a 16,16% do total de instituições do Estado e passam a 18% em 2007.

Gráfico n.3



Fonte: MEC/ INEP. Sinopse estatística 2000, 2005, 2007

Segundo o gráfico, os Institutos, Faculdades e Escolas, juntamente com as Faculdades Tecnológica e Centros de Educação adquirem uma posição que vai se destacando na atual fase de expansão do sistema de ensino.

O que nos auxilia a compreender que a expansão iniciada, basicamente na segunda metade dos anos de 1990, prossegue e a partir de então é dinamizada pela flexibilidade do sistema de ensino e pela diversificação de cursos de graduação que ocorrem em instituições que passam a ser projetadas no campo da educação superior exatamente por essa reconfiguração do sistema de ensino.

Uma das questões que também precisa ser assinalada e que representa a flexibilidade e a diversificação do sistema é a incorporação no sistema de ensino público do Rio Grande do Sul de uma instituição Estadual.

#### 5. 4. UMA NOVA CARACTERÍSTICA DA FASE DE EXPANSÃO DO ENSINO: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS)

Dentre as características da evolução da educação superior no Estado devemos destacar a implantação da Universidade Estadual, com campi localizados em diferentes

municípios e com um projeto implementado exatamente nesse momento de expansão da educação superior, no Estado e no País.

Desse modo, uma análise sobre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e sua legislação (Lei n. 11.646/2001) pode auxiliar na explicação para que possamos entender características da educação superior presente nessa fase e das repercussões de uma visão mais ampla.

Segundo Art. 2º. da Lei n. 11.646/2001, referente à UERGS, esta tem como objetivos: ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação de tecnólogos; oferecer  cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica; desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.(grifo nosso)

Os destaques desse artigo que autoriza o poder executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, demonstram que questões já assinaladas, como a diversidade de cursos presenciais e a distância, assim como a formação de tecnólogos, além de possibilidades de formação, como, por exemplo, a relação entre universidade e inovação, oferta de tecnologias, atrelada(s) ao desenvolvimento regional, local e sustentável fazem com que a União não seja mais a única responsável pelo processo de expansão do sistema de educação superior, o que nos possibilita conectar este contexto com a ideia da descentralização (NARDI,2008).

A própria universidade, ao ser criada, já possui uma maior flexibilidade, própria dessa fase da educação superior no Brasil, quando trata de suas unidades universitárias e complementares, disponibilizando a essas uma estrutura administrativa própria, peculiar a cada campo. As unidades universitárias são definidas no Art. 11, incisos 1º e 2º, como Institutos, Faculdades ou Centros de Pesquisa e Ensino, todos de igual hierarquia. Define-se, assim, a flexibilidade também das instituições estaduais.

Flexibilidade essa que pode também ser refletida nos recursos financeiros das quais a UERGS poderá ser proveniente, passando tanto de dotações do governo do Rio Grande do Sul, quanto pela União, Estados e Municípios; subvenções e doações de pessoas físicas e jurídicas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, públicas ou privadas, assim como receitas geradas pelas aplicações de bens e de valores patrimoniais, com a prestação de serviços e outras atividades produtivas; taxas, emolumentos e rendas decorrentes da prestação de serviços, de patentes tecnológicas, da transferência de tecnologia e outros, com a observância

da legislação pertinente; dotações de fundos especiais; contribuições de egressos da universidade e saldos anteriores. (Art. 13).

As reflexões sobre a legislação da UERGS nos auxiliam a pensar sobre os motivos do processo de expansão das instituições estaduais entre 1990 e 2005. Podemos observar que há uma relação entre desenvolvimento de tecnologias e instituições estaduais, voltando tal desenvolvimento para um setor regional, incentivado não somente por verbas da União, mas por incentivos financeiros que podem vir de diferentes segmentos, tanto nacionais quanto internacionais, estrangeiros, públicos ou privados (Art. 13, III).

Desse modo, não se trata somente de criar e expandir o sistema de educação pública, mas sim de descentralizar esse sistema da União, legitimando essa fase de expansão através de uma legislação anterior que já promulgava flexibilidade, competitividade e descentralização de serviços do Estado.

Outro destaque deve ser dado às IES municipais que tiveram um aumento muito significativo em um período em que as federais não ultrapassaram um crescimento de 22,69%, entre 2000 e 2005, aquelas aumentam seu número de cursos de graduação em 111,48%.<sup>7</sup>

As diferentes fases da educação superior no Brasil nos auxiliam a compreender que em cada momento, em cada fase, houve um cenário específico caracterizado também pelos atores que possuíam interesses distintos. Os anos de 1990 demonstram o início de uma fase que não pode ser assinalada somente como um momento de expansão, pois o que verificamos foi a reconfiguração do modelo de sociedade, voltado para a ideia de aquisição de conhecimento a ser empregado num período de tempo mais curto, e da perspectiva do Estado para com os serviços sociais, tentando diversificar e descentralizar o sistema de educação superior no País.

---

<sup>7</sup> Porém, devemos ressaltar que não foram encontrados registros de Instituições de Ensino Superior municipais no Estado do Rio Grande do Sul. Na região sul, elas estão em Santa Catarina, 1 centro universitário e 4 universidades; e no Paraná, 1 centro universitário e 3 Universidades. Tanto no Estado de Santa Catarina, quanto no Paraná elas caracterizam-se como fundações, sendo seus discurso ligado ao desenvolvimento da região (muito semelhante ao discurso das comunitárias no Rio Grande do Sul), colocando em seu histórico fundações mantenedoras que existem na própria comunidade. Enquanto certo número, principalmente no Paraná, surgiu em meados dos anos de 1970, devemos destacar que nos anos de 1990 ocorreu a autorização como universidades, nos casos da Unesc e Unoesc (Santa Catarina).

A partir de 2000 também foi possível observar as consequências dessa fase, destacadas por uma reconfiguração do próprio sistema de educação superior, consagrada tanto em termos quantitativos quanto em conceitos como o de sociedade de informação, conhecimento, desenvolvimento, entre outros, expressos em medidas políticas surgidas ao longo dos anos de 1990.



## 6. POLÍTICAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR: “A LETRA E O ESPÍRITO DA LEI”

Colocamos os anos de 1990 como uma nova fase que segue suas implicações para além do ano de 2000 e é expressa por características quantitativas e também pela reconfiguração de conceitos. Buscamos, assim, compreender qual educação está sendo objetivada seguindo a legislação e a demanda da sociedade.

Porém ao considerarmos como ponto de análise a investigação das políticas destinadas à educação superior passamos a compartilhar do pensamento de Martins (1993). Segundo a autora, política educacional significa *definir os conteúdos*, possuindo *intenções* e caracterizando a educação para *fins específicos*. Assim, ao propormos um estudo sobre a racionalidade das políticas destinadas à educação superior nos anos de 1990, buscamos compreender que a política educacional tem uma relação direta com o contexto e com a organização política da sociedade a qual pertence (MARTINS, 1993).

O que interessa é possuir um olhar mais aguçado para a arena onde as políticas destinadas à educação são implementadas, pois os textos políticos envolvem intenções e negociações. Ao buscar compreender as políticas destinadas à educação, a noção de política passa a destinar-se ao estudo de atividades articuladas com as coisas do Estado, em que a ação e a construção de um estudo envolvem investigar atores sociais que, por sua vez, já estão socialmente construídos e que também possuem suas construções provenientes do contexto.

Entendemos que a investigação de uma lei pressupõe compreender os princípios que formularam sua doutrina, compreendendo como foi produzido o texto, a gênese da lei, as etapas até a concretização do texto da lei. Este é o contexto de como as linhas são produzidas: “Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão”. (SAVIANI, 1992, p. 214). Com isso, resgatamos leis e decretos que tratam dessa expansão da educação superior. Podemos observar que elas podem ser acentuadas a partir da “Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, Lei n. 9.394/1996, regulamentada pelo decreto 2.207 de 1997 sobre as finalidades e abrangências da educação superior nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 representou uma nova abordagem sobre os conceitos e práticas do processo educacional, além de ser formulada perante um cenário político-social específico, apresentou uma série de questões que merecem ser consideradas.

A Lei de Diretrizes e Bases passa a demonstrar uma nova perspectiva no sistema de educação superior. Novas leis, decretos e portarias começam, a partir de então, a consolidar as prerrogativas destinadas à educação superior, e principalmente ao seu processo de expansão

Deste modo, optamos por observar as características desta nova fase, pautada por questões específicas tendo em vista compreender a “letra da lei”, o significado da legislação pertinente à educação superior.

### 6.1. A “LETRA DA LEI”: MEDIDAS DE UMA FASE DE EXPANSÃO

Ao considerarmos a fase dos anos de 1990 como um novo momento da educação superior no Brasil, observando uma expansão que se acumula ao longo desse momento e que vai também ter seus reflexos a partir de 2000, destacamos um conjunto de medidas e leis que auxiliam a compreensão das características desse expansionismo apresentadas nos dados anteriores. Este conjunto demonstrou a compreensão da letra da lei que se refere às atividades articuladas ao Estado em que a ação de leis e medidas educacionais é o reflexo de construção dos atores sociais imersos no campo educacional.

Como já demonstramos anteriormente, os concluintes e a flexibilidade de cursos e instituições de ensino superior são dados a serem observados posteriormente à década de 90, demonstrando a reconfiguração de conceitos também referentes ao acesso à educação superior. Deste modo, assumimos a avaliação, a diversidade e a flexibilidade enquanto características específicas da fase de expansão que começa nos anos de 1990 e que assume uma dinâmica própria a partir deste período.

#### a) Avaliação:

O sistema de avaliação da educação pode ser apontado como uma das características da fase dos anos de 1990. O governo federal trouxe à tona para a discussão sobre a educação superior brasileira um conjunto de novos procedimentos de avaliação, como a produção de censos anuais, vinculando a expansão da educação superior à avaliação sob o discurso de zelar pela qualidade de cursos e instituições.

Na Lei n. 9.394/1996(Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação) a avaliação é citada como norma para funcionamento e regulação de cursos de graduação, sendo designada responsabilidade da União. Esta sistemática visava à instituição de um programa de avaliação como algo positivo no processo de expansão da educação superior no país. (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

Além disso, a avaliação passou a representar um instrumento de prestação de contas do Estado à sociedade, além de ser uma estratégia para flexibilizar a expansão do ensino superior, através do fortalecimento da presença avaliativa nos processos de reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições (XIMENES, 2003).

Devemos destacar que este mecanismo de avaliação proveio de uma série de procedimentos, alguns criados no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), outros já existentes antes desse período: Avaliação dos Programas de Pós Graduação; o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e as Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino.

No primeiro ano da administração deste governo, foi promulgada a Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação, e instituía o Exame Nacional de Cursos (Provão). Esta lei evidenciava que a avaliação periódica das instituições e dos cursos de nível superior iria se tornar um dos elementos centrais das políticas nesse nível de ensino. A lei já anunciava que a reforma “iniciada” seria pautada por uma série de avaliações e de mecanismos de controle que objetivassem aferir a “qualidade e a eficiência”. (CATANI e OLIVEIRA, 2002)

Um dos destaques dessas avaliações foi o Exame Nacional de Cursos (ENC/ Provão). Tal exame, que a princípio provocou críticas no meio acadêmico, consistia em uma prova objetiva realizada obrigatoriamente por todos os formandos de cursos de graduação previamente determinados, sendo considerado um “requisito” para obtenção do diploma. Os resultados do exame eram divulgados anualmente pelo Ministério da Educação (MEC), mas sem mencionar nomes de alunos.

O ENC apresentava como objetivo, segundo o MEC, a melhoria na qualidade de ensino superior, porém o que alguns estudos constataram é que não eram levadas em consideração as diferenças institucionais, assim como as condições de aprendizagem do corpo discente que também apresentava heterogeneidades (RISTOFF, 2000).

Este novo sistema de avaliação apresentou-se como uma das características da educação superior nos anos de 1990, condicionando a educação a uma série de aspectos vinculados ao setor mercadológico, entendido enquanto uma cultura de empresa, relacionada ao estabelecimento de metas a serem atingidas. Segundo Sobrinho (1999) trata-se de um modelo de gerencialismo eficiente que implicou no fortalecimento das instituições privadas, na competição, produtividade, excelência, seletividade, e nos interesses do consumidor (no caso, o da demanda pela educação superior).

O ano de 1995 constituiu, portanto, um importante marco na história da educação superior brasileira em termos de graduação, pois nessa ocasião foram concretizadas as primeiras ações no sentido da implantação, neste grau de ensino, de uma cultura de avaliação, até então inexistente. Os primeiros passos neste sentido foram dados com a criação do ENC, pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995.

A partir da promulgação desta lei, tornou-se obrigatória a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, para deliberar a esse respeito, deve considerar os resultados das avaliações, que incluem um exame nacional a que se devem submeter todos os concluintes dos referidos cursos. Tais determinações foram ratificadas pela nova LDB (lei nº. 9.394), que em seu Art. 9º atribui à União a incumbência de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, bem como a competência de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Em 2004, através da lei nº 10.861, de 14 de abril, por decreto é sancionado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Porém, entendemos que este foi um processo que já possuía um contexto preparado para pensar a avaliação e seu sistema de implantação.

Em seu Art. 1º. , §1º. , o SINAES foi apresentado tendo como finalidades “a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional”.

Além disso, no mesmo artigo, ainda é possível discutir a avaliação atrelada à ideia de descentralização da União, pois implica também, no seu §2º. , a cooperação entre os Estados e o Distrito Federal.

No seu Art. 3º. § 3º. , observamos que a perspectiva do ranking, já apontada pelo “Provão”, permaneceu, visto que dispõe sobre a aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Dentro deste sistema, destacamos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, (ENADE) que busca verificar o desempenho dos estudantes de graduação e que se tornou um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação.

O órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, também ficou instituído nessa lei, o que nos permite observar um direcionamento específico no âmbito da avaliação da educação superior que foi encaminhada ao longo de toda a fase de expansão dos anos de 1990, mas encontrou sua concretude neste momento.

Os procedimentos do SINAES ainda foram regulamentados pela portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, trazendo como questões chaves nos seus objetivos os seguintes termos: qualidade, expansão, eficácia, eficiência, compromisso e responsabilidades sociais, valores democráticos, diversidade, autonomia e identidade.

Constatamos assim o quanto a avaliação percorreu um caminho a partir da fase de expansão dos anos de 1990 e pode ser indicada como característica desta, porém é possível observá-la como uma esfera que se confirma quando atrelada ao discurso da melhoria da qualidade. Assim, podemos considerar, de acordo com a perspectiva apresentada até então, que melhorar a qualidade da educação superior significa também avaliá-la.

#### b) Flexibilidade e Diversidade

Estas características aparecem como complementares, já que no momento em que o sistema de educação tornou-se mais flexível, com a incorporação de novos “tipos” de instituições, também incorporou a este processo uma diversidade de cursos de graduação, programas e currículos.

A diversidade atribuída tanto às instituições quanto aos cursos, programas e currículos, pode ser apontada como uma das principais características dessa fase de expansão. Isso porque abriu possibilidades para outra reconfiguração da educação superior, de forma mais expansiva em termos quantitativos.

Pensar sobre a organização da educação a partir deste momento nos induz a observar qual é a formação pretendida segundo a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A questão da diversificação entre cursos é apresentada no Art. 44 da Lei n. 9.394/1996. Segundo esse, a educação superior passará a abranger os seguintes cursos e programas:

**I** - cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, para candidatos que atendam aos requisitos exigidos pelas instituições de ensino;

**II** - cursos de graduação abertos aos candidatos que concluíram o ensino médio ou equivalente, tendo se classificado no processo seletivo;

**III** - cursos de pós-graduação abertos a candidatos diplomados de cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino;

**IV** – cursos de extensão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Uma abordagem generalizada da Lei de Diretrizes e Bases nos permite compreender novas possibilidades na formação de cursos de graduação, sendo fruto da flexibilidade desse sistema de educação superior no seu projeto de formação. Trata-se da expansão na abertura de cursos vinculados à educação superior e que ainda permanecem sob questões legitimadas pelo sistema de ensino, como a valorização do diploma.

No decreto n°. 2.306/1997, podemos pontuar a diversificação das instituições. Como instituições de educação superior do sistema federal de ensino são consideradas: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

O artigo 9º. do decreto n.2.306/1997, no seu parágrafo único, tratou da criação de universidades especializadas, (admitidas na forma de parágrafo único do Art. 52 da Lei 9.394/1996 as universidades são definidas como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano). Estas seriam criadas mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa tanto em áreas básicas como aplicadas.

Ainda no mesmo decreto os centros universitários foram definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares. Eles abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico estabelecidas pelo Ministério da Educação para o seu credenciamento (nesse artigo ainda há referência ao Ministério de Estado da

Educação e do Desporto). Esses centros poderiam usufruir das atribuições da autonomia universitária, incluindo a criação, organização e extinção de cursos e programas de educação superior.

O decreto nº. 3.860/2001 que, além de outras providências, dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, retornou a questões já assinaladas na Lei nº. 9.394/1996, no que se refere à educação superior, sobre a classificação e entidades mantenedoras das instituições de ensino superior. Podemos assim rever o Art.1º. que trata as instituições como: públicas, aquelas criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Compreendemos assim que a diversidade institucional torna-se uma das principais medidas políticas dessa fase, sendo promulgada pelas políticas do sistema nacional de educação que não mais roga pela indissociabilidade do ensino-pesquisa, mas que parece partir da premissa do ensino enquanto um processo expansionista.

A modalidade de faculdades integradas é definida no decreto nº. 3.860/2001, como instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regime comum e comando unificado (Art. 12).

Os cursos sequenciais entraram neste sistema educacional como uma nova possibilidade. Eles tiveram sua autorização e reconhecimento na portaria nº. 4.363/2004. O Art. 1º. § 3º estabelece que os cursos superiores de formação específica e os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva serão oferecidos a alunos portadores de certificados de conclusão do nível médio ou superior que demonstrem capacidade para cursá-los com proveito, mediante processo seletivo estabelecido pelas instituições de ensino.

A denominação dos cursos sequenciais deve diferir da utilizada nos cursos de graduação, em suas habilitações e nas carreiras de nível superior que tenham exercício profissional regulamentado (§7º.). Há diferenciação entre os cursos de formação específica e os de complementação pedagógica, pois os de formação específica não podem ser oferecidos com essa natureza, ou ainda com uma denominação que vise à formação de professores (§8º.). Porém, segundo o Art.2º. , os cursos de formação específica reconhecidos conduzem à obtenção de diploma de curso superior, com validade nacional. A Portaria ainda especifica que os cursos superiores de complementação de estudos conduzem a certificados expedidos pela instituição que o ministrou (Art.3º.)

Os cursos sequenciais constituem uma modalidade do ensino superior na qual o aluno após ter concluído o ensino médio, pode ampliar seus conhecimentos ou sua qualificação profissional. Destinam-se à obtenção ou atualização de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas. Definidos por “campo de saber”, tais cursos não se confundem com os cursos e programas tradicionais de graduação, pós-graduação ou extensão.

De acordo com a legislação em vigor, cabe aos órgãos de classe e conselhos profissionais, a regulamentação das profissões e a habilitação para o exercício profissional. Assim, as atribuições profissionais dos egressos de cursos sequenciais de áreas cujas profissões são regulamentadas, serão definidas pelos respectivos órgãos reguladores do exercício da profissão.

Isto nos auxilia a refletir sobre um sistema educacional cada vez mais flexível e que se legitima exatamente por características como a flexibilidade e a diversidade. Flexibilidade essa presente na própria estrutura desses tipos de cursos.

### c) Tipos de Cursos Sequenciais

Os cursos sequenciais de formação específica estão sujeitos a processos de autorização e reconhecimento por parte do MEC e seguem procedimentos específicos definidos na legislação.

A instituição que desejar oferecê-los deverá ter curso de graduação reconhecido no MEC, na área de conhecimento a que se vincula o curso sequencial. A carga horária não poderá ser inferior a 1.600 horas, a serem integralizadas em prazo não inferior a 400 dias letivos. Estão dispensados de obedecer ao ano letivo regular, porém submetem-se às normas gerais vigentes para os cursos de graduação, tais como a verificação de frequência e de aproveitamento.

Os cursos sequenciais de complementação de estudos não estão sujeitos à autorização e nem a reconhecimento pelo MEC. Devem estar vinculados a um ou mais dos cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados por instituição de ensino superior credenciada e que incluam disciplinas afins àquelas que compõem o programa do curso sequencial.

A proposta curricular, a carga horária e seu prazo de integralização serão estabelecidos pela instituição que os ministrarem. Os candidatos devem ser portadores de certificado de ensino médio.

Esses cursos não conduzem ao diploma, os concluintes aprovados têm direito a certificado a ser expedido pela instituição que ofertou o curso.



Os cursos sequenciais de complementação de estudos com destinação individual dependem da existência de vagas nas disciplinas já oferecidas em cursos de graduação reconhecidos pelo MEC. As instituições de ensino superior que desejam ofertar esse tipo de curso divulgarão a relação das disciplinas nas quais existe disponibilidade de vagas e os candidatos indicarão a sequência de disciplinas que querem cursar. A instituição aprovará ou não a proposta do candidato, em função da coerência, que deve configurar um campo de saber demarcado. Os requisitos para ingresso num curso deste tipo serão fixados pela instituição.

Já os cursos com destinação coletiva podem ser criados sem prévia autorização e também não estão sujeitos a reconhecimento por parte do MEC. Devem estar vinculados a um ou mais cursos de graduação reconhecidos que sejam ministrados pela instituição de ensino e que incluam disciplinas afins àquelas que compõem o curso sequencial. Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva serão periodicamente submetidos à avaliação oficial, por amostragem, e os resultados da avaliação serão considerados quando da renovação do reconhecimento dos cursos de graduação a que sejam vinculados. (Portal do MEC).

Uma análise dos dados referentes a essa nova modalidade de graduação nos auxilia a visualizar como eles se “comportaram” no que se refere à expansão da educação superior.

**Tabela nº.10**

**Cursos sequenciais - Formação específica –Presencial - Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Número de cursos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
2000	178	19.987	13.430	863
2001	328	35.230	23.987	3.941
2003	677	58.205	48.833	19.953
2005	714	57.827	50.018	21.964
2007	609	48.338	45.736	17.070

Fonte: Sinopse da Educação Superior 2000, 2001, 2003, 2005, 2007.

O aumento da oferta dos cursos (formação específica presencial) atinge entre 280,03% no período que compreende 2000 a 2003; entre 2003 e 2007 cai para 10,04%, acontecendo o mesmo com o número de concluintes. Se entre 2000 e 2003 eles crescem 2.212,05%, entre 2003 e 2007 esse número também chega a -14,45%.

Percentuais negativos também podem ser constatados no que se refere às vagas e matrículas. Porém o mais interessante é o contraste entre o número de matrículas e o de concluintes. É possível observar que o número de concluintes é sempre inferior a 50% das matrículas. Uma das hipóteses é a evasão e a representatividade de vagas ociosas se considerarmos a relação vagas e matrículas

Tabela nº.11

**Cursos sequenciais - Complementação de Estudos - Presencial - Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Número de cursos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
<b>2000</b>	243	-	-	214
<b>2001</b>	239	3.669*	2.484	1.569
<b>2003</b>	194	4.560*	3.249	1.976
<b>2005</b>	135	9.107	6.942	3.623
<b>2007</b>	142	10.196	4.835	2.239

Fonte: Sinopse da Educação Superior 2000, 2001, 2003, 2005, 2007.\* Ingressos

Tabela nº.12

**Cursos sequenciais - Formação Específica a Distância - Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Número de cursos</b>	<b>Vagas</b>	<b>Matriculas</b>	<b>Concluintes</b>
<b>2000</b>	2	-	48	-
<b>2001</b>	3	111*	121	90
<b>2003</b>	4	947*	351	73
<b>2005</b>	4	4.125	1.982	840
<b>2007</b>	4	790	1.559	453

Fonte: Sinopse da Educação Superior 2000, 2001, 2003, 2005, 2007.\* Ingressos

É possível observar que os cursos sequenciais começam a surgir nos censos educacionais a partir de 2000, o que pode ser interpretado como uma nova maneira de pensar educação superior na virada do século e que traz características como a flexibilidade e diversificação da educação cada vez mais presente, depois de terem sido “anunciadas” na segunda metade dos anos de 1990.

A quantidade de cursos para complementação de estudos demonstra a necessidade de repensar a formação dos indivíduos dentro desse processo de flexibilidade.

Contudo a expansão desses cursos vai ocorrer até o período de 2003, havendo depois disso, uma retração do aumento quantitativo.

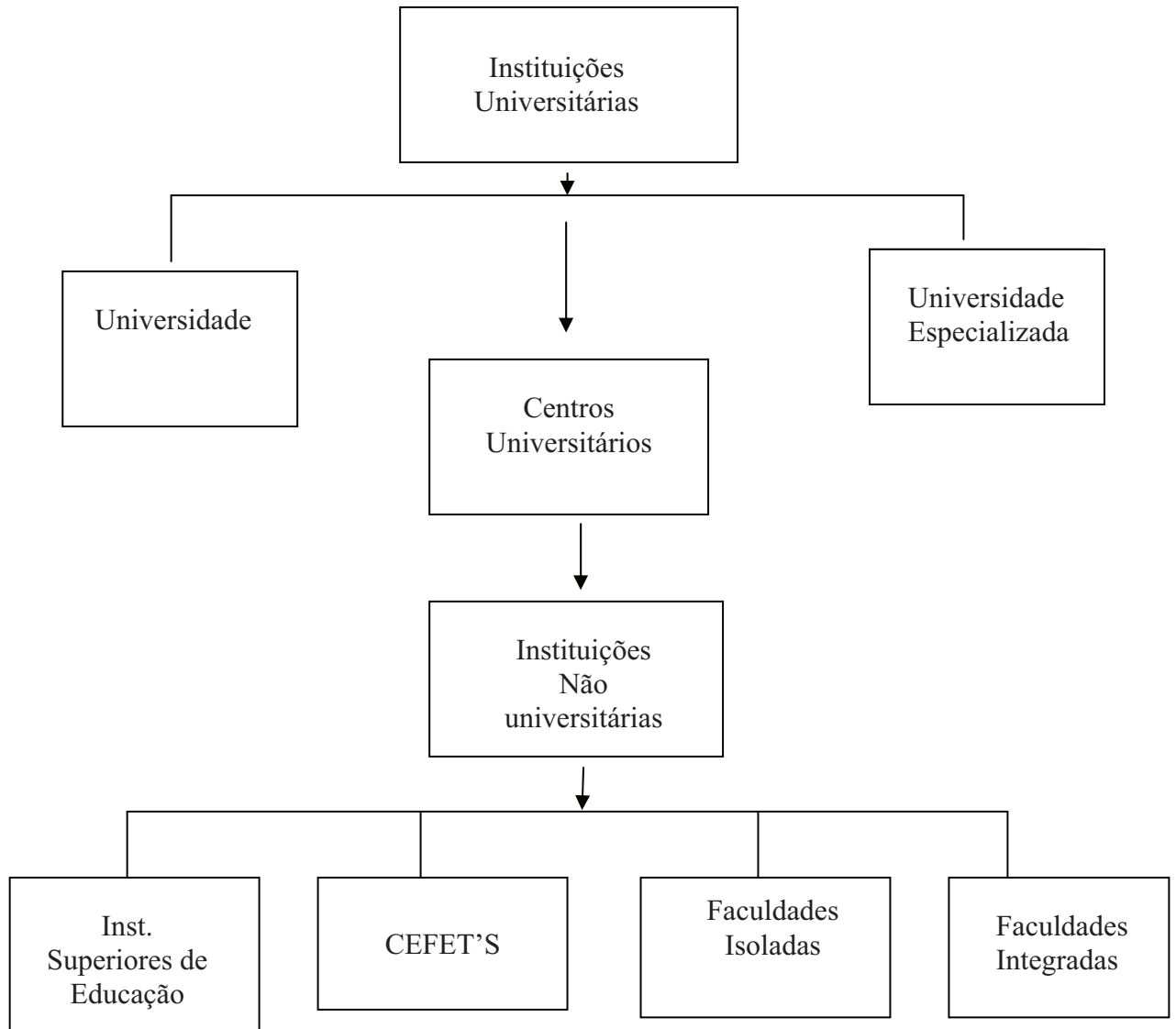
Os demais tipos de cursos sequenciais, se observados de acordo com as tabelas anteriores, trazem a mesma discussão, retração a partir de 2003, e uma relação muito distante entre matrículas e concluintes, vagas e matrículas.

Os cursos sequenciais e a relação entre vagas, ingressos e concluintes nos permitem observar quando a fase de expansão da educação superior, iniciada nos anos de 1990, assume uma forma muito específica a partir de 2000, pois se trata de visualizar as políticas educacionais proclamadas na década anterior, necessitando então rever a que se destinam.

Entendemos que há uma legislação que preza pela diversificação das instituições. Que assume uma diversidade institucional, administrativa e uma flexibilidade organizacional, observada tanto no plano vertical, da oferta de formação acadêmico-profissional, como também no plano horizontal, a partir de uma pluralidade de objetivos e conteúdos educacionais, competências e prerrogativas típicas de instituições, permanecendo, entretanto, um processo de fluidez de comunicação entre os diferentes setores que o sistema diferenciado integra (MARTINS, 2000, p. 42).

A diferenciação da educação superior é analisada por Neves (2003b) num enfoque institucional, pois segundo a autora, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (9.394/96) trouxe algumas inovações na definição do sistema de educação superior, expostas nos seus artigos 43 a 57. A educação superior pode ser ministrada em Instituições de Ensino Superior Públicas ou Privadas, sendo as primeiras mantidas pelo poder público, incluindo as federais, estaduais ou municipais e as privadas, por iniciativas particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

**Gráfico n.4**  
**Educação Superior: Organização Acadêmica**



Fonte: NEVES, 2002, p. 47.

Os Centros de Educação Tecnológica são instituições que também sofrem profundas modificações observadas ao longo dos decretos e leis cujo processo demonstra características específicas da educação superior no século XXI, porém que já eram apontadas ao longo dos anos de 1990.

O decreto nº. 2.406/1997 trouxe as características básicas dos centros de educação tecnológica e passou a denominá-los como modalidade de instituição especializada de educação profissional. Porém segundo o decreto nº. 4.914/2003 já foi possível observar novas mudanças para esses centros, pois tal decreto veda a constituição de novos centros universitários, exceto os que já estiverem em tramitação no Ministério da Educação (Art. 1º).

Esta classificação é retomada no decreto nº. 5.773/2006 (que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino). Na Seção II, subseção I, Art.12 estão dispostas as instituições de educação superior, segundo sua organização e prerrogativas acadêmicas: faculdades, centros universitários e universidades. A instituição é credenciada originalmente como faculdade (Art.13, §1º.) já o credenciamento como universidade ou centro universitário dependerá especificamente da instituição em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade (§2º.). O primeiro credenciamento para faculdades e centros universitários terá prazo máximo de três anos e de cinco anos para universidades (§4º.).

Cursos superiores de tecnologia são “incorporados” ao longo dessas mudanças do sistema educacional. A Resolução CNE/CP nº. 3, de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. De acordo com o Art. 1º, a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Segundo o Art. 2º, os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como cursos superiores de tecnologia e deverão:

I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

O Parecer CNE/CES nº. 436, de 02/04/2001 já tratava da relação entre cursos de graduação tecnológica e o mercado produtivo, atribuindo a tal relação “uma excelente perspectiva de atualização, renovação e auto-reestruturação, característica também inerente aos cursos sequenciais, porém cada vez mais presentes nos cursos de graduação” (pág. 10).

O referido parecer ainda explica que o perfil deste curso superior de tecnologia, principalmente quando estruturado em módulos, abrange a todos os setores da economia e destina-se a egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior. Ao mesmo tempo, esta formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho, especializadas em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional.

O profissional deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para:

- a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias;
- b) gestão de processos de produção de bens e serviços;
- c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora.

Sendo assim, consideramos que o conceito de flexibilidade assume sua forma dentro dessas mudanças no sistema de ensino, alicerçadas, por sua vez, pela necessidade (segundo os

documentos analisados) do desenvolvimento de competências para o mundo da ciência e tecnologia.

No entanto, uma ressalva deve ser feita sobre a Lei nº. 11.892 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suchow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG). Os institutos foram definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, juntamente com suas práticas pedagógicas (Art. 2º.). Além disso, na seção III, Art. 7º. , dispõe que os institutos poderão ministrar, no que concerne à educação superior, cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

O Ministério da Educação divulgou na Página eletrônica (Portal do MEC) em 29/12/2008:

Ao sancionar nesta segunda-feira, 29, a lei que cria 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, disse que o desafio do país é fazer de 2009 o melhor ano da educação. Na educação profissional, o objetivo é chegar a 2010 com 354 escolas técnicas em funcionamento, 214 delas construídas pelo governo... Para o ministro da Educação, Fernando Haddad, a principal inovação está no modelo pedagógico que é o investimento na qualidade, além de oferecer aos jovens uma série de oportunidades de profissionalização e de retorno aos bancos das escolas. Haddad explica que esse modelo oferece ao cidadão três opções de profissionalização: fazer o ensino médio numa escola pública e ao mesmo tempo fazer formação profissional na rede federal; fazer a formação profissional depois do ensino médio; ou fazer as duas formações ao mesmo tempo.

Entendemos, assim, que houve um processo organizacional, gerencialista, que flexibilizou o sistema de educação superior, perante a criação de novas instituições, incluindo a transformação das mesmas, como ocorreu com os centros tecnológicos. Processo este que pode ser compreendido pela lógica dos textos, leis, decretos e portarias aqui apresentados que ao serem confrontados com os dados quantitativos demonstram uma expansão baseada na “diversificação” do sistema de ensino superior.

## 6.2.“ESPÍRITO DA LEI”: RACIONALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA/ OU A RACIONALIDADE DE UMA FASE DE EXPANSÃO

A investigação de uma Lei pressupõe compreender os princípios que formularam sua doutrina, compreendendo como foi produzido o texto, a gênese da lei, as etapas até a concretização do texto da lei. Esse é o contexto de como as linhas são produzidas: “Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão”. (SAVIANI, 1992, p. 214).

Para que seja estabelecida uma análise crítica do contexto da elaboração da lei, é necessário compreender os seus condicionantes, os fatores determinantes: “[...] a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada e, mais do que isso, sabe o que e porque a condiciona.” (SAVIANI, 1992, p.221).

Sendo assim, partimos para uma análise dos condicionantes e direcionamentos desta fase da educação superior no Brasil. Desta maneira, nosso objetivo é compreender e analisar os aspectos de formulação de um período que foi acentuado tanto por dados quantitativos, como números positivos no processo de expansão dos cursos, matrículas e instituições, quanto de características que demonstram o quanto uma legislação vigente aponta os rumos da educação no País.

Ao observar a legislação e características como diversidade e flexibilidade institucional, concordamos com Silva Jr e Sguissardi (2000) que fazem referência à expansão com traços orientadores do processo de mudança na educação superior. A relação entre a educação e as instituições privadas demonstra não só uma reconfiguração do sistema de educação superior, como também das relações entre Estado e mercado e de questionamentos sobre a identidade dessas instituições privadas que tanto proliferam a partir de 1995.

A relação sobre Estado e mercado é apontada por estes autores quando resgatam a discussão referente à possibilidade de controle por parte do Estado sobre a educação superior brasileira, o que ameaçaria a liberdade de explorar o mercado de educação superior, parecendo jogar o setor privado em um clima de acirrada concorrência e de busca de diferenciação institucional diante da acentuação do processo mercantil nesse espaço social. Além disso, perante a legislação que trata da avaliação, os dirigentes das instituições privadas



vêm-se diante do dilema histórico da submissão às normas legais e às possibilidades oferecidas pelo mercado cujos atrativos atuais são muito fortes diante da reestruturação produtiva e das mudanças macro e micro econômicas em curso no País.

“Por outro lado, a cultura institucional predominante no setor privado \_ainda que ameaçada\_ é marcada pelas facilidades da interpretação da lei para o alcance das metas financeiras facultadas pelo mercado. Destaque-se que o ensino sempre foi o cerne dos planos estratégicos das IES privadas, ao contrário das demais atividades-fim da educação superior, vistas como caras. A partir da reconfiguração desse nível de ensino, as possibilidades mercadológicas permanecem, mas a legislação e o discurso dos atuais gestores oficiais da educação impõem exigências maiores para o setor privado” (SILVA JR e SGUISSARDI ,2000, p. 161).

As referências de Silva Jr e Sguissardi (2000) nos ajudam a compreender que o processo de diversificação e flexibilidade do sistema de educação superior, ao apontar para a expansão do setor privado resgata questões referentes à identidade dessa reconfiguração da educação.

Por outro lado, a aproximação com o mercado e com o setor produtivo, aliada ao acirramento da concorrência teria condicionado o empresariamento das gestões, bem como a vontade de política dos gestores de uma autonomia que mais se assemelha à soberania, ou até mesmo à liberdade de mercado, de que gozariam as empresas. As estruturas organizacionais e de gestão das IES privadas tendem a possuir cópias adaptadas de desenhos organizacionais e de gestão de empresas do setor de serviços. Seriam acadêmicos de prestígio, funcionários bem pagos pela Mantida que, em última instância, detêm o poder econômico e político estratégico da mantenedora. Estes seriam traços de uma nova identidade para as IES constituintes do setor privado da educação superior no Brasil, orientando ações políticas de pressão sobre o Estado de seus representantes, constituídos em entidades e associações: Associação Nacional das Universidades Particulares (ANup), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) e a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). (SILVA JR E SGUISSARDI, 2000)

Deste modo, analisar as políticas da educação superior também significa investigar os instrumentos centrais das mudanças almejadas que, por sua vez, representam “o espírito” das políticas educacionais implementadas no País nos últimos anos. Dentre tais instrumentos destacamos o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da

Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República que o aprovou e o publicou.

Segundo o Plano, a necessidade de uma ampla reforma do Estado fundamentou-se porque houve um desvio de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, e isso seria então a representação da consolidação na estabilização e crescimento da economia.

O Plano Diretor tem como objetivo procurar criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. A administração pública assume como objetivo, segundo o texto, uma formação “gerencial”, baseando-se em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados de forma descentralizada e democrática.

Assim, definiu-se como um instrumento de reforma do aparelho do Estado, havendo uma distinção entre a “*reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado*”: 1) Por reforma do Estado entende-se um projeto amplo que se refere às várias áreas do governo, ao conjunto da sociedade brasileira; 2) Já a reforma do aparelho do Estado tem como orientação tornar a administração pública mais eficiente, voltada, segundo o texto do MARE, para a cidadania. Deste modo, o Plano Diretor focalizou-se numa administração pública federal, porém também implica discutir diretrizes e propostas a serem aplicadas no âmbito estadual e municipal.

A reforma do Estado passou a ser entendida como um processo de redefinição do papel do Estado que “deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.” (p. 12).

Com relação à função desempenhada pelos serviços no Estado o Plano Diretor (MARE, 1995) referiu-se a dois serviços considerados necessários: a educação e a saúde. Ao Estado caberá estabelecer o controle social direto e a participação da sociedade. Além disso, são considerados como importantes: ao desenvolvimento, na medida em que envolvem o capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos e para uma “distribuição de renda mais justa que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda da mão-de-obra não especializada”. (p. 13).

Tais questões implicam na perspectiva de um projeto que afirma, em seu próprio texto, o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do estado, assumindo uma

progressiva descentralização vertical, para as esferas estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura.(p. 13)

A diversificação das instituições, explicitada pelos decretos, leis e portarias, parece trazer questões referentes ao Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995), quando demonstra uma diversidade de instituições que não necessariamente são de gerência do Estado e buscam aumentar a oferta de educação.

Ao analisarmos o texto do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, é possível verificar que há uma redefinição da forma de administração da esfera pública, com o reordenamento das funções e objetivos do Estado, indicando, assim, a conduta gerencial do modelo administrativo. Questões essas consideradas imprescindíveis devido aos seguintes objetivos pontuados no próprio texto:

1) ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, - que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais, e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (p. 11).

O texto apresenta um movimento que tenta articular a ideia da própria governabilidade com a de desenvolvimento, implicando assim na descentralização de serviços do Estado, pois segundo o texto, o desenvolvimento do Estado estaria sendo prejudicado devido à administração da esfera pública. A solução seria a reorganização dessas segundo determinados ditames da administração gerencial de instituições privadas. A ideia de controle social do Estado apresenta-se também quando observamos as diferentes formas de avaliação da educação superior, PAIUB, Provão, ENADE.

Com isso concordamos com Nardi (2008) que observa a descentralização como uma das funções e objetivos do Estado, seguindo assim o avanço da lógica do mercado em favor da eficácia econômica. Este autor analisa o Plano Diretor e afirma que há uma perspectiva predominantemente funcional em relação ao Estado.

Trata-se de um conceito que assume uma neutralidade quanto à lógica do capital que implica a existência e a ação do Estado em uma sociedade de classes, como se pode dizer a partir do conceito da perspectiva marxiana. Nessa o Estado é um instrumento que viabiliza a dominação de uma classe sobre a outra, numa dedução da lógica de

valorização do capital, que é hegemônico nas relações de forças que se processam na sociedade. (NARDI, 2008, p. 161).

Essas questões nos permitem lembrar Silva Jr. e Sguissardi (1999), quando estudam esse processo de reorganização do capital através de relações estabelecidas entre o setor público e o privado, indicando assim que há uma racionalização do processo capitalista, podendo ser indicado por seu processo de organização burocrática. Essa racionalização é apresentada nas políticas destinadas à educação superior, tanto no Plano Diretor, com questões permeadas pela lógica da descentralização e diferenciação da educação, quanto na legislação específica à educação superior.

No que se refere mais pontualmente à legislação destinada ao ensino superior, podemos analisar, seguindo as referências de Saviani (2004), que os decretos sobre avaliação de cursos de instituição de ensino superior (Lei 9.131/95), regulamentação do processo de escolha de dirigentes universitários (Lei 9.192/95) e o decreto de regulamentação do sistema federal de ensino (Lei 2.306/97) contêm disposições que têm como objetivos realizar a diferenciação e diversificação da educação superior.

O texto da Reforma do Aparelho do Estado trouxe um movimento que tenta articular a ideia da própria governabilidade com a de desenvolvimento, implicando assim na descentralização de serviços do Estado, pois segundo o texto, o desenvolvimento do Estado estaria sendo prejudicado devido à administração da esfera pública. A solução apresentada estaria atrelada à reorganização dessas segundo determinados ditames da administração gerencial de instituições privadas.

Sendo assim, destacamos que a compreensão do espírito e da letra da lei encontra-se presente nos documentos referentes à educação superior, trazendo questões já articuladas no MARE, ou seja, desenvolvidas em torno de uma “nova” lógica de Estado. O desenvolvimento de estratégias competitivas possibilita aos vários setores do Estado e às suas diferentes esferas formularem políticas, implementá-las e modificá-las diferencialmente, e, como já citado anteriormente, apresenta-se como uma lógica dentro da relação entre a educação e o neoliberalismo.

## 7. CONHECENDO OS ATORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O contexto de formulação das leis, referenciado de acordo com Saviani (1993), nos permite compreender que existe, por trás da “letra” uma contextualização que a formalizou. Assim, entendermos os diferentes atores que fazem parte do processo de construção das políticas destinadas à educação superior é também realizar uma análise da sociedade que cria e implementa essa lei, distinta assim nos mais diferentes atores sociais participantes deste processo.

Analisar os diversos atores sociais que fazem parte da elaboração das políticas educacionais destinadas à educação superior significa compreender as estruturas que fazem parte do sistema de educação superior. Num primeiro momento, tornou-se necessário distinguir o contexto no qual os “grupos de interesse” estabelecem disputas e influenciam a formulação de políticas da educação para então analisar esses “grupos de interesse” que possuem uma série de projetos e documentos destinados a “influenciar” determinadas normas, regras, para o desenvolvimento econômico e social de diferentes nações. (BOURDIEU, 2009; 1983b).

Barroso (2003) explica que a problemática da reforma e reestruturação do Estado tornou-se o tema principal do fim do século XX, passando assim a promover a discussão sobre medidas políticas e administrativas na área educacional, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar, ou substituindo esses poderes por entidades privadas. Este referencial nos faz compreender que existe uma série de atores sociais que ficam implícitos na formulação e implementação de políticas educacionais.

Este autor destaca as dimensões da coordenação, controle e evidência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima nas políticas educacionais. O processo de regulação apresenta-se como produção de regras que orienta o funcionamento do sistema e que também (re)ajusta a diversidade de ações dos atores em função das mesmas regras. Os atores sociais que fazem parte do processo de formulação das medidas políticas possuem sua autoridade legítima e, deste modo, possuem legitimidade para regular o sistema educacional.

Tais colocações nos permitem compreender o contexto da formulação de leis, seguindo as ideias e concepções sobre educação superior no Brasil. Torna-se também necessário direcionar um olhar mais atento para as propostas e pensamentos de organismos internacionais que dissertam sobre a educação superior e que são apontados como atores

sociais que influenciam tanto na formulação quanto na implementação dos sistemas educacionais, possuindo suas próprias regras na produção e legitimidade das ações políticas.

Inicialmente, o capítulo aqui apresentado aborda os temas principais sobre educação superior, presentes em alguns documentos publicados por organismos internacionais, considerados como atores de influência na elaboração de políticas sociais e educacionais (de âmbito global e local). Num segundo momento, realizamos uma abordagem sobre as referências já elaboradas por esses documentos, enfocando a ideia já assinalada por alguns trabalhos sobre a intervenção desses organismos internacionais na produção de políticas nacionais destinadas à educação superior.

## 7.1. DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: CONCEPÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Discutiremos aqui alguns importantes documentos elaborados por organismos internacionais, como a Unesco, a Cepal e o Banco Mundial, nos anos de 1990, e que expressam a abordagem desses atores sociais no que se refere à autoridade e legitimidade no contexto da influência, da elaboração e implementação de políticas educacionais em diferentes países, principalmente os da América Latina: *Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad*, elaborado pela CEPAL e UNESCO, editado em Santiago de Chile, 1992; *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*, 1995, elaborado pelo Banco Mundial; *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, elaborado pelo MEC e UNESCO em 1996; *A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*, elaborado em Paris, 9 de outubro de 1998; *Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas*, elaborado pelo Banco Mundial, editado no ano de 2000.

### 7.1.1. Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad

Este documento, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, traz segundo seu próprio prefácio, direções para a proposta de ação em âmbito das políticas e instituições que podem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, seguindo o que entende como condições dos anos de 1990. A intenção central proposta no documento é a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico que constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilidade com a democratização política e crescente equidade social. Trata-se de um documento que destaca uma proposta de fortalecimento da base empresarial, infraestrutura tecnológica, abertura para a economia internacional, formação de recursos humanos e um conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso para a geração de novos conhecimentos.

Nos capítulos que trazem uma proposta política sobre educação, a inovação é um dos pontos que deve marcar os países do terceiro mundo, países em desenvolvimento. A chave do desenvolvimento econômico tem como referência o sistema de produção do conhecimento e o sistema de produção de bens e serviços. Dentro desta perspectiva é mais fácil entender algumas questões no que se refere à educação, já que ela é vista em alguns textos como uma prestação de serviços.

Neste documento ainda são assinaladas algumas questões e necessidades que devem ser enfrentadas pelos países de regiões menos desenvolvidas às quais a educação deve responder:

- ✓ As condições da época atual como um momento de revolução científica e tecnológica;
- ✓ A globalização dos mercados que implica numa troca de estruturas econômicas;
- ✓ A competitividade, baseada no princípio de que para utilizar novas tecnologias é necessário processos de aprendizagem;
- ✓ A necessidade de aceitação social do progresso técnico, o que deveria ser indicado por organizações de grande importância em relação às empresas;
- ✓ Aos países cabe destinar a formulação de educação, políticas públicas e investigação para regulação e oferta direta de serviços de comunicação;
- ✓ Fundamentar a revolução tecnológica implica também transformar instituições, e modalidades de organização do trabalho (para isso o texto cita que as novas formas fundamentais de organização devem aumentar a flexibilidade, reduzir custos e melhorar a qualidade de produção de acordo com outras questões, como o manejo de fluxos de produção, inventários de materiais e componentes,

capacidade de combinar atividades internas das empresas vinculadas com universidades, centros de investigação e outras empresas, incremento de competências de empregados e capacitação, valorização da qualidade, com o aumento da participação e responsabilidade dos trabalhadores de produção);

- ✓ O efeito horizontal das tecnologias de informação o qual estaria favorecendo recursos naturais, como o próprio fornecimento de energia;
- ✓ O ciclo tecnológico deve produzir alianças entre países e setores, estimulando e flexibilizando o mercado; heterogeneidade tecnológica e a possibilidade de protecionismo crescente no mercado tecnológico, assinalado pela necessidade de alianças e transferências de tecnologias (o que poderia significar a transferência de cérebros dos países em desenvolvimento para as grandes potências já desenvolvidas);
- ✓ A automatização e erosão da vantagem comparativa baseada na disponibilidade de mão de obra barata e de recursos naturais; troca técnica e de sustentabilidade ambiental.

A Cepal realiza algumas propostas para os anos de 1990: esforço interno imprescindível, indelegável e impostergável com o intuito de promover acordos e condições para desenhar políticas de mobilização de recursos internos com metas de transformação produtiva e de equidade, apoiadas na cooperação e integração regionais; recursos humanos e difusão do progresso técnico; readequação do Estado que deve prestar apoio à base empresarial, para que exerça responsabilidade no âmbito produtivo e também promova o desenvolvimento de suas capacidades para alcançar níveis internacionais de competitividade e buscar equidade, impulsionando a sustentabilidade ambiental; apoio externo para possibilitar a transformação produtiva com imparcialidade. Uma das questões resgatadas é a introdução de elementos do mercado e que permitiriam introduzir perspectivas sobre a noção de crescimento baseada na aprendizagem, ressaltando ainda que esta relação possa resultar num crescimento educacional lento e de baixa qualidade. Assim, o processo de aprendizagem fundamenta-se sobre discussões ligadas ao conhecimento empresarial e à capacidade do conhecimento empresarial dos países desenvolvidos. O que implicaria em realizar uma discussão sobre o papel dos empresários enquanto ponto fundamental para o processo de acumulação de conhecimentos.

O texto ainda adota uma abordagem teórica que afirma que, dentro de uma sociedade baseada no conhecimento, a educação deve fundamentar-se em uma função pragmática,



centrando-se na transmissão da responsabilidade social, demanda ética, valores e moralidade. Para se alcançar este êxito deve haver um grau elevado de conhecimento e muita disciplina escolar.

Dentre as conclusões, a educação é destacada como geradora de responsabilidade social: a sociedade de conhecimento irá gerar trocas de conhecimentos entre os países; a educação é um dos melhores dispositivos que possuem os governos para melhorar o desempenho competitivo de suas indústrias; os princípios que guiam uma política educativa têm conseguido êxito em condições comuns em diferentes nações, no que se refere à qualidade, valorização docente e articulação entre sistema educativo e empresas e associações de empresas.

Ainda é possível assinalar a necessidade de entender que a educação depende de vários agentes. O sistema educacional deve estar cercado pelo mundo da comunicação e pela esfera do trabalho que resultará, fundamentalmente, em desenvolvimento de pessoas internacionalmente competitivas e cidadãos ativos no mundo, para o próximo século (século XXI).

É possível então interpretar a necessidade de vinculação com o mercado, com o direcionamento e gestão das empresas, já que se buscam pessoas competitivas, comprometidas com a responsabilidade social e o conhecimento é visto como elemento central do novo paradigma produtivo.

### **7.1.2. . La Enseñanza Superior: lecciones derivadas de la experiencia.**

O texto escrito pelo Banco Mundial tem como finalidade demonstrar questões que buscam conduzir a uma melhor eficácia da assistência prestada pelo Banco na área educacional. São tratadas as dimensões da crise da educação superior, bem como perspectivas de êxito para a reforma.

Destacamos a flexibilidade e a diversificação do sistema de educação como questões principais, apontadas pelo documento do Banco Mundial. Essas além de melhorar a eficácia da educação também auxiliam a diminuir os custos e desperdícios com relação à educação

A responsabilidade da educação é levar conhecimento para desempenhar cargos em instituições (públicas e privadas). O que também demonstra o quanto o desenvolvimento da educação superior está relacionado ao desenvolvimento econômico.

Quanto às instituições privadas, elas são vistas a partir da concepção de flexibilidade e adaptação à demanda, ampliando as oportunidades educacionais, com pouco ou nenhum custo adicional ao Estado. O financiamento às instituições privadas é visto como uma maneira de lançar qualidade para o estabelecimento em condições de igualdade para as instituições, tanto públicas quanto privadas. O que podemos entender como um processo de descentralização do Estado no que se refere à educação.

O documento também disserta sobre a necessidade do Estado em reformar sua relação com as instituições, para que as instituições públicas possam obter mais qualidade e eficiência. Assim, os governos precisam aplicar reformas e financiamentos com o objetivo de: 1) mobilizar mais fundos privados para o ensino superior; 2) proporcionar apoio aos estudantes qualificados que não podem seguir estudos superiores devido a ingressos familiares insuficientes; 3) melhorar a designação e a utilização de recursos fiscais dentro e entre as instituições.

Dentre as questões necessárias para o êxito das reformas da educação superior, destacamos a que trata de um maior apoio aos incentivos e mecanismos orientados para o mercado e aplicados em políticas.

A descentralização das funções administrativas (entre elas o contrato de pessoal) é importante condição para o êxito das reformas administrativas, principalmente para a diversificação do financiamento e utilização eficiente dos recursos.

Quanto ao financiamento, o texto assinala que alguns países possuem limitações financeiras, para isso devem recorrer a um equilíbrio dado pelo apoio nacional às instituições regionais e capacidade exterior.

Observamos nesse momento que o sentido de diversificação também é aplicado ao financiamento e que o pensamento de buscar apoio não governamental é requisito que auxiliará a contribuir para a eficácia das reformas do sistema de educação superior.

A orientação observada no documento destina-se ao financiamento, para que seja mais equitativo e eficaz em função de custos e que o nível primário e o secundário possam receber maior atenção; já o nível terciário é vinculado à demanda do mercado.

Para o Banco torna-se necessário acolher os esforços com relação às reformas administrativas para que os países adotem reformas políticas permitindo aos setores funcionar de forma mais eficiente e com um menor custo público.

É possível observar que o Banco apoia países que possuem uma estrutura diferenciada de instituições de ensino, com recursos diversificados (p. 14). O que nos conduz a interpretar

que a diversificação das instituições de educação superior significa mais eficiência desse nível de ensino.

Esta é uma discussão que ocorre ao longo do texto e indica a universidade pública como instituição que visa reproduzir um determinado pensamento, pertencente a uma única camada sócio-econômica. Interrogações devem ser dadas a essa assertiva, uma delas refere-se à camada econômica mais alta. Será essa ainda tem mais acesso à universidade pública?

Outra discussão presente no texto é a flexibilidade da educação, decorrente do atendimento ao mercado. Conceitos como adaptação, qualidade e equidade são os objetivos principais da reforma universitária. As reformas administrativas e de financiamento são vistas com o objetivo de buscar mais igualdade, eficiência e melhor qualidade para certos países, propiciando um sistema mais flexível.

O texto trata da crise do setor de ensino superior que se deve, principalmente, aos ajustes fiscais no mundo em desenvolvimento e que tornou difícil conter as pressões para aumentar as matrículas, visto que as taxas são relativamente baixas. Quanto aos recursos, o texto aponta a ineficiência de sua utilização e a necessidade de rever sobre qual esfera eles devem originar-se: do público, do privado ou da filantropia.

A diminuição dos recursos internos também se deve a pouca ineficiência interna. Uma das questões assinaladas pelo texto é a baixa relação de professores por aluno, além de altos percentuais de subsídios para estudantes, utilizados em vários países.

Com isso, o desenvolvimento do sistema de educação destaca que com o bom funcionamento se assume a diversificação e mostra crescimento, inclusive na diminuição com gasto público por estudante.

O texto destaca orientações para uma reforma que pode ajudar a conseguir as metas, sem aumentar os gastos públicos.

Na página 29 destacamos o pensamento de: fomentar uma maior diferenciação das instituições, incluindo o estabelecimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo perante a educação superior; adotar políticas que se destinem a outorgar como prioridades os objetivos de qualidade e equidade.

As reformas são colocadas com sua necessidade de adaptação, porém afirma-se que existem coincidências com características principais nos programas de reforma da educação superior.

Essas questões nos indicam os rumos da intitulada “reforma da educação superior” em que conceitos e características verificadas nos “países em desenvolvimento” são considerados como aspectos primordiais para diminuição de gastos e eficiência na educação.

O texto do Banco Mundial também assinala a diferenciação no sistema de educação superior na Europa ocidental e central e resgata a noção de que essa diferenciação é necessária diante da transição para uma economia-mercadoria. (p. 34).

Questões relacionadas a essa diferenciação são resgatadas quando são referenciados o surgimento de instituições não universitárias, públicas e privadas, mas que atendem a educação superior, oferecendo “vantagens” como: menor custo de programas, cursos mais breves, menor taxa de desistência e menor gasto por estudante. Tais instituições não universitárias acabam destacando a forma flexível do mercado e ajudam a satisfazer o acesso de grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem.

Desse modo, o texto demonstra que essa flexibilidade e diferenciação da educação superior são necessárias tanto para a sociedade, com maior acesso à educação superior, quanto para o próprio sistema de educação superior e sua redução de custos.

A educação à distância também é discutida enquanto necessidade para aumentar o custo de acesso a grupos “desfavorecidos”, além de serem mais acessíveis, financeiramente, do que os presenciais, devido ao número de alunos por professor, respondendo assim à flexibilidade, eficiência a condições entre estudantes e mercado.

As instituições privadas são concebidas como importantes para o sistema de educação superior dos países em desenvolvimento, mas o Estado pode vir a ajudar esse setor, uma vez que o texto afirma que pode haver maior variação da qualidade dentro do setor privado do que dentro das instituições públicas e privadas.

Essas questões induzem à necessidade das seguintes reformas (p. 44): mobilizar mais fundos privados, proporcionar apoio aos estudantes qualificados que não podem seguir os estudos, fomentar a eficiência e a designação na utilização de recursos fiscais entre e dentro das instituições estatais.

Dentre as questões assinaladas para melhorar a eficiência da educação superior destacamos a contribuição da sociedade, compreendida como fundo de apoio e a formação de cursos breves de formação profissional. Essas questões assinalam a diversificação da educação superior, tanto nos atores que intervêm nesse nível de educação como na relação entre as instituições e a sociedade “global”, que necessita de uma formação mais rápida para o ingresso no mercado de trabalho.

Porém, o êxito de reformas para a educação superior depende de um marco coerente de políticas, de apoio com incentivos e instrumentos orientados ao mercado e as suas políticas e uma maior autonomia administrativa das instituições públicas.

Quanto à participação dos governos, o texto assinala que esses podem auxiliar as instituições de ensino superior a fortalecer a qualidade das mesmas, prestando assistência na seleção e organização dos exames de seleção. Devido à expansão do sistema de ensino e uma maior responsabilidade das instituições, a qualidade deve estar nas mãos de organizações que funcionem independentes do governo.

A necessidade da descentralização apresenta-se ao lado da aplicação de maior eficiência dos recursos, ou seja, as instituições é que devem ser responsáveis pelo seu desempenho. A flexibilidade apresenta-se como ponto essencial para programas que respondam a novas demandas do mercado laboral, controle de custos e fazendo com que a proporção professores e estudantes torne-se mais eficiente.

Ainda podemos destacar que o expediente da descentralização das instituições de educação superior caminha ao lado da possibilidade de influência exterior. O que explica a concepção de reformas que estão baseadas nos “países desenvolvidos”.

Enfim, observamos que o discurso do Banco Mundial, contido neste documento concentra-se em questões que destacam a qualidade e a eficácia de um sistema de educação superior que não utilize tanto os recursos e a administração do governo. Mas que faça uso de organizações privadas e de experiências de outros países para ajustar e buscar melhorar tanto as instituições universitárias, quanto e, principalmente, a diversidade de instituições surgidas na expansão desse sistema de educação.

### **7.1.3. Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI**

Conhecido também como Relatório Delors, este documento foi publicado no Brasil com o título: “Educação: Um Tesouro a Descobrir”. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors que deveria apresentar propostas que viessem a oferecer caminhos visando à melhoria das práticas pedagógicas dos educadores no cotidiano da sala de aula.

Neste texto, o ensino superior é colocado como um dos motores do desenvolvimento econômico e um dos polos da educação ao longo da vida. A universidade é discutida enquanto uma instituição que deve se adaptar às tendências exigidas pelo mercado, acomodando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade.

No subtítulo “a universidade, lugar de cultura e de estudo aberto a todos”, a possibilidade de ensino a distância é compreendida como um momento de nível superior que abre novas possibilidades, principalmente, com a inserção de novas tecnologias adaptadas ao sistema escolar, “mas que se revelem voltados para outros tipos de atividades.” Neste aspecto, vale comentar que o texto apresenta-se muito objetivo, no sentido de uma educação que parece não se voltar mais para uma construção do conhecimento e sim como uma finalidade específica de formação para o mercado de trabalho.

O sentido de cooperação internacional é incorporado como um tópico, e sua preocupação deve-se a um déficit de conhecimentos entre outros países, de acordo com o documento, deve ter como objetivo transcender fronteiras nacionais constituindo um instrumento para a internacionalização da pesquisa, da tecnologia, das concepções, atitudes e atividades

Apesar de todas as significâncias sobre saber e aprender, a universidade apresenta-se como uma instituição que deve caminhar para compreender a massificação do ensino a partir de um processo sobre as competências individuais que se dirigem para o mercado de trabalho, e que também visam a diminuir as diferenças de desenvolvimento econômico e social.

Uma das questões interessantes são as quatro “funções essenciais da universidade”, pontuadas por cooperar no plano internacional, exprimindo um “poder intelectual para ajudar a sociedade a refletir, compreender e agir”, a diversidade do ensino secundário e as possibilidades das universidades darem respostas aos desafios da massificação. O último tomo afirma que o desenvolvimento da educação deveria buscar novas formas de certificação que conduza ao conjunto de competências adquiridas.

#### **7.1.4. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**

Este documento foi elaborado a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior, com reunião na Sede da UNESCO, em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998. Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política

para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente: (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados são levados em conta nessa Declaração. E ainda demonstra que a Conferência Mundial sobre Educação Superior buscava promover a transformação de instituições pós-secundárias em instituições de educação permanente, definindo do mesmo modo o papel das universidades.

Algumas considerações presentes nesse texto são importantes para justificar e compreender a proposta do presente estudo. O texto trata a educação superior como um elemento fundamental para os próximos anos e a define como “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes” (p. 1).

No texto, a educação é discutida a partir da relação estabelecida entre os países desenvolvidos e os não desenvolvidos. Sua necessidade deve-se à qualificação dos indivíduos para diminuir a disparidade entre países pobres e desenvolvidos, devendo formar “uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas”.

O documento também demarca que a cooperação e o intercâmbio internacionais devem ser considerados perante a missão e os valores da educação superior. As capacitações profissionais partem, primeiramente, do princípio de que elas devem combinar conhecimentos teóricos e práticos, para que se adaptem às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Outro tópico refere-se à igualdade de acesso à educação superior. Esta deve obedecer a critérios baseados no mérito, na capacidade, nos esforços, na perseverança e na determinação, o que, de certo modo, pode ser interpretado como critérios que prezam mais as capacidades individuais do que as coletivas.

Quanto ao fortalecimento da educação superior, este seria fundamentado também em outros níveis de ensino, como o secundário. A educação superior deveria formar os indivíduos para uma vida ativa, principalmente, oferecendo a formação para uma ampla gama de profissões.

A diversificação e a avaliação são outras características salientadas ao longo do texto. Questões que se direcionam a pensar a “tendência internacional” de massificação da demanda como meio para dar acesso a distintos modos de ensino e também ampliar este acesso a

grupos cada vez mais diversificados. Abrem-se os caminhos para discutir a necessidade de um sistema mais diversificado de educação superior, o que incluiria instituições públicas, privadas, instituições sem fins lucrativos, entre outras. Elas devem oferecer uma ampla variedade de educação e formação, como habilitações tradicionais, cursos breves, estudo em meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância, etc.

Cooperação e financiamento também são questões que permeiam todo o documento e reforçam a noção do estabelecimento de parcerias entre instituições de educação superior e organismos internacionais. A própria administração das instituições deve compreender questões que envolvam assuntos mais gerais, globais e habilidades gerenciais eficientes.

Como última referência, as conclusões deste documento tratam de algumas abordagens que se caracterizaram em políticas destinadas à educação ao longo dos anos de 1990: diversificação, massificação, internacionalização, educação gerencial, cooperação internacional e que podem ser observadas também nos outros documentos e propostas sobre educação desse período.

#### **7.1.5. Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: Perigos e Promessas**

Este documento foi elaborado seis anos do *Higher Education: the lessons of the experience* (1994) e há pouco mais de um ano da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998). Um dos estudos elaborados pelo Banco Mundial foi *The Financing and Management of Higher Education: a status report ou worldwide reforms* (1998). No documento preponderam análises e orientações contendo uma revisão de posições sobre o ensino superior no que se refere à formação e ao ensino.

Um dos sentidos primordiais do texto é a implementação de maior possibilidade na educação superior para elevar o conhecimento dentro das populações através de uma abordagem flexível que permita aos indivíduos e aos países elaborar planos que auxiliem na modificação do seu entorno, dos lugares. Um dos problemas assinalados seria que os países do terceiro mundo investem pouco na área de ciência e tecnologia e esta seria a área principal para o seu desenvolvimento.

No título os “caminhos do futuro”, o texto salienta que a educação superior não deveria ser tratada como “bem de luxo”, mas como um “bem essencial” para auxiliar o desenvolvimento social e econômico dos países, pois uma das ideias é competir “numa



economia de conhecimento”. Dentre as perguntas formuladas, relativas à inquietude sobre a realidade da educação superior, grande parte refere-se à função da educação superior para o processo de desenvolvimento econômico e social. Questionam-se então, quais seriam os obstáculos da educação superior para os países em desenvolvimento? Quais as possibilidades de enfrentar as dificuldades? Podemos observar também, neste documento, o quanto a educação está ligada à necessidade de desenvolvimento econômico.

A expansão da educação e a reavaliação das propostas educacionais para os países em desenvolvimento também são discutidas através de um questionamento histórico. Os anos de 1960 são considerados como um momento em que houve novas realidades, com a expansão, a diferenciação e a revolução do conhecimento se apresentando como características. Entende-se, então, que as décadas posteriores apresentam uma continuação desse processo.

Sobre a qualidade dos docentes, o documento destaca os problemas que há em relação a eles. Os problemas referem-se à relação entre qualidade dos docentes e métodos de aprendizagem (que não seriam nada mais do que copiar seus apontamentos no quadro) resultando daí em meras escritas e reprodução para alunos.

No que diz respeito à expansão dos sistemas de educação superior, considera que o nível educacional é uma nova fronteira para o desenvolvimento educativo. A expansão apresenta-se como a necessidade de concentrar um controle de qualidade assim como de obter outras formas de supervisão, sendo a demanda crescente considerada como uma reação da maior diversidade profissional da sociedade.

Deste modo, a diversificação da educação superior é vista como uma adaptação à própria sociedade e isso é algo vital para a economia dos países em desenvolvimento. Tornam-se necessárias instituições que ofereçam formação e títulos em novas áreas. Na página 34, o documento ainda disserta sobre a tese de que o mercado é suficiente para assegurar qualidade, o que pode ser considerado como uma explicação muito simplista. Porém não são tão claras as questões de como alcançar qualidade, tanto no que se refere à qualidade acadêmica, quanto no que diz respeito ao próprio desenvolvimento, pois o texto somente argumenta que os países em desenvolvimento devem destacar-se no processo educacional para conseguirem atingir o patamar dos países desenvolvidos.

A interferência dos países economicamente mais desenvolvidos no sistema educacional dos considerados países em desenvolvimento teria o propósito de “conseguir” um desenvolvimento científico dos últimos, articulando a noção de Estado com seu poder de controle, porém não descartando os recursos empreendedores do mercado, já que não cabe ao Estado todo o controle pela educação. Outra questão refere-se aos “ideais de valores”,

considerados como necessários para a esfera educacional, valores esses que se seguem a partir de uma sociedade democrática e meritocrática e que podem guiar as instituições de educação superior para uma sociedade civil “moderna” (p. 49).

[...]Contribuye también a ese fin el que promueva ciertos valores tales como el pluralismo, la tolerancia, el mérito, la discusión razonada y otros igualmente esenciales para la democracia y para el propio proceso educativo. Los profundos valores promovidos por la educación superior van mucho más allá de los necesarios para la concepción y conservación de la democracia. En efecto, junto con otras instituciones culturales, las universidades garantizan la existencia de una memoria común en la sociedad [...] (p.49).

Quanto à importância crescente do conhecimento e a relação dos países desenvolvidos com a capacidade de criar e utilizar esse conhecimento, estaria havendo uma série de consequências, pois os países em desenvolvimento estariam em uma posição desvantajosa. A esses países, o documento incita a buscar tal desenvolvimento através da educação superior apresentada como um trampolim. Aos estudantes, cabe uma atualização contínua, o que remonta à natureza individualista da educação, ou seja, o próprio estudante é aquele responsável pela sua atualização. A diferenciação das instituições seria uma resposta lógica à especialização e à importância crescente de conhecimento. Uma das conclusões deste documento é que a probabilidade de demanda por ensino superior nos países em desenvolvimento continua a crescer e o Estado e o setor privado devem buscar satisfazê-la, criando mais instituições de educação pós-secundária. (p. 39).

Quanto ao Estado, pode ser um provedor direto de educação terciária, mas a criação e financiamento devem ficar nas mãos do setor privado, pois os governos não possuem atribuições ilimitadas neste plano. O governo deve mostrar benefícios à sociedade que o setor privado não é capaz de proporcionar.

Conforme os documentos apresentados, tornou-se possível observar a disseminação da influência dos organismos internacionais, como a CEPAL, a Unesco, o Banco Mundial na formulação de políticas e medidas direcionadas à educação superior. É possível pontuar algumas relações e conclusões baseadas nas discussões desses documentos, dentre elas citamos: a influência de países dominantes, econômica e politicamente, na formulação de políticas educacionais para os países dominados e que se apoia, segundo os documentos, nas ideias de cooperação internacional, competição, privatização e desenvolvimento econômico. Estes termos podem ser observados, de modo geral, em todos os documentos, ao

considerarmos que são pontos importantes para que a educação superior consiga atingir, através da diversificação, massificação e uma maior oferta de ensino, a concepção de fundamento essencial para o desenvolvimento econômico e tecnológico dos países contida nas concepções proclamadas pelos textos.

Porém De Blasi (2005) destaca algumas diferenças nas questões relacionadas à Unesco e ao Banco Mundial. A autora assinala que apesar de ambos os organismos apresentarem orientações que fazem parte de um projeto neoliberal de educação que se realiza no sentido de imprimir nos países em desenvolvimento um outro conceito de educação, há a predominância da lógica de intervenção do Banco Mundial sobre a Unesco no que se refere às questões relacionadas à implementação de políticas educacionais.

Essa autora analisa o documento produzido pela Unesco intitulado *A política de mudança para o ensino superior (1995)* e compara sua abordagem com o relatório da Conferência Mundial (1998) e com o documento do Banco Mundial (*La Educacion Suyperior em los Países em Desarrollo: Peligros e Promesas, 2000*).

De Blasi (2005) destaca que no documento do Banco Mundial a importância da educação para a sociedade ocorre na medida em que ela é capaz de vencer a pobreza nos países em desenvolvimento. Mostra que são ignoradas as causas das desigualdades sociais e do aumento da pobreza, tais como a exploração dos países ricos sobre os países pobres e a implementação das políticas neoliberais que fortalecem a acumulação do capital. A argumentação que prevalece é a de que “somente o investimento na educação garantirá ‘algum’ crescimento econômico que, conseqüentemente, acarretará progresso e riqueza para um país.” (p. 62). Assim, a concepção de educação superior formulada pelo texto está inserida na ideia de educação como investimento, voltada para o mercado.

Ainda argumenta que essa concepção foge ao propagado nos documentos de 1995 e 1998 pela Unesco, pois eles partem da visão de educação superior como um direito humano e social; com uma qualidade e relevância vinculadas ao ideal de construção da sociedade mais democrática, mais justa e solidária. Além disso, o Banco Mundial apoia, segundo De Blasi (2005), o pensamento de que a crescente demanda pela educação superior se ampara no crescimento de uma universidade caminhando para uma melhor qualificação do mercado, objetivando a tentativa de superação do desemprego. A universidade deve ter a capacidade de adaptar-se às mudanças que o mercado de trabalho exige, pois sua flexibilização é considerada condição fundamental para a eficácia deste nível educacional, o que, segundo a autora, mais uma vez distancia-se das proposições assumidas pela Unesco na Conferência Mundial e se aproxima da concepção de educação neoliberal.

Para De Blasi (2005), o documento do Banco Mundial retoma a opinião que a educação deve ser avaliada de acordo com o cumprimento ou não dos objetivos, seguindo padrões estabelecidos em função de necessidades econômicas e mercadológicas. Tal tipo de prestação de contas, conhecido pelo termo “*accountability*”, foi utilizado pelos governos de Thatcher (Inglaterra) e de Reagan (EUA) nos anos de 1980.

A “*accountability*” era o principal eixo de avaliação do sistema educacional superior nesses países e priorizava a estratégia estatal para recuperar o controle dos gastos institucionais públicos e atrelá-los à indústria e ao mercado. Ele era utilizado como um modo de controle. Expressava-se em termos técnicos para assegurar objetividade e certeza nos resultados mensuráveis, permitindo comparações e também intervenções no controle de gestão em cada instituição de ensino superior, descomprometendo o Estado com os gastos em políticas públicas e vinculando os resultados a uma orientação sobre a qualidade dos produtos para os “clientes” da educação. (DE BLASI, 1995, p. 69). Ao implementarem a “*accountability*” como proposta de avaliação do sistema retomavam-se estas questões.

Destacamos a influência desses organismos internacionais e de seus documentos nas políticas implementadas no Brasil nos anos de 1990:

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva e dissimuladamente, e, não sem resistência e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade. Para elaborá-las, hierarquizá-las e priorizá-las, ocorrem os embates político-econômicos e ideológicos entre as prescrições externas, os pactos político-partidários de origem estatal, empresarial e a sociedade civil representada pelos cidadãos e pelas entidades acadêmicas e sindicais, defensores da educação pública laica com qualidade que responda melhor às necessidades reais da comunidade educacional local. Nesse sentido, intervir do latim *intervenire* significa interpor sua autoridade a favor de seus interesses, tônica constante nas medições políticas cuja intencionalidade é obter a posição servil, subordinada com aprovação e consentimento. (SILVA, 2000, p.96).

A intervenção externa, com sua lógica de desenvolvimento voltada para o mercado, tem sido utilizada para lograr a predominância de políticas adotadas a partir da decisão explícita dos governos que assumiram como nacionais os interesses do capital financeiro internacional. Neste sentido, a intervenção só se faz presente na realidade dos países como o Brasil, quando há um consentimento por parte das nações que difundem os ideais contidos

nos documentos e proclamados pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, Cepal, entre outros).

## 7.2. A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÃO E CONSENTIMENTO

A inserção da educação na agenda dos organismos internacionais ocorreu, principalmente, a partir do processo de reestruturação tecnológica e dos ajustes estruturais implementados no início dos anos de 1990.

A prioridade dada à educação, distante de representar um produto das demandas sociais, está atrelada às alterações estruturais do capitalismo, a partir dos ajustes da segunda geração, portanto, é fruto de uma concepção neoliberal. A educação acaba por assumir o papel de veículo político para a sedimentação das matrizes ideológicas do neoliberalismo, das quais o Banco Mundial e outros organismos, como a Cepal, a Unesco e a OCDE aparecem como representantes. (BRITO, 2002).

Uma das discussões elaboradas por Brito (2002) para entender as reformas desses organismos multilaterais, refere-se aos diferentes momentos e contextos das épocas. As reformas da primeira geração compreenderam os ajustes estruturais empreendidos entre as décadas de 70 e 80, iniciadas pelo fracasso das políticas de orientação keynesiana. A elevação da pobreza em toda a América Latina, atrelada ao temor de que o incremento da pobreza desestabilizasse a ordem política e social através da politização dos trabalhadores, favoreceu a mudança do discurso dos organismos multilaterais, no sentido de reconhecer que havia demasiada confiança nos mecanismos de mercado. Já as reformas da segunda geração foram implantadas a partir dos anos de 1990, caracterizadas pela luta contra a pobreza, com o Banco Mundial despontando como principal protagonista, apesar de mudar para um discurso que também prioriza a importância do Estado e da sociedade civil, enfatizando a “modernização” do Estado.

Fonseca (1998a) ao discutir o financiamento de projetos pelo Banco Mundial (BIRD) para educação brasileira entende que o Banco “*não empresta diretamente, mas ressarcir o país pelos gastos antecipados (contrapartida) por conta do futuro crédito*” (p. 229)

A intervenção desses organismos (e suas práticas influenciadoras das políticas nacionais) é entendida como parte de um receituário neoliberal (BRITO, 2002; SILVA, 2002).

A educação torna-se uma importante discussão a partir de então, visto que acaba por legitimar a desigualdade como resultado das escolhas individuais. Ela contribui para a formação do capital humano em que o incremento salarial depende da melhoria da formação individual. Além disso, a educação é considerada como um instrumento de elevação da produtividade, do crescimento e enriquecimento individual. (BRITO, 2002). A concepção sobre como deveria ser a educação para os países em desenvolvimento é o que os aproximaria do “desenvolvimento econômico e social”, principalmente no que diz respeito à expansão da educação superior.

Segundo Fonseca (1998b) a ênfase conferida pelo Banco à produtividade referia-se diretamente à segmentação do mercado de trabalho, pois se trata de preparar a população para o ingresso em setores profissionais diferenciados, de acordo com a importância econômica e com a localização desses países. A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infra-estrutura econômica. A justificativa utilizada é a necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade.

O Banco Mundial argumenta, nos diversos textos publicados, que o investimento na educação superior contribui para aumentar a produtividade e a produzir um maior crescimento econômico a longo prazo. As orientações dos textos dirigem-se para a diferenciação, desenvolvimento das instituições privadas, diversificação das fontes de financiamento, participação dos estudantes nos gastos e na estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados e a redefinição da função do governo no ensino superior. (SGUISSARDI, 2004).

No que se refere à educação superior, a proposta realizada nos mais diversos documentos sobre este nível de ensino, como qualidade e vinculação pública e privada demonstram a prioridade dada à iniciativa privada. O Banco Mundial supõe que a participação do governo na educação superior tem sido excessiva e ineficiente e somente a qualidade pode ser analisada como um difusor de financiamentos para as instituições. A qualidade é apontada como parte do momento que se configura principalmente pela expansão e diversificação da educação superior. Os padrões definidores deveriam ser compatíveis com as demandas internas e com as novas demandas oriundas do processo de mundialização das atividades humanas. (WERTHEIN e CUNHA, 2001).

Outra variável que acompanha os documentos refere-se à descentralização, que permitiria, segundo a lógica visualizada nos documentos do Banco Mundial, mais liberdade

para as instituições de ensino, para as famílias, comunidades e governo. Porém Silva (2002) ressalta que esta descentralização permite refletir sobre liberação dos preços fixados em mensalidades e salários, supondo que os preços se acomodem ao mercado. Ao se referir às escolas públicas, descentralização significa a participação familiar, restringindo-se ao envolvimento financeiro para aumentar a receita da empresa educativa, desdobramentos, enfim, que em nada contribuem para reduzir a pobreza e melhorar a educação.

Dentro dessas perspectivas e resoluções sobre ensino, o século XXI é assinalado como uma nova era mundial que necessita ampliar o campo cognitivo com mais conhecimento, como também idealismo e solidariedade.

A formação dos jovens deve ser voltada para atender as demandas oriundas da sociedade mundializada, devendo pautar-se tanto na qualidade, quanto na competência (necessária) devido à competitividade mundial, sublinhando também a igualdade de condições e a importância da formação ética e humanística do estudante universitário. Estes ideários são apontados, segundo a Unesco, para a formação dos jovens estudantes que serão os transformadores da educação básica em agências de cidadania (WERTHEIN e CUNHA, 2001).

Ainda no que se refere à visão sobre educação superior, de um modo geral, é possível perceber elementos congruentes entre os textos. A diversificação da oferta é considerada condição que ajuda a ampliar a igualdade de oportunidades. As instituições de educação superior devem ter possibilidade de oferecer uma variedade de oportunidades de educação e formação, cursos novos e tradicionais, cursos breves, horários flexíveis, cursos modulares e ensino a distância.

Quanto à universalidade da educação, seu papel é de um serviço extensivo à comunidade, “especialmente no que diz respeito à eliminação da pobreza, intolerância, violência e analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades diversas”. (WERTHEIN e CUNHA, 2001).

As instituições de ensino superior são assinaladas como necessárias para contribuir para a criação de novos empregos, formando alunos com habilidades empresariais e o senso de iniciativa para facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que, por sua vez, devem ter a função de criar trabalho (WERTHEIN e CUNHA, 2001). Mesmo que o mercado não seja considerado a “grande solução”, ao Estado caberia atuar somente como “supervisor”, pois os mercados requerem lucros e isto pode delegar importantes oportunidades e deveres ao ensino. (SGUISSARDI, 2004).

De acordo com Silva (2002), ao analisar os documentos produzidos pelo Banco, é possível identificar que a concepção de educação é vinculada à indústria. A atividade empresarial se expressa pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, através do repasse de verbas ao sistema de educação para formação de trabalhadores qualificados para a indústria e comércio (como o Senai, Senac, Sesi, Sesc, Senar), pela anuência concedida às empresas preparatórias de vestibular, pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação aos grupos ligados à educação a distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimentos do serviço de merenda escolar.

As reflexões dos autores nos auxiliam a compreender os rumos destinados à educação e pontuados nos documentos dos organismos internacionais e multilaterais. Porém uma das questões primordiais é a influência que sofre a formulação das políticas de cunho nacional destinadas aos sistemas de ensino.

Nos documentos elaborados pelo Banco Mundial, especificamente os referentes aos anos de 1990, encontram-se estratégias para a formulação de políticas destinadas ao setor educacional e que direcionam a posição econômica dos países devedores à abertura de mercados, aos regimes comerciais livres e às altas taxas de poupança interna, sistemas jurídicos e judiciários adequados e políticas econômicas de acordo com condições para entrada de capitais especulativos internacionais. Com estes pressupostos é que são reafirmadas as políticas direcionadas à educação tecnológica, à capacitação em serviço, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior e à prioridade quanto à racionalidade e competitividade. O Banco Mundial acaba por elaborar receitas estratégicas de desenvolvimento e educação que seriam condições *sine qua non* para conseguir sair de um modelo econômico excludente e hipertrofiante. Ainda dentro desta proposta, os gestores externos de políticas públicas, do próprio Banco, preconizam o melhoramento da eficiência escolar, através da competição entre escolas públicas e entre públicas e privadas cujas estratégias institucionais conduziriam à obtenção de melhores rendimentos. (SILVA, 2002).

Esta relação entre os organismos internacionais e o Estado é concebida por Fonseca (1998b) a partir do enfoque do realismo. Segundo a autora, este fenômeno fundamenta-se na concepção política da “influência hemisférica”, herdada do colonialismo, segundo a qual as relações entre os países seriam reguladas pelos diferentes graus de poder. Regulação que



comporta, por sua vez, até mesmo a relação hegemônica entre nações ou grupo de nações, com o objetivo de proteger sua área de influência política e comercial.

Assim, o conceito de realismo substitui o enfoque da dependência pelo da independência, em que a lógica das organizações também utiliza meios diretos de pressão sobre os Estados, como a fixação de cláusulas ou condicionalidades para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento:

[...] Nesse caso, a formulação de modelos, o sentido centro-periferia, passa a ser vista como um dado da realidade e não como uma forma de imposição hegemônica sobre o outro. Isso porque o modelo global supõe o equilíbrio sistemático, no qual a relação centro-periferia se dá pela adaptação natural das nações a um determinado bloco de poder ou de um bloco em relação a outro. (FONSECA, 1998b, p.42)

Na compreensão sobre políticas sociais, entendidas a partir dos conceitos produzidos pelo Banco, o que estaria sendo elaborado seriam políticas de ajuste estrutural, delineadas para liberar as forças de mercado e acabar com a cultura dos direitos, bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Além disso, as políticas sociais são compreendidas dentro de um contexto global, trazendo a ideia de êxito para os setores sociais cujo triunfo fundamenta-se na competição. “*Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápido e eficientemente às suas mudanças*” (CORAGGIO, 1996, p 80).

Nessa lógica de raciocínio, para um país competir deve atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com “alta produtividade, qualidade e flexibilidade”, e alguns pré-requisitos a serem atendidos: oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível. (CORAGGIO, 1996).

Coraggio (1996), ao analisar as propostas do Banco Mundial para a educação, parte da hipótese de que existem forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. Trata-se então de um processo de legitimação das forças dominantes em que a ausência de uma resistência exercida pela maioria reflete nos preços e nas políticas, a correlação desfavorável de forças no cenário mundial.

A partir desta lógica legitimada, o sistema cria um conjunto de princípios, estratégias e mecanismos os quais passam a ser institucionalizados a fim de garantir o controle de decisões

inter e intranacionais. Quando as nações aderem ao sistema, também o fazem em relação a uma “cartilha política”, tendo acesso aos “benefícios” deste processo; caso contrário, sua não adesão implica estar fora da “proteção do sistema”, renunciando às pretensas vantagens oferecidas pelo mesmo, tanto as de natureza comercial, como tecnológica e financeira. (FONSECA, 1998b)

O que pode ser analisado e entra como questão para discussão é a perspectiva referente à dominação de um espaço simbólico, campo escolástico que se encontra permeado de forças subjetivas e tem sua sustentação de acordo com a legitimidade e influências na formulação e implementação de políticas.

Silva (2002) parte da tese da influência e consentimento dos estados nacionais no que diz respeito às políticas e estratégias estabelecidas pelo Banco Mundial e demais organismos. Segundo ela, a intervenção das instituições financeiras internacionais nas políticas para a educação básica pública, advinda de tempos anteriores e acelerada nas últimas décadas, conta com o consentimento do governo federal, de parte dos governos estaduais e das elites dirigentes para sua efetivação. As políticas implementadas nos países aparecem como adaptadas à realidade nacional, porém introjetam o “ideário político e filosófico externo”, especialmente dos anos de 1980 e 1990, com a anuência do governo federal, dos ministros e secretários dos estados, mesmo com toda a resistência de partidos, sindicatos, associações e etc.

As políticas nacionais aproximaram-se das políticas e estratégias externas, pautando-se principalmente no estreitamento das relações dos governos nacionais com agências multilaterais. Porém os desdobramentos para os países devedores resultaram no aprofundamento da dependência de empréstimos, o que auxiliou na difusão de uma série de condições para um ajuste estrutural ao campo econômico, político, ideológico e social. Assim, nos documentos elaborados pelo Banco, ao longo dos anos de 1990, (*Estratégias de Assistência ao País, Educação Primária, Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación*) Silva (2002) diz perceber elementos que constituem parte das estratégias do Banco Mundial a serem incorporadas na estrutura organizacional e curricular, por meio de ajustes setoriais, o que seria a condição necessária para fazer jus aos empréstimos solicitados ao Fundo Monetário.

A intervenção a favor de interesses tem sido utilizada pelos Estados industrializados para conseguir predominância de suas políticas, mas a diferença está na tomada de decisão explícita dos governos que assumiram, como nacionais, os interesses do capital financeiro

internacional. No que se refere ao Brasil, há uma distância “real” entre as políticas do governo federal e aquelas que emergem das entidades e das associações da sociedade civil:

A via da intervenção acelerou-se, na década de 1980, por meio das ações diretas e sistemáticas, acrescidas dos empréstimos solicitados, prioritariamente, ao Banco Mundial. Este passou a ser, com o Fundo Monetário, o principal ator na determinação de políticas econômicas e socioeducacionais, através da aprovação de créditos para setores da economia que, por extensão, condicionam a implementação de políticas e de projetos para a educação básica e para o ensino superior. (SILVA, 2002, p. 96).

Para o Banco Mundial, a estratégia política dos países deve fundar-se mediante uma política educacional de “autossustentação financeira”, o que se daria mediante a redução de provimentos públicos e do incremento com o setor produtivo, estabelecendo vínculos e parcerias das escolas de ensino médio e das universidades com as empresas privadas, redirecionando as demandas para as modalidades posteriores. Assim, as políticas formuladas com interferência desses organismos definem a educação como um instrumento do mercado, revelando a utilização da escola como instrumento de intervenção eficaz, um canal de persuasão. A educação pública é utilizada como instrumento regulador da exclusão e dos conflitos sociais, sendo necessária para reintegrar os indivíduos “aptos” ao sistema produtivo. (SILVA, 2002).

Deste modo, é possível concluir que pensar em educação, tanto em nível superior quanto básica, incide em discutir questões que retratam a relação de interdependência dentro de um sistema que cria seus próprios mecanismos de legitimação:

[...] Na área da educação, em que pese a retórica igualitária de “educação para todos”, a equidade é restritiva para os pobres, podendo ser resumida na fórmula “o mais para alguns, o menos para todos.” Desse modo, as estratégias voltadas para a pobreza constituem menos um caminho para sua inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica. Além de alguns exemplos históricos ressaltados ao longo deste estudo, é oportuno mencionar que, em recentes depoimentos públicos, o Banco Mundial volta a privilegiar a área social com promessas de incremento de créditos. Como esse fato ocorre em meio à atual crise econômica que ameaça o final do século, vale questionar se não se trata de outra bandeira humanitária para aliviar tensões entre os países mais vulneráveis. (FONSECA, 1998, p.56)

### 7.3. OUTROS ATORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dentre os textos vinculados à influência de atores sociais sobre a educação, podemos considerar o processo de Bolonha (1999) e algumas discussões feitas a partir dos objetivos feitos nessa Declaração, bem como o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (1999).

Numa perspectiva referente à política educativa, o chamado “Processo de Bolonha” iniciou-se informalmente em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne e arrancou oficialmente com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999. Nela está definido um conjunto de etapas e de passos a serem dados pelos sistemas europeus de ensino superior no sentido de construir, até o final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Esta Declaração deu origem a um movimento europeu com importantes repercussões no âmbito social, cultural e econômico designado por Processo de Bolonha.

Em junho de 1999, 29 estados europeus (número que vem aumentando desde então), entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha cujo objetivo central é:

O estabelecimento até 2010 de um Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros. Espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados como forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo.

O Processo de Bolonha visa a promover o humano do nosso continente, tornando a Europa o espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Em trecho do texto da Declaração de Bolonha, junho de 1999, podemos observar o objetivo principal:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização pode medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de Ensino Superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das nossas extraordinárias tradições cultural e científica.

A ideia base é de, salvaguardadas as especificidades nacionais, ser possível a um estudante de qualquer estabelecimento de ensino superior, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro.

Os objetivos gerais da Declaração de Bolonha são: *o aumento da competitividade* do sistema europeu de ensino superior e a promoção da *mobilidade e empregabilidade* dos diplomados do ensino superior no espaço europeu.

Segundo o texto escrito por Lima, Azevedo e Catani (2008), esse processo destaca fortemente a competitividade, face principalmente, aos Estados Unidos da América, pela atração de estudantes de outros continentes, designadamente o asiático. As reformas institucionais visam ao estabelecimento efetivo de um novo sistema europeu de educação superior.

De acordo com os autores, destaca-se um processo de grande perda de protagonismo dos estados nacionais (“desnacionalização da educação superior”), sendo externamente sobredeterminado por agendas transnacionais.

O Processo de Bolonha é visualizado como um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, sujeito às mesmas orientações e regras, para que a competição interna possa ser orientada pelas mesmas regras, com critérios comuns e comparáveis. (DE AZEVEDO, LIMA E CATANI, 2008).

Este documento nos permitiu observar a influência de outros atores, atores internacionais, nas expectativas da educação superior na América Latina. Porém, destacamos que dentre essas regras, são as declarações referentes à competitividade e à livre mobilidade dos diplomas, a partir de um sistema comparativo, que tornam a educação superior como uma realidade “válida” e necessária para o desenvolvimento dos países.

Mas junto com essa influência externa surgem respostas dos atores nacionais que, por sua vez, andam em duas direções.

O Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras elaborou, em 1999, o Plano Nacional de Graduação, na cidade de Ilhéus, Bahia. Nele há a constituição de um marco referencial para a criação de políticas educacionais destinadas ao ensino de graduação nas universidades brasileiras. O texto faz o levantamento e a discussão de propostas referentes à educação superior, entendendo a formação de professores e a educação básica como parte de um processo de constituição das políticas educacionais. Identifica-se a proposta pedagógica, avaliando o processo educativo que a concretiza tendo em vista toda a sociedade contemporânea e, em particular, as necessidades e possibilidades da sociedade brasileira.

O texto elaborado no Fórum discute ainda o processo de adesão em que se faz necessário programar ações que viabilizem contatos com a comunidade acadêmica e que venham a possibilitar a formação de conceitos, o delineamento de propostas, a retroalimentação do processo, a mudança ou reafirmação de paradigmas, como condições de construção da situação pretendida e de superação da situação atual.

Abarca ainda o desenvolvimento de discussões sobre novas tecnologias educacionais, avaliação da atividade docente, a educação contínua, entre outros, direcionados a docentes, discentes e corpo técnico-administrativo com vistas à formação participativa e colaborativa. Novos métodos e técnicas de ensino utilizados tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, a educação continuada, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a avaliação institucional de cursos e de egressos podem atrair inicialmente os potenciais e futuros colaboradores do PP (projetos político-pedagógicos). O desenvolvimento de pesquisa participante e a montagem de equipes representativas das diferentes áreas para assessorar a pró-reitoria, sem cargos, tendo como perfil o interesse pela graduação, funcionariam como fator de aglutinação de motivados.

O texto resgata aspectos referentes à formação da cidadania e das particularidades regionais perante o desenvolvimento de reformas direcionadas à educação superior.

Esta pode ser apontada como a constituição do posicionamento de atores sociais que fazem parte do campo educacional e que buscam estratégias específicas para o desenvolvimento da educação superior no País, resgatando aspectos que se referem à autonomia e cidadania na educação superior.

Porém, atores que não fazem parte da esfera educacional também se apresentam como interventores do processo de construção e expansão da educação no Brasil.

A análise realizada por Rodrigues (2007) sobre a participação da Confederação Nacional da Indústria (CNI), constituída enquanto órgão coletivo de representação da burguesia industrial brasileira demonstra essas interferências. Ela passa aqui a ser considerada um dos atores de intervenção na educação no Brasil, tendo em vista sua participação no debate sobre reforma da educação superior no momento em que Tarso Genro, como ministro da Educação, convida a participar do debate sobre a reforma da educação superior, desenvolvendo sua proposta no documento denominado “*Contribuição da indústria para a reforma da educação superior.*” O referido documento, assinalado por Rodrigues (2007), discute os interesses classistas da confederação, a necessidade da centralidade da educação superior na sociedade da informação e do conhecimento (sendo a educação considerada o pilar do desenvolvimento econômico e social do Brasil), revelando sua intenção de submeter a formação humana à acumulação capitalista, além de consistir numa síntese das expectativas da indústria para a reforma da educação superior.

Partimos assim da tese de Silva (2002) em que a autora afirma que a intervenção de instituições de cunho diretamente mercadológico ocorre pelo consentimento dos poderes públicos, ou seja, foi possível observar o posicionamento do Fórum de Pró-Reitores, mas questionamos a partir de então, qual o “peso real” de cada um desses atores no processo de constituição de políticas educacionais no Brasil.

Discutir a formulação de políticas educacionais é compreender a influência desses atores sociais na elaboração de políticas. Segundo Rodrigues (2007), há uma forte influência da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade que organiza o capital produtivo, e do Fórum Nacional da Livre Iniciativa da Educação, instituição que agrega as diversas entidades representativas dos empresários do ensino.

A primeira é a “educação-mercadoria”, constituída quando o capital busca sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino. Já quando a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, consideram que o capital industrial está tendendo a encarar a prática educacional como uma “mercadoria-educação”. Porém outras questões ainda devem ser consideradas, como o limite na relação oferta e demanda. A expansão rápida dos profissionais graduados favorece imediatamente o capital industrial, criando um exército de reserva que, por sua vez, possui qualidades requeridas pelo processo produtivo, a médio e longo prazo, mas que poderá encontrar sérias dificuldades.

Fruto dessas perspectivas, intimamente ligadas à forma de reprodução de cada capital particular, as instâncias organizativas de cada setor do capital formularão distintas propostas de produção, organização e controle da educação superior. Em poucas palavras, haverá uma tendência do capital comercial investido em educação, isto é, que comercializa educação-mercadoria, a propugnar “liberdade de ensino” e combater todas as formas de controle estatal. (RODRIGUES, 2007, p.7).

Estas características demonstram que o capital industrial elabora propostas de subsunção da educação superior e do conhecimento às necessidades do processo produtivo, clamando pela ação do Estado como fornecedor qualificado de mercadoria-educação ou como agência reguladora.

A importância de discutir a influência da CNI deve-se ao fato de se estar refletindo o mais importante órgão coletivo de representações de burguesia industrial brasileira. A Confederação é considerada interlocutora do Poder Executivo e do Legislativo, desenvolvendo ações hegemônicas sobre a classe trabalhadora, atuando desde a formação profissional até a saúde e lazer, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Segundo a visão de Rodrigues (2007), trata-se de um Estado-maior intelectual da burguesia, capaz de aglutinar em torno de si a vontade coletiva dos industriais. Desse modo, compõem-se como:

[...] complexo organismo que se constrói com o fim de corporificar uma vontade coletiva, no caso, a hegemonia da visão de mundo da burguesia industrial, para com isso preservar e dinamizar a acumulação de capital, em geral, e do capital industrial, em particular. (p. 31).

Dentre os “grandes desafios” assinalados pelo documento da CNI, Rodrigues (2007) pontua: 1) Instituição de um novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Ensino Superior; 2) Implementação de um processo de autonomia substantiva no conjunto das universidades; 3) Desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao Projeto de Nação; 4) Aperfeiçoamento dos critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior; 5) Implementação de padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento; 6) Ampliação da oferta de educação superior na área tecnológica.



Quanto às universidades, o documento analisado por Rodrigues (2007) afirma que estas devem estar voltadas para o setor produtivo e para o mercado de trabalho, já que, “*na avaliação popular, universidade e indústria são instâncias complementares*”.

As questões tratadas pelo documento referem-se à universalização do acesso com qualidade em que a expansão dos cursos superiores de curta duração seria a forma mais rápida de alcançar essa questão. Além disso, propõe a fragmentação da organização do ensino superior, através da criação de cursos e áreas voltadas para profissões emergentes e a diversificação do sistema de ensino superior para atender demandas específicas de formação.

Enfim, enquanto receituário elaborado pela CNI, trata-se de regularizar as transferências orçamentárias atuais, gerir os recursos públicos sob o discurso de eficiência e eficácia, vincular o incremento de recursos à ampliação das matrículas e aumentar os recursos próprios pela prestação de serviços à sociedade (ou seja, seguir a mesma receita neoliberal).

Ainda cabe assinalar que o documento não se direciona à universidade pública ou privada, mas assume como alvo preferencial as reformas que propõe às universidades públicas, em especial as federais.

A CNI não escolheu buscar parceria com as empresas de educação superior, ou seja, torná-las alvo da “verdadeira revolução educacional”, pelo simples motivo que as IES privadas não são capazes de responder às demandas da indústria, posto que apresentam “graves deficiências qualitativas”. Assim, é bastante curioso perceber que a fração industrial na burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela *nova burguesia de serviços*. (RODRIGUES, 2007, p. 57) [grifo do autor].

O documento não esconde as finalidades da CNI ou os meios para adequar a formação humana e a universidade pública aos seus próprios valores em que a estrutura universitária deve atender à “necessidade intrínseca e fundamental do Capital: acumular, acumular sempre”. (RODRIGUES, 2007, p. 58)

Dentre as entidades representativas dos interesses das instituições privadas de ensino, destaca-se a Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), fundada em 1982, e que liderou, em 2000, a constituição do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Esse fórum representou uma solução de compromisso entre as diversas forças econômicas e políticas no campo de venda da educação-mercadoria, e deu origem, dentre outros documentos e manifestações públicas, às *Considerações e*

*recomendações sobre a versão preliminar do anteprojeto de lei da reforma da educação superior, divulgado em 2005.*

Sendo assim, é possível observar um conjunto de atores sociais que trata de conceitos referentes ao progresso técnico, diversificação de cursos, flexibilidade de instituições e massificação da educação, entre outros. Conceitos estes que seguem um processo nas políticas destinadas à educação superior no Brasil uma vez que há certa legitimidade já alcançada desde seu espaço de formulação, passando assim a representar ditames mundiais aplicáveis graças a uma lógica de ajustes estruturais às esferas nacionais.

É possível identificar que a força do Estado-Nação também se encontra vinculada a uma série de políticas de cunho internacionalista, recebendo a influência de forças políticas que já conseguiram seu espaço legitimado na reestruturação capitalista. Com isso, somente as legítimas ainda mais, constituindo-se num conjunto de políticas assimiladas e consentidas por forças nacionais que buscam atingir um nível cada vez mais competitivo no mercado mundial, utilizando as expressões “competitividade”, “mérito”, “produtividade” e “globalização” para esses fins.

Quanto à esfera educacional, passa a ser considerada mais um mecanismo estratégico para atingir o que é interpretado como desenvolvimento, o que podemos aproximar da ideia de “regulação”. A teoria do capital humano permeia a lógica das políticas sociais, formando o que poderia ser interpretado como um grande “pacote”, direcionado a todo o globo, principalmente para os “países em desenvolvimento”, já que esses, segundo os documentos aqui analisados, são distintos como aqueles que necessitam atingir o mais rapidamente possível um desenvolvimento social e econômico. Este fato parece distinguir tais países e suas populações como os “principais responsáveis” pelas crises econômicas, políticas e sociais do atual estágio do capitalismo.

## **8. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E SUAS CATEGORIZAÇÕES: O QUE DIZEM AS INSTITUIÇÕES?**

Ao realizarmos a coleta de dados, através das entrevistas com os coordenadores dos cursos investigados, análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos e de dados disponíveis em seus endereços eletrônicos optamos por pontuar as questões a serem investigadas: justificativa do curso; objetivos do curso, gerais e específicos; perfil do egresso; mercado de trabalho; perfil do ingresso; perspectivas do curso e infra - estrutura.

Esse delineamento teve como objetivo montar o corpo de análise a partir do diagnóstico de cada instituição. Para isso, observamos categorias de análise específicas, recolhidas no conjunto de dados coletados, definidas de acordo com as variáveis apresentadas em cada curso e instituição, desse modo observamos caracterizações do sistema de educação superior, características que estão atreladas à fase que precede aos anos de 1990.

Com isso buscamos identificar as instituições de ensino superior que estão sendo estudadas, para que possamos compreender como ocorre a dinâmica da educação superior diante da nossa realidade.

### **8.1. AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM PELOTAS E SUAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Inicialmente, decidimos observar e analisar as características dos cursos de cada instituição: na Universidade Federal de Pelotas os cursos de Bacharelado em Ciências Econômicas (Economia), Bacharelado em Turismo, Engenharia Industrial Madeireira; na Faculdade Anhanguera os cursos de Administração, Direito e Educação Física; na Fatec o Curso Superior de Tecnologia em Marketing e o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Tais características foram observadas a partir de questões referentes à justificativa do curso, objetivos e perfil do egresso, sendo considerados para a observação e análise todos os dados coletados (entrevistas, projetos e dados nos endereços eletrônicos). As mesmas passaram a ser consideradas variáveis, uma vez que se apresentam em mais de um dos cursos e tomam significados diferentes para cada um deles.

A análise dessas características, enquanto variáveis, nos indicou a representação de categorias de análise que passam a ser concebidas para auxiliar o entendimento da realidade das instituições e de seus cursos.

A referida análise foi construída a partir de quadros que nos auxiliaram na visualização dos cursos e instituições cujas categorias teóricas foram extraídas a partir dos quadros representativos (indicados pela justificativa do curso, objetivos do curso, perfil do egresso). Com isso, foi possível estabelecer significações sobre as estratégias dos atores para o processo de construção do curso, os objetivos dos cursos e as relações entre esses e outras esferas da realidade, como mercado de trabalho e as políticas de educação superior, por exemplo, indicando também o perfil do egresso objetivado pelos coordenadores a partir das competências atribuídas aos profissionais no projeto político dos cursos.

A finalidade da construção dos quadros para cada instituição de ensino superior é destacar as variáveis que se tornam categorias teóricas para uma posterior análise da instituição. Desse modo, destacamos as entrevistas em *itálico*, diferenciando, tanto nessas quanto nos projetos político-pedagógicos, as variáveis em **negrito**.

#### 8.1.1. A Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

A UFPEL ofereceu, entre o período de 2000 e 2007, três novos cursos de graduação: Bacharelado em Ciências Econômicas (Economia), Bacharelado em Turismo, Engenharia Industrial Madeireira, sendo todos eles investigados.

Devemos destacar que esses cursos são provenientes de questões internas da própria instituição universitária, como, por exemplo, a reconfiguração de departamentos e institutos, porém, são considerados como “novos cursos” por terem sido “criados” nesse período, oferecendo vagas no vestibular, a partir de 2000.

Quadro nº.3

UFPEL - Justificativa de criação dos cursos

<b>Justificativa de criação do curso</b>		
<p>O CURSO DE ENGENHARIA INDUSTRIAL MADEIREIRA foi criado tendo em vista a necessidade de formação de profissional especializado no setor industrial madeireiro, ou seja, <i>disponibilizar recursos humanos com potencial à ciência da madeira.</i></p> <p>Considerado como formação profissional recente no País, primeiro curso no Rio Grande do Sul, baseou-se <i>inicialmente nos modelos existentes em outros estados do Brasil e em países desenvolvidos com experiência nesta área.</i></p> <p>O Brasil apresenta potencialidade para figurar entre os principais produtores mundiais de madeira e seus produtos, com condições climáticas, disponibilidades de áreas e silvicultura desenvolvida para produzir madeira de forma</p>	<p>O CURSO DE BACHARELADO EM TURISMO, inédito em universidades públicas no estado do Rio Grande do Sul, foi proposto pela UFPEL com um duplo objetivo: <i>tratava-se, por um lado, de criar um espaço interdisciplinar que permitisse a investigação científica do turismo a partir dos múltiplos saberes que se encontram a ele vinculados, permitindo, igualmente, a formação de profissionais habilitados a compreender as formas de produção do conhecimento associadas a essa área;</i> por outro lado, tratava-se também de criar uma <i>instância capaz de participar dos processos de desenvolvimento da metade sul,</i> avaliando que o turismo, somado a outras iniciativas, e dadas as características culturais e ambientais dessa região, pode funcionar como</p>	<p>O CURSO DE ECONOMIA justificou-se devido à insatisfação por uma forte <i>demanda de setores da própria UFPEL e da sociedade local</i> no sentido de que fosse criado um curso na área de economia que desse atenção à formação de profissionais capazes de <i>atuar tanto no desenvolvimento local quanto no contexto do processo de globalização que se impunha à região em virtude da criação do MERCOSUL</i> por meio do Tratado de Assunção, em 1991.</p> <p><i>Sua localização (Pelotas) é considerada estratégica no âmbito do Mercosul,</i> porquanto, além do porto na Lagoa dos Patos, ela está a 50km com o Superporto de Rio Grande, a 600km de Montevideu (Uruguai) e no ponto médio entre Buenos</p>

<p>responsável, considerando aspectos sociais, ambientais e econômicos. Entretanto, no processo de industrialização desta nobre matéria-prima ainda apresenta oportunidades para avanços tecnológicos, sendo <b><i>necessário tornar o setor mais competitivo, racionalizar o aproveitamento da madeira e finalmente agregar valor ao produto final, produzindo materiais de madeira de qualidade.</i></b></p> <p>Este salto tecnológico no setor madeireiro requer a capacitação e qualificação dos profissionais que atuam na área, profissionais com aprofundado conhecimento da madeira além de sólida formação de engenharia. Cabe ressaltar que a madeira é um dos principais materiais utilizados pelo homem, desde remotos tempos até os dias de hoje, no entanto, trata-se de um material heterogêneo, complexo, sendo necessário <b><i>amplo conhecimento para seu adequado uso.</i></b></p>	<p>uma alternativa no conjunto daqueles processos.</p> <p>A proposta curricular baseou-se nas funções básicas da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Além de valorizar essas atividades na formação acadêmica, destacou-se, <b><i>através de atividades complementares, a participação na comunidade.</i></b> Este envolvimento será <b><i>valorizado pensando no estímulo à formação política e participação social</i></b> dos alunos do Curso de Turismo.</p>	<p>Aires e o Sudeste brasileiro. <b><i>O curso motiva sua criação, em 2000, pelo contexto de estagnação, por um lado, e potencialidades, por outro.</i></b></p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p>“O histórico de <b><i>baixo desenvolvimento econômico da região, nas últimas décadas,</i></b> justificava a criação do curso de ciências econômicas para <b><i>qualificar a mão de obra local</i></b> que pudesse ocupar espaço na região tanto na parte de <b><i>negócios econômicos privados quanto do setor público,</i></b> fazendo <b><i>projetos que estimulassem a criação de renda.</i></b>”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Assim é fundamental que o setor madeireiro brasileiro, conte com seu desenvolvimento e, conseqüentemente, <b>ampliação de seus benefícios para a sociedade.</b></p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p>“Professores criaram um curso de madeira de acordo com o que já existe no Canadá, EUA e Chile, seguindo um modelo do Paraná, <b>buscando um mercado disponível (remanejo de mercado).</b>”</p>		
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

As variáveis assinaladas no texto nos indicam duas categorias de análise principais que, por sua vez, se interligam:

- Desenvolvimento;
- Demanda.

Os dados analisados no quadro sobre os três cursos demonstram a necessidade de criação de cursos em áreas de conhecimento diferentes, mas que parecem estar voltadas ao atendimento da mesma necessidade: “desenvolvimento da região”. Essa é uma disposição da região sul, visto que, segundo os discursos, não há capital humano suficiente para suprir uma demanda existente, o que pode ser observado em variáveis como “potencialidades”, “baixo desenvolvimento econômico”, “disponibilização de recursos humanos com potencial”.

A qualificação da mão-de-obra e a formação de profissionais apresentam-se como necessidades para o desenvolvimento local e esse estaria diretamente ligado ao desenvolvimento global. O que resgata as questões de espaço relacionadas ao fenômeno da globalização à ideia de um mercado em expansão que não consegue se expandir porque não existe mão-de-obra eficiente, seguindo também orientações dos documentos dos organismos internacionais. Os cursos oferecidos pela instituição trazem o intuito de sanar essas dificuldades.

Porém, novamente podemos destacar o sentido de globalização quando percebemos que além do modelo dos cursos estarem atrelado ao desenvolvimento local e global também possui um modelo importado de outras instituições.

A criação dos cursos também está atrelada ao desenvolvimento de “múltiplos saberes”, que se apresentam como necessários para conseguir esse “desenvolvimento e que se encontram ligados a um mercado (competitivo)”. Esse desenvolvimento também aparece relacionado à “racionalidade de recursos e de potencialidades” colocados nos discursos como necessários ao desenvolvimento da região, que por sua vez, já possui potencialidades, mas que merecem ser desenvolvidas.

Segundo o Projeto Político do curso de Engenharia Industrial Madeireira:

O Rio Grande do Sul destaca-se por, tradicionalmente, ser um Estado madeireiro, tendo um dos principais polos moveleiros do país, e indústrias nos mais variados segmentos do setor, como: celulose e papel, painéis de madeira, madeira serrada, madeira tratada, embalagens, resinas, entre outras. A expansão da base florestal gaúcha assegura o avanço e o incremento do setor madeireiro, possibilitando a consolidação de novos polos e do desenvolvimento regional.

O curso de Economia também destaca no seu Projeto Político-Pedagógico:

Geograficamente, Pelotas se constitui no maior núcleo urbano da região sul do Rio Grande do Sul, com cerca de trezentos mil habitantes.  
(...)



Quanto ao capital humano e sua formação, a cidade possui duas universidades, uma faculdade isolada, uma unidade do Centro Federal de Ensino Tecnológico, o segundo maior número de estudantes do estado e uma elevada taxa de alfabetização de adultos (93,75%).

É possível interpretarmos que os cursos de graduação analisados têm seu foco na formação de capital humano, visando ao desenvolvimento local, porém esse só pode ser entendido a partir de questões relacionadas a perspectivas do processo de globalização, dentre elas, o conhecimento e a qualificação.

Quadro nº.4  
UFPEL - Objetivo dos Cursos

Objetivos dos Cursos		
O CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA INDUSTRIAL MADEIREIRA tem como objetivo formar um profissional qualificado apto a aplicar os conhecimentos de engenharia e gerenciar indústrias manufadoras de produtos a partir da madeira. Para tal os profissionais devem possuir o conhecimento da qualidade da madeira como matéria prima, dos processos de transformação mecânica e produção,	O CURSO DE BACHARELADO EM TURISMO deverá formar profissionais com conhecimento para analisar o fenômeno turístico e <i>atuar na pesquisa e gestão do turismo</i> a partir dos princípios de <i>responsabilidade social, justiça e ética profissional.</i>	O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS tem como objetivo geral: produzir, integrar e tornar acessível o conhecimento na área de Economia, possibilitando a formação de recursos humanos capazes de <i>promover o desenvolvimento integrado da região</i> , em especial das organizações, visando à melhoria da <i>qualidade de vida, nos planos individual, social e ambiental</i> , tendo em vista:
	<b>Objetivos específicos:</b> O Curso de Bacharelado em Turismo, deverá oferecer condições para: - produzir conhecimento de natureza científica; - <i>valorizar as questões sociais, ambientais, históricas e culturais;</i>	- a formação de uma <i>consciência crítica</i> dos estudantes, capaz de auxiliar no aprimoramento

<p><i>desenvolvimento</i> de projetos e produtos, conhecimentos nas áreas de administração, economia, marketing, comércio exterior, informática e na área da engenharia relacionada, <b><i>devendo estar conscientes e atuantes na sociedade da qual participam.</i></b> Além dessas habilidades, objetivando respostas <b><i>rápidas e inovadoras</i></b> aos distintos problemas a serem enfrentados pelo Engenheiro Industrial Madeireiro, deve-se acrescentar a capacidade <b><i>gerencial e empreendedora,</i></b> a capacidade de <b><i>comunicação escrita e falada, o domínio da infotecnologia, a capacidade de gerar, manusear e repassar informações, iniciativa e senso crítico, iniciativa individual e grupal, espírito inovador, conhecimento prático, conhecimento</i></b></p>	<p>- <b><i>comprometer-se com a identidade das comunidades e com o seu desenvolvimento sustentável;</i></b></p> <p>- desenvolver habilidades técnicas, humanas e conceituais inerentes às atividades turísticas;</p> <p>- analisar o fenômeno turístico e seus impactos nas suas mais diversas formas;</p> <p>- <b><i>diagnosticar e propor alternativas</i></b> para problemas pertinentes às atividades turísticas;</p> <p>- compreender o turismo a partir das suas diferentes <b><i>interseções com outros campos do conhecimento;</i></b></p> <p>- atuar no <b><i>planejamento,</i></b> organização, direção e avaliação de planos, programas e projetos turísticos;</p> <p>- elaborar e analisar políticas públicas na área de turismo;</p> <p>- atuar na implantação e <b><i>gestão</i></b> de empresas turísticas.</p>	<p>da ordem econômica;</p> <p>- <b><i>a adequação interdisciplinar dos conteúdos programáticos, ao mercado de trabalho, visando interesses e necessidades da região;</i></b></p> <p>- <b><i>o conhecimento da realidade econômica nacional e internacional;</i></b></p> <p>- <b><i>a integração crescente do ensino com a pesquisa e a extensão.</i></b></p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>organizacional, gestão ambiental, referida aos impactos ambientais ocasionados pelas diferentes tecnologias.</i></p>		
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Ao analisarmos o quadro sobre os objetivos dos cursos da UFPEL destacamos algumas características que nos remetem à criação das seguintes categorias de análise:

- Gerenciamento/Gestão;
- Habilidades técnicas;
- Interdisciplinaridade.

O conhecimento da necessidade de desenvolvimento na região encontra-se atrelada à necessidade de formação de profissionais nas áreas específicas de cada curso que, por sua vez, também é consagrada nos objetivos dos cursos. Porém observamos outras variáveis que se inter-relacionam a essa perspectiva, dentre elas: “gestão”, “gerenciamento”, “qualidade de vida”, “desenvolvimento sustentável”, “realidade econômica”. Essas variáveis trazem como discussão a esfera administrativa das atividades profissionais e o quanto cabe ao indivíduo, em formação, realizar a gestão de seus conhecimentos nas suas atividades.

É possível entendermos que há a complementação da área de cada curso pela inter-relação com questões relacionadas à aplicação das habilidades técnicas na realidade, ou seja, a formação de um profissional específico para atuar na realidade. Essa categoria teórica pode ser observada nos discursos que afirmam: “estar consciente e atuante na sociedade da qual participa”, “formação de uma consciência crítica dos estudantes, capaz de auxiliar no aprimoramento da ordem econômica”, “diagnosticar e propor alternativas”.

Compreendemos a necessidade de um indivíduo que atue concretamente na realidade. Porém, observamos que aliadas às habilidades técnicas encontram-se questões que buscam a interdisciplinaridade da formação do profissional que deve relacionar-se com outras áreas, com outros campos de conhecimento: “valorizar as questões sociais, ambientais, históricas e culturais”, “a adequação interdisciplinar dos conteúdos programáticos, ao mercado de trabalho, visando a interesses e necessidades da região”, “iniciativa e senso crítico, iniciativa individual e grupal”, “interseções com outros campos do conhecimento”.

Há a formação de um profissional que realize suas funções técnicas, mas que também saiba como observar a realidade (social e econômica).

Ainda no projeto político pedagógico do curso de Engenharia Industrial Madeireira, podemos destacar os objetivos específicos:

- Contribuir para a difusão e para a construção do conhecimento científico;
- Desenvolver e utilizar novas ferramentas e técnicas da área de tecnologia e utilização de produtos florestais e do setor industrial madeireiro;
- Contribuir para a construção de uma prática profissional comprometida com os avanços da ciência, com a promoção da qualidade de vida da população e com o exercício da cidadania em geral;
- Construir uma prática profissional adequada ao campo da engenharia e da educação, buscando interagir com as equipes multiprofissionais;
- Saber aplicar os conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais do seu campo de trabalho na engenharia;
- Projetar e conduzir a implementação de projetos no setor industrial madeireiro.

Essas questões nos indicam a formação de um profissional que atua com um diálogo muito próximo de outros setores, como a administração e a economia, projetando-se a um mercado considerado competitivo. Com isso, suas habilidades técnicas devem ser providas de um espírito inovador, crítico e com respostas aos problemas para desenvolvimento (local, regional, global). Respondendo então aos diversos setores, indo além da sua formação específica, mas principalmente “aplicando” os conhecimentos.

#### Quadro nº.5

##### UFPEL - Perfil do Egresso

<b>Perfil do Egresso</b>		
A Universidade Federal de Pelotas tem a intenção de formar profissionais em ENGENHARIA INDUSTRIAL MADEIREIRA com o seguinte perfil: O Engenheiro Industrial	Profissional formado em TURISMO deve compreender a <i>interdisciplinaridade</i> e a complexidade do fenômeno turístico para atuar na pesquisa e na gestão do	Egresso do CURSO DE ECONOMIA da Universidade Federal de Pelotas, o futuro profissional deverá possuir:  <i>Formação humanística</i> , com uma visão geral ética e

<p>Madeireiro é um profissional de formação <b>generalista</b>, que atua no desenvolvimento de processos para a produção e transporte de produtos diversos que envolvam em escala industrial a exploração, produção, disposição ou beneficiamento da matéria-prima madeira; <b>Projeta, supervisiona, elabora e coordena</b> processos industriais; identifica, formula e resolve problemas de engenharia relacionados à indústria de papel e celulose, moveleira, embalagens, energia, componentes da construção civil e painéis que envolvam a matéria prima madeira;</p> <p><b>Desenvolver tecnologias limpas, processos de reciclagem e de aproveitamento dos resíduos</b> da indústria madeireira para a redução do impacto ambiental;</p> <p><b>Coordena e supervisiona</b></p>	<p>turismo.</p> <p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atuar na preservação e na conservação da tradição cultural, da memória histórica e do patrimônio ambiental da <b>comunidade local, regional e nacional</b>, compatíveis com o <b>desenvolvimento sustentável</b>; - atuar com base nos <b>valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional</b>;</li> <li>- demonstrar capacidade <b>crítica, reflexiva e criativa</b> para propor e <b>implementar soluções alternativas e inovadoras</b>;</li> <li>- dominar conceitos teóricos e práticos na constante busca <b>do</b> conhecimento.</li> </ul> <p><b>Habilidades profissionais</b></p> <p>O aluno deverá estar habilitado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o turismo como <b>importante fenômeno social do mundo contemporâneo</b> e seu papel na organização social;</li> <li>- compreender os aspectos</li> </ul>	<p>filosófica, que o capacite a compreender a realidade sistêmica do mundo econômico em que vive, <b>promovendo sua atuação de forma interdisciplinar</b> ;</p> <p>Formação técnico-científica, geradora de credibilidade e raciocínio lógico, habilitando-o para a aplicação de uma sólida <b>formação teórica, qualitativa e quantitativa</b>, que possibilite a <b>resolução de problemas ligados a planejamento, crescimento e desenvolvimento econômico</b>.</p> <p><b>Habilidades do Economista</b></p> <p>Como profissional de Economia, nosso egresso deverá demonstrar capacidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comunicação e expressão</b>, oral e escrita, que viabilize a compreensão de textos econômicos, com habilidade dissertativa.</li> <li>- Compreensão de conceitos básicos e fundamentais da</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>equipes de trabalho,</b> realiza estudos de viabilidade técnico-econômica, executa e fiscaliza obras e serviços técnicos e efetua vistorias, perícias e avaliações, emitindo laudos e pareceres técnicos. Em suas atividades, considera aspectos referentes <b>à ética, à segurança e aos impactos ambientais.</b> Assim, destaca-se por apresentar em sua formação profundos conhecimentos alicerçados na área de ciências exatas. Para isso devem ser atendidos os conteúdos do núcleo básico da Engenharia e os conteúdos profissionalizantes os quais compreendem Propriedades Físicas e Mecânicas da Madeira, Energia da Biomassa Florestal, Secagem da Madeira, Painéis de Madeiras, Processos de Cortes em Madeiras, Produtos de Adesão e Colagem, Qualidade da</p>	<p>sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais na <b>gestão</b> do turismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atuar na pesquisa e na gestão do turismo;</li> <li>- compreender a necessidade do <b>contínuo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional;</b></li> <li>- avaliar o impacto da atividade turística sobre o meio ambiente e as comunidades locais;</li> <li>- <b>compreender o turismo e suas intersecções com outras áreas do conhecimento;</b></li> <li>- trabalhar em <b>equipes interdisciplinares;</b></li> <li>- analisar e interpretar o fenômeno turístico propondo <b>novas alternativas para o desenvolvimento local, regional e nacional;</b></li> <li>- propor atividades turísticas que valorizem a identidade das comunidades, oferecendo possibilidades de <b>desenvolvimento econômico, social e cultural;</b></li> <li>- desenvolver políticas,</li> </ul>	<p>Ciência Econômica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, formulações matemáticas e estatísticas, na análise dos fenômenos sócio-econômicos.</li> <li>- <b>Seleção de estratégias adequadas de ação,</b> objetivando <b>corresponder a interesses interpessoais e institucionais.</b></li> <li>- Identificação e <b>dimensionamento do mercado, prevenindo crises e empreendendo transformações econômico-financeiras.</b></li> </ul>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Madeira, Resíduos da Indústria Madeireira, Administração e Recursos Humanos, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Sistema de Gestão Ambiental, Serrarias e Beneficiamento de Madeiras, Controle e Automação Industrial, Produção de Móveis, Celulose e Papel, Logística Empresarial e Projetos da Indústria Madeireira, Termodinâmica e Transferência de Calor.</p>	<p>planos, programas e projetos na área do turismo que identifiquem, resgatem e estimulem a <b><i>vivência e a prática da cidadania;</i></b></p> <p>- identificar e caracterizar locais com potencial para o turismo;</p> <p>- analisar a demanda e a oferta turísticas em seus aspectos quantitativos e qualitativos;</p> <p>- <b><i>planejar, organizar, gerir e avaliar planos, programas e projetos</i></b> de desenvolvimento turístico;</p> <p>- elaborar e avaliar políticas municipais, estaduais e federais de turismo;</p> <p>- <b><i>planejar, gerir e avaliar</i></b> empreendimentos turísticos</p>	
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Os dados assinalados no quadro nos permitem observar variáveis que podem ser interpretadas a partir das seguintes categorias de análise:

- Interdisciplinaridade;
- Desenvolvimento de tecnologias e de gestão de processos;
- Capacidade crítica, reflexiva e criativa;
- Capacidade de planejamento e desenvolvimento de projetos e processos profissionais.

Pelas variáveis destacadas no quadro foi possível perceber a perspectiva de formação de um profissional que além de dialogar com outras áreas, consiga trabalhar e ter

conhecimento renovado constantemente: “um profissional de formação generalista”, “promovendo sua atuação de forma interdisciplinar”, “contínuo aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional”.

A categoria de análise “interdisciplinaridade” é percebida como uma constante nos três cursos investigados, além de ser também uma das considerações para entendermos que a perspectiva dos cursos é que o aperfeiçoamento do profissional não deva ocorrer somente na sua área de conhecimento, mas através desse conhecimento interdisciplinar que também deve formar um indivíduo com capacidade crítica, reflexiva e criativa. Essas parecem integrar as características de um profissional generalista, pronto para gerenciar estratégias, trabalhar em equipes, desenvolvendo, coordenando, supervisionando processos profissionais que estão relacionados à realidade e que também são capazes de se referirem à formulação de propostas.

Trata-se da formação de um profissional que possua capacidade de planejamento e de desenvolvimento em projetos que incluam um indivíduo com formação humanística, crítica, reflexiva, criativa, que tenha compreensão da realidade, mas que principalmente utilize suas habilidades técnicas para suprir necessidades de desenvolvimento de mão-de-obra local, regional e global.

Essas considerações nos indicam a formação de um profissional que mesmo com uma formação específica possua generalidades de conhecimento. E essas devem ser observadas dentro da realidade da sociedade contemporânea, utilizando as reconfigurações presentes na mesma, como o aperfeiçoamento contínuo, o pensamento reflexivo e crítico, e tendo como foco o desenvolvimento de suas atividades para suprir demandas locais e regionais, mas que estão atreladas às questões globais, como o próprio gerenciamento das atividades.

As discussões sobre justificativa de criação dos cursos, objetivos e perfil do egresso na UFPEL nos permitiram visualizar questões pertinentes a uma determinada instituição considerada dentro de seu contexto histórico e político, desde sua formação que envolveu a reformulação de políticas de educação superior até a sua reformulação e aplicação de melhorias nos setores de economia, cultura e educação e para solucionar questões da comunidade (JANTZEN, 1990). Vale lembrar que ela é oriunda de outra instituição - Universidade Rural do Sul que pertencia ao Ministério da Agricultura- e teve a integração da Faculdade de Agronomia e outras escolas e cursos nos anos de 1960.

As investigações sobre a UFPEL demonstraram uma universidade em processo de reconstituição tendo em vista um novo processo educacional, pautado pela reconfiguração de demandas políticas educacionais e também pela demanda de um novo perfil de aluno.



Dos três cursos investigados observamos que todos são provenientes de necessidades também da própria instituição em trazer novas questões a serem colocadas como pautas educacionais, buscando uma reconfiguração da própria instituição. A Faculdade de Turismo e de Engenharia Industrial Madeireira apresentam-se como necessidades internas, a partir da reconfiguração de departamentos, fundamentadas pela necessidade de abertura de cursos nessas áreas. Já no curso de Economia podemos assinalar uma necessidade da instituição de rever suas áreas e também seu projeto junto à comunidade

Em trecho da entrevista junto à coordenação do curso de Economia:

*(...) A ideia é que na região houvesse uma falta do curso de ciência econômica que se pensasse o desenvolvimento regional...*

*(...). O histórico de baixo desenvolvimento econômico da região, nas últimas décadas, justificava a criação do curso de ciências econômicas para qualificar a mão de obra local que pudesse ocupar espaço na região tanto na parte de negócio econômico privado quanto o setor público, fazendo projetos que estimulassem a criação de renda.*

Observamos com isso a reconfiguração dos cursos para atender “novas questões políticas educacionais”, principalmente pela mudança dos projetos políticos dos cursos.

Ao perguntarmos sobre mudanças no curso, desde sua abertura, à coordenação do curso de Economia:

*(...) Ele mudou, pegou em 2000, a primeira turma se formou em 2004, em 2007 houve uma renovação da proposta do curso com a ampliação de duas ênfases. Uma ênfase em política de negócios e uma ênfase em políticas públicas. Com qual objetivo? De flexibilizar a formação de alunos e de permitir que o aluno chegasse a certo ponto de sua formação... Um exemplo: ele saía pensando sua vida profissional no setor privado ou no setor público.*

Além disso, também observamos que os coordenadores estão num processo de conhecer o próprio curso dentro da instituição, visto que atendem muitas demandas administrativas para reformulação de suas instalações e infra-estrutura.

Atualmente os cursos de Economia e de Engenharia Industrial Madeireira ocupam prédios onde se desenvolvem outras atividades, pois suas instalações permanentes ainda estão em fase de construção. Porém, mesmo em instalações ainda não adequadas, consideram que há um processo de desenvolvimento do curso, no que se refere à infra-estrutura.

(...) É um prédio grande que está sendo reformado e ali vão se concentrar os laboratórios, os painéis, o laboratório de anatomia de madeira, o laboratório de preservação, o laboratório de secagem de madeira...,  
... também vai para lá para o centro...  
... todos esses vão lá porque na realidade é um prédio novo que a gente conseguiu porque nós não tínhamos prédio. (...)

Segundo os coordenadores, os prédios de ambos os cursos ainda estão em fase de construção e serão deslocados dos lugares onde atualmente exercem as atividades administrativas e acadêmicas para campus específicos.

Atualmente o curso de Engenharia Industrial Madeireira concentra suas atividades no campus do Capão do Leão, juntamente com outros cursos da universidade, ocupando o prédio da antiga Reitoria.

Já o curso de Economia, apesar de ter ocupado o campus do Instituto de Ciência Humanas, na região do Porto de Pelotas, hoje ocupa espaço no Colégio Gonzaga, escola particular localizada no centro da cidade.

*Então, o curso tinha um espaço bem acanhado, móveis eram muito antigos, quando eu cheguei à UFPel. Contaram meus colegas quando eu recebi meu escritório: "Ah, a tua cadeira e a mesa nós vamos entregar para o setor de inservíveis da UFPel."  
(...)*

*Então nós tínhamos uma restrição muito grande de espaço físico... Não havia separação do que fosse curso colegiado e do que fosse curso departamento de geografia e economia... tudo dentro do convívio único. Ao mesmo tempo em que tem pontos positivos, pois a gente circula bastante junto com os colegas, tem pontos negativos, pois você confunde o que é coordenação do que é chefia e acabava que na parte administrativa decisões entre chefias-departamentos eram tomadas por chefe de departamento. Então até para o aluno causava certa impressão de uma bagunça administrativa.*

*Em 2007, essa restrição de espaço físico chegou ao limite quando na confecção dos horários, no início do segundo semestre de 2007... Percebeu-se que não havia salas de aulas para todos os cursos, não só do ICH, do ISP e as faculdades de educação, que tem um consórcio lá. E aí nos fizeram a proposta de sairmos do ICH e que a economia tivesse não só aulas... salas fora do ICH mas também a sua parte administrativa saísse do ICH e nos ofereceram num tempo de transição o colégio Gonzaga, até que o colégio Gonzaga. (...)*

Hoje a Faculdade de Turismo já possui prédio próprio para o desenvolvimento de suas atividades, localizado no centro da cidade.

Segundo dados disponibilizados no endereço eletrônico:

Atualmente o Curso de Turismo dispõe de dois laboratórios específicos, um Laboratório de Eventos e um de Pesquisa. Quanto ao laboratório de informática, o curso possui 1 laboratório com 10 computadores no seu prédio e 20 laboratórios LIGS existentes na Universidade Federal de Pelotas para os cursos de Graduação ligados à rede internacional de informação Internet. Estes LIGS estão localizados em prédios no centro da cidade: na Faculdade de Direito, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Biblioteca das Ciências Sociais os demais estão distribuídos em prédios do Campus do Capão do Leão.

(<http://fat.ufpel.edu.br/turismo/> Acesso em 10/11/2009)

O processo de criação dos cursos assim como os objetivos assinalados pelos coordenadores apresentou-se como questões a serem descobertas pela própria coordenação do curso que pareceu preocupada em realizar muitas atividades administrativas para continuidade das atividades do curso.

Ao longo da análise das categorias verificadas na UFPEL, podemos visualizar questões específicas dessa instituição, permitindo assim assinalar características da mesma.

Desse modo, decidimos pontuar as seguintes categorias de análise selecionadas na UFPEL:

- 1) Curso para o benefício da sociedade;
- 2) Interdisciplinaridade;
- 3) Funções administrativas, inovação e gerencialismo;
- 4) Formação Humanística - Conhecimento Inovador e Crítico;
- 5) Perfil do egresso (mercado de trabalho) - Esfera Pública e Privada
- 6) Déficit de Infra Estrutura - “Renovação” do Quadro Docente

Os cursos justificam sua criação pela necessidade de trazerem benefício para sociedade e, principalmente, para a comunidade local. Nesse sentido, os cursos parecem ser uma alavanca para o salto de desenvolvimento da região sul.

Juntamente com esse discurso complementa-se a justificativa de que a ação interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, com outros saberes, gerando e aproveitando tecnologias é uma das questões que poderá resultar nesse desenvolvimento.

A produção de tecnologias de inovação e de prática de gerenciamento de atividades específicas relacionadas às atividades dos cursos, aponta para o aproveitamento das atividades já desenvolvidas na região, sendo assinaladas como questões primordiais tanto para a criação dos cursos quanto para distinguir os objetivos pretendidos pelos mesmos: - “analisar e interpretar o fenômeno turístico propondo novas alternativas para o desenvolvimento local, regional e nacional” (curso de Turismo); - “contribuir para a construção de uma prática profissional comprometida com os avanços da ciência, com a promoção da qualidade de vida da população e com o exercício da cidadania em geral” (curso de Engenharia Industrial Madeireira).

Porém, os objetivos dos cursos serão alcançados pela relação com funções administrativas e de gerenciamento de suas tarefas, visto que se objetiva um profissional que possua um “espírito inovador” e utilize a formação humanística, compreendida dentro desse mesmo processo de formação do conhecimento, utilizando a articulação tanto entre o conhecimento acadêmico e a realidade, como a relação entre o conhecimento específico e as outras áreas, o que nos indicou a análise da interdisciplinaridade.

Essa foi considerada por todos os cursos como ponto principal para a formação de um profissional que consiga atuar junto com equipes interdisciplinares durante o processo de trabalho e que também tenha conhecimentos além de suas especificidades.

A complementação dos estudos e o aperfeiçoamento acadêmico também vislumbram outras áreas de conhecimento, destacando assim a questão interdisciplinar como necessária à formação do profissional para que ele possa seguir atuando nas mais diversas áreas.

Ao tratar sobre o perfil do egresso, o curso de Engenharia Industrial Madeireira aponta no seu projeto político-pedagógico, com o subtítulo *O Campo de Atuação Profissional*, o campo Gerencial, Administrativo, Financeiro, Comércio, Marketing e Logístico de Suprimento e Distribuição como também o campo da Pesquisa e Extensão no Setor Público.

A gestão e a inovação aparecem concebidas como parte de um processo de formação de um conhecimento inovador e crítico que deve ser parte da formação da graduação e do futuro profissional. Esse, por sua vez, estará preparado para atuar tanto na esfera pública quanto na privada graças à flexibilidade a essa multidisciplinaridade de funções e capacidade de análise e gestão que o auxiliará a “resolver problemas”.

Essas categorias nos auxiliaram a compreender a dinâmica dos cursos de graduação da UFPEL que também demonstram certo déficit na sua estrutura física, com a construção de projetos de laboratórios e salas-de-aula ainda em andamento, mesmo em cursos considerados como já consolidados na instituição e na região, segundo os coordenadores. Alguns cursos

ainda utilizam prédios de escolas da comunidade local para desenvolver seus serviços de administração e coordenação. Porém, ao lado dessa infra-estrutura ainda não consolidada, a renovação do quadro docente, com a contratação de novos professores e solidificação de linhas de pesquisa, nos auxilia a compreender que a instituição ainda está sob um processo de expansão e flexibilização de cursos de graduação nessa instituição, reformulando tanto suas relações internas quanto às implicações sobre qual demanda visa a atender.

#### 8.1.2. Anhanguera Educacional S.A. (AESA)

Na Faculdade Anhanguera destacamos nos quadros seguintes as variáveis analisadas nos seguintes cursos de graduação: Administração (destacando que a faculdade apresenta três ênfases, mas o curso possui um único projeto político<sup>8</sup> e uma mesma coordenadora, sendo então catalogado como um curso único) Educação Física e Direito.

Apesar de realizarmos entrevistas com o coordenador do curso de Ciências Biológicas não analisamos especificamente esse curso por ter sido ofertado num período fora do nosso recorte temporal.

Quadro n.6

#### ANHANGUERA - Justificativa de criação dos cursos

Justificativa de criação do curso		
DIREITO ANHANGUERA	NO CURSO DE	EDUCAÇÃO FÍSICA
<b>Entrevista:</b> <i>“Nossa proposta, além de desenvolver os conhecimentos teóricos é de já proporcionar aos alunos o convívio com a prática. Começamos, já desde o início, a aplicar teoria na prática. Porque sempre tem</i>	<b>ADMINISTRAÇÃO</b> <b>Projeto Político:</b> Sua criação é uma iniciativa que objetiva trazer para o <b>campo técnico a renovação de ideias</b> que facilite mais avanços significativos para o estado do RS e ao país, através do <b>aprimoramento</b>	<b>Entrevista:</b> <i>Então, o que eu percebi é que foi feito um mapeamento da região e por isso a licenciatura, principalmente porque o curso de licenciatura é o da ESEF e nós agendamos curso noturno... e não atendia um</i>

<sup>8</sup> Destacamos que a Anhanguera utiliza nos seus projetos a denominação: Projeto do Curso.

<p><i>uma fusão entre teoria e prática. O que fica difícil. É uma coisa impressionante, é um trabalho de processo na sala de aula...”</i></p> <p><b>(Entrevista-sobre a necessidade de criação do curso):</b></p> <p><i>“Demanda na cidade onde temos duas faculdades a UFPel e a UCPEL e que não conseguiam suprir essa demanda”</i></p>	<p><b>tecnológico na área de gestão</b> e de acordo com o modelo denominado “paradigma de <b>produção flexível</b>”.</p> <p>Os conteúdos buscam, com seu desenvolvimento, contribuir para a formação de um <b>profissional qualificado, crítico, polivalente e criativo. Isto é, efetivamente competente</b> para os desafios que as empresas devem ser capazes de vencer diante de <b>tantas mudanças tecnológicas</b> em um mundo empresarial cada vez mais <b>competitivo</b>, bem como diante da <b>mundialização da economia e da integração de mercados internacionais</b>. (p.18)</p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p><i>“...quando criamos o curso de administração foi voltado ao mercado específico que nós teríamos, a demanda no caso, seriam os alunos interessados em ingressarem na instituição. Devido ao mercado de trabalho do nosso ...</i></p> <p><i>Identifica-se a demanda e</i></p>	<p><b>grande número de trabalhadores</b>, que é o temos hoje, o número maior de alunos é pelo período da noite, então havia esse <b>público que não era atendido porque não tinha curso noturno</b>.</p> <p><b>Projeto Político-Pedagógico:</b></p> <p>Justificativa para a implantação do curso: <b>Desenvolvimento do município e da região</b>, a instituição busca o desenvolvimento sócio econômico da região, oferecendo <b>maiores possibilidades para a qualificação de profissionais</b> da área de Educação Física.</p> <p>A faculdade Atlântico Sul entende a educação como <b>compromisso entre a formação profissional e a demanda social</b>, sendo a educação uma mediadora da prática social. Desse modo, a oferta do curso decorre da <b>grande demanda de profissionais qualificados para atuar em educação na região</b> onde a instituição</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>pede-se autorização junto ao Ministério da Educação para abertura (...) Dentro do projeto institucional de quando tivemos a autorização até a administração, é nova, dentro desse projeto, fomos criando os outros cursos... no caso o nosso curso de administração é o curso que já formou a primeira turma, já é reconhecido, e os outros estão em processo de reconhecimento, porque começou a partir de 2009 a formação da primeira turma. (...)</i></p> <p><i>- Foi criado com modelo estabelecido pela Anhanguera ou não ...? Ou pela Atlântico Sul também?</i></p> <p><i>- E hoje nós somos uma instituição só</i></p>	<p>estará contribuindo para <b><i>suprir parte das deficiências locais, regionais e nacionais.</i></b></p> <p><b>Justificativa:</b> Traz como questões durante o processo do curso a <b><i>necessidade financeira da população com obstáculo para atender as necessidades</i></b>, destacando como política a formação concentrada em tempo menor, atendendo aos anseios não só das escolas, mas da realização pessoal e da <b><i>formação cidadã</i></b> de uma maior parcela da sociedade. O projeto busca atender esse contexto, comungando novas perspectivas advindas dessa época de “nova democratização”, buscando contribuir para uma <b><i>sociedade mais consciente, participativa e cidadã.</i></b></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os dados coletados sobre a justificativa de criação do curso parecem estar voltados à “cursos voltados a atender uma demanda”, portanto, cursos necessários para estabelecer uma “qualificação para o desenvolvimento da região”. Essas podem ser consideradas nossas categorias de análise, pois a instituição parece buscar o seu mercado de trabalho, realizando pesquisas para saber quais cursos são necessários, vinculando a ideia dessa necessidade com a de desenvolvimento.

Devemos considerar que as variáveis assinaladas no texto como: “convívio com a prática”, “campo técnico de renovação de ideias”, “público que não era atendido”, “aprimoramento tecnológico”, “qualificação para profissionais”, entre outras, apresentam uma relação direta com a necessidade de qualificação para desenvolvimento da região, considerando um déficit no processo para suprir não somente as necessidades locais, mas também para atender ao mercado global: “mundialização da economia”, “integração de mercados internacionais”, “suprir parte das deficiências locais, regionais e nacionais”.

Questões utilizadas para a justificativa no Projeto Político Pedagógico do curso de Administração:

Redução de custos, meios a serem otimizados, valorização das pessoas, novos produtos e serviços ofertados para os clientes, contribuição para o desenvolvimento tecnológico e científico do país, novas matérias, novos processamentos criados, novas modalidades de atendimentos às redes de empresas e novas tecnologias de produção, criadas e descobertas, competitividade, agilidade no suprimento. Necessidade de uma gestão mais profissionalizada, para que os custos com a transformação e a distribuição sejam mais compatíveis com as capacidades financeiras dos usuários.

A criação do curso de administração com linha de formação em empresas busca criar alternativas à região (metade sul), bem como servir a todo o estado, habilitando profissionais com capacidade de servir de alavanca ao equacionamento dos problemas que impedem o desenvolvimento e progresso da região. (p. 22)

Nessas considerações observamos a presença do sentido de gestão profissionalizante relacionada à administração e otimização dos recursos humanos, próprias do processo de globalização e também da ideia de desenvolvimento observada nos dados.

O campo da administração aparece como a alavanca do processo necessário de desenvolvimento local e global entendido pelo próprio curso de Administração. As ênfases em comércio exterior e gestão ambiental demonstram como questão situar a demanda local.

Na entrevista com a coordenadora do Curso de Administração:

*O curso de administração começou com ênfase em administração geral ou comércio exterior. Hoje temos três ênfases: além de administração temos comércio exterior e gestão ambiental também.*



De acordo com o Projeto Político do Curso de Administração:

A administração vista como um campo de conhecimento, de ciência e de tecnologia, gradativamente vem abrangendo em especificidade novas áreas de atuação. Ao mesmo tempo em que olha a organização, de forma sistêmica e holisticamente, a vê em peculiaridades. (p. 21)

Porém, o discurso que apresentou maior força foi o da necessidade da própria comunidade local de cursos que qualifiquem para o desenvolvimento profissional, e que atendam à demanda de alunos que exercem outras atividades e precisam de cursos noturnos e estejam vinculados com a realidade. Encontramos essas questões na relação “teoria-prática” destacada como o “diferencial” da instituição: “público que não era atendido porque não tinha curso noturno”, “proporcionar aos alunos o convívio com a prática”, “educação uma mediadora da prática social”.

Por último, observamos que os discursos das entrevistas assinalam a necessidade de cursos que atendam aos anseios da comunidade, referentes tanto à formação profissional, como a um tipo de formação com menor tempo e com custo menor do que as apresentadas no local: “necessidade financeira da população com obstáculo para suprir as necessidades, destacando como política a formação concentrada em tempo menor”. O que parece indicar a criação de cursos específicos para dar atenção a uma determinada parcela da população ainda não atendida pela educação superior.

#### Quadro nº.7

##### ANHANGUERA - Objetivo dos Cursos

<b>Objetivos dos cursos</b>		
<b>DIREITO</b> - Formar <i>cidadãos cívicos conscientes</i> de seu papel social e profissional aptos para entender o contexto econômico, social e político-jurídico e atenderem às demandas sociais do mundo	<b>ADMINISTRAÇÃO</b> -Formar profissionais, na área de administração-linha de formação em Empresas, com <i>domínio dos conhecimentos técnicos, humanos, sociais e políticos</i> , capazes de atender às	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Objetivo geral: formação de um <i>profissional reflexivo</i> que possua conhecimento amplo do contexto social, histórico, cultural e educacional para esclarecer e <i>intervir</i> de maneira

<p>atual, em que o Direito é produto da sociedade, mas também criados dessa;</p> <p>- <i>propiciar uma formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo;</i></p> <p>-formar profissionais aptos para a atuação jurídica em diversos setores: jurídico-profissionais e jurídico-científicos, <i>contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e do Direito;</i></p> <p>- propiciar ao aluno a formação técnico-jurídica adequada que o fundamente para a <i>operacionalização do Direito</i>, ao mesmo tempo em que possa refletir sobre critérios de interpretação e fundamentação de decisões jurídicas na perspectiva interna do sistema jurídico;</p> <p>-promover <i>interdisciplinaridade</i> como pressuposto fundamental da formação jurídico contemporânea, e da compreensão da realidade e do fenômeno jurídico vislumbrando a possibilidade, inclusive, de</p>	<p><i>necessidades</i> de <i>gerenciamento</i> das mais variadas formas de organização da sociedade, orientadas por <i>valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional</i></p> <p><i>Objetivos específicos:</i></p> <p>a) Melhorar o desempenho e a cultura da administração no Estado do RS, criando uma “<i>cultura empresarial diferenciada</i>”, junto aos diversos segmentos da comunidade gaúcha;</p> <p>b) Promover a integração do curso de administração com <i>o poder público e a iniciativa privada do setor</i>, visando à elaboração e execução de ações conjuntas, pautadas em projetos de pesquisa e de desenvolvimento sustentado;</p> <p>b) <i>Atender às novas mudanças</i> que estão sendo exigidas, até então inéditas, desenvolvendo um perfil do futuro Administrador, no que se refere à capacidade de raciocínio abstrato, de <i>autogerenciamento</i> e a assimilação de novas informações. <i>Compreensão</i></p>	<p>significativa dentro das reais possibilidades, respeitando características regionais; conhecimento do fenômeno da cultura corporal de movimento e esportiva, como agente de <i>grande influência na sociedade moderna</i>, atentando para seus princípios e sua dinâmica de <i>difusão na prática</i>; a apreensão a respeito da corporeidade;</p> <p><i>desenvolvimento de atitudes éticas, críticas, criativas e democráticas</i> incentivando estes aspectos em sua <i>intervenção junto à comunidade</i>; o domínio da área de conhecimento da Educação Física, através da mediação <i>teoria-prática</i>, possibilitando o aprofundamento desta para a <i>intervenção significativa no âmbito escolar</i>; o desenvolvimento da habilidade de comunicação, sendo acessível ao outro, tendo a capacidade de ultrapassar as barreiras culturais, compreender e ser compreendido; realização de</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>trabalhar, em uma <b><i>perspectiva transdisciplinar</i></b> que irá além da segmentação do conhecimento em disciplinas para buscar compreender e atuar num <b>mundo concebido de forma integral;</b></p> <p>- formar o profissional-cidadão a partir da construção do <b>sujeito transdisciplinar</b> ;</p> <p>- <b><i>alicerçar a formação oferecida em atividades teóricas e práticas</i></b> que se constituirão em elementos <b><i>transdisciplinares.</i></b></p> <p><b>Objetivo geral do curso:</b></p> <p>a) <b><i>Formar profissionais de visão transcendente</i></b> aos aspectos técnicos da profissão, capazes de aplicar o direito, mas também de criticá-lo e fornecer meios para a sua alteração, apto a cumprir com a missão social e política de maneira a desempenhar sua presença na vida do País e que não se restrinja a executar burocraticamente uma tarefa (p.8).</p> <p>b) Pretende-se fornecer ao</p>	<p><b><i>das bases gerais científico-técnico, sociais e econômicas em seu conjunto,</i></b> além da aquisição de habilidades de natureza conceitual e operacional, domínio das atividades específicas e conexas e <b><i>flexibilidade intelectual</i></b> no trato de situações cambiantes;</p> <p>c) Formar profissionais capacitados a atuarem nas áreas de <b><i>planejamento, marketing, administração de comércio em órgãos de planejamento e desenvolvimento público, vinculado à iniciativa privada;</i></b></p> <p>d) Criar junto às comunidades empresariais, através de múltiplas alternativas, consciência da importância da <b><i>gestão</i></b> voltada para o cliente, o mercado e o meio ambiente;</p> <p>e) Organizar e /ou desenvolver programas de extensão e de pesquisa, <b><i>visando à capacitação técnica</i></b> do Administrador no enfoque da Administração de</p>	<p>momentos de aproximação, constatação, coatuação, <b><i>atuação, reflexão e busca de transformação</i></b> de realidade profissional, incentivando um exercício de formação contínua.</p> <p><b><i>Objetivos específicos:</i></b></p> <p>Reconhecer a escola como local de produção, conhecimento, pesquisa e extensão; <b><i>favorecer a conscientização da importância da prática de inclusão social e da busca da cidadania;</i></b> planejar, desenvolver e avaliar conteúdos da educação física; <b><i>estimular a interação teoria-prática no sentido de articular, construir e reconstruir conhecimentos necessários para a atuação transformadora;</i></b> trabalhar o fenômeno desportivo, enfatizando sua dimensão educativa, seguindo critérios éticos e democráticos; estimular a iniciação científica e a pesquisa sobre novas propostas do movimento humano e suas diversas manifestações na</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>futuro bacharel em Direito o instrumento técnico e crítico necessário para compreender a <i>realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ele</i>. O que se objetiva é incentivar a percepção e a compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança ao invés de transmitir um conhecimento abstrato, por ser dogmático desvinculado de suas referências de realidade (p.9)</p>	<p>Empresas; f) Integrar-se de forma efetiva no <i>processo de modernização</i> do único complexo portuário do Estado do RS localizado nesta região.</p>	<p>pedagogia do movimento; utilizar os recursos dos programas de ensino e extensão, entre outros; <i>reconhecer, analisar e discutir princípios de intercomponente curricularidade, integrando a educação física ao projeto pedagógico da escola, participando de projetos comuns com os outros componentes curriculares do currículo escolar;</i> identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações humanas, na sociedade atual, em especial as situações de práticas esportivas e corporais.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os dados sobre os cursos da Faculdade Anhanguera podem ser destacados nas seguintes categorias de análise:

- Atender às mudanças (globalização) e à influência da sociedade moderna;
- Desenvolvimento para atuação na realidade;
- Gestão;
- Profissionais com formação humanística;
- Pensamento reflexivo;
- Transdisciplinaridade;
- Interdisciplinaridade.

Observamos a necessidade de formação de um profissional que vise a atender às mudanças da sociedade moderna consideradas como mudanças dinâmicas para as quais o indivíduo deve estar preparado, a fim de atender a uma demanda de trabalho diversificada e inovadora, mas principalmente utilizando essa formação na sua prática, na realidade: “agente de grande influência na sociedade moderna, atentando para seus princípios e sua dinâmica de difusão na prática”, “atenderem às demandas sociais do mundo atual”, “intervir de maneira significativa dentro das reais possibilidades”.

Além disso, é possível constatar a necessidade de um profissional que possua habilidades para realizar a gestão de seus conhecimentos. Nesse sentido a ideia de gestão apresenta-se relacionada à reflexão do profissional sobre suas próprias atividades: “autogerenciamento”, “consciência da importância da gestão voltada para o cliente, o mercado e o meio ambiente”.

Este processo reflexivo estaria dentro do que o discurso intitula como uma formação humanística. “Necessidades de gerenciamento das mais variadas formas de organização da sociedade, orientadas por valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional”; “formação de um profissional reflexivo, que possua conhecimento amplo do contexto sócio-histórico, cultural e educacional”; “formação de cidadãos cívicos conscientes de seu papel social e profissional aptos a entender o contexto econômico, social e político-jurídico e atenderem às demandas sociais do mundo atual”; “propiciar uma formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo”.

O pensamento reflexivo aparece constituído pela compreensão de valores sociais, porém é possível observar que a relação do conhecimento com a realidade é o que forma, segundo os dados, o profissional dentro de um “mundo concebido de forma integral”. Também se compreende a categoria interdisciplinaridade, uma vez que trata da possibilidade de trabalhar em outras áreas do conhecimento, necessitando assim de uma formação que as visualize e capacite os indivíduos a atuarem nas mais diferentes atividades.

A partir dessa relação estabelecida entre a formação do profissional e o mundo real podemos incluir a noção de transdisciplinaridade: “formar o profissional-cidadão a partir da construção do sujeito transdisciplinar”. O que retorna à questão entre a relação da formação do indivíduo e da sua realidade, atuando juntamente com outras áreas de conhecimento, o que parece proporcionar a formação pretendida pelos objetivos dos cursos: “realidade dentro da qual exercerá sua profissão, agindo sobre ele”.

Quadro nº.8

ANHANGUERA - Perfil do Egresso

Perfil do Egresso
-------------------

DIREITO	ADMINISTRAÇÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>O Curso do Direito da Faculdade Atlântico Sul de Pelotas pretende formar profissionais de <b>visão transcendente aos aspectos técnicos de sua profissão</b>, capazes de não só aplicar o Direito, mas também de criticá-lo e de fornecer meios para sua alteração. Profissionais aptos a cumprir a missão social e política de maneira a <b>desempenhar uma presença na vida do País</b> que não se restrinja a executar burocraticamente sua tarefa. O curso pretende preparar profissionais com <b>sólidos conhecimentos teóricos, fortalecidos com efetiva prática profissional e formação humanística</b>, que lhes propiciem a compreensão, a interpretação, a argumentação e a aplicação do Direito; que lhes proporcionem a <b>análise crítica e interdisciplinar dos fenômenos</b> jurídico-sociais, com espírito investigativo e capacidade para equacionar</p>	<p><b>Entrevista:</b>  <i>“O perfil do nosso acadêmico é voltado para a instituição, tanto pública como privada. Então o administrador hoje tem uma <b>interdisciplinaridade</b> com várias profissões, o mercado de trabalho dele é propício, para os dois tipos: tanto o público como o privado, mas em todas as áreas. Nós temos cinco áreas principais dentro da administração que seriam as áreas de finanças, áreas de produção, área de marketing, a área de gerenciamento de pessoal e a área de administração em geral. Então, dentro dessas áreas existe um leque de possibilidades muito grande ... mas hoje a gente vê o administrador desde agente de hospitais, por exemplo, até dentro de empresas multinacionais, então a diversidade que se proporciona ao curso de administração é muito grande, por isso essa grande demanda, pelo profissional.</i></p>	<p>Ser profissional com uma <b>formação abrangente, adquirindo conhecimentos científicos da área</b>, bem como possuir o <b>hábito da intervenção, do estudo e da pesquisa de forma sistemática</b>; ser profissional <b>consciente e competente</b>, no sentido de exercitar sua cidadania e profissionalismo através de uma <b>visão crítica</b> da história e das questões sociais brasileiras; ser profissional com domínio das dimensões política, epistemológica e educativa constantes de sua formação, bem como ter <b>competência técnica e habilidade, necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino formal</b>, bem com programar atividades esportivas como criativas, lúdicas e de lazer; ser profissional com competência e abertura para o trabalho da intercomponente</p>

<p>problemas, associar idéias, julgar, tomar decisões, convencer, atuar de forma individual, associada ou coletiva, dentro de princípios éticos, contribuindo para o pleno exercício da justiça e o aperfeiçoamento das leis.</p> <p>Assim, pensar o perfil do profissional, sob esse prisma, vai além da formação de princípios generalistas de valores: <i>passa necessariamente pela prática dessa formação, no atendimento às necessidades e às peculiaridades da região em que o egresso está inserido</i>, interferindo no global através de sua ação local. Isso justifica e impõe a <i>flexibilização do perfil</i>, ou seja, a forma não-estranque de se entender essa meta traçada no projeto. O que se quer, portanto, é a contextualização do curso e a dimensão específica deste profissional, identificando a ênfase dada, neste caso, para as <i>questões agrárias e ambientais</i>.</p>	<p><i>Eu já nem digo por isso tudo na área de administração, mas mais porque está consagrada a nossa administração no mercado de trabalho.”</i></p> <p><b>Projeto Político:</b></p> <p>Competência do egresso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceber e formular ações que objetivem ampliar a gestão empresarial como atividade econômica na região em que estiver atuando e ser capaz de propor medidas que incentivem seu <i>desenvolvimento e melhoria criativa</i>.</li> <li>- criar concretização da importância do trabalho técnico de bacharel em administração de empresas junto às comunidades onde venha a atuar, em especial junto aos <i>órgãos formalmente constituídos públicos ou privados</i>.</li> <li>- melhorar a concepção de atividades das empresas integradas ao setor.</li> <li>- atuar, com distinção, nas mais diversas atividades ligadas às áreas primando</li> </ul>	<p>curricularidade preservando os conteúdos históricos da educação física com jogos, esportes , danças , ginástica, lutas ampliando para os novos conteúdos surgidos na sociedade moderna, bem com realizar e divulgar pesquisa com estes conteúdos; ser profissional que <i>busque a formação continuada como forma de se manter atualizado e qualificado para o trabalho</i>.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



	<p>pelo emprego dos conhecimentos adquiridos e das habilidades e atitudes desenvolvidas.</p> <p>- administrar com qualidade destacadas organizações industriais, agropecuárias, comerciais e de serviços, em <b><i>qualquer esfera e em qualquer parte.</i></b></p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

A partir das variáveis assinaladas no quadro podemos extrair as seguintes categorias de análise:

- Necessidade da região (agrária e ambiental);
- Flexibilidade no perfil;
- Profissionais interdisciplinares.

Assim como já observado nos outros quadros, a formação está voltada para questões colocadas enquanto específicas da região, “identificando a ênfase dada, neste caso, para as questões agrárias e ambientais”, observadas tanto no curso de Direito, quanto nas ênfases do curso de Administração e na busca de uma formação baseada na “competência técnica e habilidade, necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino formal”, como apresentado no curso de Educação

Física. Ou seja, inicialmente, temos a distinção de um egresso voltado especificamente para atender às demandas locais.

Porém, os dados nos permitem observar a perspectiva de um egresso que possua aspectos transcendentais à sua formação, ou seja, que saiba utilizar outras áreas de conhecimento, sendo essa a característica que dará oportunidades para o indivíduo junto ao mercado de trabalho: “interdisciplinaridade com várias profissões, então o mercado de trabalho dele é propício”, “visão transcendente aos aspectos técnicos de sua profissão”, “formação abrangente, adquirindo conhecimentos científicos da área”.

É possível articular esse pensamento com a relação entre o local e o global, que permeia a noção de globalização. O profissional transdisciplinar seria formado por uma visão transcendente ao sentido de desenvolvimento local. Porém, isso também conduz à problemática da globalização, permeada por um movimento contraditório e complexo, com a reconfiguração e reinterpretação de conceitos, relações e estruturas.

Novamente podemos observar os discursos que ligam a necessidade de uma formação articulada com a realidade: “O curso pretende preparar profissionais com sólidos conhecimentos teóricos, fortalecidos com efetiva prática profissional e formação humanística”, “visão crítica da história e das questões sociais brasileiras”.

A relação entre a formação e a aplicação real do conhecimento destaca a atuação do profissional na esfera pública e na privada.

Devemos ainda destacar que na entrevista junto à coordenação do curso de Direito, essa formação para as diferentes esferas é colocada como prioridade durante a formação.

*“(...) durante o curso... já prepara o aluno para o mercado de trabalho, seja para o exercício da advocacia e seja para concursos  
(...) os professores na sala de aula já têm essa prática de ressaltar... olha isso aqui é questão de concurso...essa questão tem sido muito pedida em concurso, ou, já foi em alguma determinada época...  
(...) ressalta os pontos também importantes para o exercício da advocacia mais ainda do que para o concurso público porque é regra ... cursa direito é para advogar.”*

O perfil do egresso relata “as necessidades e as peculiaridades da região em que o egresso está inserido”, interferindo no global através de sua ação local. Isso justifica e impõe a flexibilização do perfil, ou seja, a forma não-estranque de se entender essa meta traçada no projeto além de formar um profissional que: “busque a formação continuada como forma de

se manter atualizado e qualificado para o trabalho.” O que traz como proposta o constante aperfeiçoamento partindo do princípio de que o aluno deve gerenciar seu conhecimento e com isso considerar aspectos que estão além da própria perspectiva de desenvolvimento regional, indicando novamente questões referentes à reformulação de conceitos, como o de formação, conhecimento e de local e global.

As variáveis destacadas no quadro anterior demonstram a necessidade de formação de um profissional flexível para o desenvolvimento de atividades profissionais associando o individual e o coletivo e em constante processo de formação para: “ser capaz de propor medidas que incentivem seu desenvolvimento e melhoria criativa” cuja atuação possa ocorrer em “qualquer esfera e de qualquer parte”, “formalmente constituídos públicos ou privados.”

As análises sobre os cursos da Anhanguera nos indicaram uma instituição em processo de formação, no que se refere aos seus cursos. Uma faculdade que se reestrutura em decorrência de uma faculdade anterior (Atlântico Sul). Com isso, foi possível observar que há um processo de aproximação das coordenações com essa nova estruturação da instituição e também dos cursos de graduação.

Em trecho da entrevista junto à coordenação do curso de Direito foi possível observar que ainda existe uma (re)acomodação dos cursos e da própria instituição, visando a atender as “novidades” de cada semestre:

*(...) O curso de direito, na verdade, ainda está em fase de experimentação, porque todo o semestre é um semestre novo eu digo que nós temos que contratar professores novos porque as disciplinas novas são...*

*(...)*

*O curso na verdade ainda não está todo estruturado, então este semestre, por exemplo, nós temos uma grande novidade que é a assistência jurídica gratuita.*

*(...)*

*-... porque os alunos chegaram no nono semestre, .. no oitavo para a prática jurídica real... que é a assistência judiciária gratuita. Então, nós vamos ter que implementar a assistência judiciária gratuita, quer dizer é uma estrutura nova que está sendo criada, então, na verdade todos os semestres temos uma novidade, todo o semestre é novo. O curso de direito é efetivamente novo porque ele ainda não existiu ... então são disciplinas novas que são introduzidas no curso de direito.*

Desse modo, destacamos que a instituição pode ser visualizada dentro de um processo de readaptação, não só devido à mudança de mantenedores, mas principalmente devido à atualização dos cursos a cada novo semestre.

*(...) A nossa matriz tem muito isso, a atualização constante dos conteúdos. Porque a versão que se utilizava, por exemplo, há quatro anos não é a mesma que se usa hoje, porque outros referenciais estão sendo acrescentados. Por exemplo, tópicos avançados de administração é um conteúdo programático que a cada semestre a gente reformula para ver o que tem de novo, o que a gente poderia inserir. Então o curso de administração é extremamente dinâmico por isso ele está sempre constantemente atualizado devido às ênfases que se propicia dentro do mercado. (Entrevista da coordenação do curso de Administração)*

Uma das características dessa instituição pode ser ressaltada com a necessidade de adequação dos cursos à demanda de mercado de trabalho da região. O curso de Direito traz como ênfases no seu projeto político uma matriz curricular que contempla áreas do empresariado agrário e de políticas públicas agrárias, além de destacar que as aulas estão também voltadas a atender questões de concursos públicos.

O curso de Educação Física destacou na sua justificativa de criação a necessidade de oferta de um curso de licenciatura noturno, ainda não oferecido à comunidade.

*(...) Então, o que eu percebi é que foi feito um mapeamento da região e por isso a licenciatura, principalmente porque o curso de licenciatura é o da ESEF e nós agendamos curso noturno... não atendia um grande número de trabalhadores, que é o que a gente tem hoje, o número maior de alunos é pelo período da noite, então havia esse público que não era atendido porque não havia curso noturno. (Entrevista coordenação do curso de Educação Física)*

O que nos indica a formação de um mercado de trabalho para a própria instituição, visto que a Escola Superior de Educação Física (ESEF), da UFPEL, oferta curso de bacharelado e, atualmente, de licenciatura, em outro turno.

As justificativas de criação dos cursos, bem como seus objetivos concentram-se na necessidade de formação de profissional ainda não ofertada pelas instituições existentes.

*Demanda na cidade... nós tínhamos duas faculdades a UFPEL e a UCPEL e que ainda não conseguiam suprir essa demanda...e parece que o estudo vem se confirmando. (Entrevista junto à coordenação do curso de Direito).*

Sendo assim, e tendo como base as variáveis e categorias de análise destacadas anteriormente, pontuamos as seguintes categorias da Anhanguera:

- Perfil do Ingresso = “Aluno Trabalhador”,
- Mercado de Trabalho - Relação com o público e o privado - Desenvolvimento de Competências;
- “Vivências Práticas”- Formação Humanista;
- Interdisciplinaridade;
- Auto - gerenciamento;
- Ampliação e reutilização do espaço

Na Faculdade Anhanguera, observamos categorias específicas que demonstraram a constituição tanto do curso quanto da instituição. Uma delas é a que especifica o perfil dos alunos como “aluno trabalhador”, discurso colocado pelos coordenadores como característica específica da instituição e que representa um perfil de ingresso de alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho, buscando mudar de atividade ou aperfeiçoar as atividades desempenhadas.

Segundo os dados coletados este seria um diferencial da instituição, porque as demais instituições de ensino superior não conseguem suprir esta necessidade.

*(...) São trabalhadores, a maioria, são trabalhadores. E também a gente tem uma camada do curso que... parte dos nossos acadêmicos são pessoas envolvidas com esporte ou já tiveram em algum ponto de suas vidas um envolvimento com práticas populares: esportes, dança e muito mais. E aí, eu estou sendo praticamente, porque de certa forma eu já dava aula no Estado como isso aguarda formação universitária sente essa necessidade e vem fazer o curso de educação física.*

*-E o perfil do diurno?*

*-Também é assim, mas é menor o número de trabalhadores do que o período da noite. Isso mais ao longo do curso... muitos alunos começam a trabalhar.*

*- Tanto por necessidade econômica, como também por toda a bagagem que ele vem adquirindo e estágios e outras oportunidades profissionais que estão dentro do ensino. Tem uma necessidade financeira, o fato para as pessoas irem buscar e vai abrir um mercado...*

*- Sim.*

*- Criando situações e também essa experiência toda, essa bagagem de conhecimento que é adquirida ao longo do curso.*

*(Entrevista junto à coordenação do Curso de Educação Física)*

*(...) o acadêmico de administração ele normalmente tem uma atuação profissional. Nenhum acadêmico que ingressa sem essa atuação profissional, conseqüentemente, por ser um graduando de administração ele já tem atuação profissional ...*  
(Entrevista junto à coordenação do Curso de Administração)

Os trechos das entrevistas nos auxiliam a compreender o perfil de ingresso assinalado pelas coordenações ao detalharem que alguns alunos buscam a instituição para complementar seus estudos, enquanto outros buscam novas formas de ingresso no mercado de trabalho. Dessa maneira, podemos pontuar o “aluno trabalhador” como um aluno de perfil mais flexível e que busca nas instituições de ensino superior questões diferenciadas, de acordo com suas expectativas.

Cabe ainda destacar que este é o perfil de aluno que caracteriza uma instituição de administração e organização específicas, definidas como uma faculdade privada. Além disso, na UFPEL também analisamos cursos noturnos, mas a categoria aluno-trabalhador incidu mais constantemente na Anhanguera, indicando assim a relação entre faculdades privadas e um determinado perfil de aluno (aluno-trabalhador). Dentre as questões que podem atuar nessa relação está o viés econômico, o fato de serem alunos que desempenham atividades em outros turnos e também indivíduos que busquem uma qualificação para ascender nos seus atuais postos de trabalho. Essas características foram citadas pelos coordenadores e nos auxiliam a compreender essa relação.

Outro ponto importante é o fato dos alunos começarem a exercer atividades ao longo de sua trajetória na instituição, pontuada “Tanto por necessidade econômica, como também por toda a bagagem que ele vem adquirindo” (entrevista junto à coordenação do curso de Educação Física). O que indica que há uma mudança do perfil do aluno, ao longo do seu processo de formação e que incide sobre uma série de aspectos sociais e econômicos que aparecem ao longo do curso.

O mercado de trabalho do egresso é observado através da multiplicidade de competências do profissional. Podemos observar a interpretação de um profissional flexível ao mercado de trabalho, o perfil de um trabalhador direcionado a buscar o desenvolvimento de suas competências, destacando-se a preparação para concursos públicos durante a graduação.

*(...) então, os professores trabalham muito com as questões..., também, exclusivamente, de fazer concurso público... e hoje também temos o exame da ordem, então temos também que focar nesse exame da ordem e no concurso público.*

(Entrevista junto à coordenação do Curso de Direito).

Para a formação deste profissional flexível o discurso observado nas entrevistas e os projetos políticos dos cursos objetivam formar indivíduos através de uma formação humanística. Ela é entendida como a formação de um egresso que compreende a sua profissão através de vivências práticas constituídas na sua formação, desenvolvendo habilidades que articulem a relação teoria-prática. Este é um dos pontos colocados pelos coordenadores enquanto “diferencial” da instituição.

*(...) nossa proposta além de desenvolver os conhecimentos teóricos é já proporcionar aos alunos o convívio com a prática, começamos, desde o início, a “aplicar” teoria na prática. Porque sempre se vê que parece que tem uma fusão...entre teoria e prática. O que fica difícil isso aí. É uma coisa impressionante, assim é um trabalho de processo na sala de aula...*

(Entrevista junto à coordenação do Curso de Direito).

A interdisciplinaridade é referenciada como parte da formação e necessária para o profissional atuar e desenvolver seu conhecimento juntamente com outros profissionais. O que remete a uma categoria muito presente nessa instituição que é o auto-gerenciamento, compreendido também como a necessidade do indivíduo atuar, tomar decisões, avaliar, construir conhecimentos. Neste sentido, entendemos que o perfil do egresso é explicitado a partir da concepção de um indivíduo que tenha competência para desenvolver e gerenciar suas próprias atividades, articulando a partir de então com o coletivo.

Ainda destacamos a utilização do espaço físico. Esse, apesar de já estar consolidado, ou seja, já existe uma estrutura pronta para atender aos alunos, ainda se apresenta incipiente, frente à construção de novos prédios nas proximidades que, segundo os coordenadores, destinam-se a atender novos cursos que ainda serão criados<sup>9</sup>. Além disso, há a utilização de espaços da comunidade, como clubes e associações para o desenvolvimento de outras práticas, representando assim a utilização do espaço da comunidade local no desenvolvimento das atividades da faculdade.

---

<sup>9</sup> Na Introdução, encontra-se uma fotografia sobre o local das novas instalações da Faculdade Anhanguera, sendo um campus concentrado na zona norte, numa determinada área da cidade onde não são encontradas outras instituições de ensino superior

### 8.1.3. FATEC PELOTAS - Faculdade Senac Pelotas

A Faculdade Senac de Pelotas apresentou dois cursos de tecnologia criados no período investigado, o Curso Superior de Tecnologia em Marketing e o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

#### Quadro nº.9

#### FATEC - Justificativa de criação dos cursos

<b>Justificativa da criação dos cursos</b>	
<p><b>ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS</b></p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p><i>“... o SENAC tem uma repercussão de ter um foco bem <b>voltado ao mercado de trabalho</b> então tem relação muito próxima com o sistema Fecomércio, porque são entidades com o mesmo órgão financiador, vamos colocar assim: que é o comércio então, os cursos de tecnólogo têm esse foco, essa característica de focar numa determinada área de trabalho e então <b>prepara o profissional, especificamente.</b> No curso de análise de desenvolvimento de sistemas preparamos o profissional, o egresso, justamente para se encaixar dentro desse nicho que é o desenvolvimento de tecnologia na área de software...</i></p> <p>(...)</p> <p><i>O curso foi criado, até porque sabemos,</i></p>	<p><b>MARKETING</b></p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p><i>“Ele foi montado em 2004”. E aí estruturado, contratadas pessoas da área. O SENAC contratou consultores para montar todo o projeto pedagógico do curso. E em 2004 teve vestibular, para o ingresso em 2005.</i></p> <p><i>-Então dá para constar que foi essa <b>consultoria, essa busca de demanda aqui da região</b> que abriu o curso de...</i></p> <p><i>-Foi demanda, foi feita uma <b>pesquisa</b> que consta no SENAC, a visão do SENAC é <b>voltada para o comércio, bens e serviços e turismo, em capacitar profissionais para essa área, então por isso um curso na área de varejo que tenha a missão da instituição.</b></i></p> <p>(...)</p> <p><i>Houve uma <b>consultoria</b> porque o SENAC não tinha curso superior não tinha pessoas com conhecimento na área superior. Foi montado, estruturado todo um departamento, o departamento regional que funciona em Porto</i></p>



<p>não só em Pelotas, mas o SENAC vem num processo nacional, ele foi criado com base em outro curso que já existia em outro lugar.</p> <p>-Não. Claro tem alguns cursos, tem eixos comuns assim, nós temos análise de desenvolvimento de sistemas em Passo Fundo e Porto Alegre, mas... eles não têm o mesmo PPC.</p> <p>A experiência profissional dos professores que trabalhavam nessa implantação do curso, fez todo o projeto do curso baseado nisso. Então <b>eles focaram em cima da demanda que tinham das empresas locais e do desenvolvimento e, baseado com experiências já com docência na área superior, em outras Instituições.</b></p> <p><b>Projeto Político:</b></p> <p>...apresenta-se dentro de um marco contextualizado sobre a necessidade de atender as demandas do mercado de trabalho da região. <b>Para atender necessidades locais, regionais e os convênios de cooperação técnica junto ao segmento de comércio e serviços,</b> o SENAC em seu projeto <b>de expansão na área educacional, optou por implantar o curso superior de tecnologia</b> em análise e desenvolvimento de sistemas, uma vez que este <b>objetiva o preparo multidisciplinar do profissional, por meio de uma visão teórico-prática que o</b></p>	<p>Alegre. A direção regional funciona lá, onde tem a coordenadora da educação superior, a gerência da educação superior e tem o seu núcleo. Então os consultores organizaram todos os projetos, o que seria. Foi montado o plano Pelotas, Porto Alegre e Passo Fundo e, depois, toda a organização curricular do curso.</p> <p>O curso começou como Marketing e Varejo. E, em 2006, nós começamos a montar a proposta, o projeto pedagógico do curso. O Ministério da Educação fez toda uma normatização dos cursos superiores de nível tecnológico, então eles criaram um manual e criaram nichos com áreas, para não sair... Porque o que eu estava pensando, as faculdades e universidades que gostariam de abrir curso de modalidade tecnológica, iriam pensar quais nomes, então para o MEC organizar isso eles colocaram nichos, então tu queres abri um curso, tens que ver a qual área ele está ligado...</p> <p>-...dentro da área do marketing, que é essa área de gestão e negócio, não tinha Marketing de Varejo o nome era Marketing.</p> <p>-Que aconteceu então, nós <b>mudamos todo o projeto pedagógico do curso e aí então começou a se chamar Marketing,</b> o curso superior de Marketing.</p> <p>-...só que a construção desse novo projeto pedagógico foi uma participação coletiva de todos os docentes, que já estavam na faculdade, portanto não foram <b>consultores,</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>qualifique para o desenvolvimento da implementação, gerenciamento de infra estruturas de tecnologia da informação bem com a mobilização e suas competências intelectuais.</i></p>	<p><i>foram professores que já estavam atuando no curso de marketing.”</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

Dentre os dados observados sobre a FATEC, destacamos as seguintes categorias de análise:

- Demanda articulada com o atendimento das necessidades da região;
- Identificar áreas do conhecimento (para a implantação dos cursos);
- Reestruturação do projeto político.

De acordo com os dados foi possível observar que os cursos de graduação da Fatec-Pelotas foram criados tendo em vista a justificativa de uma demanda da região, porém, constatamos que essa demanda visa ao atendimento das empresas locais, ou seja, observamos uma relação que aparece de modo objetivo nos discursos sobre a necessidade da educação para atender uma relação direta com as empresas locais: “Para atender necessidades locais, regionais e os convênios de cooperação técnica junto ao segmento de comércio e serviços , o SENAC em seu projeto de expansão na área educacional”,

À criação dos cursos investigados também precede uma pesquisa de mercado a qual intitulam como consultoria que pode ser percebida como a efetiva relação da necessidade de abertura dos cursos, porém essa pesquisa objetiva também suprir as necessidades das empresas locais.

*(...) foi feita uma pesquisa, foi demanda que consta no SENAC a visão do SENAC é voltada para o comércio, bens e serviços e turismo, em capacitar profissionais para essa área, então por isso um curso na área de varejo... que tenha a missão da instituição. (Entrevista com a coordenação do curso de Marketing)*

Em trecho da entrevista com a coordenação do curso de ADS também podemos observar a ideia de desenvolvimento e de necessidade das empresas locais:

*(...) eles focaram em cima da ... demanda que tinham das empresas locais e de desenvolvimento e baseado com experiências já com docência na área superior, em outras Instituições.*

A relação entre a necessidade de criação de cursos de graduação e a demanda está vinculada à demanda do mercado, das empresas locais. Porém, observamos um processo de adaptação da instituição, dos cursos e currículos pretendidos às políticas educacionais.

Na entrevista com a coordenação do curso de Marketing foi relatado o processo de implantação dessa habilitação, a partir de uma reconfiguração de curso anterior, tendo em vista atender as necessidades do sistema de educação superior brasileiro, decorrendo daí a reconfiguração do currículo do curso pretendido.

*(...) O curso começou como marketing e varejo. Daí em 2006, nós começamos a montar a proposta, o projeto pedagógico do curso e o que aconteceu: o Ministério da Educação, ele fez toda uma normatização dos cursos superiores de nível tecnológico, então eles criaram um manual e criaram nichos com áreas, para não sair... porque o que eu estava pensando, as faculdades e universidades que gostariam de abrir curso de modalidade tecnológica, iam pensar quais nomes, então para o MEC organizar isso, eles colocaram nichos, então tu queres abrir um curso tens que ver qual é a área que ele está ligado...*

*...dentro da área, que é essa área do marketing, que é essa área de gestão e negócio, não tinha Marketing de Varejo o nome era Marketing.*

*-Que aconteceu então, nós mudamos todo o projeto pedagógico do curso e aí então começou a se chamar Marketing.*

Destacamos assim a criação de cursos de graduação a partir da necessidade de um determinado setor.

#### Quadro nº.10

#### FATEC - Objetivos dos cursos

<b>Objetivos dos cursos</b>	
ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS	MARKETING Oferecer aos alunos formação profissional

<p>Preparar profissionais capazes de interpretar adequadamente e responder com eficácia, a <i>heterogeneidade de demandas sociais e adaptáveis ao acelerado processo de mudança enfrentado pelas organizações contemporâneas</i>;</p> <p>Formar profissionais portadores simultaneamente, de uma <b>racionalidade substantiva e funcional</b>, dotados de <b>conhecimentos administrativos</b>, capazes de selecionar técnicas e abordagens apropriadas e aplicá-las com <i>eficácia a ambientes diferenciados e situações específicas</i>;</p> <p>Preparar alunos para que cultivem uma <i>abordagem sócio-técnico-valorativa, privilegiando o desenvolvimento humano voltado para a sustentabilidade local/regional</i>.</p> <p>No que se refere à formação do tecnólogo, os objetivos destacam: a) educação para a <i>cidadania, a responsabilidade social e ecológica, a autonomia da aprendizagem e a capacidade de identificar e resolver problemas</i>; b) a criação de situações de aprendizagem que desenvolvam <i>senso crítico, postura ética</i>, o respeito às diferenças, a consciência ecológica.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Oportunizar a compreensão dos fundamentos, científicos e tecnológicos</p>	<p>em tecnologia em Marketing que possibilite aos egressos atuarem de <i>forma crítica e inovadora</i> frente aos desafios da sociedade, possibilitando a construção de <b>conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento de competências</b>, por meio da criação de situações de aprendizagem que promovam <i>o senso crítico, a postura ética, o respeito às diferenças e a consciência cidadã socialmente responsável</i>.</p> <p>a) capacitar o profissional de Marketing para atender as <i>demandas advindas do mercado</i>;</p> <p>b) desenvolver as competências do perfil profissional de conclusão, assim como das <i>qualificações</i> que integram seu itinerário formativo;</p> <p>c) oferecer uma <i>base sólida de conhecimentos técnico-científicos</i> pertinentes à área de marketing;</p> <p>d) desenvolver a postura ética e profissional dos acadêmicos e a educação para a cidadania;</p> <p>e) oportunizar a compreensão do <i>desenvolvimento sustentável</i> pautado nas suas dimensões econômicas, sociais e ambientais;</p> <p>f) promover a <i>atualização permanente</i> na área mercadológica, tendo como princípios a <i>flexibilidade e a contextualização do currículo</i>;</p> <p>h) desenvolver ferramentas teóricas ligadas ao campo do marketing;</p> <p>i) disseminar práticas de pesquisas e extensão voltadas para o mercado de marketing.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

que embasam os processos de trabalho na área de informática; desenvolver as competências do perfil profissional do tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas, assim como das **qualificações profissionais que integram seu itinerário formativo**; promover o desenvolvimento de **competências comuns aos profissionais** que atuam na área de informática, de modo a favorecer o diálogo e a interação com os demais profissionais da área, ampliando sua esfera de atuação; oportunizar a atualização permanente na área, tendo como princípios a **flexibilidade, a interdisciplinaridade** e a contextualização no oferecimento de programas de especialização na área; formar profissionais capacitados a identificar e solucionar problemas das organizações, no campo tecnológico da computação e atuar de forma segura e crítica no mercado de trabalho, contribuindo para o avanço científico e tecnológico; capacitar recursos humanos para a automação de sistemas de informação nas organizações; desenvolver competências que capacitem o egresso para a construção e soluções de problemas computacionais, utilizando base científica; acompanhar a evolução da informática; desenvolver

<p>uma visão clara da <i>dinâmica organizacional; projetar, especificar, e implementar, modelar e aperfeiçoar sistemas de informação; administrar sistemas gerenciais de banco de dados.</i></p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

A análise de dados sobre os objetivos do curso da Fatec- Pelotas nos indicaram as seguintes categorias de análise:

- Sustentabilidade /desenvolvimento sustentável;
- Flexibilidade;
- Interdisciplinaridade.

Dentre as variáveis do quadro observamos que os cursos objetivam a formação de profissionais portadores, simultaneamente, de uma “racionalidade substantiva e funcional, dotados de conhecimentos administrativos” cuja formação será acompanhada da construção de “conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento de competências”. Trata-se então da formação de conhecimentos que abordam tanto a área específica de conhecimento como também que disponibilize relação com outras áreas e com a realidade, buscando assim preparar alunos para que cultivem uma “abordagem sócio-técnico-valorativa, privilegiando o desenvolvimento humano voltado para a sustentabilidade local/regional”.

Com isso a variável sustentabilidade regional/local apresenta-se não somente como necessária para a criação do curso, mas se torna fundamental na formação dos alunos. A idéia de sustentabilidade pode aqui ser visualizada na relação entre os cursos e o setor empresarial, no sentido de que há uma necessidade de mão-de-obra a ser suprida: “demandas advindas do mercado.” Suprir essa necessidade daria à região a oportunidade de compreender o “desenvolvimento sustentável”, pautado nas suas dimensões econômicas, sociais e ambientais.

Essas questões seriam necessárias para a capacitação do indivíduo que deve possuir um currículo flexível o suficiente para compreender e participar de outras áreas de conhecimento e produzir competências as quais entendemos como competências também flexíveis: “flexibilidade e a contextualização do currículo”.

O diálogo com outras áreas é apresentando também enquanto ponto fundamental para permitir assim “qualificações profissionais que integram seu itinerário formativo”; produzindo “competências comuns aos profissionais”

Torna-se interessante destacar como objetivo a permanente atualização do profissional e a autonomia da aprendizagem. O que nos indica que a instituição objetiva, nesses cursos investigados, a formação de profissionais autônomos no seu próprio processo de conhecimento em que variáveis como flexibilidade curricular e formação interdisciplinar parecem atuar como fatores responsáveis por esse processo.

Quadro nº.11

FATEC - Perfil do Egresso

<b>Perfil do egresso</b>	
<p>ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS</p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p><i>“Nós somos um tipo de negócio que tem dois tipos de clientes: o <b>cliente que participa do processo</b> - que são os nossos alunos; e o <b>cliente que absorve esse alunos</b> - que são as empresas. Temos que manter este <b>vínculo</b> muito forte, a gente tenta e está conseguindo de forma muito forte, estamos bem intensos para ver se trazemos outras empresas para cá através de feiras....para que os alunos conheçam e vejam que é possível...”</i></p> <p><b>Projeto Político:</b></p> <p>Ao final do curso o aluno terá construído:</p> <p><b>I-</b> Postura adaptável em termos de conhecimento e motivação para conquistar seu espaço em um mundo crescentemente</p>	<p style="text-align: center;">MARKETING</p> <p><b>Entrevista:</b></p> <p><i>“O profissional, a partir da visão especializada para operação no seu campo de trabalho, desenvolverá competências profissionais, sociais e intelectuais gerais da área. Desse modo, terá uma visão integradora, possibilitando a compreensão da interface dos processos de <b>gestão mercadológica</b> em suas várias vertentes”. Tecnólogo em Marketing é um profissional da área da Administração, ou seja, das ciências sociais aplicadas. É responsável pela gestão de recursos destinados às ações de marketing que visam à mobilização da sociedade para a aquisição dos produtos ou serviços comercializados, bem como pela manutenção da boa</i></p>

<p><i>competitivo;</i></p> <p>II- Uma sólida formação <i>técnica, ética e humanista</i> através de uma visão sistêmica que permite entender as organizações como um todo, no contexto cultural, social e econômico onde atua;</p> <p>III- Um <i>espírito empreendedor, gerando ele próprio, novos negócios e novas organizações.</i></p> <p>Além disso, o tecnólogo em sistemas de informação está habilitado a <i>empreender a abertura de seu próprio negócio.</i></p>	<p><i>imagem da instituição e/ou marca.</i></p> <p><b>Projeto Político:</b></p> <p>Habilidades e competências do egresso: <i>postura adaptável em termos de conhecimento e motivação para um mundo crescentemente competitivo;</i> formação técnica, ética e humanista, para entender o contexto cultural, social e econômico; espírito empreendedor, gerando, ele próprio, novos negócios e novas organizações.</p> <p>Para que o egresso desenvolva as atividades inerentes à sua atuação, deverá ter: capacidade <i>dinâmica e empreendedora com visão estratégico-operacional, voltada para o planejamento e aproveitamento dos recursos tecnológicos e humanos;</i> habilidades pertinentes ao perfil de um profissional estrategista, especialista e negociador no seu mercado de atuação; sólida formação geral e específica, com competências para atuar na área; capacidade de compreensão das questões relativas às ciências sociais, econômicas, administrativas e ambientais, relacionando-as ao <i>planejamento, à organização e à gestão de recursos.</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No que se refere aos dados sobre o perfil dos egressos, extraímos as seguintes categorias de análise:



- Estar preparado para a competitividade;
- Estar apto à relação com o mercado;
- Capacidade empreendedora;
- Compreender a realidade.

Foi possível observar que a realidade é percebida com um “mundo crescentemente competitivo” para o qual o profissional precisa estar apto, preparado para atuar nessa realidade através de uma postura “técnica, ética e humanista”, para que consiga gerenciar suas atividades, resgatando mais uma vez a ideia da autonomia e auto-gerenciamento do conhecimento.

Essa postura deve ser adaptável à realidade com o mercado: “postura adaptável em termos de conhecimento e motivação para um mundo crescentemente competitivo.”

Desse modo, observamos que a Fatec visualiza o perfil do profissional de acordo com os objetivos já proclamados pelos cursos e resgatando sua vinculação com o setor empresarial.

Em trecho da entrevista com a coordenação do curso de ADS:

*“(...) nós somos um tipo de negócio que tem dois tipos de clientes, o cliente que participa do processo, que são os nossos alunos, e o cliente que absorve esses alunos, que são as empresas. A gente tem que manter este vínculo muito forte, a gente tenta e está conseguindo de forma muito forte...”*

A partir dessa relação com o setor empresarial é que surge a perspectiva de um profissional que compreenda a realidade do mundo competitivo e que possua um “espírito empreendedor, gerando ele próprio, novos negócios e novas organizações”, que irá se distinguir pela “capacidade dinâmica” e visão empreendedora “estratégico-operacional, voltada para o planejamento e aproveitamento dos recursos tecnológicos e humanos”.

Ao estudarmos as categorias de análise referentes à criação dos cursos da Fatec-Pelotas seus objetivos e perfil do egresso foi possível observar que algumas dessas categorias, e até mesmo das variáveis, podem ser destacadas como categorias de análise da instituição, uma vez que a caracterizam. Com isso buscamos destacá-las, tendo como objetivo estudar as principais características apresentadas nessa instituição de ensino superior.

- 1) Desenvolvimento de competências;
- 2) Conhecimento generalista - Interdisciplinaridade;
- 3) Egresso - Empreendedorismo;
- 4) Formação estratégica e competitiva;
- 5) Infraestrutura.

Os cursos apresentam sua relação com o mercado e com a Fecomércio<sup>10</sup> de modo claro e objetivo, tanto na formação do curso quanto no perfil do egresso. O profissional deve estar apto a desenvolver competências que, por sua vez, necessitam estar direcionadas a múltiplas áreas.

Em entrevista com a coordenação do curso de ADS:

*(...) Então, é um projeto desse enquadramento da..., como senhor tinha dito, da ideia de permanecer dentro de uma determinada comunidade que vence a demanda da própria região. Com relação ao projeto político, como é que ele foi construído, com vista a essa especificidade daqui da região, das regiões em si?*

*-A experiência profissional dos professores que trabalharam na implantação do curso, todo o projeto do curso foi baseado nisso. Então eles focaram em cima da demanda que tinham das empresas locais e de desenvolvimento e baseados em experiências, já com docência na área superior, em outras Instituições.*

É possível observar que junto com a verificação da demanda da comunidade da região encontramos a relação com outros atores sociais, tendo as empresas como foco, objetivando atender as necessidades das empresas locais. A relação entre empresa-educação é elaborada tendo como base experiências anteriores. No projeto político pedagógico e também nas entrevistas observamos que há uma preocupação dos cursos do SENAC em observar se esses cursos existem em outras localidades, buscando estruturas já existentes para adaptá-las à demanda local. Isso porque há uma nova relação entre os serviços ofertados pelo SENAC e a educação superior.

*(...) É, houve uma consultoria, porque o SENAC não tinha curso superior, não havia pessoas com conhecimento na área superior. Foi montado, estruturado todo um departamento, o departamento regional que funciona em Porto Alegre. A direção regional funciona lá, que tem a coordenadora da educação superior, a gerência da*

---

<sup>10</sup> A Fecomércio RS tem como objetivo assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento de empresas do setor terciário e da sociedade, possuindo como visão : "Liderar a comunidade empresarial do comércio de bens e de serviços e turismo, com reconhecida influência no desenvolvimento do Rio Grande do Sul". Maiores informações: [www.fecomercio-rs.org.br](http://www.fecomercio-rs.org.br)

*educação superior e tem o núcleo delas, então os consultores organizaram todos os projetos, o que seria. Foi montado o plano Pelotas, Porto Alegre e Passo Fundo e aí, depois, toda a organização curricular do curso. (Entrevista junto à coordenação do curso de Marketing)*

Quanto ao perfil de alunos que buscam a instituição, foi possível observar que há uma visão sobre o aluno da Fatec. Este estaria procurando aperfeiçoar suas atividades profissionais, já estando integrado no mercado de trabalho. Desse modo, os cursos visam a esse aprimoramento, assim como aumentar as chances dentro do “mundo competitivo”.

Em trechos da entrevista realizada junto à coordenação do curso de Marketing e de ADS observamos que existe essa relação entre educação superior e alunos trabalhadores, indicando questões referentes à finalidade da educação superior como aprimoramento e adaptação ao mercado.

*(...)... então, não se deve comparar a outros profissionais, eu acho que é uma área que está se desenvolvendo bastante, muito rápido, eu acho que tem mercado para os profissionais, nossos alunos, tanto que os alunos já têm um índice de empregabilidade, até porque nossos alunos são trabalhadores, então quando eles procuram o curso eles procuram ou para mudar da área que eles estão trabalhando, ou para melhorar as suas atividades profissionais, então, o perfil do nosso aluno é trabalhador.*

*(...) A gente tem uma pesquisa assim, que comprova que 80% dos nossos alunos são da área do comércio, então eles já estudam... já trabalham e vêm para a faculdade para aprimorar sua profissão, nesse sentido assim.*

*(Entrevista junto à coordenação do Curso de Marketing)*

*(...)-É sim. São alunos que estão , são trabalhadores que a gente chama. Eles estão já inseridos no mercado de trabalho na área ou não, na área de informática ou não, a maioria não.*

*(...)*

*-É... são eu diria de classe média, média baixa, da população. São alunos, a gente tem turnos pela manhã e à noite, pela manhã é um pouquinho diferenciado, em questão da disponibilidade de poder estudar pela manhã; são alunos egressos do ensino médio e alguns alunos que trabalham em serviço público que tem um horário de trabalhar em que conseguem flexibilizar o horário de entrada, eles fazem turno corrido, tarde e início da noite e têm preferência de estudar pela manhã pela qualidade...*

*(Entrevista junto à coordenação do Curso de ADS)*

A formação dos indivíduos aparece elaborada dentro da dimensão de desenvolvimento de competências para atuar em mercados específicos. O aluno deve estar disposto a criar uma postura “adaptável” ao mercado de trabalho, e isso pode ser percebido dentro da sua

formação, quando buscam adaptar também seus horários para exercer atividades profissionais e realizar seus estudos.

Porém, a instituição possui como foco a relação com os outros profissionais, visando tornar sua profissão mais abrangente e dialogando com outras áreas: “uma postura adaptável em termos de conhecimento e motivação, para conquistar seu espaço em mundo crescentemente competitivo” (Projeto Político Pedagógico do curso de Marketing).

Desse modo, podemos entender um conhecimento generalista na formação do profissional: “formar profissionais para atuar na área de informática com visão global e multidisciplinar do setor” (Projeto Político Pedagógico do Curso de ADS). O profissional deve conhecer várias áreas, mas também deve estar de acordo com um perfil almejado pelo mercado uma vez que deve estar apto a autogerenciar suas atividades e realizar a gestão de recursos humanos.

A interdisciplinaridade vai além da formação do indivíduo e implica também na sua atuação junto ao mercado de trabalho, tornando-o um profissional mais flexível, pronto para atuar no mercado de trabalho, possuindo um “espírito empreendedor” e estando preparado para o mercado “competitivo”.

*-É que o marketing, ele pode trabalhar na área de gestão e negócios, então, organizações, empresas como entidades com ou sem fins lucrativos, serviços, empresas de serviços então... em órgãos governamentais..., é uma área em que tu podes atuar em vários nichos ..., não é específico para um segmento, porque todas as empresas precisam ter um profissional de marketing, seja para melhorar seus produtos, como para questão da credibilidade, da imagem da organização, dos públicos, então o marketing ele está inserido em todas as empresas independente se visar o lucro ou não...*

*(Entrevista junto à coordenação do Curso de Marketing)*

Com isso, o egresso é observado como um empreendedor que deve estar preparado para um mercado de trabalho competitivo, sendo um profissional inovador que saiba desenvolver competências e habilidades e que também saiba criar estratégias para o seu desenvolvimento.

Dentre as categorias analisadas ainda devemos destacar a infraestrutura, o espaço físico dessa instituição. Ela diferencia-se das demais, pois a faculdade já possui uma estrutura para atender totalmente seu público e a expansão é destacada na oferta de novos cursos, não no aumento de cursos no mesmo espaço, para não prejudicar o espaço já estabilizado. Assim,

não há proposta referente ao aumento de vagas nos cursos já existentes, nem maiores preocupações com vagas ociosas. Segundo os coordenadores o objetivo concentra-se em trazer novos cursos, finalizando provisoriamente as turmas, para aproveitar o espaço físico.

Ao realizarmos uma abordagem das categorias verificadas em cada instituição foi possível analisar que elas possuem especificidades nos objetivos dos cursos de graduação, nos egressos e na sua estrutura de ensino que são considerados tanto reflexos da própria estrutura das instituições de ensino superior, quanto provenientes da dinâmica da educação no País.

Com isso, ao assinalarmos que a Faculdade Senac demonstra uma relação mais objetiva com o mercado de trabalho, devemos considerar o histórico dessa instituição e de sua relação com o mercado, assim como o próprio objetivo dos cursos de tecnologia.

Do mesmo modo, ao discutirmos o perfil do ingresso na Faculdade Anhanguera e pontuarmos o fato dela estar atrelada ao discurso de um “aluno trabalhador”, podemos ver os reflexos da constituição da própria faculdade frente às outras instituições de ensino do município (Universidades Federal de Pelotas e Católica de Pelotas, e o antigo Cefet de Pelotas). Ou seja, destaca-se a proposta de consolidação de uma instituição mais flexível e que se afirma mais flexível, mas que só possui essa característica porque é também fruto de um sistema que busca uma dinâmica de expansão superior, utilizando o recurso de flexibilidade tanto para expandir-se como para proporcionar a expansão às instituições educacionais.

Além disso, ao identificarmos na Universidade Federal de Pelotas o déficit de infraestrutura, ao mesmo tempo em que há a “renovação” do quadro docente, torna-se necessário pensarmos na reafirmação das instituições universitárias federais perante a nova reconfiguração do sistema de educação superior que trouxe outras características, a partir da expansão dos anos de 1990, e induz as universidades a refletirem sobre a sua expansão.

Passamos então a compreender que a investigação de categorias específicas nos cursos de graduação de três diferentes instituições em Pelotas trouxe o repensar de categorias que nos indicam o que querem as instituições de ensino superior e como elas projetam suas expectativas, com indicações também sobre o sistema de educação superior.

O que pode ser explicado pela letra da lei referente à educação, alavanca da fase de expansão a partir dos anos de 1990, e também por um conjunto de atores sociais que intervêm direta e indiretamente tanto na flexibilidade quanto na dinâmica do sistema de educação superior brasileiro.

Sendo assim, torna-se necessário compreender a inter-relação das categorias analisadas, identificando as relações entre os conceitos, bem como realizando um diálogo entre os dados e o contexto teórico em que são apresentados.

## **9. CATEGORIAS TEÓRICAS CONSTRUÍDAS E A DINÂMICA DO CAMPO EDUCACIONAL**

Após observarmos as categorias de análise construídas a partir dos cursos de graduação e suas respectivas instituições, torna-se necessário compreender como essas categorias se inter-relacionam, uma vez que as variáveis e categorias analisadas demonstram uma associação entre os conceitos, indicando a dinâmica do sistema de educação superior.

Sendo assim, decidimos primeiramente realizar a discussão das inter-relações entre as categorias de análise, através de questões referentes à criação dos cursos de graduação, formação humanística, mercado de trabalho e infraestrutura, objetivando compreender os reflexos de um processo educacional que tem como base de sustentação a legislação brasileira e questões elaboradas em documentos internacionais.

Num segundo momento, partimos para a compreensão da dinâmica da educação superior, verificada a partir de figuras representativas que nos auxiliaram a entender a lógica de conceitos presente no campo educacional, indicando assim a racionalidade do sistema de educação superior no Brasil.

Finalizamos o capítulo buscando realizar um diálogo entre teoria e base empírica tendo como pano de fundo as discussões elaboradas anteriormente

### **9.1. AS INTER-RELAÇÕES ENTRE OS CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTAMOS FORMANDO PARA QUÊ?**

Nas instituições de ensino superior investigadas observamos características específicas de cada uma delas, mas que representam a dinâmica da educação superior após a fase de expansão dos anos de 1990.

No entanto, para compreensão dessa dinâmica, inicialmente foi necessário compreender a relação existente entre as categorias teóricas analisadas, uma vez que indicaram a existência de questões comuns às instituições e a seus cursos de graduação. Elas podem ser devidamente pontuadas quando destacamos para análise o motivo de criação do curso, formação do aluno e mercado de trabalho, demonstrando assim o início, meio e fim de um processo de formação de cursos de graduação.

a) Cursos de graduação criados para atender a demanda da “região”:

Todos os cursos apresentaram como justificativa para sua criação o que intitulam como uma “demanda regional”: a necessidade de atender uma parcela da população da região, tanto de Pelotas quanto de outros municípios da metade sul. O que aparece justificado devido a carências educacionais ainda não supridas por cursos já existentes ou pelas instituições do município.

Os discursos dos coordenadores e os projetos político-pedagógicos só diferenciam-se nesse ponto quando tratam sobre como foi montado o projeto político-pedagógico, adequando-se à região, articulando outros projetos de outras instituições ou mesmo como um projeto único da instituição, mas todas as referências fundamentadas sob o discurso de desenvolvimento da comunidade e da região.

b) Formação interdisciplinar e humanística:

De acordo com os discursos e projetos dos cursos, observamos que a “formação humanística” traz um significado peculiar, tanto dentro dos cursos quanto das instituições. Ela relaciona-se com a formação do pensamento crítico, reflexivo, compreensão da realidade, interpretação e argumentação, atribuindo essas questões à formação do profissional e à competência do mesmo. Arelado ao conceito de formação humanística observamos a categoria interdisciplinaridade. Nesse sentido, compreendemos a formação humanística como a formação de um egresso que compreenda e considere nas suas atividades as questões sociais, econômicas, éticas e ambientais.

Na categoria “formação humanística” ainda encontramos a relação com a discussão teoria-prática, ou seja, um ensino que relaciona as teorias escolares com “vivências práticas” e isso é assinalado por algumas instituições como um “diferencial”.

Porém, observamos que essa formação assumiu diferentes “formulações”, como no curso de Engenharia Industrial Madeireira em que há um discurso que destaca o “intercâmbio de informações entre o mercado de trabalho e o corpo docente e discente” interpretado como uma relação teoria-prática. O curso de Turismo também destaca nos seus objetivos a valorização das questões sociais, ambientais, históricas e culturais interpretado como um processo de formação humanística relacionado com a teoria-prática. O curso de Ciências Econômicas também traz como objetivo a formação da consciência crítica dos estudantes para



o aprimoramento da ordem econômica, além disso, o perfil do egresso destaca a “formação humanística, com uma visão geral ética e filosófica que o capacita a compreender a realidade sistêmica do mundo econômico em que vive promovendo sua atuação de forma interdisciplinar”.

O curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas assinala a construção de uma sólida formação técnica, ética e humanista através de uma visão sistêmica que permite entender as organizações como um todo, no contexto cultural, social e econômico em que atua.

O curso de Direito refere-se à formação humanística como parte de um pensamento reflexivo, também observado no curso de Educação Física. Ainda o curso de Administração faz referência à formação de profissionais com conhecimentos técnicos, humanos, sociais e políticos.

Essas diferentes ressignificações sobre a “formação humanística” nos trazem questionamentos sobre o seu real conceito, considerando que ele assume uma relação entre a formação do aluno com a compreensão da realidade e do mundo objetivo ao seu redor. Essas são questões que novamente nos conduzem às discussões sobre local e global e formação de um conhecimento “pluriuniversitário”.

A definição das categorias formação humanística e interdisciplinaridade encontram-se relacionadas à formação de um profissional que consiga desenvolver tanto uma formação acadêmica quanto uma formação profissional, à vinculação com a teoria e a prática a partir de questões sociais, políticas e econômicas entendidas como parte da constituição do que aparece definido como um profissional reflexivo.

#### c) Mercado de Trabalho/Perfil do Egresso:

A partir dos dados dos cursos das três instituições observamos o aparecimento da categoria gestão. Ela apresenta-se na formação e também como competência do egresso, mas encontra-se principalmente vinculada a uma série de atividades a serem desenvolvidas como parte do processo de aprimoramento de atividades, muitas vezes relacionada à ideia de estratégias e de gestão de tecnologias, como autogerenciamento dos indivíduos que buscam os cursos de educação superior. Assim, observamos a categoria gestão relacionada a negócios, recursos, ambiente, processos, produção financeira, empresarial e mercadológica.

Em todos os cursos observados foi possível verificar o quanto nas categorias mercado de trabalho e perfil do egresso encontra-se presente a perspectiva de formação de um indivíduo que consiga realizar a gestão de suas próprias competências, tanto dentro de sua área de conhecimento quanto a relacionando e discutindo-a com outras áreas. A autogestão de recursos e de competências técnicas e culturais pode ser destacada como um dos pontos importantes para pensarmos na formação do profissional e até mesmo dos cursos que objetivam a formação de um profissional inovador, reflexivo e que gerencie suas atividades a partir de um conhecimento interdisciplinar.

Destacamos, assim, a diversidade de atribuições vinculadas ao perfil do profissional e que podemos pontuar como desejável a todos os cursos estudados. O que nos indica um perfil que ultrapassa o limite do curso que o mesmo decide fazer, mas demonstra principalmente um perfil de egresso desejado pelo sistema de educação superior na contemporaneidade.

#### d) A Infraestrutura:

A infraestrutura foi uma categoria analisada em todas as instituições. Observamos que apesar de todos os cursos estarem sob o discurso de cursos já consolidados na instituição e na comunidade local, ainda persistem problemas de espaço físico, como salas-de-aula, laboratórios e bibliotecas. Devemos destacar que as instituições que relataram essa necessidade mostraram que já estão tomando providências, realizando obras de reforma e construção de prédios. Porém, atualmente, dispõem de espaços que variam desde escolas particulares, clubes sociais, prédios de outras faculdades, para o desenvolvimento de suas atividades.

Um destaque deve ser dado à Faculdade de Tecnologia do Senac que alugou um espaço particular e o reformou, possuindo uma estrutura considerada adequada pelos coordenadores para o desenvolvimento de todas as suas atividades curriculares. Nas entrevistas foi salientada a necessidade de conservar essa infraestrutura, não assumindo mais cursos de graduação no mesmo local, esperando finalizar algumas turmas para a abertura de outras.

Podemos interpretar que há uma realocação do espaço social para adequar-se a essa expansão da educação superior. As instituições não conseguem, sozinhas, abarcar toda a estrutura necessária para implantação e manutenção de seus cursos, necessitando desenvolver parcerias e reutilizar espaços já ocupados.

Desse modo, foi possível compreender que as instituições de ensino superior investigadas, mesmo com características e aspectos sociais, históricos e econômicos diferenciados possuem pontos de estratégias na formação de seus alunos que são comuns. A relação da formação do egresso com o mercado de trabalho pode ser apontada como uma relação objetiva e pretendida pela maioria dos cursos, porém destacamos que esse mercado define-se pela ideia de ser um mercado “flexível”, sendo essa uma das características primordiais do egresso que também deve analisar e compreender sua realidade e autogerenciar suas atividades. Essas podem ser apontadas como questões fundamentais apresentadas para a formação de um profissional que atenda as perspectivas de seu curso.

## 9.2. A DINÂMICA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tais considerações nos indicam a observação de um espaço social construído que possui características comuns, quando pensamos sobre motivo de criação do curso, questões para formação e perfil do egresso, além de um espaço físico que parece estar consolidado sobre a mesma perspectiva, a da expansão quantitativa e qualitativa.

Assim, foi possível visualizar a formação de um campo educacional com características que os especificam, incluindo diferentes atores, como a comunidade da região, legislação educacional e o Estado.

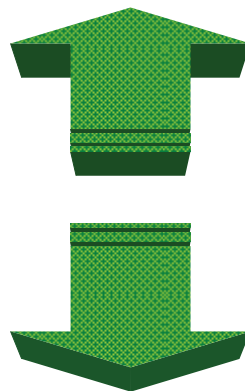
Além disso, os levantamentos de dados quantitativos sobre a expansão já nos indicavam a dinâmica diferenciada do sistema de educação superior. Porém, para que seja possível pensar a formação dessas diferentes categorias, suas inter-relações e associá-las à dinâmica do campo educacional, optamos pela construção de figuras representativas, que nos permitiram criar discussões e entender o comportamento dos cursos e instituições investigadas perante o sistema de educação superior.

Figura 1

**Formação Humanística**



**Pensamento crítico, ético, reflexivo.**



**Teoria-prática**

## **Figura 1: Formação Humanística**

O conceito “formação humanística”, presente na formação dos estudantes e destacado também como perfil do egresso não é algo peculiar de um único curso ou de uma instituição. Encontramos esse conceito vinculado com a formação voltada para a compreensão da realidade (local e global), envolvida principalmente através de um espaço de vivências práticas dos alunos (exemplo: estágios e atendimento à comunidade) e a constituição de um conhecimento crítico e reflexivo, destacado como aspecto primordial na formação dos indivíduos em todos os cursos de graduação investigados.

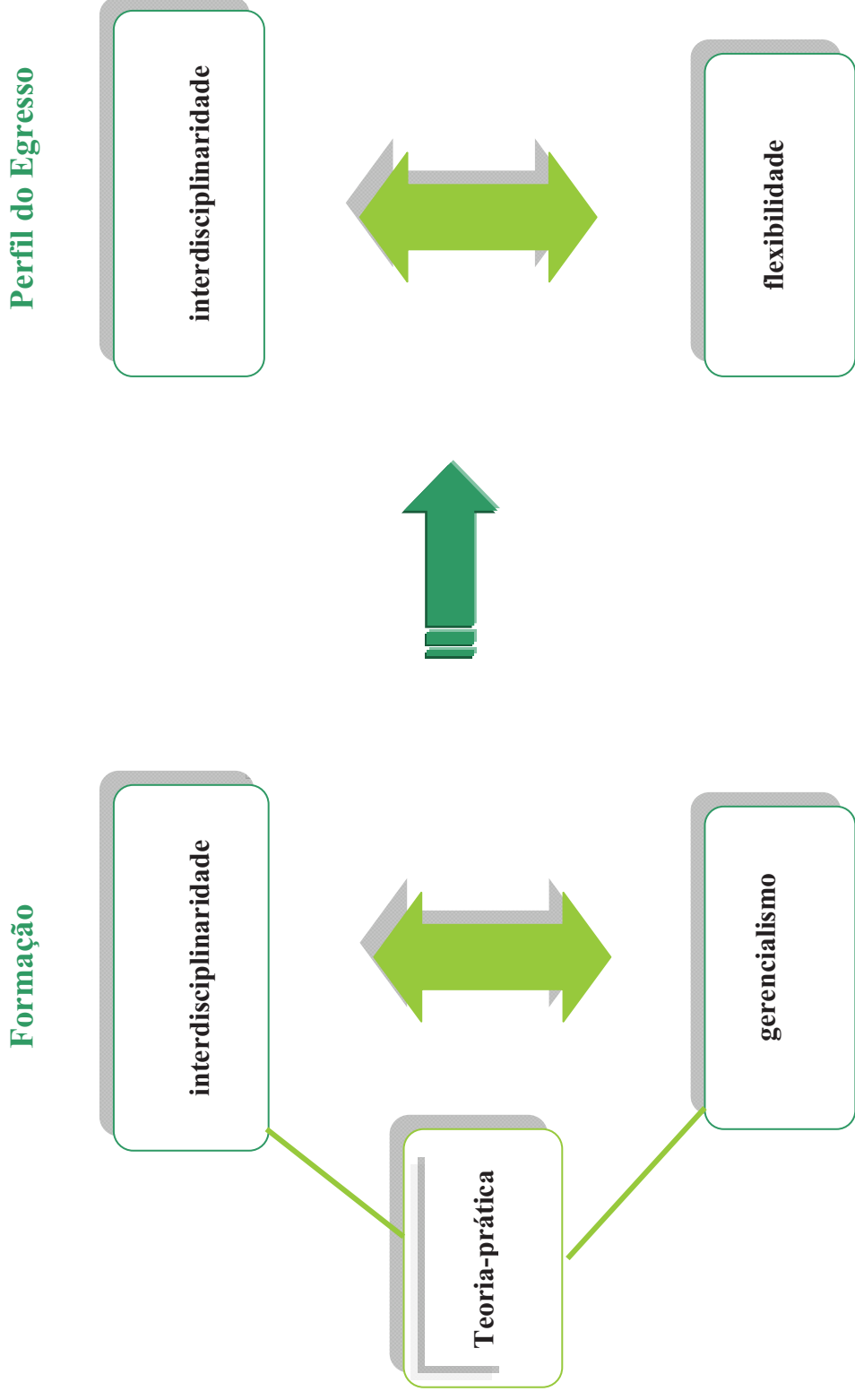
Destacamos com isso a ideia de formação de um profissional que possui competências para desenvolver atividades, mas mantém sua relação com a realidade, a partir de um pensamento reflexivo e crítico. No entanto, é possível entender que há uma uniformização desse conceito, o que indica uma articulação com a compreensão de que a sociedade “global”, necessita de profissionais com essa característica, para que façam parte de um sistema de produção flexível, dentro de uma sociedade em constante processo de transformações

Assim, encontramos a relação teoria-prática presente na formação dos cursos de graduação, sendo observada como uma categoria presente em todos dos cursos, estabelecendo uma relação com o “conceito” de “formação humanística” de cada instituição. Dentro dos projetos e discursos foi possível observar que esses dois significados, vinculação teoria-prática e a formação humanística, estão presentes quando surgem reflexões sobre conhecimento crítico, ético e reflexivo destacadas na formação do aluno e nas competências do egresso.

Com isso, a vinculação com a “prática”, ou seja, com a atuação objetiva do aluno fora do espaço escolar é considerada como um referencial, uma necessidade dos cursos. O interessante ainda é analisarmos que a reflexão considerada a partir de um conhecimento crítico, ético e reflexivo, apresenta-se diretamente vinculado à prática objetiva do aluno na sua realidade, o que retorna a perspectiva do conhecimento voltado a uma determinada sociedade, com seus princípios econômicos específicos, identificando esse conhecimento como um insumo para o processo produtivo.

Figura 2

**Formação e Perfil do Egresso: teoria-prática e interdisciplinaridade**



## **Figura 2: Formação e Perfil do Egresso: teoria-prática e interdisciplinaridade**

Essa relação teoria-prática também pode ser observada no perfil (e competências) do egresso: a relação entre os conteúdos desenvolvidos durante a formação dos indivíduos e a interação com o meio (sócio-político-ambiental) está relacionada à noção de interdisciplinaridade observada nos discursos e projetos de cursos. A relação estabelecida tanto entre disciplinas curriculares, quanto na inter-relação de conhecimentos, técnicas e vivências é o que parece estabelecer a definição sobre “teoria-prática”. Os conceitos envolvidos nessa inter-relação podem ser observados tanto nos objetivos dos cursos, quanto no perfil dos egressos. O trabalho interdisciplinar também é enfatizado na compreensão de um profissional que se destaca tanto no envolvimento com equipes interdisciplinares de trabalho, com na adequação interdisciplinar aos conteúdos ou ao mercado de trabalho, sendo esse o perfil de egresso almejado.

Devemos ainda destacar que essa interdisciplinaridade apresenta-se relacionada ao método de ensino-aprendizagem que faz referência à prática e comportamento do professor, sendo este observado como um profissional flexível.

Esta flexibilidade pode ser entendida como primordial na formação do profissional, repercutindo no perfil do egresso. Devemos considerar que a interdisciplinaridade é estabelecida como conceito necessário desde o processo de formação e até o estabelecimento do perfil do egresso.

O conceito de flexibilidade apresenta-se vinculado à aplicação do conhecimento em vários setores, um profissional que consegue atuar em diversas áreas, porque possui “interdisciplinaridade de conhecimentos”, interagindo com equipes multiprofissionais. Interdisciplinaridade essa já apontada no seu processo de formação. Nesse processo, o ensino-aprendizagem é destacado como interdisciplinar, tendo em vista as discussões teoria-prática e é destaque para que o egresso consiga atuar na sua realidade.

A interdisciplinaridade é uma variável presente desde a formação, durante o currículo, entre as disciplinas e vivências práticas destinadas ao processo ensino-aprendizagem, até ser considerada característica do egresso, duas variáveis incidem sobre a interdisciplinaridade, ou seja: gerencialismo e flexibilidade.

O gerencialismo apresenta-se com variável presente nos objetivos do curso, buscando articular a ideia de uma formação que objetive ao indivíduo autogerenciar suas atividades

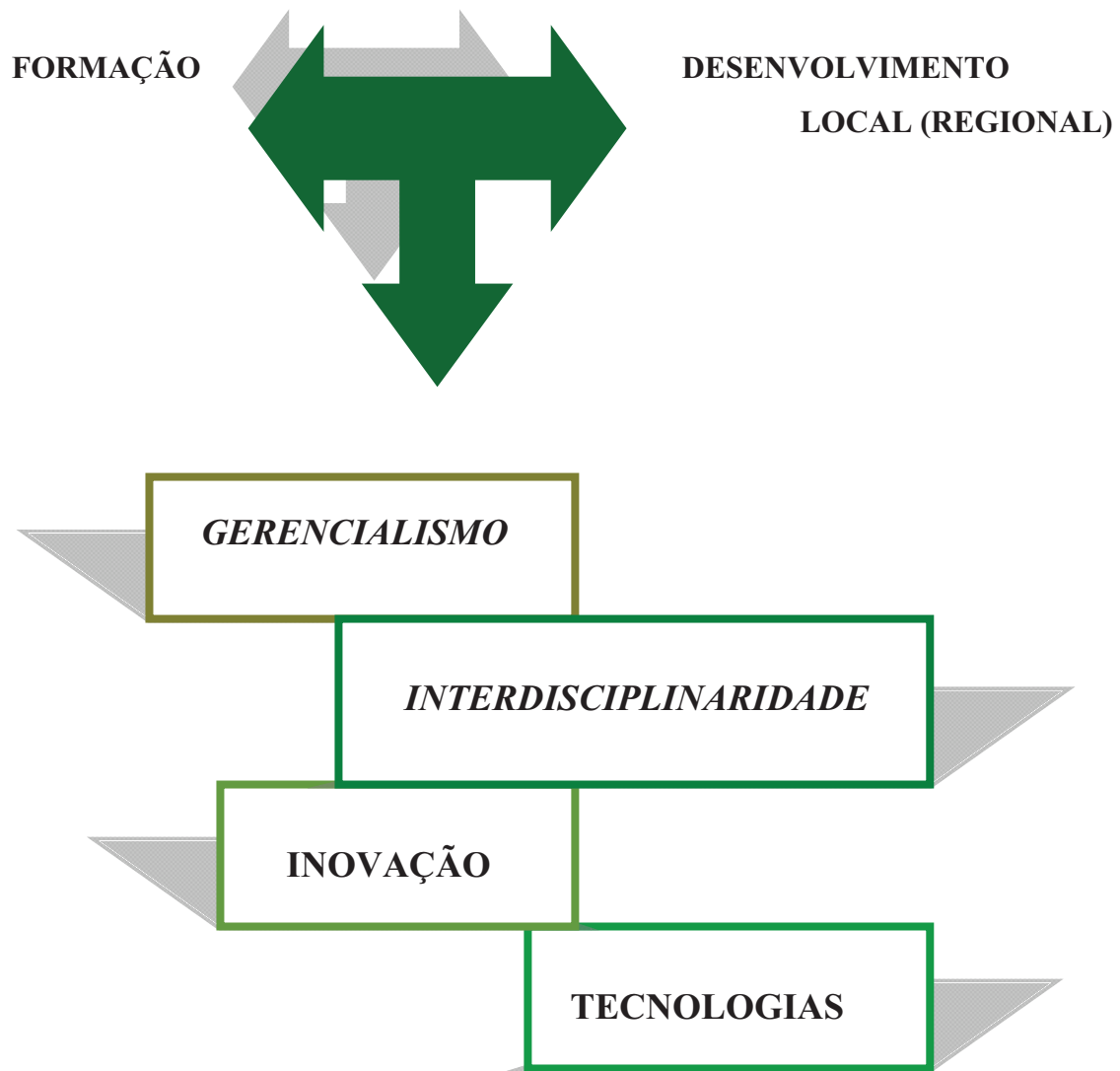
(porém, destacamos que não há como compreender esse autogerenciamento como um processo de autonomia do conhecimento e sim de um conhecimento multidisciplinar). A “gestão” (autogestão) das atividades é considerada como atividade primordial nos objetivos do curso, aparecendo como objetivo principal.

De acordo com os discursos e projetos políticos dos cursos analisados, podemos constatar que esse gerencialismo e auto-organização durante a formação dos indivíduos no curso de graduação propiciarão ao egresso a interdisciplinaridade, a participação em atividades em vários grupos e equipes, sendo então um profissional flexível. Flexibilidade essa que indica o perfil de um profissional que atua em diversas áreas e que alcança esse objetivo porque, durante sua formação, conseguiu intercalar a prática profissional com a “formação humanística”.



Figura 3

**Formação e Desenvolvimento Local /Global**



### **Figura 3: Formação e Desenvolvimento Local/Global**

O motivo da criação dos cursos de graduação foi esclarecido através de discursos que citam a necessidade de formação para o desenvolvimento da região, desenvolvimento econômico, social e político da região, articulado ao movimento mais generalista (global), desenvolvimento e formação de indivíduos. Ou seja, o motivo da criação dos cursos de graduação parece justificar-se pela necessidade de capacitação de indivíduos para atuarem no desenvolvimento da região.

Observamos que, aliadas a essa “necessidade” de profissionais na região, tanto a demanda quanto a formação curricular estão relacionadas a alguns referenciais: gerencialismo, interdisciplinaridade, inovação e tecnologias consideradas tanto como “capacidades” necessárias à formação dos graduandos, quanto “capacidades” necessárias ao desenvolvimento da região.

Ao analisarmos esses conceitos, dentro dos próprios discursos e projetos pedagógicos, concluímos que eles se referem à formação de um profissional que autogerencia suas atividades, conseguindo realizá-las porque conviveu durante a sua formação, com um processo interdisciplinar. O que significa pensar questões teóricas com vivências práticas, indicando a formação humanística voltada a um profissional crítico e reflexivo.

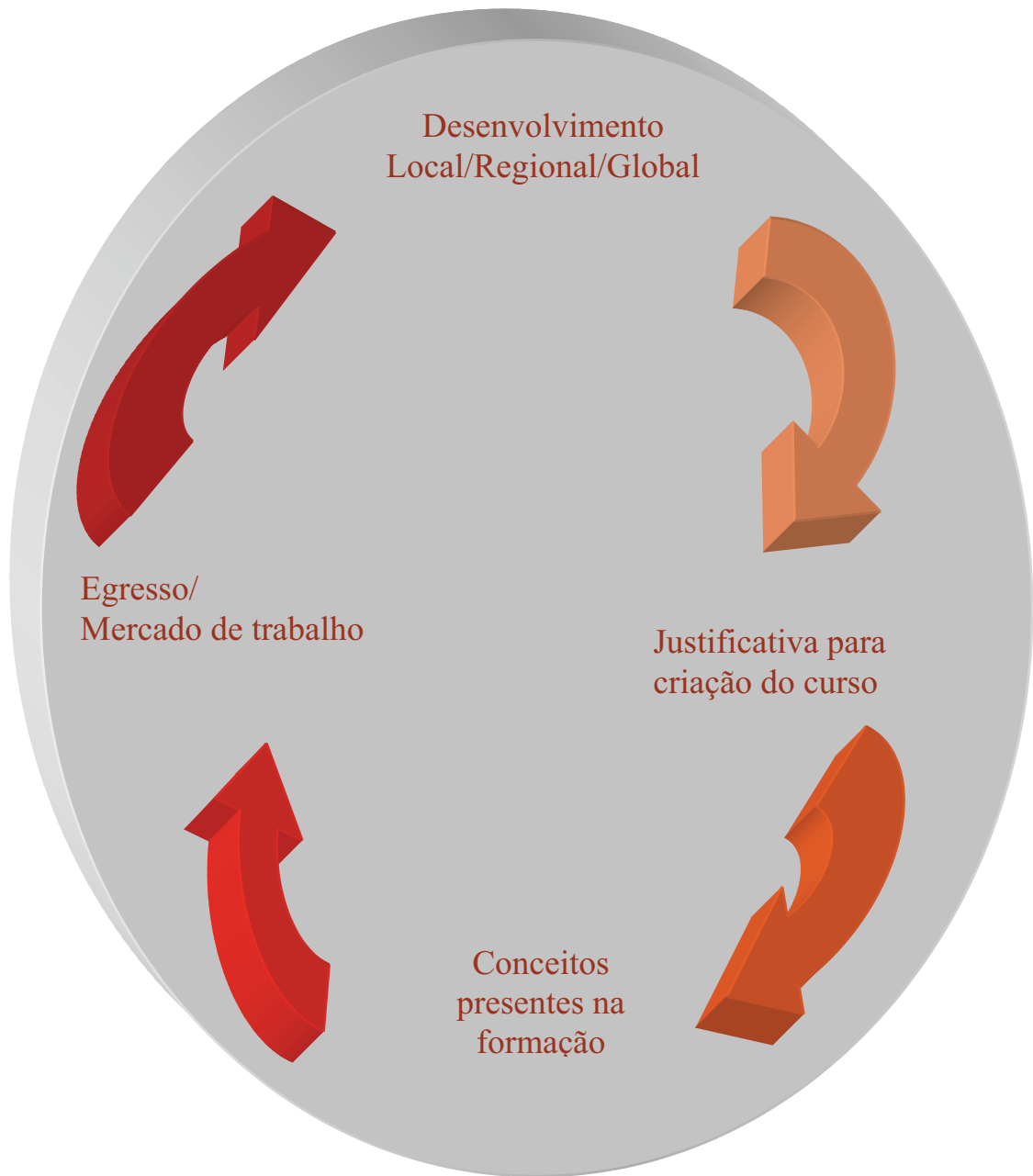
Foi possível observar o quanto a noção de autogerenciamento profissional encontra-se presente como resultado de uma formação humanística, pautada pela interdisciplinaridade, que proporciona uma relação teoria-prática. Com isso, os cursos destinam-se a pensar num profissional que consiga autogerenciar seus conhecimentos frente a uma sociedade que se desenvolve e procura inovação e tecnologias, ou seja, propiciar uma formação que seja considerada um “requisito” para atender à comunidade.

Outra questão que está em discussão é a formação de um indivíduo que busca processos de inovação e de produção, conhecimento e gerenciamento de tecnologias no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Atrelado a isso, temos o desenvolvimento da expectativa de formação de um profissional que realiza atividades organizacionais acompanhadas de um conhecimento prático e generalista (envolve diversas ênfases) e que ao mesmo tempo em que autogerencia suas atividades, coordena, supervisiona e elabora atividades em grupos que não necessariamente fazem parte de sua área de conhecimento. Relacionado a isso, tem-se a visão de um indivíduo que possui estratégias interpessoais e

organizacionais voltadas ao aprimoramento do que podemos interpretar como um profissional reflexivo, inovador e multidisciplinar.

Figura 4

**Ciclo de Formação dos Cursos de Graduação**



#### **Figura 4: Ciclo de Formação dos Cursos de Graduação**

Ao observarmos a criação dos cursos de graduação, destacamos as variáveis de sua formação: a interpretação do conceito de interdisciplinaridade, a formação humanística e generalista, enquanto questões primordiais na formação do profissional. Essas questões estão voltadas para o atendimento de um mercado flexível que exigem um profissional que saiba gerenciar as funções administrativas, otimizar recursos com competências necessárias ao desenvolvimento local e regional.

O interessante é observar que este desenvolvimento é assinalado pelo aprimoramento de tecnologias e de inovação, o que significa tratar dos rumos da sociedade contemporânea, mas que não parece estar focalizado necessariamente no local, e sim no global.

Assim voltamos às definições de que o desenvolvimento local também é global e vice-versa. Nesse sentido, é possível visualizarmos um ciclo onde o motivo da formação pode ser visualizado como desenvolvimento não só da comunidade local, mas da própria ideia de sociedade global. Essa sociedade global, dotada de seus próprios conceitos, justifica o curso pela formação interdisciplinar, reflexiva, desenvolvimento de competências ligados à inovação, tecnologias e ao gerenciamento de atividades, entre outras que estão presentes na formação do indivíduo e que também estarão presentes como habilidade do perfil do egresso, o que interliga esse egresso às competências necessárias para atender ao mercado de trabalho da sociedade globalizada.

Com isso, observamos que as variáveis da justificativa de criação dos cursos de graduação, da formação e do mercado de trabalho apresentam-se numa relação de dependência direta e formam um ciclo presentes em todos os cursos que possuem como ponto inicial o discurso de atender ao desenvolvimento local.

Concluimos que o conjunto de dados analisados nos cursos e instituições nos permitiu perceber que existe uma racionalidade que não é distinta necessariamente nas instituições. Podemos fazer uma referência quanto ao contexto histórico, econômico e político de cada instituição, visto que se trata de instituições que se diferenciam por dependência administrativa e organização acadêmica. Porém, elas fundamentam-se sobre um processo que envolve a definição das categorias de forma muito próxima, como uma formação humanística, a necessidade de competências técnicas para o desenvolvimento da região e o perfil de um egresso flexível nas suas atividades e na interdisciplinaridade dessas atividades.

O que nos conduz a pensar sobre a influência das políticas destinadas à educação superior e sua direta atuação na formação e desenvolvimento dos cursos de graduação no Brasil, pois mesmo investigando instituições com “perfis” diferentes que surgiram em um contexto diferenciado, observamos que o campo educacional possui suas peculiaridades, características e estratégias que são primordiais durante os cursos, ou seja, a presença de atores e estratégias do campo educacional são mais concretas do que a afirmação de questões locais e do contexto histórico das instituições e cursos.

### 9.3. RACIONALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FLEXIBILIDADE E INTERVENÇÃO

A partir de discussões sobre a expansão da educação superior, tomando como base a legislação após os anos de 1990 e estudos realizados sobre essa fase, considerando as intervenções de vários âmbitos no campo educacional, elaboramos a análise da base empírica para compreender os efeitos das políticas destinadas à educação superior, possuindo um referencial teórico e metodológico que guiou o caminho percorrido.

Apresentamos reflexões sobre a lógica do Estado-Nação e a racionalidade do sistema de educação, uma vez que a reconfiguração da sociedade contemporânea e dos atores que nela intervêm indicou mudança nos conceitos e no desenvolvimento desses atores. Por fim, realizamos a discussão sobre o desenvolvimento das competências técnicas, aclamadas pela ideologia da administração científica e encontrada nos objetivos e motivos dos cursos de graduação investigados, indicando que o diploma é um símbolo ainda valorizado socialmente e que a reconversão em capital econômico é algo almejado não só pelos indivíduos, mas uma das perspectivas de outros campos e atores sociais.

#### 9.3.1.A Lógica do Estado na Sociedade Brasileira

A partir das discussões apresentadas, compreendemos os anos de 1990 impulsionados por contextos nacionais e internacionais, pela reestruturação produtiva do capitalismo em que

o conhecimento é considerado um diferencial na sociedade, tendo como fatores influentes a competitividade e a eficiência a partir do próprio fenômeno da globalização.

Porém, “essa globalização” é interpretada por um viés problemático, contraditório e desigual com características que refletem o contexto da sociedade contemporânea. O que nos induziu a compreender que a globalização deve ser considerada um processo que intensificou as relações sociais, políticas, econômicas e também educacionais e, principalmente, conduziu a reinterpretação de conceitos.

Essa reconfiguração pode ser observada também na relação entre os Estados. Esses passaram a sofrer uma pressão relacionada ao desenvolvimento orientado para o mercado, sendo esse o modelo compatível com o regime global de acumulação, o que conduziu a políticas de ajustamentos estruturais.

Dentre as reconfigurações do Estado, destacamos as noções de interdependência e hegemonia. O Estado perdeu sua capacidade de autossuficiência e passou a buscar alianças para manter sua soberania. No que se refere à sua “subsistência econômica”, essa deixou de ser parte do Estado e passou a sofrer vigilância de mercados internacionais. Com isso, restou como função do Estado, a “manutenção do controle”, segundo Bauman (1999) a própria representação do que vem a ser a regulação estatal em que qualquer interferência por parte desse ator pode ser considerada um afronto às liberdades individuais.

A própria sociedade reformulou-se trazendo novas características econômicas, sociais e culturais como a constante presença de organismos internacionais e a presença do capitalismo americano, europeu e japonês, o que induziu a reconfigurações sobre o comprometimento dos rumos da sociedade. E é nesse âmbito que consideramos um dos lados da globalização assinalados por Milton Santos (2006) que nos permite discutir que as novas bases técnicas, como o desenvolvimento da tecnologia e informação, se colocadas a serviço de fundamentos sociais e políticos poderiam trazer a possibilidade de construção de uma nova história, uma vez que a globalização também trouxe o crescimento das desigualdades sociais, econômicas e ambientais.

Desse modo, partimos da discussão de um processo de intensificação das relações sociais que “compromete” os rumos da sociedade, e torna necessário analisar o percurso já assinalado pelos atores sociais. Nesse caminho, consideramos a transformação do poder do Estado pautada pela sua desnacionalização, desestatização dos regimes políticos com seus reflexos na transição do conceito de governo e de governança e internacionalização do Estado nacional; assim como o ajustamento nacional a um receituário neoliberal e, principalmente, aos riscos dessas transformações, como nos assinalou a última “crise” econômica mundial

que, de alguma forma, nos conduz a repensar as contradições do capitalismo (THERBORN, 1995), a detenção de poder e legitimidade do Estado-Nação.

### **9.3.2. A Racionalidade do Sistema Educacional: Lógica e Intervenções**

Ao seguirmos essas interpretações sobre a condução da sociedade “global” e considerando que a sociedade reformula-se a partir daí, com a intervenção de uma série de outros atores sociais, analisamos como a educação “atua” nesse processo.

Dentro da lógica neoliberal, e seguindo determinado referencial teórico (WOLF E CASTRO, 2004) foi possível observarmos o quanto a educação é atrelada à ideia de desenvolvimento e de crescimento econômico, dando primazia à instituições públicas cada vez mais flexíveis, ou seja, trata-se de ir além do conceito do público e do privado, retomando a perspectiva de um Estado que existe para ser árbitro na administração. Ou seja, trata-se de um novo “controle”.

Neste enfoque, o conceito de empoderamento resgatado por Castro (2007), ligado à ideia de descentralização política, referente à necessidade de comprometimento de outros grupos no processo educativo nos demonstrou que a descentralização de comprometimento do poder público com a educação também é parte do processo contraditório da globalização, uma vez que a reorganização de trâmites legais, burocráticos e até mesmo financeiros nos demonstra mudanças na estrutura de serviços e no intercâmbio de bens. Além disso, nessa lógica, a educação é vista como uma nova mercadoria, necessária ao desenvolvimento (econômico, social e político) e que auxiliaria os indivíduos a possuírem competências para desempenhar suas atividades perante a sociedade globalizada.

O que podemos constatar é a formação de uma determinada racionalidade mundial, os caminhos que guiam a tomada de decisões e, principalmente, o “ajuste” das estruturas às novas reconfigurações mundiais.

Ao considerarmos essas questões, retornamos ao contexto do nosso enfoque que é a expansão da educação superior a partir dos anos de 1990. Entendemos que essa fase deve ser compreendida como um novo momento da educação superior, não somente pelo crescimento quantitativo, mas também por um novo processo de redemocratização de acesso à educação (ROSSATO, 2004), como a expansão através da rede privada e da proliferação de instituições



de ensino de natureza não universitária e de características específicas dessa fase, como a diversificação, flexibilidade e avaliação do sistema de ensino.

Foi possível observar que há uma reconfiguração das práticas do Estado com relação à educação superior. Algumas referências (SILVA JR. E SGUISSARDI, 1999; OLIVEIRA, 2000; ROSSATO, 2002; CATANI E DE OLIVEIRA, 2002; DOURADO, OLIVEIRA E CATANI 2003) nos auxiliam a analisar que há uma “reformulação de conceitos” que, por sua vez, incidem sobre a educação superior, como o conceito de público e privado, sobre a responsabilidade do Estado perante a educação e com referência à descentralização das questões sociais.

O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995) nos auxilia a compreender a perspectiva do Estado, quando destacamos o desvio das funções básicas para ampliar sua participação no setor produtivo, criando uma reconstrução da administração pública com formação “gerencial”, voltada principalmente para a descentralização do papel do Estado. Ao assinalarmos que o Estado mantém, como função, o controle direto da participação da sociedade, considerando como questões necessárias para o desenvolvimento, já que envolvem o capital humano, torna-se possível interpretar a racionalidade desse ator social envolvido numa esfera global que deixa de pensar somente o local e passa a considerar outros atores sociais, como, por exemplo, as agências multinacionais.

A redefinição da esfera pública passa a ser analisada além da ideia de Estado- Nação (BAUMAN, 1999) e dirige-se à compreensão de fundamentos que redefinem a administração do público.

Neste ponto, voltamos à discussão já assinalada por Silva Jr. e Sguissardi (1999), sobre a reconfiguração não somente do ator “Estado”, mas de uma reconfiguração do processo de organização capitalista. Esse capitalismo que se reconfigura, uma vez que possui novas formas de atingir objetivos, utiliza a organização burocrática como uma dessas formas. A nova organização do Estado estaria atrelada principalmente ao desenvolvimento de estratégias competitivas, decorrentes da sociedade global, para que atue de maneira a atingir um desenvolvimento através da formulação e implementação de políticas nos diversos setores sociais.

### **9.3.3.À Sombra do Espírito da Lei**

A análise sobre a reconfiguração do papel do Estado nos indicou que a sociedade pode ser compreendida como uma realidade estruturada e formada por relações simbólicas entre os diversos atores sociais.

A discussão de Barroso (2003) sobre o processo de regulação enquanto produção de regras que orientam o funcionamento do sistema de ensino demonstra que existem atores sociais que fazem parte do processo de formulação das medidas políticas. Ainda nos propicia entender que os atuantes no processo de produção de políticas, no caso, voltadas à educação superior, só permanecem atuando porque existe uma autoridade legítima.

Os organismos internacionais apresentam-se como um desses atores que influenciam tanto as políticas do Estado, destinadas à educação superior, quanto intervêm na formulação e objetivos dos cursos observados na análise realizada. Dentre os pontos destacados pelos documentos analisados, cabe observar a influência de países dominantes, econômica e politicamente, na formulação de políticas educacionais para os países dominados. Além disso, podemos observar, nos documentos dos organismos internacionais e nacionais, as seguintes questões: abertura para a economia internacional; formação de recursos humanos; sistema de produção do conhecimento enquanto chave para o desenvolvimento econômico; desenvolvimento da educação como forma para buscar a certificação que deve conduzir a um conjunto de competências adquiridas; combinação de conhecimentos teóricos e práticos para adaptar-se a necessidades presentes e futuras; educação como objetivo para formar uma ampla gama de profissões; diversificação e avaliação voltadas para a massificação da demanda; necessidade de um sistema diversificado, com a incorporação de outros tipos de instituições; variedade de formação, com habilitações tradicionais, cursos breves, horários mais flexíveis e cursos em módulos; instituições que ofereçam títulos e formação em novas áreas; necessidade de atualização contínua dos estudantes.

Observamos assim que há uma orientação da ação dos atores sociais com relação a políticas de educação destinadas ao ensino superior que se torna importante para o desenvolvimento das economias, porém nessa sociedade baseada no individualismo, o desenvolvimento do capital humano, assim como legitima as competências, também ajuda a legitimar a desigualdade como resultado das escolhas individuais.

Essas ações são interpretadas como questões que constituem o campo educacional, em que devemos destacar as propriedades de cada um desses atores, tanto o Estado, quanto a Cepal, a Unesco e o Banco Mundial, com características e interesses específicos. Desse modo, a intervenção desses atores na lógica das políticas destinadas à educação superior implica

pensarmos sobre a estrutura que molda e fundamenta algumas das medidas destinadas a esse nível de ensino.

A massificação da educação superior brasileira, observada a partir da segunda metade dos anos de 1990, possui como características o aumento de matrículas, vagas, cursos e instituições (tabelas 1, 2, 3, 4; gráfico 1). Porém, a tabela 5 nos indica que essa expansão ocorreu de forma específica, em instituições específicas se a análise for constatada entre 2000 e 2007. As Faculdades, Escolas, Cefets e Institutos são considerados destaques deste processo de expansão, demonstrando assim que a diversidade das instituições é reflexo de um sistema de educação mais flexível e também de uma sociedade que busca essa flexibilidade na sua organização. Além disso, observamos que o setor privado é o detentor do maior percentual de matriculados. O que nos indica a pensar a descentralização da educação da esfera pública, ou seja, não está mais na esfera do Estado o maior número de matriculados nesse nível de ensino.

Essa talvez seja uma das reconfigurações das funções do Estado, visto que a avaliação, juntamente com a diversificação e a flexibilidade do sistema de ensino, são características dadas pelo processo de expansão da educação nos anos de 1990. A avaliação por parte do Estado representa além de uma prestação do Estado à sociedade, também a manutenção do “controle” do jogo presente no campo educacional pela esfera pública, porém, não é mais essa a esfera que detém o poder.

A avaliação também vinculou a educação a um modelo de gerencialismo, indicando questões relacionadas à competição, produtividade, eficiência, expansão, excelência, seletividade e interesses dos “clientes”. As medidas educacionais relacionadas à avaliação puderam ser observadas desde os anos de 1995, seguindo um percurso até 2004, com o SINAES. A “qualidade” passou a ser considerada um “dilema” e os rankings das instituições de educação superior podem ser visualizados dentro de uma sociedade que lança percepções sobre símbolos consagrados pela sua própria realidade, como as notas e conceitos atribuídos aos cursos, instituições e professores. Esses símbolos é que passam a atribuir valores aos diplomas, mais significativamente do que a relação entre conhecimento e realidade.

As diversas políticas educacionais que envolveram a diversificação dos cursos, programas e currículos, bem como a flexibilidade do sistema de educação superior, visualizada através da incorporação de instituições indicadas por uma série de decretos, leis e portarias, nos auxiliaram a visualizar que as intervenções realizadas por uma série de atores sociais, como organismos internacionais e representações da burguesia industrial brasileira (CNI) consentem a “aplicação” de um modelo de organização da educação superior no Brasil. Porém, devemos destacar que a flexibilidade e a diversificação, mesmo sendo questões já

assinaladas na fase de expansão dos anos de 1990, são parte de um processo que atinge seu auge após 2000, como a autorização e reconhecimento dos cursos sequenciais em 2004, a resolução de 2002 sobre a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia e em 2008 com a institucionalização da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica.

A legislação que trata dos cursos sequenciais, tanto os presenciais quanto a distância, demonstraram que o sistema de educação superior flexibilizou-se, atendendo principalmente às concepções trazidas por influências sociais, econômicas e políticas. Por isso, retornamos a Silva (2002) e sua afirmativa de que entender a formulação de políticas educacionais é compreender a influência desses atores sociais na elaboração dessas políticas.

Observamos uma reforma gerencial, caracterizada pela eficiência, redução e controle de gastos públicos, descentralizando a administração e repassando maior autonomia às agências. Parafraseando Oliveira (2000), podemos citar um “rearranjo de competências” e, conseqüentemente, de “responsabilidades”.

A influência vai além do global e pode ser visualizada também no local, se o caso for visualizado na legislação da UERGS. A formação humanística, inovação, desenvolvimento regional sustentável, aproveitamento de vocações e estruturas locais são objetivos dessa instituição que podem ser observados enquanto pontos essenciais dos documentos dos organismos analisados, bem como na discussão sobre a CNI elaborada por Rodrigues (2007), que destaca o Estado como fornecedor qualificado de mercadoria-educação ou como agência reguladora.

No caso do Estado do RS, a partir da metade dos anos de 1990, deve-se destacar a multiplicação de *campi* fora da sede, assim como os Centros Universitários e as instituições de caráter empresarial (NEVES, 2003a), demonstrando a reorganização e expansão do sistema de ensino de acordo com a flexibilidade do campo educacional (Gráfico 3).

Segundo o Ministro da Educação do Governo FHC, a diversificação do sistema de educação foi algo planejado e a avaliação foi considerada uma maneira de garantir uma “pressão social” sobre as piores instituições (SOUZA, 2005).

Ao analisarmos o texto, à gênese da lei, suas etapas até a concretização do texto, podemos compreender que as medidas políticas implantadas foram parte de um processo de expansão, porém o que os dados nos indicaram foi a presença de vários atores sociais nesse processo, cada um com interesses políticos e econômicos específicos, mas todos voltados para a ideia de que o conhecimento deve ser visto como integrante de uma nova economia.

#### 9.4. O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E O VALOR SIMBÓLICO DO CONHECIMENTO

Novos mecanismos surgem para a orientação de políticas destinadas à educação. O informacionalismo é um dos pontos discutidos como parte da reconfiguração dos atores da sociedade contemporânea. Isso porque o relacionamento entre os indivíduos e seu ambiente ocorre a partir de um informacionalismo simbólico. Existem símbolos específicos a cada campo, área de atuação e a cada estrutura específica.

Destacamos com questão de análise o informacionalismo, visto que ele visa à acumulação de conhecimentos e complexidade no nível de informação. Além disso, na sociedade globalizada, o informacionalismo anda ao lado do desenvolvimento. Desse modo, o conhecimento pode ser considerado um dos mecanismos da nova economia global, visto que gerar novos conhecimentos é suprir a necessidade capitalista para geração de riquezas.

Nosso referencial teórico nos permitiu observar que, a partir dos anos de 1990, o capital humano passou a ser considerado um insumo disputado para fazer parte da sociedade global cada vez mais competitiva e desse modo conseguir uma vaga junto ao mercado de trabalho, ou seja, transformou-se num incremento à produtividade.

A partir dos referenciais sobre a intervenção do Banco Mundial (FONSECA, 1998a; 1998 b), a educação é observada por esse ator como necessidade à formação do capital humano, sendo responsável por melhorar a formação individual, desse modo também passa a legitimar a desigualdade a partir do resultado das escolhas individuais.

A relação sobre o conhecimento e o desenvolvimento ocorre, além da perspectiva do indivíduo em melhorar sua posição (econômica e social), também na relação entre “centro e periferia”, difundida por concepção política da “influência hemisférica”, herdada do colonialismo em que os países seriam regulados por diferentes graus de poder. Com isso, observamos o quanto as articulações entre os atores sociais, formadores do campo educacional, interferem na formulação de políticas destinadas à educação superior no Brasil (FONSECA, 1998b).

Além disso, pudemos identificar a “adaptação” de políticas mundiais à realidade local, questão assinalada pela globalização e que induzem à reformulação do conceito de Estado-nação, mas principalmente reformula as fronteiras sobre local e global. Existem interesses

específicos em formular o conceito de uma “educação necessária” e relacionar essa ideia ao desenvolvimento.

#### **9.4.1. Formação do Conhecimento ou Desenvolvimento de Competências?**

A partir da análise dos cursos de graduação investigados e suas respectivas instituições, surgiram categorias específicas que nos auxiliaram a identificar a lógica da racionalidade do sistema de educação superior. Trata-se de questões que nos indicam os caminhos tomados pela educação a partir de 2000 e que dizem respeito tanto ao motivo de formação do curso, quanto ao perfil do ingresso e do egresso, assim como o modelo de formação do conhecimento assumido como tarefa para cada instituição.

Destacamos, no entanto, que essas categorias auxiliaram a compreensão do *corpus* de formação da racionalidade das políticas destinadas à educação superior, indicando, assim, o efeito das políticas destinadas à educação superior, a partir da expansão verificada nos anos de 1990.

As instituições investigadas são de organização acadêmica e dependência administrativa distintas e apresentam cursos que fazem parte de diferentes áreas de conhecimento. Porém, foi possível destacar que essas distinções conduziram à formação acadêmica que apresentaram categorias teóricas semelhantes, como interdisciplinaridade, formação humanística, mercado de trabalho que aborda o público e o privado e funções administrativas presentes na formação acadêmica e no perfil do egresso. Tais categorias nos induziram às reflexões sobre o campo escolástico e a formação de competências.

Observamos que os motivos dos cursos de graduação giram em torno da perspectiva de desenvolvimento econômico, social e cultural. Além de essa ideia ser abordada pelos diversos documentos dos organismos internacionais, perante a “nova economia”, o conhecimento também sustenta essa perspectiva. (CASTELLS, 2004; 2007). Porém, devemos destacar que os referenciais teóricos sobre o Brasil (BAUMGARTEN, 2001; BARROS, 2001) já apontavam para a incorporação de atores nacionais na definição de políticas voltadas para a ciência e para a tecnologia, interpretada também como políticas voltadas para esse desenvolvimento que envolve o conhecimento como um novo poder, uma nova riqueza.

O conhecimento, enquanto “motor do desenvolvimento”, elemento fundamental para o mundo globalizado como fonte de orientação do progresso, deve ser repensado segundo os

vários atores que fazem parte do seu processo de constituição e de legitimação e que possuem interesses específicos.

Por isso partimos da conceituação de campo escolástico de Bourdieu, uma vez que a educação superior é aqui analisada como um espaço social estruturado por posições específicas de seus agentes, com estratégias articuladas e objetos de disputas distintos.

É possível observar que a idéia que vincula massificação, qualidade, flexibilidade e diversificação da educação superior está presente nos discursos, tanto de atores internacionais (BM, Cepal, UNESCO), quanto nacionais (burguesia industrial brasileira e legislação sobre educação superior) e prezam pela formação de indivíduos em novas áreas de conhecimento. Este seria um interesse não necessariamente específico dos atores, mas da própria estrutura social que dá primazia à sociedade com indivíduos que detenham vários conhecimentos.

Com isso, podemos compreender que a formação interdisciplinar e humanística, tão pontuada nos discursos dos cursos e instituições investigadas, também é algo muito presente tanto nos documentos dos organismos internacionais quanto na “legislação gerencialista” que propunha, desde 1995, a competitividade, a excelência e a seletividade.

A legislação que trata da organização e do funcionamento dos cursos superiores de tecnologia (Resolução CNE n. 3 de 18/12/2002) já traz como objetivo a garantia da “aquisição de competências profissionais” que possam inserir os cidadãos em setores para a utilização de tecnologia. Ainda nessa legislação, a flexibilidade e a interdisciplinaridade são consideradas como “características” dos cursos de educação profissional de nível tecnológico.

Essa vinculação da sociedade e de medidas políticas voltadas à inovação e interdisciplinaridade é retomada como referencial para a formação dos indivíduos, como “base curricular” para a “formação humanística”. Nesse momento, podemos entender que a flexibilidade não somente apresenta-se como a lógica do sistema de educação superior, mas também é parte da formação do profissional, do perfil do egresso.

A flexibilidade presente na legislação indica a formação de um profissional em constante formação. Os cursos sequenciais, enquanto nova modalidade de ensino demonstram essa afirmação, porém os dados sobre o número de vagas, matrículas e concluintes nos indicam que a sociedade e a própria estrutura do campo escolástico questionam essa formação.

Com isso, podemos observar que a educação superior está atrelada à lógica da sociedade e de seu conceito de globalização, relacionando-se com outros campos.

Ao analisarmos o perfil do egresso e a discussão sobre a formação do futuro profissional, nos cursos de graduação investigados, foi possível observar que tanto os

discursos dos coordenadores quanto os projetos político-pedagógicos dos cursos relacionam essa formação a um indivíduo que possa realizar a autogestão de suas tarefas. Esse é o profissional que poderá trabalhar tanto na esfera pública quanto privada e que desenvolverá competências técnicas e culturais, sendo assim um profissional que busca a inovação, mas é também “inter e multidisciplinar”.

Destacamos com isso a perspectiva de uma formação extremamente complexa, relacionada diretamente a um perfil de mercado de trabalho que possui, como necessidade, profissionais inovadores, plurais e que consigam realizar a autogestão de suas atividades e competências. Porém, é necessário compreender que eficiência e competência estão relacionadas a conceitos da administração científica cujo papel é ser mediadora do capital no processo de exploração capitalista, uma vez que cabe à administração, buscar racionalidade na utilização dos meios para concretizar os fins (PARO, 2008).

A perspectiva de um profissional reflexivo também foi observada nos estudos sobre administração, visto que essa teoria entende que a reflexividade indica um grau de consciência, de inserção do sujeito que utiliza racionalmente seu pensamento na obtenção de recursos, sendo parte consciente do processo. (PARO, 2008).

É importante observar que os princípios e mecanismos da administração científica podem ser analisados como uma “filosofia” que busca mais eficiência na produção, eliminando os sistemas “defeituosos”, como a “atitude mental dos trabalhadores”, a “fadiga”, a “vadiagem”, entre outros conceitos destacados por Taylor (1990), para tornar mais eficaz o desenvolvimento industrial do século XX.

A partir de tais observações e da interferência de atores e seus objetivos específicos, compreendemos a relação do campo educacional com o campo econômico, desde a idéia de relacionar a necessidade de cursos de graduação ao “desenvolvimento” da região, até a formação deste profissional que deve gerenciar suas competências técnicas e culturais.

O conceito de conhecimento pluriuniversitário, trazido por Santos (2005b), especifica a relação entre um conhecimento e a sua produção para uma “aplicação” objetiva. Um conhecimento transdisciplinar que obriga o indivíduo a relacionar-se com outros conhecimentos, tornando-o mais heterogêneo, substituindo o conceito de conhecimento pelo de competências técnicas e culturais dos indivíduos nas suas atividades.

A relação entre educação e a Fecomércio, como no caso da Fatec-Pelotas, assim como a “reorganização” da Faculdade Atlântico Sul à instituição do Sudeste do País, tornando-se a Anhanguera Educacional, concretizam o estabelecimento da relação de parcerias entre



universidade-indústria, sendo essa uma das caracterizações do conhecimento pluriuniversitário (SANTOS, 2005b).

A “pressão hiperprivatística” também ocorre na universidade pública, uma vez que observamos que os cursos da UFPel apresentam conceitos relacionados à gestão e modelam seus cursos a partir de critérios já existentes e destinados a atender o setor industrial e de negócios.

A mudança para a construção do conhecimento pluriuniversitário pode ser observada nas instituições, nos cursos ofertados e investigados entre 2000 e 2007. O que pode ser considerado como reflexo das reconfigurações de conceitos que despontaram a partir dos anos de 1990 e que tratam desde a função do Estado (MARE), como da própria constituição da sociedade contemporânea (globalização). As políticas destinadas à educação superior nos indicaram a flexibilidade de um sistema de educação que busca diversificar-se para atender, de forma prática, essa relação entre educação e mercado.

Porém, frente a essa reconfiguração e tratando a esfera pública e a privada como parte dessa discussão foi possível observar o quanto a universidade pública apresenta dificuldades para “adaptar-se” a esse novo modelo de conhecimento e de práticas educacionais. Dificuldade essa retratada pela infraestrutura ainda não consolidada, baseada no reaproveitamento de prédios já existentes, ao lado do discurso de um processo de renovação do quadro docente, tão importante quanto as outras questões materiais.

A Fatec-Pelotas, enquanto uma instituição já estabilizada por outras atividades educacionais, com cursos livres de formação profissional do Senac, anteriores à graduação, possui infraestrutura consolidada. A Faculdade Anhanguera ainda está buscando reformular sua infraestrutura, tendo em vista o rápido processo de expansão, porém destacamos que a esfera privada utiliza, nesse caso, o público como ator coadjuvante, uma vez que aproveita espaços da comunidade para desenvolver atividades educacionais, aproximando, provavelmente, a comunidade das percepções sobre as práticas educacionais.

Concluimos, assim, que os cursos de graduação modelam-se seguindo as perspectivas das políticas nacionais e internacionais em que a diversificação da oferta da educação superior ocorre devido à flexibilidade da organização do sistema de ensino.

Porém, destacamos que alguns cursos ainda estão relacionados a áreas que podemos considerar mais tradicionais, como os cursos de Direito, Administração, Ciências Econômicas e Educação Física. Mesmo assim foi possível identificar que eles surgem a partir de discussões contemporâneas, contidas na legislação sobre educação superior. São cursos que não rogam mais pela indissociabilidade do ensino-pesquisa e prendem-se a projetos como o

de formação continuada da comunidade. O que foi retratado pelos discursos dos coordenadores quando tratam de um perfil de “aluno-trabalhador” que busca formação para ingressar num novo mercado de trabalho ou para aprimorar suas atividades.

A ligação objetiva entre a necessidade de indivíduos com competências heterogêneas, trazendo o que identificamos como uma formação plural, voltada a discussões sobre racionalidade de atividades e otimização de recursos, além de nos remeter a conceitos da administração científica, nos indica um modelo de educação. Nela, a idéia de capital humano é um dos maiores insumos disputados e indivíduos qualificados terão maior aceitação no mercado de trabalho, o que também nos faz retornar aos documentos dos organismos internacionais que visualizam a “melhoria da educação” ao lado da expansão da mesma e do desenvolvimento econômico.

#### **9.4.2. Poder Simbólico do Conhecimento e a Defasagem entre os Sistemas**

As perspectivas de desenvolvimento da região e do indivíduo induzem a pensar que o sistema econômico e o sistema de ensino são resultados da mesma lógica e das mesmas relações estruturais.

Porém, ao realizarmos estudos sobre Bourdieu e o sistema de ensino (BOURDIEU E BOLTANSKI, 1998), compreendemos que a relação entre o sistema de ensino e o sistema econômico possui lógicas estruturais diferentes. O sistema de ensino é visto com uma autonomia relativa e um tempo de evolução próprio; já o sistema econômico tem sua dinâmica no princípio da mudança do sistema de cargos, não proporciona capacidade técnica, como faz o educacional.

As expectativas de acompanhar o sistema econômico são jogadas dentro desse campo de disputas tanto pelas instituições quanto pelos próprios indivíduos que buscam qualificação rápida e barata para adquirir competências técnicas legitimadas.

Para Bourdieu e Boltanski (1998) o tempo do diploma não é o da competência, uma vez que o trabalhador o “carrega” por toda a vida, porém os efeitos educacionais que visualizamos tratam o diploma como um novo capital no qual o indivíduo visualiza um modo de adquirir as competências para fazer parte da realidade tecnificada.

O simbolismo do diploma, enquanto investimento e estratégia das famílias para melhoramento financeiro e social, demonstra o quanto os sistemas econômico e educacional

são valorizados de modo diferenciado. O sistema educacional busca a reconversão de capitais, como por exemplo, transformar o capital educacional em econômico; já o sistema econômico não necessita fazê-lo, possui sua valorização tanto dentro do campo econômico como em outros campos.

Porém, as políticas educacionais trataram até mesmo de reconfigurar esse simbolismo, quando atribuem a cursos sequenciais de complementação de estudo ou a cursos de extensão o certificado e não o diploma. Interpretamos uma nova categoria de poder simbólico oferecido aos participantes do jogo no campo escolar, para que eles continuem fazendo parte da disputa em outros campos.

Apesar de compreendermos a defasagem existente entre o sistema de ensino e o sistema econômico, suas diferentes lógicas e estruturas, fica evidente a influência de ditames internacionais na legislação destinada à educação superior e uma direta orientação para atender ao mercado.

Os cursos de graduação investigados passaram a retratar essa perspectiva de vinculação da construção do curso e de formação do indivíduo para atender à lógica presente no mercado de trabalho, com a formação de um conhecimento pluriuniversitário e com o perfil do egresso que corresponda à otimização de recursos, flexibilidade e interdisciplinaridade profissional.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou compreender a diversificação dos cursos de graduação, através da racionalidade das políticas destinadas à educação superior nos anos de 1990, discutindo o contexto de suas elaborações e implementações.

Discussões anteriores, realizadas tanto como trabalho de conclusão de curso de graduação em Ciências Sociais, quanto como dissertação de Mestrado, destacaram propostas apresentadas nas políticas educacionais destinadas à educação superior no Brasil. Analisamos o perfil de estudantes de cursos de graduação e a dinâmica da educação superior no Rio Grande do Sul, observando o comportamento do campo educacional e a lógica de vários atores que interferiram no processo.

Tais trabalhos nos instigaram a levantar questões sobre as políticas educacionais. Qual a relação entre a racionalidade, a lógica das políticas de educação, com a diversidade de cursos de graduação que surgiram na fase de expansão após os anos de 1990?

O estudo das políticas educacionais ocorreu com base em leis, decretos e portarias que trataram da expansão da educação superior em que buscamos compreender quais questões poderiam ser observadas nessa legislação. A fundamentação de Saviani (1992) sobre a letra e o espírito da lei, nos permitiu compreender que existem lógicas, estratégias e atores sociais específicos na fundamentação da legislação destinada à educação superior no Brasil.

Foi possível destacar que a compreensão do espírito e da letra da lei encontraram-se presentes tanto em documentos nacionais, como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, quanto em documentos que giram em torno do entendimento da lógica do Estado, das políticas neoliberais e de estratégias competitivas. Apresentou-se assim a distinção de uma lógica dentro da relação entre a educação e o neoliberalismo.

O estudo da legislação demonstrou que sistema de educação superior fundamentou seu processo de expansão graças a sua flexibilidade que permitiu a inserção de novas instituições de ensino superior. Porém, observamos que foi uma característica adquirida ao longo de um determinado período, regulada por “dispositivos” nacionais e que também implicaram outros pontos como a descentralização do sistema de educação do Estado Nacional. Assim como a diversificação era compreendida enquanto uma necessidade, a flexibilidade era considerada como um dos fundamentos do governo Fernando Henrique Cardoso (SOUZA, 2005).

O texto da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro trouxe um movimento que tentou articular a ideia da própria governabilidade com a de desenvolvimento, implicando

assim a descentralização dos seus serviços do Estado, pois o desenvolvimento estatal estaria sendo prejudicado devido à administração da esfera pública.

Observamos que o Estado passou por um processo de reinterpretação de significados, incluindo um repensar das suas funções, principalmente sobre a relação entre a lógica do próprio Estado com os serviços sociais, considerando a educação como um deles.

Contudo, ao considerarmos o motivo dessa reinterpretação de conceitos no Estado Brasileiro, foi possível compreender que existe um pano de fundo debruçado sobre o processo não linear e heterogêneo da globalização. Esta deve ser considerada como um processo de reinterpretação de significados, tanto referentes às concepções e funções do Estado, quanto relacionados à lógica do coletivo, ao individualismo e à esfera econômica como ator predominante, o que indicou a inserção de novos conceitos no contexto social, como competitividade, qualidade, gerenciamento, entre outros.

Sendo assim, podemos considerar que a lógica da racionalidade do Estado Brasileiro considerou “adaptações” a um processo de escala mundial, mas que deve ser considerado como um processo contraditório, uma vez que implica uma série de questões sociais, como a desigualdade social, e uma relação de dependência, econômica política e ideológica entre países.

A “influência hemisférica” (FONSECA, 1998b) herdada do colonialismo, pode ser percebida dentro dessa lógica de intervenção e consentimento (SILVA, 2002), permeada por diferentes graus de poder, pela relação hegemônica entre as nações e que se torna um reflexo no campo educacional.

Ao analisarmos os documentos dos organismos internacionais, observamos que as noções de “desenvolvimento” e de “formação dos indivíduos” encontram-se vinculadas. Estão debruçadas sobre os conceitos de competição, privatização e cooperação internacional. Foi possível observar que a intervenção externa, nos considerados países em desenvolvimento, possui uma lógica de desenvolvimento voltado para o mercado.

A reconfiguração do Estado andou ao lado do seu processo de descentralização, sendo considerada como um ajuste estrutural aos anos de 1990.

No entanto, também houve um consentimento nacional. Nesse sentido, a intervenção só se faz presente na realidade dos países como o Brasil, quando há um consentimento por parte das nações que difundem os ideais contidos nos documentos e proclamados pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Unesco, Cepal, entre outros).

Essas discussões permitiram observar a construção do campo educacional como um espaço simbólico, fundamentado por estruturas objetivas, com propriedades e estratégias

atribuídas aos agentes e que se fundamentaram perante a reconfiguração da sociedade e da ideologia da globalização.

Além disso, as políticas nacionais de educação mostraram a intervenção de atores nacionais, como a burguesia industrial brasileira e a sua necessidade de considerar a educação como um pilar do desenvolvimento econômico e social para o Brasil.

A esfera educacional passa a ser considerada mais um mecanismo estratégico para atingir o que é interpretado como desenvolvimento e que está muito próxima do conceito de “regulação”. A teoria do capital humano permeia a lógica das políticas sociais, formando o que poderia ser interpretado como um grande “pacote” que, segundo os ditames de organismos internacionais, deve ser direcionado a todo o globo, principalmente para os “países em desenvolvimento”. Essa seria a forma apropriada para que eles atingissem mais rapidamente um desenvolvimento social e econômico. Esse fato parece distinguir tais países e suas populações como os “principais responsáveis” pelas crises econômicas, políticas e sociais do atual estágio do capitalismo.

Assim sendo, este cenário nos permitiu analisar as instituições de ensino superior no município de Pelotas, buscando compreender como as questões da diversificação e da flexibilidade, observadas enquanto características da fase de expansão da educação superior apresentaram-se perante um panorama local baseado em instituições com diferentes caracterizações: universidade pública, faculdade privada e faculdade tecnológica. Destacamos, no entanto, que possuímos como pano de fundo um contexto nacional de políticas públicas destinadas à educação superior que impulsionou a flexibilidade do sistema e a diversidade de instituições, cursos e programas fundamentados em questões mais abrangentes como a reconstrução da administração pública e a consequente redefinição do papel do Estado.

As investigações e análises realizadas nos permitiram compreender que assim como a sociedade e o Estado readaptaram seus conceitos, desenvolvendo questões que aproximaram o sentido de desenvolvimento econômico ao de desenvolvimento de competências e qualificação de mão-de-obra, o campo educacional também readaptou questões relacionadas ao conhecimento, à aplicação desse conhecimento e à visão das instituições sobre a realidade e o mercado de trabalho.

Nas instituições de ensino superior de Pelotas, foi possível observar que ocorreu uma diversificação de cursos de graduação presenciais, em diferentes áreas de conhecimento, a partir de diferentes perfis profissionais. Tivemos a criação de cursos em áreas mais tradicionais, como o Direito e a Economia, quanto em novas áreas de conhecimento, como

Marketing e Turismo. Avaliamos também áreas que tiveram seu auge de expansão a partir dos anos de 1990, como a área de Informática, destacada pelo curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Essa diversificação de cursos foi propiciada pela flexibilidade de um sistema de ensino que se reconfigurou a partir de políticas nacionais de educação, assentadas sobre uma nova perspectiva do Estado e da sociedade. Podemos afirmar que as idéias sobre diversidade de cursos e flexibilidade do sistema são apontadas a partir de um modelo de formação que se fundamenta pela necessidade mais rápida de concluir os estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Os cursos de tecnólogos, em nível superior, são um desses exemplos, uma vez que o tempo de formação é menor e a relação com o mercado de trabalho pode ser visualizada mais diretamente, sendo construída a partir de instituições que já possuem essa relação concretizada com este ator social.

A flexibilidade do sistema também permitiu a criação de faculdades isoladas que oferecem cursos de graduação em diferentes áreas. A Faculdade Anhanguera fundamenta seu discurso a partir do pensamento de que as instituições locais existentes ainda deixam lacunas na oferta de cursos, destacando a necessidade de atender um perfil de aluno específico.

No entanto, devemos considerar que essas questões fazem parte da lógica da sociedade globalizada e de seu processo de reconfiguração de conceitos, incluindo a lógica da competitividade, tanto entre as instituições, quanto entre os indivíduos, o que podemos observar quando nos projetos político-pedagógicos e nas entrevistas são acentuadas considerações sobre “estar preparado para o mercado competitivo”, “gestão” e “autogerenciamento”.

Entendemos que assim como as instituições adaptaram-se à legislação sobre a educação superior, também criaram cursos visando responder às mudanças na sociedade, principalmente nas perspectivas da sociedade sobre a educação superior.

A formação de um conhecimento pluriuniversitário (SANTOS, 2005b) que se define por estar mais diretamente vinculado a sua aplicação, foi algo constantemente observado na investigação dos dados. A relação “teoria-prática”, destacada pelas instituições, demonstra essa significação, de uma formação que busca “aplicar” este conhecimento na realidade e que também se apresenta como “transdisciplinar” e “interdisciplinar”, confrontado com outras áreas.

No entanto, ao analisarmos as discussões de Pierre Bourdieu, surgiram questionamentos sobre a direta relação entre campo educacional e campo econômico. Existem

defasagens entre esses, uma vez que o campo educacional dota os indivíduos de uma capacidade técnica, já o econômico não o faz, trata os indivíduos a partir de um sistema de cargos.

O que nos foi possível compreender é que a atual dinâmica da sociedade que recai sobre o sistema de ensino, entende a vinculação entre esse sistema de cargos, de funções e as competências técnicas dos indivíduos, visualizadas a partir simbolismo do diploma. A idéia de desenvolvimento tanto dos indivíduos, quanto dos países em desenvolvimento, apresenta-se com essa vinculação, no sentido de que para desempenhar as funções no mercado de trabalho e ocupar cargos específicos necessitamos de indivíduos com uma determinada formação técnica, específica. E é a partir dessa questão que os documentos de organismos internacionais “pregam” a perspectiva educacional para a América Latina.

Cabe, porém, questionar esse “modelo” de formação de cunho fortemente generalista. Isso porque aumentou a oferta de cursos, eles se diversificaram graças à flexibilidade do sistema de ensino, à legislação e à necessidade de vincular educação superior com inovação, tecnologia e também com a possibilidade de concluir a graduação em um menor período, partindo da expectativa de inserção mais imediata e objetiva no mercado de trabalho. Além disso, devemos considerar que o sistema de educação busca formações mais sucintas, os cursos sequenciais e de tecnólogos demonstram essa característica, de uma formação continuada, complementar.

Nosso questionamento deve-se a esse caráter plural de formação, interdisciplinar. Uma vez que os cursos investigados e as suas respectivas instituições tratam dessa característica tanto nos objetivos dos cursos, quanto no perfil do egresso e na missão e objetivo das instituições. Perante a necessidade de profissionais específicos nas áreas de conhecimento, partindo dos discursos que tratam da relação teoria-prática e tendo como pano de fundo a ideia da defasagem entre o sistema econômico e o educacional, como é possível a um profissional a formação tão ampla de conhecimento transdisciplinar?

Voltamos assim à característica da “adaptação”, tanto dos cursos quanto das instituições. As reflexões sobre a infraestrutura das instituições demonstraram a necessidade que as mesmas tiveram de se adaptar ao seu próprio processo de expansão. A UFPel, enquanto instituição mais antiga, ainda busca novos espaços, suas instalações frente a diversificação de seus cursos ainda está em processo para novos laboratórios, salas-de-aula e espaço para professores. A Faculdade Anhanguera também busca novos espaços para ampliar sua oferta e diversificar ainda mais os cursos de graduação.



A Fatec-Pelotas difere-se das demais, provavelmente, por já ter uma vinculação direta de seus cursos com o mercado de trabalho e por atuar em outras formações, como cursos livres, em outro espaço, já concretizados no município.

Uma das questões interessantes, visualizada na investigação da criação dos cursos, nos permitiu compreender essa relação de influência, consentimento e adaptação às políticas nacionais e internacionais na diversificação de cursos e flexibilidade do sistema de educação superior. Apesar de serem investigadas diferentes instituições, com características históricas, sociais e políticas diferentes, observamos aspectos comuns entre elas. Dentre tais aspectos está a necessidade de criação dos cursos que se justificam pela necessidade de formação de mão-de-obra capacitada para então atingir o desenvolvimento da região, sendo este desenvolvimento vinculado a questões ambientais, agrárias e pontuado também pela necessidade de capital humano para empresas e setores locais. Isto nos faz refletir sobre a existência de uma lacuna entre a formação de um indivíduo de conhecimento transdisciplinar e questões vinculadas a atores locais, além de nos questionarmos sobre a “real” conexão entre influências desses atores com a necessidade de criação dos cursos de graduação.

Apesar das diferentes características das instituições estudadas, foi surpreendente perceber a aproximação entre os valores e concepções adotadas na constituição dos novos cursos, o que nos leva a considerar que, com algumas especificidades, todas se “adaptaram” à nova lógica que vem impactando a educação superior, a partir dos anos de 1990.

Concluimos, assim, que houve um processo organizacional, gerencialista, por parte do Estado e da reinterpretação de suas funções que flexibilizou o sistema de educação superior, levando à criação de novas instituições, incluindo a transformação das mesmas, como ocorreu com os centros tecnológicos. Este processo pode ser compreendido pela lógica dos textos, leis, decretos e portarias aqui apresentados que, ao serem confrontados com os dados empíricos, demonstraram uma expansão baseada na “diversificação” do sistema de ensino superior. Porém, destacamos a existência de outros atores no processo, atores internacionais, nacionais e locais. Estes se distinguem por suas estratégias e principalmente pela sua concepção de educação e possibilidades de vinculação às características do processo não linear da globalização.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Revista Brasileira de Educação, n. 22, jan/fev/mar/abr, 2003.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Técnicas de investigación.** Buenos Aires: Lumem, 1995.
- ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo.* In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático** -. 6<sup>a</sup>. ed. RJ: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, Michael W. **Mercados de quem? Saber de quem? Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, p. 41-76.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 2. ed.ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, José Clóvis. *Escola Cidadã, Mercoescola e a Reconversão Cultural.* IN: FERREIRA, Márcia Ondina e GUGLIANO, Alfredo Alejandro (orgs.). **Fragments da globalização na educação: uma perspectiva comparada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras. V.1, n. 2, p.99-116, Jul./ Dez.2001.
- BARROS, Fernando Antonio Ferreira. *Os avanços da tecnociência, seus efeitos na sociedade contemporânea e repercussões no contexto brasileiro.* In: BAUGARTEN, Maíra (org). **A Era do Conhecimento: Matrix ou Agora?** Porto Alegre/ Brasília: Ed.: UFRGS/ Ed.: UnB, 2001.
- BARROSO, João. *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada.* In: BARROSO, João (org.). **A Escola Pública: Regulação, Desregularão e Privatização.** Porto: Edições Asa, 2003. p. 19-48.
- BAUER, Martin W. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão.* In: BAUER, Martin e GASKEL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p 189-217.
- BAUER, Martin W. e GASKELL George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- BAUGARTEN, Maíra (org). **A Era do Conhecimento: Matrix ou Agora?** Porto Alegre/ Brasília: Ed.: UFRGS/ Ed.: UnB, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** RJ: Jorge Zahar Ed, 1999.
- BERGER, Peter L. e LUCKMAANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis, Vozes, 1985.

BESSON, Jean Louis. **A Ilusão das Estatísticas**. SP, Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Dialética: teoria, práxis, ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética**. 2ª. Edição, Porto Alegre, Globo: São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

BOURDIEU, P. e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. Edição. RJ: Editora Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Algumas Propriedades dos campos**. In: Questões de Sociologia. RJ: Ed. Marco Zero Ltda., 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. SP: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. *Espaço social e poder simbólico*. In: **Coisas Ditas**. SP, Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Crítica da razão escolástica*. In: **Meditações Pascalinas**. Oeiras: Celta Editora, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. *“Classificação, Desclassificação e Reclassificação”*. In: CATANNI, A & NOGUEIRA (orgs). **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 147-187.

BOURDIEU, Pierre e BOLTANSKI, Luc. *O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução*. In: CATANI, A. e NOGUEIRA, M. (orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 129-145

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. RJ, Betrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRITO, Alessandro Souza. **O crescente interesse do Banco Um dial pela educação n Brasil: razões explicativas**. Universidade, Estado e Educação, ano XI, n. 26, p. 83-96, fevereiro de 2002.

BURBULES, Nicholas e TORRES, Carlos Alberto (orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAREGNATO, Célia Elizabete. **O caráter e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo de centros universitários**.

Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

CASTANHO, Sergio. *Globalização, Redefinição do Estado Nacional e seus Impactos*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ª. Edição revisada e ampliada. SP, Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.(Coleção educação contemporânea).p.13-38.

CASTELLS, Manuel. *“Tecnologias de Informação”*. In: GIDDENS, Antony e HUTTON, Will (orgs). **No Limite da Racionalidade**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.: 81-111.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. SP: Paz e Terra, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Accountability e Empoderamento: Estratégias Gerenciais na Escola*. 2007. Disponível em <http://www.isecure.com.br/anpae/12.pdf>. Acesso em 10/10/2009.

CATANI, Afrânio & OLIVEIRA, João. **Educação Superior e o Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e Metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e Metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. SP: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *O ideal científico e a razão instrumental*. In: **Filosofia**. 5ª. Edição, SP: Ed. Ática, 1995, p. 258-286.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade em Ruínas*. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: RJ: Vozes/Rio Grande do Sul/CIPEDES, 1999. p.211-222.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. SP: Xamã, 1996.

COLOGNESE, Silvio Antonio e MELO, José Luiz Bica de. **A técnica de entrevista na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia: Pesquisa Social Empírica. Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.

CORAGGIO, José Luiz. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam e HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 1ª. Edição, SP: Cortez, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **Ensino Superior e a Universidade no Brasil**. LOPES, Eliane, FARIAS FILHO, Luciane e VEIGA, Cynthia (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. BJH: Autêntica, 2003.

DAL PAI FRANCO, Maria Estela (org). **Universidade, pesquisa e inovação: O Rio Grande do Sul em Perspectiva**. Passo Fundo: Ediuf, Porto Alegre: e Edipucrs,1997.

DAVIES, Nicholas. **O estatal, o público e o privado em educação: tensões e ambigüidades**. 1 v. 1999. 179p. Doutorado (Sociologia). Universidade de São Paulo,1999.

DE BLASI, Jacqueline. **A Avaliação como Eixo das Reformas da Educação Superior na América Latina: os Casos da Argentina, Brasil, Chile e México**. 2005.183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação,Campinas, 2005.

DE MAZI, Domenico. **A Sociedade Pós Industrial**. SP: Senac, 1999.

DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Reformas educativas na década de 90*. In: CATANI, Afrânio Mendes de e DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. BH: Autêntica, 2000. p. 81-88.

DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. *Transformações recentes e debates atuais no campo a educação superior no Brasil*. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. SP: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.p.17-30.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico*. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. SP: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.p.179-190.

FIGUEIREDO, Fabio Ferreira. **Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais. Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 2ª. Ed.: Líber Livro Editora, 2007.

FONSECA, Marília e DE OLIVEIRA, João Ferreira. **A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada**. *Impulso*, Piracicaba, 16(40), PP 55-65, 2005.

FONSECA, Marília. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam e HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2a. Edição, SP: Cortez, 1998a.p 2229-251.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ. [online]. 1998b, vol. 24, no. 1 [citado 2008-07-19], pp.37-69.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18/07/2008

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação um estudo introdutório**. SP: Cortez, 1988.

GARCIA, Guillermo Villaseñor. **La Funcion Social de La Educacion Superior em México: La que es y La que queremos que sea**. México; Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Autónoma do México. Universidad Veracruzana, 2003.

GEHLEN,IVALDO; ROSENFELD, Cínara e SOARES, Maria Susana (coords). **Perfil e representações dos estudantes de graduação da UFRGS**. Relatório final. Laboratório de Observação Social/ UFRGS, Porto Alegre, 2002.

GIDDENS, Anthony e HUTTON, Will. *Uma conversa*. In: GIDDENS, Anthony e HUTTON, Will (orgs.). **No Limite da Racionalidade: Convivendo com o Capitalismo Global**. RJ: Record, 2004.

GUIA DO ALUNO SENAC. Disponível em: [http://portal.senacrs.com.br/pdf/guia\\_do\\_aluno2008\\_2.pd](http://portal.senacrs.com.br/pdf/guia_do_aluno2008_2.pd). Acesso em 10/10/2009.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, Ano XXI nº 55, novembro 2001, p 30- 41.

IANNI, Octavio. **Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais**. Estudos Avançados, São Paulo, n. 8, v. 21, p-147-163, 1994.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5ª. Edição. RJ: Civilização Brasileira, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JANTZEN, Sylvio Arnaldo Dick. **A Ilustre Pelotense – tradição e modernidade em conflito: um estudo histórico da Universidade Federal de Pelotas e suas tentativas de racionalidade**. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, Martin e GASKEL, George. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: manual prático. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.p 90-113.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. SP: Ed. Brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. RJ: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Licínio C., AZEVEDO, Mario Luiz Neves e CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 7-36, mar. 2008

LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, Pós Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ª. Edição revisada e ampliada. SP, Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.(Coleção educação contemporânea).

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACAMBIRA, Dalton Melo. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as transformações no mundo do trabalho**. Universidade e Sociedade, Ano 8, n. 17, pp 11-20, Nov.1998.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. SP: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Uma abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, volume 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MARRACH, Sonia Alem. *Neoliberalismo e Educação*. In: DA SILVA JR., Celestino; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI JR., Paulo; MARRACH, Sonia. **Infância Educação e Neoliberalismo**. SP: Cortez, 1996. p 42 – 56.

MARTINS, Carlos Benedito. **“O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90”**. Revista da Fundação Seade: São Paulo em Perspectiva. São Paulo, n1, vol 14, p. 41-60, março,2000.

MARTINS, Célia. **Política Educacional**. SP, Editora Brasiliense, 1993.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió, EDUFAL, 2004.

MULLER, Pierre e SURREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, Educat, 2002.

NARDI, Elton Luiz. **A (Re) Construção das Políticas Municipais de Educação em Tempos de Reforma do Estado: um Novo Horizonte para a Descentralização**. 2008.323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

NEVES, Clarissa E. B. *“O Ensino Superior no RS”*. In.: MOROSINI, M. ET AL. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Vol. 1**, Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a. p. 199-216.

NEVES, Clarissa E. B. **Expansão e interiorização do Ensino Superior: análise do caso do RS**. Relatório de Pesquisa/ URGS, Porto Alegre, 1987.

NEVES, Clarissa. **Ensino superior no Rio Grande do Sul: a experiência das Universidades Comunitárias**. Relatório de Pesquisa/URGS, Porto Alegre, 1996.

NEVES, Clarissa E. B. **Diversificação do Sistema de Educação Terciária: um desafio para o Brasil.** *Revista Tempo social, USP*, nº 1, vol. 15, p. 23-44, abril, 2003b.

NEVES, Lúcia M. W. e FERNANDES, Romildo. *Política neoliberal e educação superior.* In: NEVES, Lúcia M. W. (orga.). **O empresariamento da educação: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990.** SP: Xamã, 2002. p. 21-40.

NEVES, Lúcia Maria W. *A Reforma da Educação Superior e a Formação de um Novo Intelectual Urbano.* In: Ângela C. de Siqueira e Neves, Lúcia Maria W. (orgs.). **Educação Superior: uma reforma em processo.** SP: Xamã, 2006, p.81-106.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. **A Paroquialização do Ensino Superior: Classe Média e Sistema Educacional no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1990.

OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil.* In: SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A Educação Superior no Brasil. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.** p.31-42.

ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: **Sociologia.** SP: Ática, 1983b.

ORTIZ, Renato. *A procura de uma sociologia da prática.* In: ORTIZ, Renato (org). Pierre Bourdieu: **Sociologia.** RJ, Ática, 1989.

PÁDUA, Elizabete M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** SP: Cortez, 2008.

PAIXÃO, Cassiane de Freitas. **A Dinâmica da Educação Superior nos Anos de 1990: Um estudo sobre as universidades do Rio Grande do Sul.** Dissertação de mestrado (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1997. (Cadernos Maré da Reforma do Estado, v.1).

PINTO, Álvaro Borges Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 3ª. Edição. RJ: Paz e Terra, 1985.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: para além do capital humano.** SP: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica-poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



RODRIGUES, JOSÉ. **Os Empresários e a Educação Superior**. SP: Autores Associados, 2007.

ROSSATO, Ricardo e MAGDALENA, Beatriz C. **Universidades Gaúchas: Impasses e Alternativas (O Ensino Superior no Rio Grande do Sul)**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1995.

ROSSATO, Ricardo. **A Universalização do Ensino Superior (1950-2000)**. Educação Brasileira, v.24, n. 48e 49, p 11-34, jan./dez. 2002.

ROSSATO, Ricardo. **O Ensino Superior: Expansão ou Contenção?** Revista Litterarius, Faculdade Palotina-FAPAS, Santa Maria, volume 3, n. 1, pp7-17, jan./jun. 2004.

SAMPAIO, Helena (coord). **Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.

SANFELICE, José Luis. *Pós Modernidade, Globalização e Educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, Pós Modernidade e Educação: História, Filosofia e Temas Transversais**. 2ª. Edição revisada e ampliada. SP, Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; cCaçador, SC: UnC, 2003. (Coleção educação contemporânea). P.3-12.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 3ª. Edição, SP: Cortez, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2ª. Edição. SP: Cortez, 2005 b.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. RJ: Record, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira Através das Leis nos. 5.540/68 e 5.692/71*. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 1993. p. 191-223

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. **O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?** In: <http://www2.uerj.br/~anped11/23/11h.htm>. Disponível em 07/07/2004.

SILVA JR., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Novas fases da Educação Superior no Brasil: Reformas do Estado e mudanças na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JR., João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Reformas do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil*. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação Universitária em questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.p.6-37.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. SP: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento : a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: SP: Fapespq, 2002.

SOBRINHO, José Dias. *“Concepções de universidade e de avaliação institucional”*. In.: TRINDADE, Helgio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3ª Ed, São Paulo, Vozes, 1999. p. 149-169.

SOUSA, Ana Lúcia de. **A Recente Reforma Educacional no Brasil: crítica da opção preferencial pela mercantilização do ensino**. Tese do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, SP, 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologia, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.2-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil: 1995-2002**. SP: Prentice Hall, 2005.

STEIN, Ernildo. *Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre Método em Filosofia*. In: HABERMAS, Jurgen. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre: L& PM, 1987, p. 98-136.

SZYMANSKI , Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro editora, 2004.

THERBORN, Göran. *A crise e o futuro do capitalismo*. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 39-53

TOUSSAINT, Eric. *Ideologia e políticas neoliberais: uma perspectiva histórica*. In: *A Bolsa ou a Vida – a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos*. SP: Ed Fundação Perseu Abramo, 2002, p 233-251.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

WERTHEIN, Jorge e CUNHA, Célio da. **Políticas de Educação: idéias e ações**. Brasília: Unesco, 2001.

WOLFF, Laurence e CASTRO, Cláudio de Moura. *Educação e Treinamento: A Tarefa à Frente*. In: WILLIAMSON, John e KUCZYNSKY, Pedro – Pablo (orgs.). **Depois do Consenso de Washington: Retomando o Crescimento e a Reforma da América Latina**. SP: Saraiva 2004, p 156 -185.

XIMENES, Daniel de Aquino. **Educação Superior, Reflexividade e Avaliação: Dinâmica Recente do Cenário Brasileiro**. Pelotas, EDUCAT, 2003.

### **Endereços eletrônicos consultados:**

[www1.folha.uol.com.br/dinheiro/ult9u45494.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/dinheiro/ult9u45494.shtml). Acesso em 10/08/2009

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642001000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mar. 2009

<http://fat.ufpel.edu.br/turismo/>Acesso em 11/11/2009.

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>  
Acesso em 22/02/2010.

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Processo+de+Bolonha/>.  
Acesso em 22/02/2010

<http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 08/08/2009

<http://forgrad.org.br>. Acesso em março de 2008

### **Leis Decretos e Portarias:**

BRASIL. PORTARIA N.º 641, de 13 de maio de 1997-Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.

BRASIL. PORTARIA N.º 640, de 13 de maio de 1997-Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.

BRASIL PORTARIA N.º 641, de 13 de maio de 1997- Dispõe sobre a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores em funcionamento.

BRASIL. DECRETO N° 2.306, de 19 de Agosto de 1997-Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. PORTARIA N.º 469, de 25 de março de 1997 - Institui o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior

BRASIL. DECRETO N° 1.303, DE 8 DE NOVEMBRO DE 1994-Dispõe sobre a criação de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, e dá outras providências.

BRASIL. DECRETO N.º 2.207, de 15 de abril de 1997 - Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências

BRASIL. DECRETO N.º 2.207, de 15 de abril de 1997 -Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências

BRASIL. DECRETO N.º 2.207, de 15 de abril de 1997 -Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências

BRASIL. DECRETO N. 4.914/2003, de 11/12/2003- Dispõe sobre os centros universitários

BRASIL. DECRETO N. 5.773/2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 3, de 18/12/2002- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 18 DE MAIO DE 1994- Fixa normas de autorização e reconhecimento de universidades, nos termos do Art. 7º da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 19 DE ACOSTO DE 1996-Fixa condições para que os estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao sistema federal de ensino, de acordo com a demanda e as necessidades locais e regionais, possam aumentar ou reduzir em até 25% o número de vagas inicial de seus cursos.

PARECER CNE/CES nº 436, de 02/04/2001- Assunto: Curso superior de Tecnologia-Formação de Tecnólogos

BRASIL. LEI n. 11.892, de 29/12/2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências

BRASIL. LEI Nº 11.646, DE 10 DE JULHO DE 2001-Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências.

### **Documentos dos organismos internacionais:**

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, 1995.

CEPAL-UNESCO **Educación e conocimiento: Eje de La transformación productiva com equidad.**: Coleção Livros da Cepal, 1992, n. 33, 1992.

**Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** In: [http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto\\_5.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_5.html) disponível em 07/01/2008.

DELORS, Jacques et alii (org.) **Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** In: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> Disponível em 07/01/2008.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade :Referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras.** Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm>. Acesso: março de 2008.

GRUPO ESPECIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD. **La Educacion Superior em Los Países em Desarrollo: Peligros y Promesas.** Washington: The international Bank for Reconstruction and development/ The World Bank, 2000

## APENDICE

### Questões da entrevista semi estruturada:

1. Identificação do curso/coordenador:
2. Identificação da universidade:
3. Ano de criação do curso:
4. Qual a necessidade de criação desse curso? O que levou à sua escolha?
  - a. (nessa região):
  - b. (nessa instituição):
5. Qual a orientação que a Instituição adota, para a abertura de novos cursos?
6. Qual o atual objetivo do curso (esse objetivo modificou-se desde sua criação)?
7. O curso foi criado seguindo algum modelo já estabelecido (curso de outra instituição, política educacional)?
8. Como foi construído o Projeto Político-Pedagógico do curso?
9. Qual o mercado de trabalho do futuro profissional?
10. Qual visão a coordenação possui sobre o perfil social, econômico e cultural de seus ingressos?
11. Como a coordenação do curso visualiza as expectativas de seus egressos?
12. Quantas vagas são atualmente oferecidas/a oferta mudou desde a criação? Por quê?
13. A infra-estrutura do curso mudou? Quando? Por quê?
14. Qual a perspectiva futura do curso, em termos de sua consolidação?