ISSN 0101-8991

Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Educação Superior e Formação de Professores

RBPAE • Porto Alegre • v. 15 • n. 1 • p. 001-136 • jan/jun 1999

anpae

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE

anpae

PORTO ALEGRE

A **Associação Nacional de Política e Administração da Educação** (ANPAE) é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1961, com foro e sede em Brasília – DF. São suas finalidades a definição e implementação de políticas e processos de planejamento, gestão e avaliação da educação, comprometidos com a democracia, pluralidade, eqüidade, justiça, solidariedade e qualidade; e o desenvolvimento teórico e prático do conhecimento sobre política, planejamento, gestão e avaliação da educação.

Endereço
Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
Universidade Metodista de São Paulo
Rua do Sacramento, 230 - Rudge Ramos
09640-000 – São Bernardo do Campo – SP
www.anpae.org.br

Presidente
Rinalva Cassiano Silva

Vice-Presidente Nacional
Katia Siqueira de Freitas

Vice-Presidente da Região Sudeste
Gilda de Araújo Costa

Vice-Presidente da Região Nordeste
Eurilene Santana Balbi

Vice-Presidente da Região Centro-Oeste
Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Vice-Presidente da Região Norte
Maria de Lourdes dos Santos Aires

Vice-Presidente da Região Sul
Flávia Obino Corrêa Werle

A ANPAE é composta por sócios individuais e sócios institucionais. Os associados recebem gratuitamente a **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** e os boletins nacionais, regionais e estaduais; gozam de descontos nos congressos, simpósios, seminários, cursos e outras atividades científicas, culturais e sociais; e participam das assembléias gerais e demais reuniões promovidas pela Associação.

Os interessados em associar-se devem dirigir-se à ANPAE, no endereço acima, enviando cheque em nome da Associação no valor correspondente à anuidade: R$50,00 (sócios individuais) e R$250,00 (sócios institucionais).

A **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** é uma publicação semestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) destinada a apresentar e discutir questões teóricas e práticas de política e administração da educação em geral e, mais especialmente, políticas públicas e institucionais da educação, planejamento educacional, gestão de sistemas e instituições educacionais e avaliação da educação.

Redação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, 110 – Prédio 12-201 – Sala 1004
90046-900 – Porto Alegre/RS

Editoras
Maria Beatriz Moreira Luce
Rinalva Cassiano Silva
Vani Moreira Kenski

Conselho Editorial
Carlos Roberto Jamil Cury
Edvaldo Boaventura
Jacques da Rocha Velloso
José João Ramos Paz Barroso
Katia Siqueira de Freitas
Lauro Carlos Wittmann
Moacir Gadotti
Regina Vinhaes Gracindo
Robert Girling
Walter Garcia

Revisão bibliográfica: Maria Amazília Penna de Moraes Ferlini

Abstracts: Cristina Lopes
Resúmenes: Juan Francisco Jimenez Silva
Projeto Visual: Denise Cordovil
Produção Gráfica: Terra Comunicação

Para assinaturas ou aquisição de números avulsos ou atrasados, os interessados devem dirigir-se diretamente à ANPAE, enviando cheque nominal de R$ 30,00 (assinaturas) ou no valor das aquisições pretendidas (R$ 15,00 por exemplar).

Os conceitos, idéias e opiniões adotados ou emitidos em material assinado são da responsabilidade dos respectivos autores, não refletindo necessariamente a posição da ANPAE, das editoras ou do Conselho Editorial da RBPAE.

Os direitos de publicação e tradução do material desta edição são reservados à ANPAE. É permitida a reprodução parcial dos artigos publicados neste número, desde que indicada a fonte. Solicita-se o envio à RBPAE de um exemplar da publicação.

Essa Publicação tem apoio financeiro da **Ford Foundation**

SUMÁRIO

EDITORIAL
Maria Beatriz Luce *05*

A Reestruturação da Educação Superior no Debate Internacional: A Padronização das Políticas de Diversificação e Diferenciação
Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira *07*

Novos Modelos de Organização: Um Desafio à Identidade da Universidade neste Final de Milênio
Stella Cecilia Duarte Segenreich *25*

O Modelo de Estado Gerencial, as Organizações Sociais e o Ensino Universitário: virtudes e riscos iminentes
Cláudia Souza Passador *37*

A Evasão no Ciclo Básico da UFMG
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga, Tânia Fernandes Bogutchi *49*

A Pesquisa em Educação e as Desigualdades Raciais no Brasil
Sabrina Moehlecke *61*

A Questão da Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil: fase das propostas (1979-1998)
Carmem Silvia Bissolli da Silva *71*

Políticas de Formação do Magistério: experiências inovadoras no Ceará
Isabel Sabino de Farias, Nohemy Rezende Ibanez, Sofia Lerche Vieira *83*

Formação Contínua de Professores - reflexões
Paulo Angelo Lorandi, Maria Cristina de Oliveira, Esther Pacheco de Almeida Prado, Maria Elisabette Prado, Iara Sanches Rosa, Clóvis Roberto Santos, Alexandre T. Santos Vieira *95*

A Elaboração do Projeto Pedagógico como Elemento de Formação do Profissional da Educação
Rosa Gitana Krob Meneghetti *105*

Avaliação Institucional nas Intituições de Ensino Superior
Jacqueline De Blasi, Maria Rita Neto Sales Oliveira *113*

RESUMOS/ABSTRACTS/RESÚMENES *123*

AUTORES *133*

ISSN 0101-8991

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.
Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
V.1, n 1, (jan./ jun. 1983) Porto Alegre: ANPAE, 1983.

Semestral
ISSN 0101-8991
Local varia: Porto Alegre (v.1, n. 1 a v. 6, n. 1), Brasília (v.7, n. 1/2 a v. 14, n. 1) e Porto Alegre (v. 14, n. 2 em diante).
Até o v. 12 este periódico era intitulado Revista Brasileira de Administração da Educação.

1. Política da Educação. 2. Administração da Educação. Periódicos. 3. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE.

EDITORIAL

Este volume 15 da revista é mais um que revela os naturais períodos de transição de gestão da ANPAE e de editoria de sua Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Vem a público com atraso, mas cumpre a importante função de disseminar mais amplamente um conjunto de trabalhos apresentados no marcante evento que foi o XIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado em Santos (SP) de 22 a 26 de novembro de 1999, quando também foi inaugurada uma nova perspectiva de cooperação internacional, com o I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Admnisitração da Educação.

Por este motivo, este volume 15 da RBPAE pode ser identificado pelo tema do XIX Simpósio/ I Congresso, denominado "A Prática Social da Educação: questões contemporâneas". E o presente fascículo, o n. 1 do vol. 15, reúne textos sobre os subtemas Educação Superior e Formação de Professores.

Tem-se, pois, em primeiro plano, o artigo de Afrânio Mendes Catani e João Ferreira de Oliveira que examina os principais documentos internacionais orientadores das reformas da Educação Superior e aponta o aparente paradoxo de diagnósticos de crise, desafios, princípios e missões distintos convergirem para propostas que repercutem em padronização de políticas e estratégias de diversificação e diferenciação organizacional nos sistemas nacionais de ensino superior. Sem dúvida, os documentos analisados merecem atenção da comunidade educacional brasileira e os quadros comparativos oferecidos pelos autores e as questões pertinentemente colocadas podem contribuir para uma visão percuciente do atual contexto político-conceptual da Educação Superior.

A seguir, o artigo de Stella Cecilia Duarte Segenreich trata de novos modelos de organização universitária que emergem no Brasil após a nova LDB, situando as mudanças em linha histórica e também comparativamente com a França e tendências na América Latina. Cláudia Souza Passador, dirige sua análise às relações entre reforma administrativa do Estado e as políticas de Educação Superior, reconhecendo virtudes e riscos eminentes para o aprofundamento da exclusão social e os territórios público e privado. Interessantemente, entre estes primeiros artigos desvela-se uma coincidência das fontes modelares da reforma da Educação Superior em curso neste país e que nossos pesquisadores estão atentos a estas variáveis.

O estudo da equipe da UFMG, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga e Tânia Fernandes Bogutchi, sinaliza a complexidade da questão do acesso e permanência na universidade, demonstrando o poder dos determinantes sócio-econômicos sobre as opções e oportunidades dos alunos. O texto de Sabrina Moehlecke que destaca a importância dos estudos sobre a categoria raça/cor, para compreensão desta mesma problemática do ensino superior. Ambos desafiam-nos a projetar políticas públicas e institucionais capazes de intervir neste "natural" processo de segmentação das oportunidades de estudo.

Logo adiante, encontram-se quatro artigos que cobrem diversas, mas não díspares, perspectivas da problemática da formação dos educadores. O Curso de Pedagogia é o objeto de análise de Carmem Silvia Bissolli Silva. As novas experiências de formação inicial e continuada no Ceará, pela parceria das universidades com os sistemas estadual e municipais de ensino, são examinadas por Isabel Sabino de Farias, Nohemy Rezende Ibanez e Sofia Lerche Vieira. Já Paulo Angelo Lorandi, Maria Cristina de Oliveira, Esther Pacheco de Almeida Prado, Maria Elisabette Prado, Iara Sanches Rosa, Clóvis Roberto Santos e Alexandre T. Santos divulgam o estudo que fizeram sobre a obra de Imbernón, a propósito da formação e o desenvolvimento profissional do professorado. E Rosa Gitana Krob Meneghetti relata a experiência da UNIMEP em elaborar os projetos pedagógicos para seus cursos, como parte do esforço de formação profissional continuada de seus docentes.

O subtema da Educação Superior e Formação de Professores é concluído com o texto de Jacqueline de Blasi e Maria Rita Neto Sales Oliveira sobre avaliação institucional nas instituições de ensino superior, que demonstra como o modelo de avaliação institucional técnica enquadra-se na perspectiva de controle uniforme das universidades – mais um aspecto que pode ser compreendido no quadro do Estado Gerencial e da padronização das políticas de diversificação e diferenciação da Educação Superior.

Apresentados os autores selecionados para este número e seus trabalhos, permito-me uma palavra mais pessoal aos queridos companheiros de tantos anos de trabalho associativo na ANPAE, e à atual Presidente. É a palavra de agradecimento pela oportunidade que mais uma vez me concedem de engajamento ativo numa das frentes mais públicas de nossos serviços institucionais. Voltar à editoria da Revista tem muitos significados: é passado no presente, mas é, acima de tudo, um desafio que espero desdobrar. É também a palavra de agradecimento à coordenação do Simpósio de Santos que organizou o material de base deste fascículo e permitiu-nos contar com este para cumprir a lacuna da regularidade editorial, já dispondo do conjunto avaliado pela comissão científica daquele evento. Por fim, um registro de dever profissional. Reconhecer que, devido a que a maior parte dos textos ora publicados foi oferecida pelos autores para a finalidade primeira de inscrever sua participação no simpósio, tive de ousar produzir vários resumos e imprimir alguns artigos sem a mais acurada revisão de forma e anotações bibliográficas. Assumo a responsabilidade pelas faltas ou omissões e pelas dificuldades de interpretação de alguns textos; a opção foi pela viabilidade de disseminar as contribuições, sempre valiosas, dos colegas. A elevação dos padrões editoriais da RBPAE é uma meta de ontem e de hoje.

Maria Beatriz Moreira Luce
editora

A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DEBATE INTERNACIONAL: A PADRONIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE DIVERSIFICAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

Afrânio Mendes Catani
João Ferreira de Oliveira

INTRODUÇÃO

A finalidade desse estudo é examinar as similitudes e as diferenças existentes nos principais documentos internacionais orientadores dos modelos e das reformas de educação superior. A análise das diretrizes e bases da reestruturação dos sistemas procura evidenciar as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas de educação superior mais significativas na América Latina, o que demonstra a força dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas reformas dos países da região. Consta-se, também, que está em curso um processo de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação, em que pesem as diferenças identificadas nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos e nos princípios e missões da educação superior [1].

BANCO MUNDIAL: DIAGNÓSTICO E ORIENTAÇÕES BÁSICAS

O livro *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), do Banco Mundial, tornou-se um dos documentos mundiais mais importantes no contexto de reestruturação da educação superior, especialmente na América Latina e, em particular, no Brasil, uma vez que procura diagnosticar a crise atual e definir políticas e estratégias para a implementação das reformas nesse nível de ensino . Além disso, devido ao poder de intervenção do Banco nas políticas econômicas dos chamados países em desenvolvimento, as orientações básicas desse texto, que se coadunam com o receituário da política neoliberal, têm sido adotadas quase que integralmente, em que pesem as especificidades dos países e dos sistemas de educação superior da região.

No documento, o Banco Mundial considera como aspectos mais significativos da crise atual, a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos (crise do financiamento), que impede a conservação e melhoria da qualidade do ensino superior, bem como sua expansão; os elevados percentuais de gasto por estudante (custo-aluno); as baixas taxas de matrículas, o que indicaria o uso ineficiente dos recursos; a baixa relação estudantes/docente; a subutilização dos serviços acadêmicos; a duplicação de programas; as elevadas taxas de evasão e repetência; a subrepresentação das mulheres em muitos países; o elevado montante gasto com a subvenção de serviços estudantis; o crescimento da escolarização básica e a pressão para aumentar as matrículas do ensino superior; o desequilíbrio dos gastos existente entre o ensino fundamental, médio e superior; a baixa eficiência do sistema como um todo, ocasionando baixas taxas de rentabilidade social.

Com base nesse quadro, afirma-se que o ensino superior tem importância capital para o desenvolvimento econômico e que o ideal, a semelhança da reforma implementada no Chile, é "*lograr un sistema de enseñanza postsecundaria que funcione bien, sea diversificado y experimente crecimiento, incluso cuando se reduce el gasto público por estudiante*" (Banco Mundial, 1995, p. 3). Em outras palavras, tais sistemas devem se constituir a partir dos princípios da eficiência, qualidade e eqüidade.

Segundo o Banco (ibid., p. 4), as políticas, ou melhor, as quatro orientações básicas para promover as alterações necessárias são: "a) *fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;* b) *proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;* c) *redefinir la función del gobierno en la ensenãnza superior;* d) *adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad*" (ibid, p. 4).

A primeira orientação do Banco Mundial deixa claro que o modelo europeu de universidade de pesquisa não é apropriado ao mundo em desenvolvimento. Para esse, "*la mayor diferenciación en la enseñanza superior, o el desarrollo de*

instituciones no universitarias y el fomento de establecimientos privados, puede contribuir a satisfacer la creciente demanda social de educación postsecundaria y hacer que los sistemas del nivel terciario sean más sensibles a las necesidades cambiantes del mercado laboral" (ibid., p. 5). As instituições não universitárias são consideradas mais flexíveis no atendimento das demandas do mercado de trabalho. Do mesmo modo, o fomento às instituições privadas de educação superior poderia ampliar as oportunidades de forma eficiente e flexível, sem aumentos adicionais para o Estado. Para este, caberia o papel de estabelecer mecanismos de controle e avaliação das instituições.

A segunda orientação frisa a diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, bem como a adoção de incentivos para o seu desempenho. O objetivo é mobilizar mais fundos privados para o ensino superior, especialmente através da participação dos estudantes nos gastos, dos egressos, da ajuda externa de organismos de financiamento, da ampliação dos serviços etc; apoiar estudantes pobres, mas qualificados, através de planos/programas de assistência; melhorar a dotação e a utilização dos recursos no interior e entre as instituições, sobretudo através da vinculação do financiamento à critérios de desempenho institucional.

A terceira orientação para a reforma do sistema de educação superior diz respeito à redefinição da função do governo no seu relacionamento com as instituições, especialmente estatais. O êxito da reforma implica: "*1) el establecimiento de un marco coherente de políticas; 2) mayor apoyo en los incentivos y mecanismos orientados al mercado para aplicar las políticas, y 3) maior autonomia administrativa de las instituciones públicas"* (ibid.). A adoção desses três parâmetros é que permitiria estabelecer maior eficiência no uso dos recursos públicos, apoio à ampliação da educação privada pós-secudária e controle do sistema.

A última grande orientação do Banco Mundial associa a qualidade, a adaptabilidade e a eqüidade, como parte de um enfoque. Afirma o documento que "*los objetivos prioritarios de la reforma de la educación superior, en función de los cuales se puede medir el progreso, son: 1) mejor calidad de la enseñanza y la investigación; 2) mayor adaptabilidad de la educación postsecundaria a las demandas del mercado laboral; y 3) mayor equidad"* (Banco Mundial, 1995, p. 11-12). Para o Banco, faz-se necessário, ainda, adotar mecanismos eficientes de avaliação, estabelecer vínculos efetivos com os setores produtivos da economia e adotar políticas de admissão que elevem a qualidade do ensino secundário e permitam o ingresso das grupos menos favorecidos da população.

Com base na experiência adquirida em diferentes países, o Banco diz ser possível tirar algumas lições fundamentais. Destacam-se as seguintes: as reformas de financiamento e da administração do sistema são necessárias em muitos países; o apoio ao desenvolvimento institucional deve estar destinado ao fortalecimento das políticas, reformas, planificação e gestão financeira das instituições; o investimento do Banco deve priorizar a melhoria da qualidade do ensino e da investigação. Isso significa que: "*1) las inversiones del Banco en esfera se centran cada vez más en apoyar los progra-*

mas nacionales y regionales de excelencia, ya sean públicos o privados; 2) el acceso al financiamiento es cada vez más competitivo; y 3) el Banco apoya el establecimiento de sistemas de acreditación y de avaliación del desempeño" (ibid., p. 16).

UNESCO: PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E AÇÕES

A UNESCO tem tido voz ativa na redefinição global do papel da educação superior, especialmente da Universidade, pelo menos no que se refere à formulação de diretrizes e políticas de reestruturação. Quatro documentos, na década de 90, são expressivos de sua posição sobre a temática: 1) *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996); 2) Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996); 3) Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação; 4) Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. Esses dois últimos foram produzidos por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998.

No *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (UNESCO, 1996) identificam-se, inicialmente, três principais tendências dos sistemas e das instituições de educação superior: a) a expansão quantitativa; b) a diversificação das instituições, dos programas e das formas de estudo; c) as restrições financeiras. Além dos problemas advindos dessas tendências, destacam-se como desafios de um mundo em transformação, os processos simultâneos e contraditórios de democratização, mundialização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação. Além disso, há os imperativos atuais do desenvolvimento econômico e técnico, bem como a necessidade de produzir um desenvolvimento humano sustentável, *"en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental"* (ibid., p. 7).

Por isso, a UNESCO sugere que as respostas da educação superior devem guiar-se por três critérios fundamentais: *pertinência, qualidade e internacionalização*. No âmbito da *pertinência* é preciso considerar as funções da educação superior no tocante ao ensino, à pesquisa e aos serviços conexos, especialmente quanto aos seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação e com o Estado e o financiamento público. A pertinência também diz respeito à adequação da formação acadêmica às necessidades de aprendizagem e capacitação permanentes, bem como a gestão eficiente e eficaz, em razão do financiamento público estar se tornando cada vez mais limitado. *"El apoyo público a la educación superior sigue siendo indispensable, pero las instituciones de educación superior deben tratar de encontrar nuevas fuentes de financiación"* (UNESCO, 1996, p. 8). O critério da qualidade implica em renovar o ensino e a aprendizagem na educação superior, ou seja, melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a qualidade dos estudantes e

da infra-estrutura etc. Para o estabelecimento dessa qualidade acadêmica, a avaliação torna-se fundamental, assim como o respeito aos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Por sua vez, a *internacionalização*, ou melhor, a necessidade de cooperação e solidariedade internacional decorre da necessidade de integração econômica e política, bem como do caráter universal da aprendizagem e da investigação hoje no mundo (ibid., p. 10).

Com base nas tendências e nos critérios apontados, a UNESCO entende que é seu papel "*promover la diversidad de las instituciones y los sistemas de educación superior*" (ibid.). Insiste também que "*es necesario propiciar aún más la diferenciación de los programas de estudio, pues éstes permiten lograr una mejor adaptación de la educación superior a las necesidades nacionales y locales sin perder de vista la universalidad del conocimiento ni el criterio primordial de calidad*" (ibid., p. 11).

No documento "Educação: Um Tesouro a Descobrir" (UNESCO, 1996) há indicações claras e precisas quanto ao papel da universidade. Na mesma direção do texto anterior, reconhece que a diversidade de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está de "acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional" (ibid., p. 23). Além disso, entende que é preciso gerir o desenvolvimento dos efetivos através da reforma do ensino secundário. A adoção da idéia do desenvolvimento da "educação ao longo da vida" (ibid., p. 129) implica também que se estudem novas formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas, inclusive fora da via principal e única, ou seja, a escola básica e a universidade. Por isso, a diversificação da educação superior torna-se tão importante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação.

A Universidade deveria contribuir nessa direção, diversificando a sua capacidade de oferta como local de ciência (...), com vista à investigação teórica ou aplicada; como meio de adquirir qualificações profissionais (...), de acordo com cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia; como recinto privilegiado da educação ao longo da vida (...); como parceiro privilegiado duma cooperação internacional, que leve ao intercâmbio (...) e facilite (...) a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino (ibid., p. 23). Com essas funções essenciais, ou melhor, com essa oferta, a universidade estaria ultrapassando o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho (ibid., p. 23). Sua missão intelectual e social ganharia novo sentido, estabelecendo razões pertinentes para a concessão de maior autonomia.

A consolidação de documentos sobre educação superior, oriundos de comissões e conferências da UNESCO, se dá por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998). A posição da UNESCO está expressa, de uma maneira mais ampla, em dois documentos: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Missão e Ação e Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior. Os documentos se completam. O primeiro faz considerações acerca do contexto, das missões e funções da educação superior e da necessidade de formar

nova visão e constituir novo paradigma de ação. O segundo define e sugere ações prioritárias para mudança e desenvolvimento da educação superior no âmbito da esfera nacional, dos sistemas e instituições e no plano internacional, incluindo aí as futuras iniciativas da UNESCO.

No preâmbulo da Declaração retoma-se a questão da imensa demanda, da diversificação institucional e da consciência sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento sociocultural e econômico, o que implica em grandes desafios e dificuldades. Isso se deve, em grande parte, a um mundo em permanente mutação e a uma sociedade que tende, cada vez mais, a transformar-se em sociedade do conhecimento. Por isso, a educação continuada no decorrer da vida é o grade pressuposto da necessidade de mudança e renovação da educação, especialmente da educação superior. A idéia da educação permanente deverá orientar a transformação das instituições pós-secundárias e das universidades (UNESCO, 1998).

Um princípio da Declaração Universal dos Direitos Humanos é extremamente enfatizado nos documentos: "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito" (ibid., p. 13). Nesse princípio, o mérito ou capacidade individual é o fundamento básico para igualdade de acesso à educação superior. Verifica-se, portanto, que há um claro reforço da idéia liberal dos dons, talentos e capacidades naturais, em que pese a orientação democrática da UNESCO. É preciso lembrar, com Rousseau, que a causa da desigualdade entre os homens é uma construção social e que, portanto, as capacidades individuais são parte desse processo. Nem tudo pode ser considerado fruto das desigualdades físicas e naturais, ou seja, um dote de nascença ou uma doação divina.

As missões e funções da educação superior são estabelecidas, principalmente, nos dois primeiros artigos (ibid., p. 16-17):

> *"Artigo 1º.* ***A missão de educar, formar e realizar pesquisas*** *(...), a fim de: a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais (...) mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema(...); c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes(...); d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade(...); f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis(...).*

O artigo 2º dedica-se à . ***Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva***.

A "nova visão da educação superior", por sua vez, é detalhada em oito artigos

(do art. 3º ao art. 10). O art.3º trata da igualdade de acesso, baseada no mérito, esforço, perseverança e determinações demonstradas. O art.4º defende fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres à educação superior. O art.5º incentiva a promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados, bem como o fomento à inovação, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade e o apoio material e financeiro, de fontes públicas e privadas, à pesquisa. O art.6º propugna a "orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior, ou seja, esta deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam" (UNESCO, 1998, p. 22). O art.7º preocupa-se em demonstrar a urgência de reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade. Isto se deve aos novos paradigmas de produção e às constantes mudanças no mundo do trabalho, que implicam em atualização permanente e desenvolvimento de habilidades profissionais e sociais mais empreendedoras. O art.8º acentua a "diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades". Ou seja, advoga-se a existência de sistemas mais diversificados capazes de oferecer ampla variedade nas oportunidades de educação e formação (ibid., p. 24). O art.9º, considerando um mundo em rápida mutação, defende aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade. Por isso, um novo paradigma de Educação Superior deve centrar seu interesse no estudante. Os currículos e os novos métodos pedagógicos devem reforçar tal direção. O art.10, que também retrata essa nova visão da educação superior, cuida da questão do pessoal e estudantes como agentes principais, acentuando a necessidade de política de desenvolvimento de pessoal no sentido de estimular a inovação e aprendizagem autônoma.

As principais temáticas, objeto da ação e intervenção das reformas e políticas de educação superior, hoje no mundo, aparecem no item Da Visão à Ação. São elas: avaliação, novas tecnologias, gestão, financiamento, cooperação internacional/ perda de talentos científicos e parcerias e alianças.

No art.11, intitulado avaliação da qualidade, advoga-se a necessidade de avaliação ampla da qualidade, uma vez que se trata de conceito multidimensional e que deve envolver todas as funções e atividades acadêmicas. Explicita a necessidade de normas comparativas de qualidade, inclusive internacionais, "levando em conta a diversidade mas evitando a uniformidade" (ibid., p. 28). No art.12, o potencial e o desafio de tecnologia, chamam a atenção para as mudanças que ocorrerão na forma como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido. Essas tecnologias possibilitam vantagens e possibilidades novas de abertura, igualdade e cooperação internacional. No art.13, a preocupação é com "reforçar a gestão e o financiamento da educação superior. Em outras palavras, essas áreas requerem capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas(...), a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiro respon-

sável dos recurso(...). A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade" (ibid., p. 31). No art.14, o financiamento da educação superior como serviço público é ainda mais discutido. Esse nível de ensino requer recursos públicos e privados, sobretudo no apoio à pesquisa. No art.15, a idéia básica é compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes por meio da solidariedade e parceria entre países e instituições, como forma de ganhar talentos científicos e se contrapor a perda de quadros (art.16). As diversas parcerias e alianças são apresentadas como forma de administrar as transformações em curso e renovar a educação superior (art.17).

Dentre as ações prioritárias na esfera nacional, os Estados (UNESCO, 1998, p. 39-41) deveriam: "a) estabelecer marco legislativo, político e financeiro para a reforma da educação superior; b) estreitar vínculos entre o ensino e a pesquisa; c) tornar a educação superior elemento catalizador do sistema de ensino; d) levar as instituições a se tornarem mais flexíveis, oferecendo propostas de educação permanente, com ampla gama de opções; e) ampliar os vínculos entre as instituições que se dedicam ao ensino e aquelas que se dedicam à pesquisa; f) instaurar novas modalidades de colaboração entre as instituições e o desenvolvimento local, regional e nacional; g) manter as obrigações e os compromissos assumidos com esse nível de ensino; h) estabelecer plano diretor que assegure a participação de todos; i) definir e aplicar políticas que eliminem preconceitos de gênero; j) formular políticas quanto aos docentes; l) reconhecer os estudantes como centro de atenção, garantido direito de organização autônoma; m) assegurar o exercício da liberdade acadêmica e da autonomia institucional; n) ampliar e diversificar o acesso à educação superior, a fim de atingir padrões aceitáveis de oferta no panorama internacional; o) ampliar a inter-relação da educação superior com a educação geral e profissional; p) procurar reduzir a disparidade existente entre os países, sobretudo através da cooperação internacional".

No tocante às ações prioritárias no âmbito de sistemas e instituições, destacam-se a necessidade de: a) cada instituição de educação superior definir sua missão de acordo com as necessidades presentes e futuras da sociedade; b) guiar-se pelas regras de rigor ético, científico e intelectual e por considerações multidisciplinares e transdisciplinares; c) estabelecer sistemas de acesso que atenda as pessoas que possuam as habilidades e motivações; d) usar a autonomia para o desenvolvimento sustentável da sociedade e para a solução de problemas; e) estabelecer relações e parcerias com o mundo do trabalho; f) generalizar o máximo possível o uso de novas tecnologias; g) garantir a participação do corpo docente; h) reforçar o serviço de extensão à comunidade; i) assegurar avaliação da qualidade; j) estabelecer mecanismos e programas de desenvolvimento do pessoal docente e administrativo; l) promover e desenvolver a pesquisa; m) eliminar as desigualdades e os preconceitos em questões de gênero; n) orientar, aconselhar e apoiar os estudantes.

A UNESCO entende que, dentre as ações prioritárias no plano internacional, é seu papel: a) fomentar a cooperação, como parte das missões institucionais e dos sistemas de educação superior; b) promover a mobilidade acadêmica internacional e o desenvolvimento de projetos; c) tornar-se fórum de debate e intercâmbio sobre questões de educação superior; d) fortalecer os centros de excelência em países em desenvolvimento; e) desenhar um instrumento internacional sobre a autonomia acadêmica e a responsabilidade social; f) assegurar a continuidade das ações do que se estabelece na Declaração.

RELATÓRIO ATTALI: DESAFIOS, HARMONIZAÇÃO E DIVERSIFICAÇÃO

Dentre os documentos globais que tem orientado reformas de Educação Superior, é preciso destacar, ainda, o relatório "*Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*" (Attali, 1998), que propõe profundas mudanças no sistema francês desse nível de ensino[2].

O relatório, cuja comissão foi presidida por Jacques Attali, alerta o país para o perigo e para a fragilidade da excelência e da qualidade do sistema francês, face à competição mundial e à necessidade de unificação européia. A mudança no ensino superior deve ocorrer em razão da necessidade de elevação do nível de qualificação dos franceses, o que deveria ser o principal objetivo de uma política econômica e social da França, ou melhor, uma prioridade nacional.

Segundo o Relatório Attali, a qualidade de vida na França será determinada pela elevação do nível de qualificação dos franceses. Eis porque a Educação Superior torna-se fundamental, uma vez que "*plus que jamais, le développement et la qualité de vie d'une nation dépendront de son niveau culturel et scientifique, lui-même largement dépendant de la valeur de son enseignement supérieur*" (ibid., p. 8).

Essa necessidade de profundas alterações no sistema francês fica mais evidenciada quando confrontada com as revoluções atuais nas ciências e nas tecnologias, nos vínculos com o Estado, nas ligações com as empresas e nos modos de aprendizagem dos saberes. Nesse sentido, afirma: "*Confronté à la révolution des technologies de l'informacion et des conditions de travail, à la diversification des trajectoires professionnelles, aux exigences de la formation en permanence, au bouleversement des savoirs et de la façon d'apprendre, à la mutation des relations entre l'État, les entreprises et la société, à l'unification européenne, l'enseignement supérieur doit revoir d'urgence ses objectifs et simplifier son organisations*" (ibid., p. 5).

Em outras palavras, essa confrontação do sistema francês de educação superior com as revoluções em curso demonstra que: a) a revolução nas tecnologias provoca mudanças nos modos de aprendizagem, nos métodos pedagógicos e na natureza das disciplinas ensinadas; b) as mudanças no Estado, sobretudo no perfil dos seus quadros, impõe exigências múltiplas de formação e formas novas de serviço público; c) as empresas inovadoras requerem uma relação estreita e de confiança com o sistema universitário, sobretudo no atendimento às necessidades de

pesquisa tecnológica e formação dos profissionais d) não tem mais sentido dicotomizar a formação e a vida. A formação no trabalho, ou seja, a formação permanente deve ser uma regra, segundo o Relatório. Por isso, devem ser reconhecidos três princípios: o diploma universitário não garante legitimidade permanente, a qualificação profissional deve ser considerada um trabalho que merece remuneração e os docentes não deveriam exercer por muito tempo a mesma função, ou seja, deveriam ter mobilidade geográfica e funcional que garantisse oportunidades, tais como: ensinar, formar-se, pesquisar e administrar.

Além disso, o Relatório defende, a longo prazo, maior unificação e harmonização dos cursos e diplomas, bem como a definição de um modelo europeu específico de educação superior que não fosse burocrático ou modelado pelo mercado. Esse modelo deveria respeitar a diversidade existente, ou seja, não permitiria a uniformização dos sistemas, embora busque sua unificação. Deveria, também, ter a força necessária para dominar a mundialização e promover os valores próprios da Europa unificada.

No caso francês, propõe três novos princípios de organização do ensino superior. O primeiro, diz respeito a um sistema mais homogêneo e diversificado, ou seja, um sistema coerente geograficamente e com real autonomia, que permitisse aos estudantes passar de um estabelecimento para outro e que pudesse ser comparado. O segundo decorreria naturalmente da autonomia, como uma contrapartida, ou seja, seria uma *avaliação eficaz e transparente,* onde o sistema seria objeto de uma avaliação mais sistemática, mais aberta e mais criadora de direitos e deveres. Assim, cada estabelecimento de ensino superior deveria ser avaliado com intervalos regulares e receber recursos segundo seus méritos e seus resultados, quer dizer segundo a maneira pela qual teria cumprido seu contrato. Essa idéia do contrato aparece no terceiro princípio de organização, ou seja, um "*sistema contratualizado. As relações entre o Estado, as universidades e as grandes escolas seriam definidas no quadro de um projeto de estabelecimentos e de contratos quadrienais*" (Attali, 1998, p. 19). Esses contratos, segundo o Relatório, favoreceriam a inovação, a emulação, leia-se a competição e a criatividade.

O Relatório Attali demonstra bastante preocupação com a redefinição da missão das universidades e das "grandes escolas" francesas. Considerando as revoluções em curso, a missão principal deveria ser servir aos estudantes, dando a cada um deles, qualquer que seja sua origem social, todas as oportunidades de encontrar sua área de excelência, de se preparar para as profissões do futuro e de fazer progredir o conhecimento. As instituições de ensino superior devem criar condições para que os estudantes possam retornar aos estudos ao longo da vida, uma vez que a sociedade contemporânea exigirá qualificação permanente dos cidadãos. A formação contínua, especialmente como forma de preparação para a vida profissional, deveria ser uma regra absolutamente geral, diz o Relatório. Portanto, as missões básicas do ensino superior seriam: "*permetre à chaque étudiant d'atteindre son niveau d'excellence; faire progresser les connaissances; adapter aux*

métiers d'après-demain et à l'esprit d'entreprise; maintenir le savoir en permanence; faire progresser la justice sociale; accélérer l'ouverture au monde; pour um modèle européen" (ibid., p. 2).

Embora faça uma "crítica" às determinações do mercado na modelação dos cursos e carreiras do ensino superior, o Relatório Attali reconhece demandas próprias do processo de mundialização da economia de mercado e entende que: "*pour préserver as nature et as qualité, pour se préparer à affronter ces nouveaux défis, l'enseignement supérieur français devra donc se réformer profondément et vite. Il lui faudra se mettre en situation de pouvoir répondre aux besoins de formation en permanence, intégrer l'apport de nouvelles technologies et créer des institutions efficaces et économes des deniers publics. Il lui faudra aussi accepter une compétition maîtrisée, une émulation scientifique et pédagogique entre établissements d'enseignement. Il lui faudra surtout réduire l'extraordinaire fossé qui s'est creusé récemment entre les groupes sociaux dont les enfants monopolisent le meilleur de l'enseignement supérieur et les autres, qui en seront de plus en plus irréversiblement exclus"* (ibid., p. 9-10).

BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA

Em texto datado de 1967, Anísio Teixeira (1998, p. 77) traçava o seguinte perfil das universidades no contexto da América Latina: "De um modo geral, as universidades são universidades de Estado e, como tais, fortemente dependentes dos recursos que lhes concede o Governo cada ano. Além dessa dependência orçamentária, o Estado legisla sobre o ensino superior e mediante tais leis restringe o autogoverno da universidade e intervém na constituição de seus quadros dirigentes e docente".

O quadro descrito por Anísio Teixeira realça, portanto, a forte presença do Estado na definição e manutenção das universidades estatais, embora com recursos públicos orçamentários variados e leis que restringem a autonomia universitária, impedem a autogestão e intervém nos quadros dirigentes e docentes. Tal situação era decorrente, segundo Teixeira, de governos centralizadores que viam a autonomia universitária como um privilégio outorgado por lei. De lá para cá esse quadro vem mudando e se tornando mais complexo no contexto da América Latina e, em especial, do Brasil.

Atualmente, na reestruturação da educação superior, destacam-se temas como os cenários, as demandas e os desafios contemporâneos; a redefinição do papel do Estado, indicando uma retração deste com o sistema público; as exigências dos organismos internacionais; a heterogeneidade, diversificação e diferenciação dos sistemas; a identidade e a missão da universidade pública; a avaliação e o financiamento dos sistemas universitários; o progressivo debilitamento das universidades públicas; a expansão da educação superior; o maior desenvolvimento das instituições privadas. Essas e outras temáticas

apresentam especificidades e estágios diferenciados nas reformas e políticas na América Latina.

Nas décadas de 80 e 90, as reformas de educação superior foram ou estão sendo precedidas de forte críticas e/ou preocupações com o estado atual dos sistemas. De um modo geral, dentre essas críticas e/ou preocupações destacam-se: os objetivos que não concordam com as expectativas da sociedade; a ausência de produção de profissionais nos moldes requeridos pelo mercado de trabalho; a ênfase na academia e o isolamento com relação à sociedade e à vida; a utilização de tecnologias atrasadas em comparação com a indústria; o ensino centrado na informação, na memorização, no conformismo e na homogeneidade e não na crítica, na inovação e na criatividade; os custos elevados e crescentes; baixa relação professor/aluno nas universidades públicas; a sub-utilização das instalações físicas e das habilidades dos docentes; a duplicação desnecessária de programas e carreiras; as altas taxas de evasão e repetência; a excessiva soma de recursos destinada à residência estudantil, restaurantes, bolsas, subsídios etc; o desenvolvimento de ações restritas a uma só parte da população, legitimando a estratificação social existente; a atuação de forma burocrática, autoritária e repressiva por parte dos organismos universitários; a passividade estudantil, etc.

Segundo Yarzábal (1996), as principais tendências da educação superior na região são: a expansão quantitativa, o aumento do número e a diversificação dos estudantes, o aumento do número de docentes, a multiplicação de instituições, a diversificação de instituições (universidades e instituições não universitárias), o aumento da participação do setor privado, a diminuição do gasto público e a internacionalização crescente. Acentuam-se, ainda, como respostas que estão transformando o panorama existente, a mudança das universidades no relacionamento com os governos, o aumento dos vínculos com o setor produtivo, a adoção de processos de avaliação, a diversificação das fontes de financiamento e o impulso à investigação sobre educação superior.

Esse quadro de críticas e de tendências pode ser melhor compreendido quando são analisados os elementos de mudança comuns no panorama latino-americano. A questão do padrão de gestão, do financiamento, da organização acadêmica e da integração regional constituem as áreas mais destacadas nas reformas destes países. Todas essas áreas estão fortemente relacionadas por meio da avaliação (García Guadilla, 1998). Embora se advogue a diversificação e a flexibilidade dos sistemas, que conduzem às mudanças e inovações necessárias, o núcleo central das políticas vem sendo a avaliação institucional, configurada numa perspectiva neoliberal em que o Estado amplia seu papel de regulador e controlador do sistema. De um lado, o empreendimento pela diversificação e diferenciação horizontal e vertical das instituições, em direção a uma nova configuração do sistema, subordinando-o às demandas e exigências do mercado. De outro, o estabelecimento de mecanismos de controle e regulação por parte do Estado, que acabam por conformar a gestão e debilitar a autonomia universitária (Krotsch, 1998). Para Alvarez (1998, p. 243-244), trata-se de "*una autonomía controlada, vigilada y condicionada, que se asocia*

al advenimiento del estado evaluador y a los requerimientos del estado neoliberal y del Banco Mundial, principal inspirador de esta política, asegurando así la eficiencia en el uso de los recursos".

O problema mais evidenciado nas reformas é o da necessidade de alteração na política de financiamento da educação superior, devido ao custo elevado dos sistemas. No caso brasileiro, Durham (1998) afirma que o modelo existente faz com que as universidades dependam, basicamente, dos aumentos constantes dos percentuais do orçamento público. Isso estaria ocorrendo, em grande parte, porque a absorção da pesquisa na vida universitária ampliou sobremaneira os gastos. Por isso, a autora critica o modelo universidade de pesquisa ou multifuncional, implantado no Brasil, como único para todo o sistema. Face a escassez de recursos, tal modelo não poderia atender às demandas por ampliação do sistema de ensino superior e desenvolvimento da pesquisa. Em seu lugar, propõe ampla diversificação e diferenciação das instituições. Além disso, objetivando levar a educação superior ao atendimento das necessidades da sociedade no próximo século, propõe a racionalização dos gastos; a introdução de sistemas de avaliação de desempenho; o atendimento às demandas do mercado e da sociedade; a diversificação e a flexibilidade do sistema; a diversificação das fontes de financiamento.

As políticas de modernização na região propõem, desse modo, profunda alteração no relacionamento das universidades com o Poder Público. O Estado atuaria no sentido de implantar um sistema que associe a autonomia de execução ao estabelecimento de objetivos e avaliação de desempenho. O financiamento estatal reduz-se paulatinamente, enquanto as instituições buscam fontes alternativas de captação de recursos financeiros. O financiamento estatal existente deve alcançar indistintamente o setor público e o setor privado. Tais modificações pretendem contribuir para uma transformação das estruturas, funções e funcionamento das instituições acadêmicas, no sentido da flexibilização e diferenciação que atende às demandas e exigências contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de alguns dos principais documentos globais sobre a reestruturação da educação superior revela uma série de similitudes, resumidas nos anexos de nº 01 a 04. O atual perfil da educação superior, as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas e estratégias mais significativas, na América Latina, indicam o alto grau de subordinação dos países em relação às *orientações* dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial. As teses centrais do Banco estão amplamente incorporadas, em especial no que concerne à proposta de maior diversificação e diferenciação dos sistemas, das instituições e das fontes de financiamento, bem como da redefinição das funções do Estado e maior adaptabilidade e receptividade quanto às exigências econômicas, em geral, e do mercado de trabalho, especificamente.

Fica evidente, também, que os documentos sugerem uma uniformização às avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias que promovem a diversificação e diferenciação dos sistemas de educação superior. Essa orientação está sendo amplamente incorporada nas reformas desse nível de ensino na América Latina, sem que sejam consideradas as especificidades históricas dos países, dos sistemas existentes e da autonomia das universidades. Os programas de modernização na região são, em geral, de inspiração neoliberal e, portanto, orientados pela lógica do mercado. Há clara indução das instituições de educação superior e, particularmente das universidades públicas, ao sistema de sinais do mercado, mediante flexibilização das estruturas e organização institucional de atendimento às demandas do setor produtivo, competição pelo autofinanciamento e maior categorização docente e organizacional que conduzam ao estabelecimento de processos competitivos. Além disso, está em curso um processo de mercantilização da educação superior, que inclui o "fomento à expansão do setor privado e a privatização das instituições, hoje ditas estatais" (Silva Jr., 1998, p. 100).

Esse panorama da educação superior traz a tona uma série de dilemas, como realça Aguiar (1998, p. 111): "Como fazer que os sistemas universitários que estão emergindo neste final de século caminhem no sentido de dar contribuições à sociedade como um todo e não se restringir a ser uma das condicionalidades do desenvolvimento econômico que beneficia apenas alguns? Como fazê-lo quando no plano internacional o mercado pontifica como instituição principal? Além disso, como intervir no processo de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação dos sistemas? Que implicações poderão advir dessa nova conformação da educação superior na América Latina e, particularmente, no Brasil?.

NOTAS

[1] Nesse estudo, os textos básicos considerados são: La *enseñanza superior*: las lecciones derivadas de la experiencia *(1995), do* Banco Mundial; *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1996), *Educação*: um tesouro a descobrir (1996) e *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (1998), da UNESCO; *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (1998), do Relatório Jacques Attali.

[2] Há uma versão em português traduzida por Maria Malta Campos, e publicada na *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n. 10, p. 119-120, jan./abr. 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Sistemas universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 103-114.

ALVAREZ, Sonia. La evaluación de la calidad en la Argentina: perspectivas futuras. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 229-245.

ATTALI, Jacques. Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. *Le Monde*, [França], 1998. Disponível em: <http:// www.lemonde.fr>
BANCO MUNDIAL. *La ensenãnza superior*: las lecciones derivadas de la experiencia. Washigton, D.C., 1995
BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.) *Educação e hegemonia de classe*: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 29-67.
BOURDIEU, Pierre. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: _____. *Contrafogos:* táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
_____.; PASSERON, Jean-Claude. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.) *Educação e hegemonia de classe*: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 70-104.
CASTELLANO DE SJÖSTRAND, María Egilda. Universidad, Estado y sociedad: una contribución para el diálogo. *Revista de Pedagogía*, Caracas, v. 19, n. 56, p. 35-52, oct./dic. 1998.
_____. La política de privatización de la educación superior. *Tribuna del Investigador,* v. 5, n. 01, p. 38-50, ene./jun. 1998.
CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998.
_____. Universidade pública no Brasil: perspectivas para o século XXI. In: _____. (Org.) *América Latina*: impasses e alternativas. São Paulo: Humanitas, 1999.
CHAUI, Marilena. A universidade hoje. *Praga:* Estudos Marxistas, São Paulo, n. 06.
CORTÁZAR, José Miguel. Universidad, Estado y sociedad: balance de un desencuentro. *Revista de Pedagogía,* Caracas, v. 19, n. 56, p. 53-69, oct./dic. 1998.
CUNHA, Luiz Antonio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, jul. 1997.
DURHAM, Eunice Ribeiro. A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 9-27.
GARCÍA GUADILLA, Carmen. La reforma de la educación superior en Venezuela desde una perspectiva comparada. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 189-201.
KROTSCH, Pedro. Gobierno de la educación superior en Argentina: la política pública en la coyuntura. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 203-228.
SILVA JR., João dos Reis. Do Estado do bem estar social ao Estado gestor. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.) *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 83-101.
_____.; SGUISSARDI, Valdemar. Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo, n. 10, p. 33-57, jan./abr. 1999.
_____. *Novas faces da educação superior no Brasil:* reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista: USF, 1999.
TEIXEIRA, Anísio. Autonomia universitária. In: *EDUCAÇÃO e universidade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998. p. 77-81.
TRINDADE, Hélgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, p. 5-15, jan./abr. 1999.
UNESCO. *Conferência Mundial sobre Educação Superior.* Piracicaba: UNIMEP, 1998.
UNESCO. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Caracas, 1995
_____. *Educação*: um tesouro a descobrir. Lisboa: Ed. ASA, 1996.
YARZÁBAL, Luís. Situação do ensino superior na América Latina e no Caribe. In: *MUDANÇA e desenvolvimento da universidade pública na América Latina*. Brasília: ANDIFES, 1996. p. 51-74.

ANEXOS

Quadro nº 01 – Diagnósticos da Crise

ITEM	BANCO MUNDIAL	UNESCO	RELATÓRIO ATTALI
DIAGNÓSTICO DA CRISE	• Crise do financiamento (diminuição dos recursos públicos); • baixa eficiência do sistema; • custo-aluno elevado / baixa relação alunos-docente; • baixas taxas de matrículas; • uso ineficiente dos recursos; • subutilização dos serviços acadêmicos; • duplicação de programas; • elevadas taxas de evasão e repetência; • subrepresentação das mulheres em muitos países; • elevados gastos com subvenção de serviços estudantis; • crescimento da escolarização básica e pressão para aumentar vagas no ES; • desequilíbrio dos gastos existentes entre o ensino primário, secundário e superior; • pouca flexibilidade às necessidade do mercado de trabalho • inadequação do modelo de universidade de p esquisa para o mundo em desenvolvimento; • as instituições não universitárias são mais flexíveis no atendimento às demandas do mercado de trabalho	• recursos públicos limitados; • necessidade de ampliar a pertinência da ES, ou seja, seus nexos com o mundo do trabalho, com outros níveis e formas de educação, com o Estado, com o financiamento, com a necessidade de aprendizagem permanente, e com a gestão eficiente dos recursos; • necessidade de verificar a qualidade do ensino e da aprendizagem, objetivando melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a infra-estrutura etc. • necessidade de cooperação e solidariedade internacional, decorrente da necessidade de integração econômica, política e de aprendizagem-investigação; • crescente demanda à ES.	• Perigo e fragilidade da excelência e da qualidade do sistema francês de ES; • necessidade de: a) elevar a qualificação dos franceses; b) definir um modelo europeu de ES; c) mudar os modos de aprendizagem, os métodos pedagógicos e a natureza das disciplinas ensinadas; d) estreitar os vínculos das empresas com o sistema universitário (pesquisa tecnológica e formação de profissionais) • mudanças no Estado, impondo exigências múltiplas de formação dos seus quadros e novas formas de serviço público.

Quadro n º 02 – Desafios Contemporâneos

ITEM	BANCO MUNDIAL	UNESCO	RELATÓRIO ATTALI
DESAFIOS	• Reduzir a pobreza no mundo em desenvolvimento; • Diversificar e diferenciar o sistema de ensino pós-secundário, objetivando que este funcione bem, seja diversificado e experimente crescimento, reduzindo o gasto por estudante.	• Definir um sistema de ES adequado: a) aos processos simultâneos e contraditórios de democratização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação; b) a um mundo em permanente mutação (sociedade do conhecimento) c) aos imperativos do desenvolvimento econômico e técnico; d) ao desenvolvimento humano sustentável; e) à massificação da ES.	• Considerar: a) as demandas do processo de mundialização da economia de mercado, que inclui o aumento da competição mundial; b) a revolução nas ciências e nas tecnologias, nos vínculos com o Estado, nas ligações com as empresas e nos modos de aprendizagem dos saberes; c) as exigência de qualificação permanente; d) a elevação da qualificação e da qualidade de vida dos franceses; e) o desenvolvimento da França.

Quadro nº 03 - Princípios e Missões

ITEM	BANCO MUNDIAL	UNESCO	RELATÓRIO ATTALI
PRINCÍPIOS/ MISSÕES	• Eficiência, Qualidade e Eqüidade	• Pertinência, Qualidade e Internacionalização; • Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades; • ES acessível a todos, com base no respectivo mérito; • Liberdade acadêmica e autonomia institucional; • Educação permanente (educação ao longo da vida); • Reconhecer os estudantes como centro da ES.	• Homogeneidade e diversificação do sistema; • Avaliação eficaz e transparente; • Distribuir recursos segundo o mérito; • Permitir a cada estudante alcançar seu nível de excelência; fazer progredir os conhecimentos; adaptar as profissões às necessidades do mercado de trabalho; manter o saber em processo de atualização; fazer progredir a justiça social; acelerar a abertura do mundo; criar um modelo europeu de ES.

Quadro nº 04 – Políticas e Estratégias

ITEM	BANCO MUNDIAL	UNESCO	RELATÓRIO ATTALI
POLÍTICAS/ ESTRATÉGIAS	• Fomentar a diversificação e diferenciação dos sistemas e das instituições; • Diversificar e promover incentivos para que as IES públicas diversifiquem as fontes de financiamento; • Redefinir as funções do governo: a) estabelecendo mecanismos de controle, avaliação das instituições e cobrança dos resultados / desempenho; b) vinculando a utilização dos recursos à critérios de desempenho institucional, tornando o financiamento mais competitivo; c) ampliando a autonomia administrativa; • Adotar políticas que priorizem a qualidade e a eqüidade; • Fomentar os estabelecimentos privados; • Ampliar os vínculos com o setor produtivo da economia; • Ampliar a adaptabilidade da ES às exigências do mercado de trabalho; • Aumentar a concorrência entre instituições; • Conceder autonomia gerencial às universidades públicas; • Apoiar os programas de excelência.	• Diversificar as instituições e os sistemas de ES, tornando-os mais flexíveis; • Promover a avaliação quantitativa e qualitativa; • Diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da ES, através da racionalização, uso responsável dos recursos e definição da missão institucional; • Promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento; • Estabelecer relações e parcerias com o mundo do trabalho; • Promover a reforma do ensino secundário e criar formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas fora da via principal e única • Desenvolver parcerias e alianças para compartilhar conhecimentos entre os países; • Estabelecer marco legislativo, político e financeiro para a reforma; • Estreitar os vínculos ensino-pesquisa; instituições -desenvolvimento local, regional e nacional; ES – Educação geral e profissional; • Garantir a participação de todos; • Eliminar as desigualdades e os preconceitos de gênero; • Implementar programas de desenvolvimento docente e administrativo; • Orientar e apoiar os estudantes; • Generalizar o uso das novas tecnologias; • Reforçar o serviço de extensão à comunidade; • Promover a internacionalização acadêmica.	• Criar um sistema mais homogêneo e diversificado, coerente geograficamente e com autonoma; • unificar e harmonizar os cursos e diplomas na Europa, respeitando a diversidade existente e evitando a uniformização; • promover uma avaliação mais eficaz e transparente; • distribuir os recursos segundo méritos, resultados e cumprimento de metas de contrato; • contratualizar o sistema (contratos quadrienais).

NOVOS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO: UM DESAFIO À IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE NESTE FINAL DE MILÊNIO

Stella Cecilia Duarte Segenreich

INTRODUÇÃO

A avaliação do impacto da Reforma de 1968 na trajetória de algumas das mais importantes instituições universitárias foi feita com base em resultados obtidos na pesquisa de âmbito nacional *A Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil 1968-95*, que vem sendo desenvolvida por um grupo de pesquisadores do CNPq, vinculados ao GT de Políticas de Educação Superior da ANPED, desde 1995 (Morosini; Sguissardi, 1998). A fonte básica de consulta foi o Banco de Dados UNIVERSITAS-BR (1968-1995) que reúne todos os documentos levantados pela equipe de pesquisadores nos 27 periódicos analisados.

Em seguida, são apresentados e discutidos os caminhos que vem sendo tomados pela educação superior na implantação da nova LDB destacando: a diversificação de estruturas organizacionais e funções sugerida na Lei e regulamentação posterior; a reforma estrutural que vem surgindo, por iniciativa das universidades, na medida que não existe mais um modelo padrão imposto pela legislação; e o impacto, em algumas instituições de educação superior, da diversificação do ensino - criação dos cursos seqüenciais e incorporação da educação à distância como alternativa de ensino no sistema de educação superior.

Finalmente, situou-se este processo no contexto de um movimento mundial de crescimento ace-

lerado da produção e da disseminação do conhecimento que vem sacudindo a Universidade, nesta década, tomando, como ilustração, o exemplo da França e uma visão da América Latina como um todo.

Como conclusão, a trajetória da universidade brasileira é retomada, em sua particularidade, para que se possa delinear os desafios que está enfrentando neste final de milênio.

O IMPACTO DA REFORMA DE 1968 ATRAVÉS DOS PRINCIPAIS PERIÓDICOS NACIONAIS

No mapeamento do Banco de Dados UNIVERSITAS-BR (1968-1995), que reuniu a produção sobre educação superior, optou-se por explorar a terceira categoria temática - História da Educação Superior - e, dentro dela, as subcategorias 3.1, referente a criação, institucionalização, desenvolvimento e extinção de IES e 3.3, referente a reforma universitária, tendo em vista sua ligação mais direta com o objetivo deste estudo (Segenreich; Fávero, 1998). Procedendo a um cruzamento dessas duas subcategorias, foram selecionados trabalhos que, ao mesmo tempo, privilegiavam instituições concretas como foco ou contexto de análise e tratavam de questões referentes à implantação da Reforma Universitária de 1968.

Dos quase 164 documentos incluídos na subcategoria referente às IES propriamente ditas, um grupo de documentos se detém na análise histórica de modelos de universidade, de modo geral, enfocando: modelo fundacional versus privatização; discussão da existência ou não de universidade no Brasil; papéis e formato institucional, como "aglutinação" de faculdades ou como organizações universitárias. Quanto aos documentos que enfocam instituições individualizadas, seja globalmente, seja através de uma de suas unidades ou áreas acadêmicas, foram levantados 75 documentos. A USP e a UNESP concentram mais de 50% dos documentos deste conjunto. O projeto da UNESP (9 documentos) foi bastante discutido na década de 70, quando de sua criação através da agregação de institutos isolados de ensino superior de São Paulo. O alto índice de concentração de documentos enfocando a USP nos anos de 1984 e 1985 deve ser creditado, em grande parte, à comemoração dos 50 anos da Universidade.

O levantamento de documentos da subcategoria Reforma Universitária foi muito importante para este trabalho e concentrou mais de 100 documentos sobre os mais variados temas que dividimos em dois grandes grupos: a) questões gerais relativas condições de implantação da Reforma e avaliação das inovações propostas pela Reforma tais como ciclo básico; vestibular; relação ensino-pesquisa; participação estudantil; departamento; currículo; pós-graduação; e, b) questões discutidas no âmbito de universidades específicas tais como estrutura de poder na UFPb; regressão do projeto institucional na UnB; ensino e pesquisa na UFRGS e imposição do projeto de Reforma como ruptura de trajetória na USP.

Tomou-se a USP como exemplo ilustrativo, na medida em que concentrou

o maior número de documentos escritos sobre uma instituição específica (18 documentos) nas duas subcategorias. Apesar de alguns textos serem meramente descritivos ou enaltecedores do cinqüentenário da Universidade, é bastante significativa a contribuição de alguns documentos selecionados para compreender-se que a questão da "ruptura de trajetória" acima mencionada é mais complexa do que a simples imposição ditatorial (externa) de um modelo legal na trajetória da Universidade. Neste momento, torna-se pertinente levar em consideração o esquema de análise organizacional de Silverman e Pettigrew, segundo o qual as instituições devem ser analisadas tendo sempre presente três problemas: a exploração da origem da instituição, a natureza do comportamento dentro dela e a mudança institucional (Segenreich, 1996).

Em primeiro lugar, é importante destacar que alguns autores que escreveram sobre a USP por ocasião dos 50 anos da universidade (Fernandes, 1984 e Queiroz et al., 1984) exploram a origem da instituição desmistificando, inclusive, a idéia da origem da USP como uma organização orgânica. Queiroz faz uma análise descritiva da trajetória da USP estabelecendo três fases distintas: (1) fase pré-universitária (1827-1933), caracterizada pela presença de instituições isoladas de ensino e independentes; (2) primeira fase da USP (1934-1970), a partir de sua fundação, caracterizada pela presença da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, concebida como centro gerador de cultura para as demais escolas profissionais; e (3) de 1970 em diante, com a Reforma Universitária, caracterizada como o desmembramento da Faculdade de Filosofia e transformação dos institutos de pesquisa em entidades privadas. Tendo presente esta descrição é importante registrar a análise crítica empreendida por Fernandes acerca da origem da instituição:

> *Os criadores da USP, tolhidos por obstáculos que podiam avaliar facilmente em todas as suas dimensões e com seu peso real, procuravam superar o impasse recorrendo a um nome (Universidade de São Paulo) e fundando uma microuniversidade (a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). Despida de tradição, de prestígio e de poder político, esta surgia como um estado dentro do estado. Na verdade, se ela vingasse, a universidade venceria a batalha contra as escolas superiores tradicionais. (Fernandes, 1984, p. 2116)*

Na realidade, a origem da USP é o de uma universidade conglomerada. Neste caso, é inevitável a presença de atores com diferentes visões da instituição e é importante perceber como eles atuaram no interior da instituição. No caso da USP, os atores pertencentes às escolas profissionais não se deixaram "contaminar" e fizeram abortar o projeto renovador da Faculdade de Filosofia reduzindo-a à função de formação de professores, o que contraria a descrição de Queiroz que caracteriza o período 1934-1970 pela presença da Faculdade de Filosofia; na realidade o título permanece mas não a função para a qual foi criada. Na década de sessenta esboçou-se uma reação que foi novamente abortada, desta vez, com o suporte legal da Reforma Universitária de 1968, que desmembra a Faculdade de Filosofia em institutos e faculdades. Segundo ainda Fernandes (1984, p. 2121), "sob a égide do Estado ditatorial os dois movimentos se combinaram, se completaram e se fecharam

como uma tenaz". Logo, a mudança institucional de que se fala, não se refere à ruptura de uma trajetória coerente com a origem da universidade mas de uma reação do início da década de sessenta que tentava restabelecer as intenções dos idealizadores da instituição. Em documento que trabalha a trajetória da PUC/RJ (Segenreich, 1997) esta dinâmica se repete na medida em que, desde sua origem, a PUC/RJ se desvia de sua proposta inicial, tenta retornar ao projeto original por ocasião da Reforma de 1968 mas tem esta tentativa, também, abortada.

Nas questões discutidas no âmbito das demais instituições levantadas, com 2 ou mais documentos [1], pode-se perceber a preocupação com o impacto de uma inovação imposta - o modelo de organização da Reforma de 1968 - em sua trajetória pelo simples enunciado dos documentos. Para muitas instituições, este foi um momento de ruptura de trajetória bastante traumático, pela forma como foi implantada a inovação.

Como preparação de cenário para a nova Lei, questões levantadas em relação às novas propostas da Reforma, merecem registro, dentre os documentos levantados: a) a crítica à proposta da universidade de ensino proposta pelo GERES; b) a discussão de diferentes questões como indissociabilidade entre ensino e pesquisa, universalização de campo, estrutura de poder e autonomia universitária; e d) comparação entre a Reforma de 1968 e as propostas da década de 80 em termos gerais, ou enfocando questões específicas como a autonomia e a cátedra.

OS CAMINHOS TOMADOS PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA IMPLANTAÇÃO DA NOVA LDB

A característica básica desta lei foi, por um lado, a "flexibilidade" mas, por outro lado, no que se refere a alguns aspectos não definidos no texto da LDB 1996, estamos diante de uma reforma para a educação superior que está sendo normatizada de forma fragmentada, principalmente no que se refere a: (1) a diversificação de estruturas organizacionais e funções; e, (2) a diversificação de modalidades de cursos com a introdução dos cursos seqüenciais e do ensino à distância. A diversificação de modalidades de curso também tem impacto na configuração de novos modelos de organização tendo em vista que conteúdo e forma estão intimamente ligados.

Diversificação das estrutura organizacionais e funções sugerida pela Lei

Os novos arranjos estruturais, que são analisados neste item, foram definidos não pela LDB mas pelos Decretos n. 2.207/ 97 e 2.306/97, que explicitaram, finalmente, o artigo altamente "flexível" da redação final da Lei 9.394/96, segundo o qual a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (art. 61). Cabe assinalar, entretanto, que a definição de algumas das formas de organização prescritas no Decreto 2.207/97 já faziam parte de versões anteriores de projetos da LDB, como foi relatado em trabalho apresentado este ano na ANPEd (Segenreich, 1999).

Como pode ser verificado no Quadro 1, o primeiro esboço de projeto desta lei (P1) mantém as formas tradicionais de estrutura existentes. No substitutivo de Cid Saboia de Carvalho (P2), já aparece a figura do Centro de Ensino Superior, que será consolidado com a denominação de Centro Universitário; neste caso, o adjetivo "universitário" eleva mais o *status* deste tipo de estrutura do que a simples denominação de Centro de Ensino. As faculdades integradas são mantidas mas desaparecem as federações de escolas. Quanto às tradicionais alternativas de instituições isoladas, apontadas pelo primeiro esboço de projeto (P1)[2], o substitutivo (P2) nada define optando pela expressão "outras formas de organização"; o terceiro projeto é idêntico ao segundo acrescentando somente a figura do Instituto, sem nenhuma explicação que se permita levantar a hipótese de que se refere ao Instituto Superior de Educação.

Na coluna DEC, que se refere à regulamentação após a LDB, aparecem duas formas de instituição isolada: as faculdades e os institutos superiores ou escolas superiores. A presença dos institutos superiores parece estar mais claramente ligada aos institutos superiores de Educação, previstos no artigo 62 da LDB.

Quadro 1
Formas de organização da educação superior presentes nos diferentes projetos e no Decreto 2.207/97

TIPO DE ESTRUTURA	P1	P2	P3	DEC
Universidades				
Centros Universitários				
Centro de Ensino Superior				
Faculdades integradas				
Faculdades ou escolas integradas				
Federações de faculdades, escolas ou institutos				
Faculdades				
Institutos				
Institutos superiores ou escolas superiores				
Faculdades, escolas ou institutos isolados				
Outras formas de organização				

Fontes:
P1 – 1º Esboço de um Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P2 – Substitutivo da Comissão de Educação, de autoria de Cid Saboia de Carvalho (1995)
P3 - Substitutivo anexo ao Parecer 691/95 da Comissão Diretora do Senado
DEC– Decreto 2.207/97 que regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas na Lei 9394/96

No primeiro ano de vigência do decreto, poucas instituições se habilitaram como centros universitários. Entretanto, notícia publicada pelo Instituto de Pesquisas em Educação no Brasília Urgente (1999) dá conta do credenciamento, somente em fevereiro de 1999, de três centros universitários: Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba (PR); Centro Universitário de Belo Horizonte (MG); Centro Universitário de Brasília. Posteriormente, no setor da Internet reservado a notícias do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais - INEP (25 de junho de 1999), é mencionada no item intitulado "Diversificação surge como alternativa" a criação da figura do Centro Universitário e sua crescente proliferação. Segundo eles,

> *... a demanda crescente por novas vagas nas universidades, aquecida pela explosão que vem se verificando no número de concluintes do ensino médio, tem incentivado a diversificação do sistema de ensino superior. O Ministério da Educação adotou várias medidas que favorecem a expansão e a diversificação, entre as quais a criação de uma nova modalidade de instituição - o Centro Universitário. A transformação de faculdades em Centros Universitários depende de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e obedece a requisitos de qualidade acadêmica. Nos anos de 1997 a 1998, foram criados 20 Centros Universitários e no primeiro semestre de 1999 mais 13. Portanto, ao todo, já são 33 Centros Universitários em funcionamento em todo o país. (INEP, 1999, p. 5)*

Quanto ao Instituto Superior de Educação, foi ele criado, originalmente, para elevar o nível da formação dos professores da educação infantil e ensino fundamental, nas instituições isoladas voltadas para este fim. Em algumas universidades, entretanto, vem sendo discutida a transformação da unidade de Educação - Centro, Faculdade ou Departamento - em Instituto Superior de Educação. Na medida em que esta unidade já possui um perfil restrito de formação de professores, esta pode ser uma alternativa viável e, até, desejável; entretanto, no caso de universidades mais consolidadas, que possuem pós-graduação em nível, até, de doutorado, esta mudança pode significar um retrocesso perigoso para o desenvolvimento das ciências da educação. Um exemplo desta situação é a que vem sendo vivenciada pela Faculdade de Educação no contexto Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este conjunto de centros universitários e os institutos superiores de Educação que também estão sendo criados, dentro e fora das instituições universitárias, estão a merecer atenção de todos os que estão atentos aos novos modelos de organização que estão surgindo em decorrência da não definição de um modelo padrão por parte da legislação atual. Entretanto as mudanças não tem se restringido à criação destes dois tipos de instituição; instituições de educação superior vinham avaliando sua organização e funcionamento acadêmico a partir de uma análise crítica do modelo imposto pela Reforma de 1968, mesmo antes da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases.

Novos modelos organizacionais

Várias universidades tem procedido a uma reforma de suas estruturas a partir do momento em que deixou de existir um modelo padrão de instituição. A tendência tem sido a de simplificar as estruturas diminuindo os níveis hierárquicos e agregando unidades, mantendo ou não a figura do departamento. A Universidade Santa Úrsula, por exemplo, reformulou tanto sua estrutura administrativa como acadêmica a partir de um Programa de Planejamento - PROPLAN - do qual participaram, desde 1991, os principais executivos da instituição e do Planejamento Participativo - PLANPAR - do qual participam os professores de todas as unidades envolvidas.

Em relação à estrutura administrativa, o objetivo foi o de racionalizar e agilizar

a estrutura de instituição com vistas a um melhor controle sobre seu gerenciamento, através das seguintes medidas:

> *... as atividades meio, ou seja, administrativa, financeira, de planejamento, jurídica e de controle patrimonial, passaram a ser exercidas pela Associação Universitária Santa Úrsula, permitindo, deste modo, que a Universidade Santa Úrsula, o Colégio Santa Úrsula e asa diversas Obras Mantidas possam se dedicar, integralmente, às suas atividades fim. (AUSU/USU, 1999, p. 23)*

Para tanto a Administração Superior da AUSU - mantenedora da Universidade - passou a contar com o suporte das seguintes superintendências, encarregadas do gerenciamento dessas áreas: Administrativa; de Controle e Finanças; Jurídica; de Patrimônio; e de Planejamento e Desenvolvimento. Na Universidade, passou a existir somente o Reitor, o Vice-Reitor, como substituto do Reitor e os Conselhos Superiores, na administração superior.

Quanto à estrutura acadêmica, desde 1991 a Instituição vem elaborando uma profunda mudança baseada na substituição do Departamento pela figura do Instituto como menor fração da estrutura universitária, na redistribuição dos órgãos pelos diferentes níveis e na atualização das normas de funcionamento a partir da nova legislação. Todas estas mudanças foram oficializadas nos novos Estatuto e Regimento da Universidade, aprovados pelas instâncias superiores da USU e AUSU, em dezembro de 1998, e encaminhados ao MEC.

A criação dos Institutos na USU representou a concretização de uma nova concepção institucional que procura tornar realidade a proposta de uma formação ampla e continuada, aliada à prática da pesquisa e prestação de serviços. Apesar da nomenclatura comum, em nenhum momento este Instituto deve ser confundido com a figura do Instituto da Reforma Universitária, unidade de ensino e pesquisa básicos, estruturado em departamentos, que integra um sistema comum para toda a Universidade ao lado das unidades de ensino profissional e pesquisa aplicada (Decreto-Lei n. 53/66).

A partir da experiência de criação do Instituto de Ciências Econômicas e Gestão - ICEG, em 1991, foram estabelecidos os parâmetros para configuração dos demais institutos na Universidade Santa Úrsula. Para que seja implantado um Instituto na USU, faz-se necessária a construção de um Programa que contemple, harmonicamente, três áreas de atuação: (1)*Formação* - prevista em três níveis: graduação; pós-graduação; e, formação contínua ou continuada. Em relação a esta última, é importante ressaltar que se trata de uma concepção nova deste tipo de formação na medida em que seu foco está centrado na continuação da formação dada em nível superior. *(2)Pesquisa - o* Instituto nasce, de certa forma, de um amplo programa de investigação/atuação em uma área do saber. Neste sentido, não pode existir um Instituto na USU sem a presença da pesquisa. Este amplo programa, de caráter multidisciplinar, é desdobrado em *n* projetos de pesquisa que se relacionam com os diversos níveis de formação e serviço do Instituto, de outras unidades da Universidade e se estende para fora de seus muros. *(3)Serviço* - assim como em Pesquisa, os projetos podem ser desdobrados a partir do Programa do Instituto e podem atender ao próprio Instituto, outras unidades da Universidade e a sociedade civil como um todo.

No processo de transição por que está passando a Universidade, já foram criados os seguintes institutos, além do ICEG: em 1995, o Instituto Superior de Ensino e Pesquisa do Direito - ISPED, ainda em processo de implementação; o Instituto de Ciências Biológicas e Ambientais - ICBA; e o Instituto de Tecnologia da Informação e Comunicação - ITIC, ainda em processo de implantação. Em 1997, o Instituto de Educação Matemática - IEM, atualmente em processo de implementação; o Instituto de Formação de Formadores, redesignado como Instituto Superior de Educação, a ser ainda implantado; o Instituto de Psicologia e Psicanálise - IPP, atualmente em processo de implementação; e, o Instituto de Relações Estratégicas Internacionais, a ser ainda implantado.

Os Centros de Teologia e Filosofia - CTF; Ciências Humanas e Sociais - CCHS; Educação - CE; Ciências Exatas e Tecnologia - CCET; e Arquitetura e Artes - CAA estão em fase de extinção ou reformulação.

O impacto institucional da ênfase governamental na diversificação do ensino

No bojo do processo de regulamentação dos cursos seqüenciais, que ocupou os últimos dois anos, as iniciativas institucionais tem se concentrado em duas linhas de ação.

Outro grupo de instituições optou por oferecer disciplinas de seus cursos regulares montando cursos seqüenciais de destinação coletiva ou mesmo oferecendo aos candidatos a possibilidade de montar seu próprio curso.

Da mesma forma, o envolvimento em cursos de educação à distância tem provocado a criação de coordenações, núcleos, diretorias ou outras formas de organização no interior das universidades que estão atuando, simultaneamente, com o ensino presencial. Os modelos de organização que vem surgindo para poder trabalhar concomitantemente com estas duas estratégias de ensino merecem uma análise que não cabe no escopo deste estudo. O mesmo pode ser dito em relação a universidades que estão sendo criadas exclusivamente voltadas para a educação à distância.

A UNIVERSIDADE EM DEBATE NO MUNDO

A preocupação com os destinos da Universidade neste final de século, tem sido objeto de muitos discursos, debates e congressos em todo o mundo. Vamos nos ater, neste documento, a dois exemplos ilustrativos que trazem subsídios para este estudo.

Em 1990 foi realizado em Paris um colóquio de âmbito nacional que serviu de culminância ao projeto do governo francês intitulado "*Universités 2000*" que se propunha a responder à pergunta: "*Quel Université pour demain?*". Na sessão de abertura, o Ministro da Educação Nacional, da Juventude e dos Esportes, Lionel Jospin, defendeu a adoção de três eixos de ação: (1) estabelecer uma política de recrutamento e formação para fazer emergir uma comunidade universitária forte e "vivante"; (2) melhorar e modernizar as estruturas da Universidade francesa para torná-las mais eficazes evitando uma dualidade que vem acontecendo no ensi-

no superior francês - ou a uniformidade com controle burocrático ou a liberdade dentro da privatização e concorrência selvagem; (3) fazer emergir práticas universitárias modernas, vivificadas por uma pesquisa dinâmica que leve o ensino universitário a proporcionar ao mesmo tempo formação profissional e cultura geral. Ao analisar a questão das novas estruturas e formações que vem sendo exigidas, o diretor do Centro de Estudos e de pesquisas sobre qualificações, M. Yves Lichtenberger, aponta o problema colocado para a universidade francesa de atender a duas exigências contraditórias: dar, por um lado, uma formação que permita aos estudantes se integrar ao mercado de trabalho e aos empregadores de dispor de diplomados competentes para enfrentar as necessidades da economia moderna; e adaptar-se, por outro lado, à multidão de jovens de diferentes níveis, origens sociais e situação geográfica que tiveram sucesso no "*baccalauréat*". Denuncia ele o perigo da diversificação estrutural externa e interna do que ele chama de universidade de "duas velocidades" (*deux vitesses*), já instalada: cursos longos x cursos curtos, onde fica prejudicada a formação geral mais sólida. Destaca no final a reinvidicação comum de todos os estudantes: elevar o nível de todos os cursos igualmente para formá-los para a vida econômica.

Nosso segundo exemplo se refere ao seminário internacional "Las Nuevas Universidades a fines del siglo XX", realizado em 1996, na Argentina, durante o qual universidades da América Latina e Europa intercambiaram experiências e propostas frente aos desafios para a Educação Superior nas proximidades do século XXI. Destacamos, nos anais do Seminário, a exposição do Dr. Jorge Balán (1997), Diretor da Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária da Argentina - CONEAU, sobre inovações institucionais e mudanças nos sistemas de Educação Superior.

Inicia ele sua exposição apontando como uma das principais tendências de mudança nos sistemas de Educação Superior, na segunda metade do século XX, o estabelecimento de diferenciações dentro dos sistemas. Estas diferenciações foram em muitos casos binárias, isto é, tenderam a organizar o mundo das instituições de Educação Superior em dois setores: o setor universitário, ou chamado de universitário, e o outro setor com diferentes nomes, às vezes "tecnológicos", às vezes "não universitários". Em alguns países foram mantidos sistemas unificados; em outros, pelo contrário, existe uma fragmentação em até 4 sistemas, como é o caso do sistema francês. Entretanto, se o sistema francês é apresentado por Balán como um sistema mais fragmentado, verificamos que a universidade francesa tem, ainda, um componente binário interno, como foi apontado logo no início desta parte do texto. Logo, estas configurações são bem mais complexas do que se pode imaginar a uma primeira análise.

Outra tendência geral apontada neste mesmo período se relaciona às tentativas crescentes do Estado em intervir através de três estratégias: mudanças de normas que afetam o funcionamento das instituições; pressão de mudança nas instituições antigas; e, criação de novos modelos institucionais. Balán chama atenção, entretanto, para o fato de que esses sistemas institucionais carregam toda uma carga histórica que tem a ver com a forma

como se instituiu o Estado, as relações entre Estado e Igreja e a trajetória das relações do Estado com o sistema de Educação Superior.

Para que se possa entender melhor como as universidades brasileiras estão se posicionando para enfrentar os desafios deste final de milênio faz-se necessário, a exemplo do que fez Balán em sua exposição, recuperar um pouco de sua trajetória histórica que se inicia, basicamente, no decorrer deste século XX, no que se distingue de outros sistemas da América Latina. É o que será feito na conclusão deste trabalho.

REVENDO A UNIVERSIDADE BRASILEIRA EM SUA PARTICULARIDADE

Historicamente sabe-se que o ensino tem desempenhado um papel preponderante na universidade brasileira, desde sua origem. A criação oficial da primeira universidade, em 1920, foi feita através da agregação de faculdades e escolas isoladas e, até a Reforma Universitária do final da década de 60, este foi o processo básico de criação de universidades, com pouquíssimas exceções. A maioria das universidades que foram criadas neste período seguiam o modelo da Universidade do Brasil erigida como padrão a ser seguido pelo sistema de ensino superior. Logo, desde o aparecimento da primeira universidade, instalou-se o sistema binário: universidades e instituições isoladas de ensino superior.

A valorização da universidade como modelo de instituição do sistema de educação superior vai se concretizar na Reforma Universitária de 1968 onde aparece, explicitamente, em seu artigo segundo, que "... o ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados..." (Brasil. CFE, 1968). Como pode ser verificado neste artigo, é dada primazia à estrutura universitária, criada diretamente ou mediante agregação de estabelecimentos já existentes, enquanto os estabelecimentos isolados passam a se constituir como exceção. No caso destes últimos incentiva-se (acenando-se, inclusive com possibilidade de acesso a financiamento) a sua incorporação a universidades já existentes ou congregação em federações de escolas. Como pode ser verificado, esta foi uma tentativa utópica de eliminar o sistema binário universidade-estabelecimento isolado, colocando como alternativa intermediária o sistema universidade-federação de escolas. Entretanto, mantém-se o modelo organizacional padrão, com pequenas variações como opção.

Finalmente, ao se hierarquizar fortemente o sistema estabelecendo a universidade como padrão de instituição de ensino superior, esta passou a se constituir a grande meta a ser atingida pelas instituições de ensino superior isoladas, para deixarem de ser tratadas como exceção pelo sistema e poder usufruir de todas as regalias que a autonomia universitária, ainda que restrita, poderia proporcionar. O início da década de 90 vê o surgimento de um grande número de novas universidades; de 1992 a 1994, por exemplo, foram criadas 19 novas universidades das quais 16 particulares. Em conseqüência, o universo das "chamadas" universidades torna-se cada vez mais heterogêneo principalmente no que se refere à presença institucional da pesquisa.

Este é o cenário em que foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A criação da figura intermediária do Centro Universitário veio atender uma nova direção da política educacional em relação ao ensino superior: a diversificação das estruturas educacionais, através da introdução da "universidade do ensino", tão criticada no GERES. Este é o desafio à universidade no momento. Em 1968, a imposição de um modelo padrão, com pequenas variações, foi uma experiência traumática mas as posições eram mais claras e procurava-se preservar, pelo menos nominalmente, a concepção de Universidade como instituição de ensino e pesquisa. Atualmente, a aparente liberdade de escolha do modelo de universidade oculta pressões no sentido de adotar alternativas que atendam às necessidades da sociedade atual, segundo a ótica do Ministério da Educação, necessidades estas que tem sido objeto de intensa campanha por parte do deste ministério. O maior desafio da universidade brasileira hoje, a exemplo da universidade francesa e da latino-americana, apresentadas anteriormente, é definir sua identidade e missão e delinear estruturas que permitam que ela possa atingir as finalidades coerentes com uma visão de Universidade que cumpra suas funções de origem e estabeleça uma relação crítica e construtiva com a sociedade de que faz parte.

NOTAS

[1] UFRGS e UFRJ (4); UENF e UnB (3); UFMA, UFMG, UFPB, UFSCAR, UNICAMP e UNIFESP (2)

[2] Este documento tem este título, timbre do Senado Federal mas não é datado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSU/USU. *Relatório anual 1998*. Rio de Janeiro: [199-] Parte I: Administração geral.

BALÁN, J. Innovaciones institucionales y cambios en el sistema de educación. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "LAS NUEVAS UNIVERSIDADES A FINES DEL SIGLO XX, 1996, Argentina. *Anais*. [S.l.]: Universidad Nacional de General Sarmiento, 1997. p. 57-76.

FERNANDES, F. USP: passado e presente. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 36, n. 12, p. 2113-2118, dez. 1984.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO. Centros universitários. *Brasilia Urgente*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 109, p. 23

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diversificação surge como alternativa. In: NOTÍCIAS. Texto disponibilizado na Internet em 25 de junho de 1999.

JOSPIN, M.L. Séance d'ouverture. In: UNIVERSITÉS 2000: quelle université pour demain? Paris: Sorbonne /La Documentation Française, 1991. p. 17-32

MOROSINI, M. C.; SGUISSARDI, V. Apresentação. In: _____. (Orgs.) *Educação superior em periódicos nacionais*. Vitória: UFES/FCAA, 1998. p. 13-30.

QUEIROZ,M.I.P.; PONTES,C.C.; FERNANDES,C. et al. Retrato da USP aos 50 anos: histórico. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 36, n. 7, p. 239, jul. 1984.

SEGENREICH, S.C.D. Novos enfoques para o estudo das organizações educacionais. *Convergências*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 18-39, jun. 1996.

_____. A trajetória da Pontifícia Universidade Católica do Rio de janeiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DE TECNOLOGIA, 6., 1997, Rio de janeiro. *Anais.* Rio de Janeiro: SBHC, 1997. p. 208-212.

_____. *Cursos seqüenciais*: o (mal?) uso de uma inovação salutar. [S.l.]: [s.n.], [1999] Trabalho aceito para ser apresentado no GT de Política de Educação Superior da 22. Reunião Anual da ANPEd,, 1999, Caxambu, MG.

_____.; FÁVERO, M.L.A. As instituições universitárias e a questão da autonomia. In: MOROSINI, M.C.; SGUISSARDI, V. (Orgs.) *Estado da arte sobre educação superior no Brasil: 1968-1995.* No prelo.

Legislação analisada

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 94, 1968.

_____. Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 62, 1966.

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

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino as disposições contidas na Lei nº 9.394/96. *Diário Oficial da União*, Brasília, de 16 de abril de 1997

BRASIL. Senado Federal. *1º esboço de um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* [Brasília]: [199-]

_____. *Substitutivo da C.E.*, de autoria do Senador Cid Saboia de Carvalho, sobre o PLC n. 101/93, 1996

_____. Parecer nº 691, de 1995. Redação do vencido, para o turno suplementar, do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101, de 1993 (n. 1.258 de 1988, na Casa de Origem)

O MODELO DE ESTADO GERENCIAL, AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: VIRTUDES E RISCOS IMINENTES

Cláudia Souza Passador

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir os impactos do projeto de reforma administrativa do Estado no brasileiro, que vem sendo implementada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no que diz respeito à gestão de políticas sociais em geral, e em particular, no que tange ao ensino de terceiro grau no país.

Embora o buscando foco sobre a educação universitária, não é possível entendê-la, assim como outros bens sociais inalienáveis e de primeira grandeza, deslocada do histórico de formação e consolidação do Estado de Direito no Brasil, de suas instituições e do atual estágio de desenvolvimento do exercício da cidadania no país.

Neste sentido o artigo se compõe de três partes. Na primeira é apresentada uma síntese da história do Estado brasileiro, principalmente suas intervenções nas políticas públicas sociais e de educação, onde se observa o desenvolvimento do ensino de terceiro grau no país simultaneamente a um processo intensificado de aprofundamento da exclusão social, que tem como conseqüência a cidadania concedida de forma restrita a pequenas elites.

Na segunda parte é feita uma breve avaliação do princípios norteadores do modelo de Estado Gerencial adotado pelo extinto Ministério de Reforma do Estado (MARE), destacando-se dois aspectos: o padrão de gestão colocado pelo projeto e os novos conceitos do que é público ou privado de acordo com o mesmo, relacionando-os com a questão da cidadania e da educação no Brasil.

Na terceira e última parte, discute as alternativas e novos modelos de gestão da política educacional de terceiro grau, partindo-se das heranças embutidas no atual modelo e as necessidades de mudanças impostas pelo novo paradigma do Estado Gerencial.

O ESTADO BRASILEIRO E O ENSINO SUPERIOR

Até 1.930, o Estado brasileiro seguiu a orientação do Estado liberal clássico, organizado para garantir a propriedade, os contratos e a arbitragem das lides cíveis e aparelhado para manter a ordem interna e defender o país contra os inimigos externos. Tal orientação também se permeava pela herança do estado patrimonialista onde a "res publica" se confundia com as propriedades do rei ou, no caso, das oligarquias rurais que se alternavam no poder e tratavam as questões do Estado como coisa privada, substrato de gestão de interesses particulares da elite dirigente.

Em relação à educação de terceiro grau, o Brasil seguiu a tradição latino-americana de voltar-se inteiramente para formação profissional, ao contrário do ideal da universidade como centro de pesquisa, que se generalizou nos países desenvolvidos durante o século XIX. A partir desta orientação, as universidades organizaram-se como federações de escolas profissionais dotadas de grande autonomia, voltadas muito pouco para pesquisa básica até a década de 30. Outra característica importante da educação no Brasil é a intensa politização da vida acadêmica, promovida pelas organizações estudantis, associada a idéia da universidade como instrumento de modernização da sociedade. Este modelo se perseverou desde então, com algumas poucas mudanças de superfície, resistindo, inclusive, aos movimentos de reforma a partir das décadas de 60 e 70, como veremos mais adiante (Durham, 1998).

Com a Revolução de 30 os poderes do Estado passaram a se concentrar no Executivo Central, fenômeno que se aprofundou e se consolidou com a instauração do Estado Novo. Surge então orientação de estado intervencionista capitaneado pelo presidente Vargas, que assume o modelo clássico de administração, calcado na racionalidade weberiana e de forte centralização no nível federal de governo.

Todo o esforço de inovação e renovação do aparato governamental no período de 1.930 a 1.945 foi pautado pela reforma dos meios, de orientação autocrática e impositiva, dando ênfase às atitudes de administração geral, em detrimento de preocupações com reformas nas atividades fins, substantivas (Garcia, 1978).

Os anos 50, caracterizados pela euforia do progresso econômico, perpetuaram o

modelo de estatismo social - desenvolvimentista do período anterior, recebendo, inclusive, um maior alento de legitimidade pela crescente incorporação dos conceitos keynesianos de ativismo e intervencionismo estatal, conceitos estes em voga e amplamente utilizados na condução das gestões públicas na maioria dos países democráticos do pós-guerra. Além de colocar em pauta, pela primeira vez, o conceito de Descentralização Administrativa.

Ainda nos anos 50, a área social assistiu a um forte incremento nas demandas por justiça e bem estar social. Os avanços democráticos no país proporcionaram a reorganização de entidades civis e políticas que iniciaram um processo de questionamento do modelo funcionalista, restrito e paternalista de regulamentação das relações de trabalho, passando a retomar a idéia de comunidade ou atendimento às necessidades regionalizadas e localizadas de infra-estrutura social. As ações sociais passam então a privilegiar o atendimento às necessidades básicas como educação, saneamento básico e habitação.

Porém, as transformações significativas do modelo weberiano da administração pública, praticado essencialmente desde os anos 30, só ocorreram a partir de 1.964, com a adoção do modelo denominado "Administração para o Desenvolvimento".

Esta tentativa de modernização do aparelho do Estado caracterizou-se pela descentralização administrativa[1]. Este processo de mudança teve como principal facilitador a edição do Decreto-lei n.º 200 de 1.967, que não só confirmava as orientações de descentralização da máquina, mas também atacava os procedimentos burocráticos, alterando ou suprimindo atividades de controle, padronização e uniformidade cujo custo fosse superior ao risco ou que representassem mera formalidade burocrática, estéreis quanto aos objetivos de eficiência administrativa.

Na educação do terceiro grau, embora a repressão às entidades estudantis tenha promovido várias perdas no movimento de reforma educacional defendido pelos estudantes, como por exemplo a proposta de co-gestão nas universidades, a presença de setores tecnoburocrático e desenvolvimentista em órgãos do governo levou o regime militar a atuar, de modo geral, favoravelmente ao desenvolvimento do terceiro grau no país. Os referidos setores defenderam e implementaram, como variáveis fundamentais do projeto desenvolvimentista do governo militar, a formação de quadros científicos e de capacitação tecnológica nacional. Da mesma forma, a educação formal de qualidade para os filhos das elites foi usada, com freqüência, como moeda de troca no apoio e sustentação política do regime. Segundo Durham (idem), ao contrário do que ocorreu em outros países latino americanos que também passaram por regimes de militares, foi durante esse período que no Brasil se registrou os maiores índices de expansão do sistema de ensino superior, assim como o fortalecimento de um sistema nacional de pós-graduação. Também não há indícios de declínio do repasse de fundos, no período. Observou-se apenas, a partir dos anos 80, diminuição de incrementos (taxas decrescentes) nos fluxos de financiamento para as áreas de pesquisa e ensino superior.

Apesar dos registros de avanços nas áreas de habitação, saúde e educação, o tecnocratismo centralizado e o tratamen-

to setorial produziram, de forma crescente, o longo e inexorável recrudescimento da iniqüidade, da pobreza, dos bolsões de populações desassistidas, e que herda para o centro do debate atual as questões da necessidade do caráter redistributivo da política social e da educação em especial, principalmente o nível universitário que permaneceu restrito a uma pequena elite da sociedade.

A década de oitenta assiste a um conjunto de tentativas de mudanças na administração pública federal em função das constatações de deficiência na gestão do Estado, especialmente no enfrentamento dos problemas gerados pela conjuntura econômica recessiva que aplaca sobre o país a partir do segundo choque do petróleo, e que vai se estender até os anos 90. A constituição de centros de investigação com pesquisadores permanentes dependeu, neste ínterim, muito mais do apoio externo, especialmente por fundações norte-americanas e entidades internacionais.

Por outro lado, estabeleceu-se no Brasil uma política de apoio à formação doméstica de quadros e produção de pesquisa científica, através de incentivo à criação e à sustentação de programas de mestrado e doutorado que revelou-se capaz de criar e consolidar centros de investigação nacionais, multiplicando sua capacidade de pesquisa por meio do trabalho de estudantes de pós-graduação. Além de contribuir para a ampliação do acesso ao ensino superior (ibid.).

O governo Sarney, ungido pelo signo da redemocratização do país, adotou o discurso da maior participação e fiscalização dos cidadãos sobre a administração pública. As tentativas de racionalização e diminuição do crescimento da Administração Direta e o maior controle da Administração Indireta encontraram imensas dificuldades, basicamente em razão do gigantismo alcançado pelo Estado e a decrepitude dos órgãos de controle responsáveis pelas áreas de gestão[2].

É importante lembrar que ocorreu nesse período uma tendência de interiorização das instituições educacionais, tanto públicas como privadas, expandindo-se para as cidades de médio porte, além do declínio do movimento estudantil. Também houve um forte declínio das instituições católicas de ensino superior, que até então era uma das alternativas ao sistema público, em conseqüência da emergência de instituições privadas leigas, que seguem claramente uma lógica de mercado:

> *"Expandiu-se desordenadamente a oferta de ensino superior - com forte predomínio do setor privado - sem nenhum controle dos resultados desses cursos, apesar das exigências prévias e cartoriais necessárias ao seu reconhecimento." (Mello, 1991, p. 15)*

Já no final da década de 80, o governo Collor reduz o número de ministérios seguido da extinção ou substituição de órgãos públicos, desde os primeiros dias de sua gestão. Abraça claramente uma orientação liberal de oposição e confronto à amplitude de ação do Estado e ao quadro de servidores. Todavia a predominância da racionalidade econômica (redução de despesas), sem a justa atenção para as variáveis de excelência administrativa, acaba por gerar inconsistências e danos consideráveis à administração pública no seu governo.

De forma geral, todos os governos deste período, a partir de 1.980, pautaram a gestão social pela conjuntura econômica recessiva. A centralização financeira (formas de arrecadação e custeio) e decisória (política social) no nível federal, somados à fragmentação do aparelho institucional de condução dos programas sociais, acabou por priorizar ações públicas emergenciais e assistencialistas, de efeitos efêmeros, e ao mesmo tempo permitiu a decadência das estruturas de ação social mais vigorosas e fundamentais do Estado, especialmente nas áreas previdenciária, da saúde e da educação.

Por outro lado, o aprofundamento dos problemas de qualidade e de restrição do acesso aos serviços sociais geraram uma polarização na defesa de alternativas ao sistema em decadência. De um lado um conjunto de argumentos demanda a consolidação de um sistema de proteção social capaz de integrar toda a população economicamente ativa, assegurando um conjunto de direitos sociais e bem-estar social, através de formas de tributação que privilegiassem a distribuição e a justiça social, constituindo, enfim, um "Welfare State" de fato que, segundo esta visão, ainda não foi atingido no Brasil. De outro lado, e em oposição à visão anterior, defende-se a ruptura definitiva com o modelo de intervenção do Estado e a descentralização da área social, em favor dos sistemas privatizados e autônomos de prestação de serviços sociais. Estas visões permanecem na agenda de discussão, polarizando um campo de proposições intermediárias que podem resultar em um modelo intermediário entre o maniqueismo estatização *versus* privatização, e que seja adequado às características e necessidades particulares da sociedade brasileira.

Na educação de terceiro grau, verificamos a ausência de políticas mais explícitas e contundentes em relação a todo o ensino superior, principalmente no que diz respeito a "reorganização" da estrutura do estado, apesar do projeto de organizações sociais, que discutiremos adiante.

> *"Os mecanismos de apoio existentes são, em grande parte, os mesmos criados no pós-guerra. É apenas na questão da pós-graduação que se podem notar políticas mais explícitas e consistentes. Toda a complexa relação entre ciência e tecnologia, e sua concretização por meio da relação entre universidades e setor produtivo, têm sido antes abordadas por intermédio das agências e instrumentos já existentes e estão muito na dependência de iniciativas das próprias universidades. Não se concretizam efetivamente, novos estímulos e recursos para o setor. Essa questão é particularmente preocupante porquanto o desenvolvimento tecnológico que é necessário a estes países não pode prescindir de uma base sólida da pesquisa básica e da aplicada". (Durham, 1889, p. 105).*

Nesse sentido, os formuladores de políticas públicas frente às instabilidades por que passam os modelos de Estado conhecidos deste século, Estado do Bem-estar, Estado Desenvolvimentista e Estado Burocrático (Pereira, 1996b), e, muito mais, frente a um mundo onde a capacidade de organizar até então conhecida por todos não tem servido de suporte para lidar com as transformações econômicas, políticas e tecnológicas que afetam rápida, senão imediatamente, a todos e onde a interrelação econômica e política entre os países é, como diz Kliksberg, "a mais estreita

que já existiu na história." (Kilsberg, 1992, p. 3), têm procurado rever o papel e o tipo de estado que poderá, como se disse acima, proteger e, ao mesmo tempo, inserir seu país no mundo do século XXI.

Essa "aldeia global", da qual fala Kliksberg, é um dos aspectos mais relevantes na ânsia de reformar o Estado, que, a partir de agora, na entrada do século XXI terá que lidar com

> *"um fator 'homogeneador' representado por uma tecnologia semelhante, por um sistema de comunicações universalizado, e principalmente pela existência de um único capitalismo em todo o mundo - o capitalismo global(...)." (Pereira, 1996b, p. 4)*

Nesse sentido, a reforma do aparelho do Estado passou a ser considerada pedra-de-toque fundamental na busca da construção de um novo estado pelo atual governo e a reforma administrativa o caminho proposto pelos formuladores de políticas públicas para solucionar a crise do estado, principalmente porque é o arcabouço de um novo modelo de estado e de gerência pública que afetará diretamente o destino do ensino de terceiro grau no país. Este aspecto, de alteração radical de paradigma de administração pública e de políticas sociais, especialmente no que se refere a educação superior exige esforços de pesquisa e reflexão para se compreender os riscos e as possibilidades de desenvolvimento do ensino superior no país.

A REFORMA ADMINISTRATIVA: ESTADO GERENCIAL X CIDADANIA ?

O Ministério da Administração e Reforma do Estado, governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tornou-se o porta voz da tendência contemporânea de adoção, na área pública, de modelos de administração alternativos, especialmente o norte-americano. As novas orientações para a moderna administração pública americana tem como uma das principais bibliografias o livro "Reinventando o Governo" de Osborne e Gaebler (1994).

Em resumo podemos dizer que, segundo a proposta dos autores, as reorientações das atividades da administração pública, resguardadas suas particularidades, devem se aproximar sensivelmente das novas tipologias e métodos que estão sendo empregados no setor privado. O livro é baseado em princípios, dos quais podemos destacar as idéias de descentralização, a orientação para o mercado, o espírito empreendedor na busca de receitas, o foco no cliente e não na burocracia, a competitividade na prestação de serviços, o custeio de resultados "versus" recursos, a transferência de responsabilidades aos cidadãos ao invés de servi-los, a orientação estratégica e a administração por objetivos. São termos facilmente encontrados em livros de administração de negócios e que agora invadem a seara pública.

Do ponto de vista prático, estes princípios resultaram na proposta de Reforma do Estado brasileiro de 1.995, que se baseia, principalmente, na transferência dos serviços e da infra-estrutura física destinados às áreas sociais, e que são atualmente geridos e custeados pelo governo, para as mãos da sociedade civil.

Mais especificamente, a proposta distingue as atividades próprias do Estado daquelas onde atuam tanto o setor público como o privado. A idéia central é descentralizar, delegar autoridade a partir da divisão do estado em quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. O núcleo estratégico é o centro no qual se definem as leis, as políticas e como, em última instância, as fazer cumprir. É formado pelo Poder Judiciário, pelo presidente, por seus ministros e pela cúpula dos servidores civis, além dos governadores e seus secretários e a alta administração pública estadual (Pereira; Spinks, 1998).

As atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder do Estado e que garantem diretamente o cumprimento e o financiamento das leis e das políticas públicas. Integram esse setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos - as funções tradicionais do Estado - além das agências de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social.

Serviços não-exclusivos são todos aqueles que o Estado provê, mas que também podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (não-governamental). Esse setor engloba os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica. E, por último, o setor de bens e serviços formado pelas empresas estatais.

Os serviços não-exclusivos onde coexistem público e privado devem primar pela eficiência, ou relação ótima entre qualidade e custo, dos produtos e serviços oferecidos e são as atividades que o projeto de reforma pretende estimular, para que sejam assumidas e geridas pela população, como setor público, porém não estatal.

São duas as principais instituições usadas para implementar essa reforma: as "agências autônomas", no caso das atividades exclusivas e, no caso das atividades não-exclusivas, as "organizações sociais". As agências autônomas serão integradas ao Estado e as organizações sociais ao setor público não estatal.

Em suma, a reforma prioriza, de um lado, um modelo de profissionalização e eficiência administrativa. E de outro lado, estabelece programas de incentivo à proliferação de organizações sociais, não governamentais, que passarão a se responsabilizar pela gestão dos serviços sociais, sob a fiscalização do Estado.

Assim, o governo FHC no "Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" propõe toda uma reformulação do aparelho estatal, baseada na transformação da administração pública burocrática em administração pública gerencial. Entende que esta última é a base para a reconstrução do estado, tornando-o mais eficiente, impedindo a sua 'privatização' pelas elites, dotando-o de meios para alcançar maior legitimidade institucional, protegendo a *res publica* e voltando-o para o cidadão.

Mais do que simplesmente reformar a estrutura do aparelho do estado, pode-se depreender da literatura em questão, que a proposta da reforma administrativa do Governo é o aspecto formal de uma visão ambiciosa, preocupada em inserir o Brasil no contexto do "capitalismo globalizado". A aliança entre capitalismo globalizado mais administração pública gerencial igual a Estado Social-Liberal provavelmente será,

na visão do governo, a fórmula sobre a qual serão estruturados as organizações dos países em suas relações internas e externas, no próximo século.

Nessa perspectiva, enumeramos três críticas para discussão que são extremamente relevantes no processo de reforma do estado no Brasil:

1. *A atual proposta carece de uma análise mais aguda da reais variáveis que permeiam a questão da reforma administrativa,* já que simplesmente importar tecnologia de gestão de setor privado parece uma ação um pouco simplista frente à complexidade do Estado. Além disso, é indispensável considerar que um país de dimensões continentais, grande diversidade regional e profundas desigualdades sociais não comporta alternativas e modelos únicos.

2. *Reformar a administração pública* não é desburocratizar, não é prover maior eficiência aos processos, não é coletivizar a participação, não é, portanto um problema de caráter técnico. A reforma administrativa deve ser um processo político de adequação constante das relações emergentes da praxis social. Verificar que a descentralização e a maior participação dos cidadãos na gerência da coisa pública é um norte a ser seguido, não prescinde do conhecimento da existência deste potencial, do nível e das condições em que os indivíduos se articulam e interagem com a esfera coletiva e dos padrões de legitimidade que vão garantir os sistemas associativistas necessários à consecução do projeto de "organizações sociais". Pressupõe princípios de igualdade entre as pessoas, mas não uma igualdade constituída, outorgada ou restituída na base do decreto, e sim a igualdade que se desenvolva e se aperfeiçoe historicamente na praxis e na arte da associação, na mesma proporção e no mesmo ritmo em que se conquista a igualdade entre os indivíduos, em que se desenvolve a capacidade de viver em sociedade.

Um país como o Brasil, que tem por herança o patrimonialismo do colonizador, os valores de estratificação e exclusão social praticados ao longo do persistente regime escravocrata e reafirmado pelo positivismo dos quartéis do final do século XIX, somados à burocratização e ao centralismo dos governos recentes, não parece ser recomendável importar modelos e tentar implementá-los intempestivamente nesta sua particular realidade. A iniquidade, a humilhação e a frustração no exercício da cidadania, onde os símbolos e os mitos da desigualdade e da submissão social estão incorporados no imaginário nacional, podem ser campo estéril ou mesmo perverso na implantação do modelo de administração pública prevista.

3. *A produção científica das entidades governamentais educacionais de terceiro grau no Brasil tem um papel distinto das entidades semelhantes de outros países, especialmente dos países "desenvolvidos".* O ensino superior nacional está envolvido com questões públicas muito distintas do "bem público" de outros países, em particular os Estados Unidos e a Inglaterra, exemplos muito lembrados pelos defensores da Reforma, que poderá ser prejudicado no processo de adequação do nosso sistema aos moldes internacionais.

Com o alto grau de heterogeneidade tanto territorial quanto funcional que o Brasil apresenta, a capacidade do estado

de efetivar a lei se estende muito irregularmente sobre o território e sobre as relações de classe, étnicas, de gênero, que deveria regular. Neste cenário o estado torna-se incapaz de promulgar as regulações da vida social. Assim, as unidades político administrativas da federação, os estados, coexistem com esferas de poder autônomas, baseadas territorialmente. Os municípios e outros distritos distantes dos centros nacionais, criam ou reforçam sistemas de poder local, muitas vezes violentos, arbitrários e personalistas (O'Donnel, 1993).

Esse quadro brevemente delineado mostra o quanto é difícil uma institucionalização de democracia e tende a aumentar a introjeção do autoritarismo - entendido por O'Donnell como a negação da publicidade e da efetiva legalidade de um estado democrático e, assim, da cidadania.

No caso das reformas educacionais na América Latina há necessidade de se adotar modelos mais coerentes com as peculiaridades dos países do Terceiro Mundo, já que precisam adequar as estratégias de desenvolvimento a situações conjunturais. Deve-se reconhecer, entretanto, que o Brasil conseguiu desenvolver o ensino superior com inúmeros centros de excelência em áreas científicas e tecnológicas. Estes avanços são acompanhados, todavia e paradoxalmente com a situação de penúria do ensino fundamental e de novas demandas econômicas e sociais, que necessitam um progresso educacional da sociedade como um todo.

Nesse contexto, novos caminhos para a moderação das desigualdades sociais e a formulação de um projeto de desenvolvimento nacional precisam ser desenhados, o que torna crucial a existência de um sistema educacional superior estruturado e consistente, com produção científica própria. E ainda, em sintonia com a realidade onde se insere e promotor da igualdade e do exercício da cidadania.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ITENS DE UMA AGENDA

De acordo com o projeto de Reforma Administrativa, a educação não implica o exercício do poder de Estado e não há razão para ser controlada por ele. Porém, o projeto reconhece, em sentido oposto, que a educação faz parte dos direitos humanos básicos e que tal direito deve ter garantido de modo universal, acessível a todos, sob a proteção do mesmo (Estado). Assim, ainda não foi definido em que tipo de "organizações sociais" (grau de desvinculação do Estado) serão transformadas as entidades governamentais atuais na área da educação do terceiro grau, mas fica claro a oposição e a inadequação destas em relação a administração pública gerencial, defendida pelo atual governo. Principalmente quando pensamos no impacto da reforma na sociedade brasileira e no futuro das instituições educacionais públicas brasileiras de terceiro grau.

O novo modelo de gestão da coisa pública deverá tomar por referência os modelos anteriormente adotados no que se refere às formas de ordenar as prioridades de políticas na agenda dos governos, as características quanto à natureza e qualidade dos sistemas de intervenção governamental, as

atribuições e responsabilidades respectivas dos organismos públicos e as formas de controle social a que estiveram submetidos. Estas características formam um conjunto de informações úteis para diagnosticar as carências e os vícios da atual administração pública e são capazes de orientar estratégias de mudança, especialmente no que se refere a política educacional.

As recentes propostas de modelos de gestão para o setor público vêm se orientando, todavia, por um certo exacerbamento da visão neoliberal de estado mínimo. As freqüentes referências aos padrões de eficiência empregados pelo setor privado em oposição à inoperância das atividades do setor público, certas visões sobre descentralização e os movimentos favoráveis à completa privatização do patrimônio e dos serviços públicos contribuem para a formação de uma cultura generalizada de repulsa à figura do Estado. Esta visão pode por em curso a constituição de um modelo capaz de pecar por vícios em sentido contrário: a destruição dos instrumentos de representação política e a promoção da ação individual em detrimento das ações sociais e comunitárias, inviabilizando as organizações de defesa de direitos e promotoras de acesso a benefícios sociais, arduamente conquistados.

Portanto, várias questões ainda precisam ser aprofundadas no cenário brasileiro: o papel da reforma administrativa na questão educacional, a redefinição da relação público/privado na administração do estado contemporâneo e a efetividade das medidas da reforma. Ou melhor, qualquer discussão sobre a reforma do estado e a educação superior deverá necessariamente estar pautada pela reflexão da política pública educacional dentro do conceito de reforma do estado citado; pela sugestão da escolha de instrumentos e a forma de aplicação mais adequada de mudanças à realidade brasileira; e ainda, pelas perspectivas da aplicação deste modelo de reforma na conjuntura da década de 90.

NOTAS

[1] A premissa de substituição de funcionários estatutários por celetistas na administração pública chegou a apresentar uma relação inferior a 1/9, nesta ordem, no período imediatamente anterior à promulgação da Constituição de 88. As críticas do atual Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, quando menciona a volta aos anos 30, denuncia o retrocesso a um modelo que privilegia a estabilidade e inflexibilidade do funcionalismo estabelecido pela nova Constituição. Os dispositivos que transformaram a grande maioria do funcionalismo em estatutários, fez tábua rasa do sistema virtuoso de descentralização e autonomia conquistado em longos anos de implementação dos princípios de gestão pública, iniciado na década de 60. (PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do aparelho do Estado e a constituição brasileira*. Brasília: ENAP/MARE, 1995.)

[2] Constituição Federal, art. 45, "São estáveis, após dois anos de efetivo exercício, os servidores nomeados em virtude de concurso público" e parágrafos 1º a 3º.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victória. *A cidadania ativa*: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Presidência da República. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: 1985.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O modelo político brasileiro e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

DURHAM, Eunice. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 51, jul. 1998.

EVANS, Peter. Class, state and dependence in East Asia: lessons for Latin Americanists. In: DEYO, F. (Ed.) *The political economy of the new asian industrialism*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

_____.; RUESCHEMEYER, Dietrich; SKOCPOL, Theda. *Bringing the State Back*. New York: Cambridge University Press, 1985.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gestão do setor público e reforma da educação no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 19., 1995, João Pessoa. *Anais*. [S.l.]: ANPAD, [1995?]

_____. *Reconstruindo o Estado: gestão de organizações e serviços públicos em processo de mudança*. São Paulo: EAESP/Fundação Getúlio Vargas, 1995. (Série Relatório de pesquisa)

GARCIA, Fernando Coutinho. Modernização e reforma administrativa no Brasil: uma interpretação dos impasses de um projeto alternativo. In: MODERNIZAÇÃO administrativa. Brasília: Temor, 1978. (Coletânea de monografias IPEA)

GONÇALVES, Marilson Alves; BRESCANCINE, Ana Maria. Das burocracias à publicização: a arquitetura "Bresser" da reforma administrativa. *Revista. RAE Light*, São Paulo, jan./fev. 1995.

IANNI, Otávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KLIKSBERG, Bernardo. *Como transformar o Estado:* para além de mitos e dogmas. Brasília: ENAP/ Biblioteca de Administração Pública, 1992.

MARTINS, Luciano. *Estado capitalista e burocracia no Brasil pós 64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MELLO, Guiomar Namo. Políticas públicas de educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 13, set./dez. 1991.

MEREGE, Luiz Carlos; ALVES, Mário Aquino. Desenvolvendo a filantropia empresarial através da educação: uma experiência brasileira. *Cadernos do Terceiro Setor*, São Paulo, nov. 1997.

O'DONNEL, Guillermo. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais: uma visão latino-americana com uma rápida olhada em países pós-comunistas. *Novos Estudos do CEBRAP*, São Paulo, n. 36, 1993.

_____; REIS, Fábio Wanderley. *A democracia no Brasil*: dilemas e perspectivas. São Paulo: Vértice, 1988.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. *Reinventando o governo*: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. Brasília: MH Comunicação, 1994.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. *Uma interpretação da América Latina*: a crise do Estado. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1994. (Texto para discussão, n. 37)

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 47/ 120, n. 1, jan./abr. 1996.

_____. *Reconstruindo um Novo Estado na América Latina*. Montevidéu: BID/PNDU, 1996. Intervenção na Conferência "Os novos caminhos da América Latina: Estado, mercado e equidade".

_____. *Administração pública gerencial*: estratégia e estrutura para um novo Estado. Brasília: MARE, 1996. Texto apresentado à Assembléia Geral da ONU/NY e no Seminário sobre a Reforma do Estado na América Latina e Caribe.

_____. *Cidadania e res publica*: a emergência dos direitos públicos. Brasília: MARE, 1996. Texto para Discussão.

_____. *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil*: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. A universidade competitiva. In: A REFORMA administrativa na imprensa. Brasília: MARE, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado)

_____.; SPINK, Peter (Orgs.) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SARAIVA, Enrique. *As escolas e institutos de administração pública na América Latina diante da crise do Estado*. Brasília: MARE, 1.997. (Texto para discusssão)

SCHWARTZMAN, Simon. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 13, set./dez. 1991.

SILVA, Rose; MELLO, Guiomar. Política educacional para os anos 90. In: VELLOSO, J. et al. *Estado e educação*. Campinas: Papirus/Cedes, 1992. p. 9-30.

SOUZA, Maria do Carmo Campelo de. Os mecanismos da centralização. In: _____. *Estado e partidos políticos no Brasil*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976. Cap. 4, p. 83-104.

SPINK, Peter. Reforma administrativa, modelos e processos: uma outra administração para o desenvolvimento. *Revista de Administração Pública*, I, Nov/Mai, 1.992.

A EVASÃO NO CICLO BÁSICO DA UFMG[1]

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Mauro Mendes Braga
Tânia Fernandes Bogutchi

INTRODUÇÃO

Apesar de não ser um fenômeno novo, a evasão no ensino superior brasileiro só recentemente vem sendo objeto de preocupação da política universitária. As autoridades do MEC têm predominantemente abordado este problema considerando as implicações econômicas da evasão, como indicador de baixa eficiência do sistema de educação superior. A realização de algumas análises internas às universidades permite indicar, no entanto, que há caminhos a serem trilhados para a superação de parte significativa desse problema e que estão situados na esfera de competência didático-pedagógica da universidade, objetos, portanto, mais de uma política acadêmica do que de um gerenciamento organizacional. Tal é o caso daqueles relacionados a uma abordagem de aspectos curriculares, da organização dos tempos escolares, da implementação de tutorias, etc.

Esta pesquisa, que encontra-se em sua etapa final de realização, busca, a partir do estudo de caso da UFMG, contribuir para a investigação as causas predominantes da evasão no ensino superior, de modo a possibilitar a formulação dessas políticas acadêmicas. A ênfase que aqui é dada ao ciclo básí-

co provém do conhecimento que os autores possuem de que a evasão no ensino superior ocorre, em grande parte, antes que o aluno integralize os créditos referentes ao primeiro ano do curso (Neves ; Almeida Filho,1996 e Braga et al., 1997).

METODOLOGIA

Para a organização do banco de dados e análise dos mesmos, foram consideradas as turmas que ingressaram no período 90/97, via vestibular, determinando-se a evasão por meio de estimativas. Posteriormente, ela foi correlacionada com as variáveis sócio-econômicas e com o desempenho dos estudantes nos cursos, sendo as informações sobre estas variáveis obtidas a partir dos históricos escolares dos alunos e do questionário respondido pelos candidatos quando da inscrição no vestibular, disponíveis na Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFMG para o período 91/99. Deve ser destacado que, no que concerne ao ano de 1991, essas informações não estão tão completas quanto as dos demais anos, devido a problemas relacionados à organização do arquivo do vestibular da universidade consideramos, contudo, que este fato não comprometeu a análise aqui realizada.

A estimativa dos índices de evasão foi feita para uma amostra dos cursos ofertados pela UFMG: Computação, Estatística, Física, Matemática, Química, Biologia, Enfermagem, Farmácia, Odontologia, Ciências Sociais, Economia, História, Pedagogia, Direito, Medicina e Engenharia segundo metodologia proposta pelos autores (Peixoto ; Braga, 1998). Cabe destacar, que os cursos da Escola de Engenharia estão sendo considerados aqui como um único curso, englobando as diversas carreiras oferecidas, sendo referidos no decorrer do trabalho com denominação de Engenharias.

Para a análise do perfil sócio-econômico foi construída uma escala de padrão sócio-econômico denominada escala FSE, com base nos fatores: tipo de escola e turno em que o candidato cursou o ensino médio, sua situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular, sua renda familiar, grau de instrução de seus pais e a profissão do responsável por sua família. Esta escala foi construída numa faixa de valores entre zero e dez, onde dez representa a melhor a situação sócio-econômica.

Uma última observação metodológica deve ser feita. Distinguem-se aqui curso e carreira: curso pode ser diurno ou noturno e carreira refere-se a cursos que são ofertados nos turnos diurno e noturno, podendo oferecer habilitações diferenciadas e designando, também, o conjunto dos cursos de Engenharia. Quando a oferta ocorre em um único turno, carreira e curso são equivalentes.

RESULTADOS

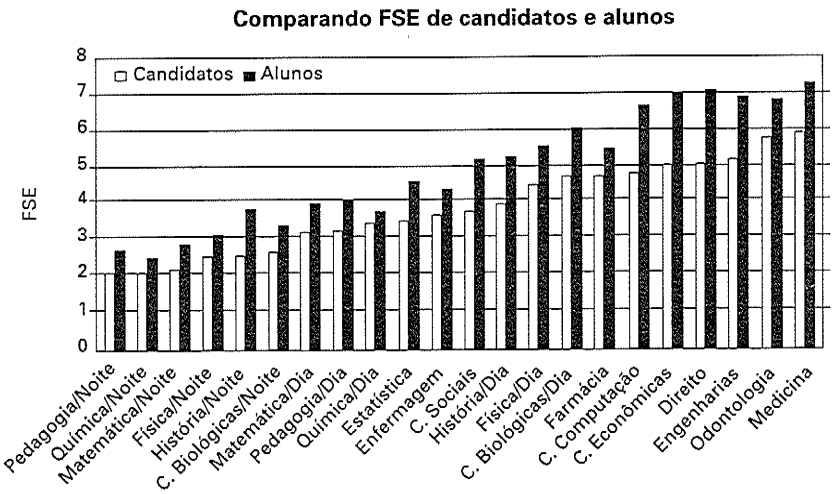
Escolha da carreira e vestibular

Foi possível verificar que a influência da estratificação social dos candidatos se faz presente já por ocasião da escolha das car-

reiras. Para aquelas de maior prestígio social como Arquitetura, Medicina, Odontologia, Computação e Direito, o valor médio de FSE é muito superior ao que foi observado naquelas de menor *status*, como Enfermagem, Biblioteconomia e as que oferecem a habilitação licenciatura, conforme pode ser observado na Figura 1. Isto indica que a primeira etapa do processo seletivo do vestibular ocorre já por ocasião da escolha da carreira. Ressalta-se o perfil sócio-econômico dos candidatos dos cursos noturnos, sempre inferior ao dos outros candidatos, caracterizando sua oferta como parte do processo de democratização do acesso à educação superior. As mulheres, por sua vez, têm feito cada vez mais uma opção clara pelos cursos da área de ciências biológicas.

Ao longo da década de 90 verificou-se uma acentuação, da ordem de 100 %, na demanda por vagas no vestibular da UFMG. Um dos fatores responsáveis foi o aumento no número concluintes do ensino médio no estado de Minas Gerais. Em 1990, essas conclusões corresponderam a cerca de 50.000 alunos, metade das quais se deram na rede pública. Em 1997, por sua vez, este número subiu para cerca de 150.000, sendo 3/4 dos quais na rede pública. Medidas adotadas pela universidade também contribuíram para estimular a demanda, entre elas a criação de cursos no período noturno, o aumento de vagas e a adoção de facilidades para a inscrição e realização das provas do vestibular.

Figura 1: Valor médio de FSE dos candidatos ao vestibular da UFMG; 1992-1999

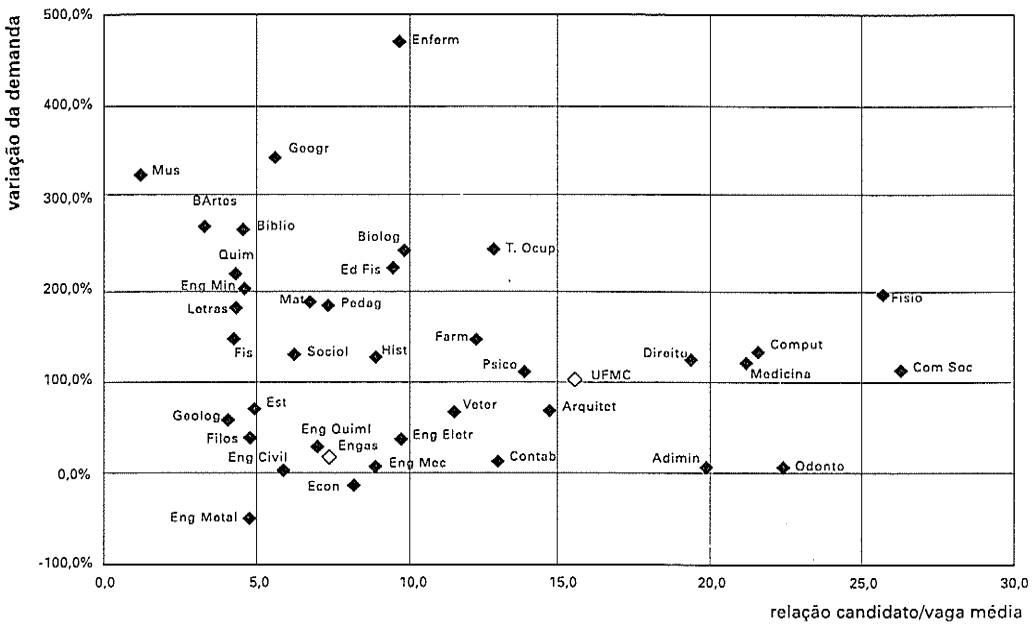


Deve ser observado que as carreiras onde se registrou maior elevação na procura não foram aquelas de maior prestígio social, ou em que a relação candidato/vaga foi mais alta, conforme pode ser verificado na Figura 2. Em Direito, Arquitetura, Medicina e Computação, o aumento da demanda apenas acompanhou a variação

média da universidade. Em Economia, Odontologia e as Engenharias, observou-se aumento da procura muito inferior à média ou houve até mesmo uma retração. A situação do curso de Engenharia de Minas, que registrou em 1999 um aumento de demanda expressivo em comparação à do ano de 1990, é circunstancial, uma vez que este número muito elevado em 1999 não corresponde ao comportamento do curso no período.

Pronunciados aumentos de demanda foram verificados, por sua vez, em carreiras de mais baixo prestígio social da área biológica, como Enfermagem e Ciências Biológicas; em cursos da área de artes, como Música e Belas Artes; e nas carreiras que oferecem a habilitação licenciatura, como Geografia e Química; na área de humanas, Biblioteconomia também apresentou aumento de demanda bem superior à média.

Figura 2: Aumento de demanda *versus* relação candidato/vaga média; período 1990-1999.

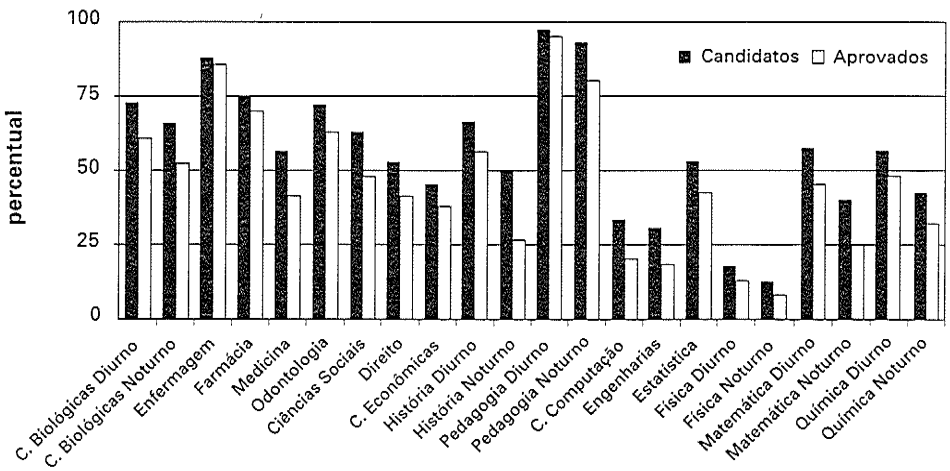


Quando se compara o valor médio de FSE dos candidatos aos vestibulares dos anos de 1990 e 1999, observa-se que as carreiras que registraram elevados aumentos de demandas também apresentaram expressivo decréscimo no valor médio de FSE. É o caso, por exemplo, das carreiras de Biblioteconomia, Matemática, Química

e Enfermagem, cujos valores médios de FSE dos candidatos decresceram, respectivamente, 35 %, 27 %, 26 % e 23 %, indicando haver uma relação entre esse aumento com os candidatos oriundos das classes menos favorecidas.

O desempenho no vestibular, por sua vez, é afetado pela variável sexo e pelos fatores sócio-econômicos. As candidatas do sexo feminino, em maioria já no início da década, consolidaram este predomínio ao longo do período e, em 1999, corresponderam a cerca de 60 % do total. Os homens, no entanto, são aprovados em maior proporção do que as mulheres conforme ilustrado na Figura 3, sendo os candidatos do sexo masculino também melhor classificados do que as candidatas do sexo feminino.

Figura 3: Comparando a população feminina de candidatos e aprovados



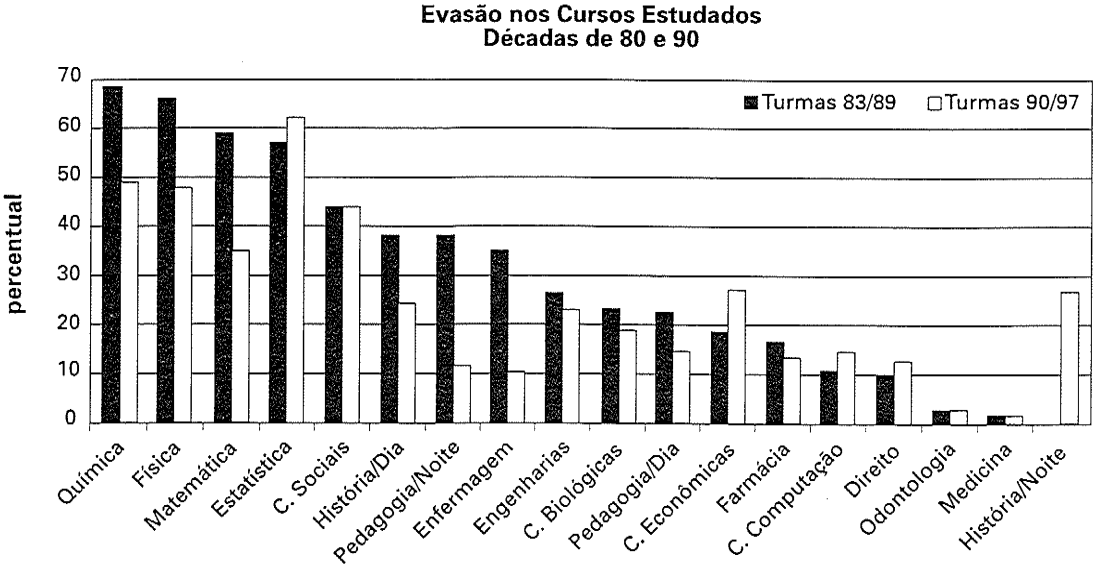
Na grande maioria dos cursos, foram encontradas correlações positivas entre diversas variáveis sócio-econômicas e o sucesso no vestibular, indicando que candidatos que estudam em escolas particulares, não trabalham, cursam a escola média no turno diurno, residem em Belo Horizonte e cujo pai tem instrução superior, têm maior chance de sucesso. A influência dos fatores sócio-econômicos é mais acentuada ainda sobre os candidatos aos cursos de maior prestígio social, observando-se no de Direito, por exemplo, que para cada oito concorrentes do quartil de FSE mais elevado um é aprovado, enquanto que para o quartil de FSE mais baixo, para cada cem apenas um é aprovado. No caso de algumas carreiras, como Química, Pedagogia e Enfermagem, essa influência é praticamente inexistente.

Evasão e desempenho

Os índices estimados de evasão decresceram em relação às taxas observadas na década de 80, mantendo-se, contudo, com o mesmo perfil nas três áreas do conhecimen-

to: taxas pequenas nas ciências biológicas, médias nas ciências humanas e elevadas nas ciências exatas, conforme pode ser obs\Ãvado nas Figuras 4 e 5. Em duas carreiras, Química e Matemática, houve decréscimo, progressivo e acentuado, em decorrência da adoção, pelos colegiados de curso de medidas como alterações curriculares, introdução de tutorias, etc. Por sua vez, o curso de Estatística, cujas taxas de evasão são as maiores no conjunto aqui estudado e o de Computação, cujos índices são os menores na área de exatas, vêm apresentando tendência de aumento da evasão. Caso persista desse comportamento, é provável que, em breve, a evasão em Matemática passe a ser menor do que em Computação. O curso de Ciências Econômicas, por sua vez, vem mantendo taxas relativamente estáveis desde a década passada (20 %).

Figura 4: Comparando as taxas de evasão verificadas na década de 80 com as estimadas para a década de 90



Os procedimentos de admissão de estudantes nas vagas geradas pela evasão: reopção de curso, transferência e obtenção de novo título, contribuíram, em todas as carreiras, para a redução das taxas. Em algumas delas, sobretudo na área de ciências exatas, este efeito é muito reduzido e em cursos como Enfermagem e Pedagogia (noturno) ele é mais acentuado.

Figura 5: Estimativa de taxas de evasão; turmas de 1990 a 1997 – ingresso via vestibular

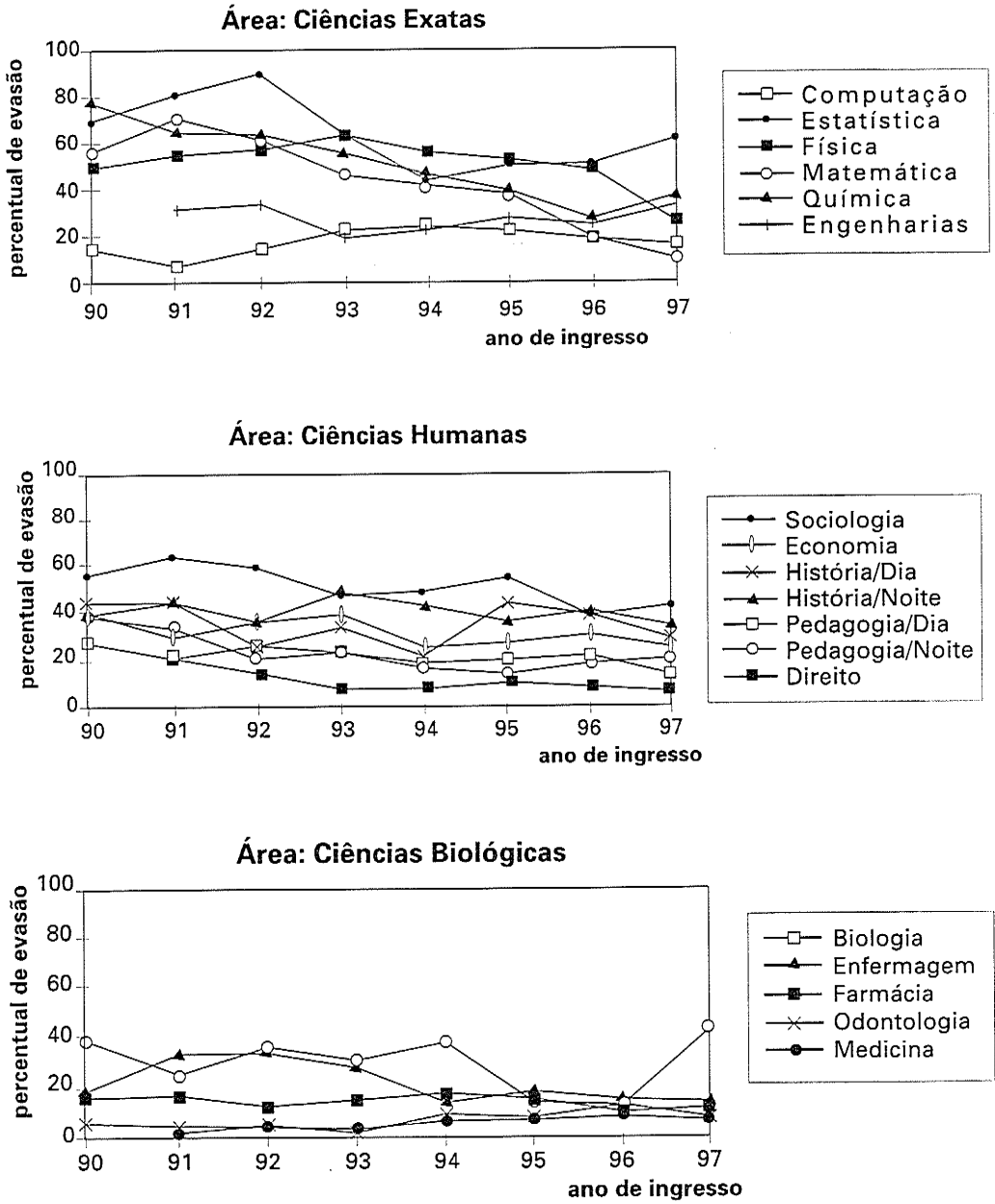
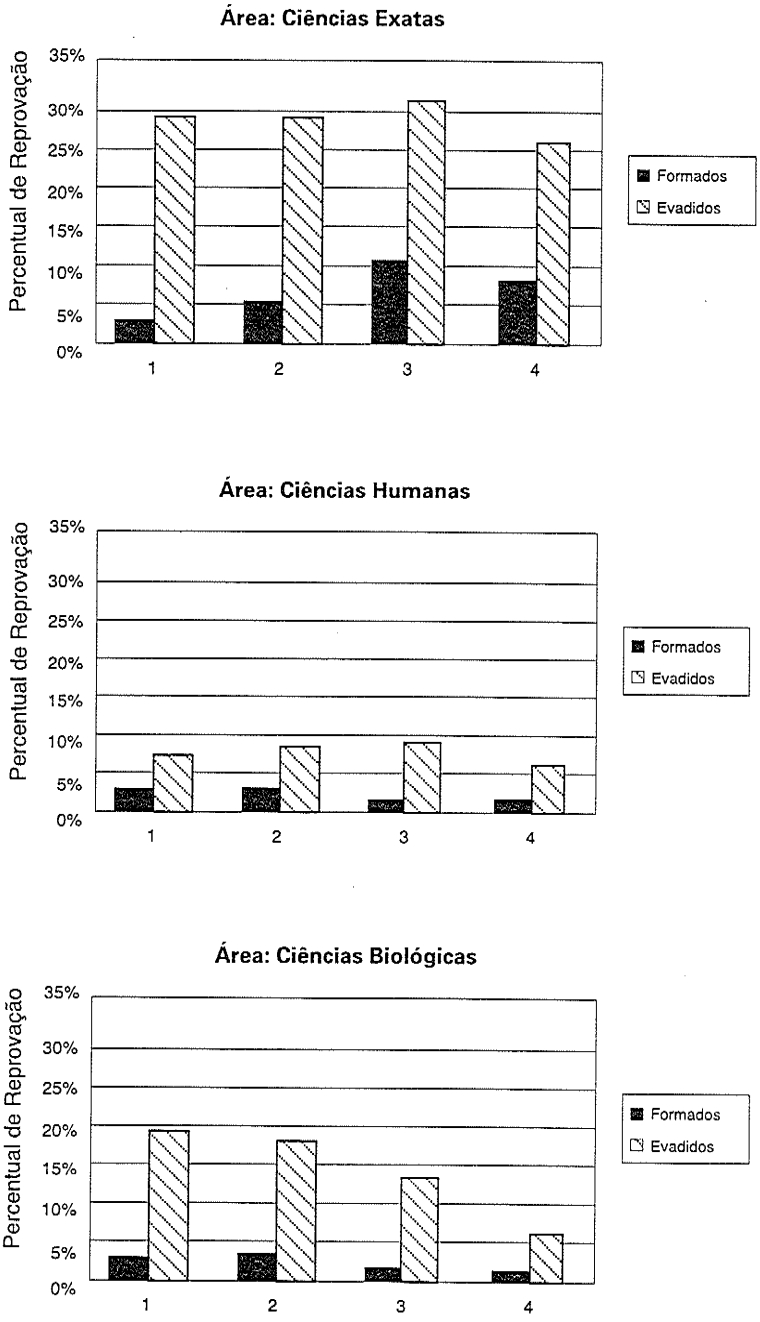


Figura 6: Desempenho de formados e evadidos, nos 4 primeiros períodos do curso



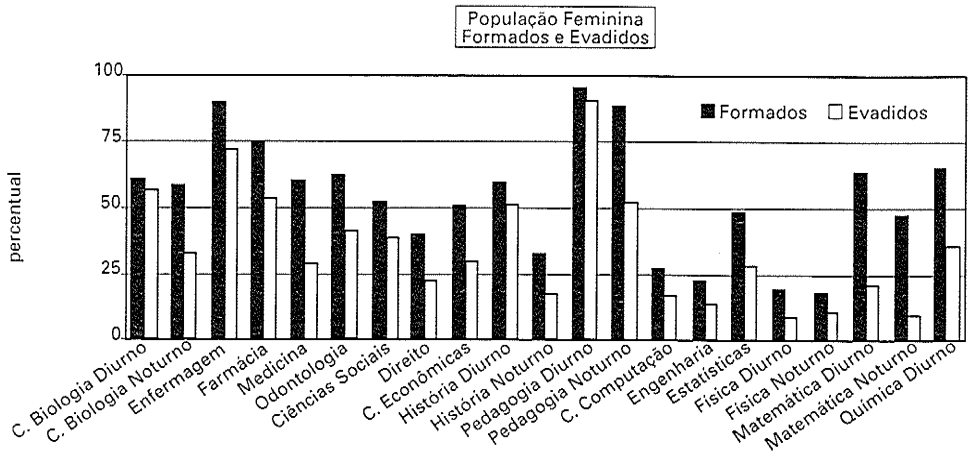
Quando se comparam os valores médios de FSE para alunos formados e evadidos numa mesma carreira, verifica-se que os fatores sócio-econômicos interferem pouco na evasão. É possível verificar, inclusive, que em diversas carreiras o valor médio de FSE dos evadidos supera aquele que foi observado para os graduados. Não foram registrados, no entanto, cursos ou carreiras de evasão elevada em que o valor médio de FSE dos alunos fosse elevado. Os autores admitem ser possível que a amostra de cursos tenha interferido nessa regularidade. Uma alternativa para esclarecer essa questão seria por meio de buscar discriminar os dados relativos a cursos nas Engenharias que são de alta evasão como, por exemplo, Engenharia de Minas, o que permitiria contrabalançar a presença de apenas um curso, Ciência da Computação, cujos alunos são de alto prestígio social na área de ciências exatas.

Uma evidência que esse estudo registra é que o desempenho do estudante no período inicial de qualquer dos cursos analisados é decisivo na determinação da evasão, fenômeno este que se apresenta de modo ainda mais acentuado no primeiro período. Isto é, quanto maior a média de reprovações obtida no início do curso, maior é a probabilidade de que ocorra a evasão do estudante, conforme é mostrado na Figura 6. Esta é uma regularidade que pode ser observada nas três áreas do conhecimento consideradas neste estudo, embora o perfil médio de reprovações de cada uma delas seja bem diferenciado. Isto é, amédia é elevada para os cursos da área de ciências exatas, baixa para os da área de ciências biológicas e é muito baixa para os da área de ciências humanas.

Nas ciências exatas, inclusive, verifica-se um fato que não foi observado nas outras áreas. O número médio de reprovações, mesmo entre os graduados, aumenta à medida em que o aluno avança no curso, indicando haver, aqui, uma peculiaridade no comportamento das taxas de reprovação que precisa ser analisada. A esse respeito é possível adiantar, desde já, que esse comportamento não reflete uma característica exclusiva da UFMG. Há registros na literatura internacional indicando a presença de taxas elevadas de reprovação em cursos de ciências exatas de outros países. Um exemplo disso pode ser encontrado no estudo de Seymour (1995) sobre a evasão das mulheres dos cursos de Ciências, Matemática e Engenharia dos Estados Unidos.

Ainda uma última observação que deve ser aqui registrada é de que, independentemente da área de conhecimento ou da sua magnitude, há forte correlação das taxas de evasão com a variável sexo. Isto é, foi possível verificar que, em quase todas as carreiras e cursos estudados as mulheres evadem em proporção significativamente menor do que os homens, conforme ilustrado na Figura 7. A ressaltar ainda que, a despeito da pior performance que elas evidenciaram no vestibular, em comparação com os homens, desde o primeiro período do curso, seu desempenho é superior ao dos seus colegas do sexo masculino.

Figura 7: Comparando a população feminina de formados e evadidos



CONCLUSÃO

Considerando-se o que aqui foi exposto, algumas observações conclusivas podem ser feitas, no estágio atual dessa pesquisa. Verifica-se que há correlação estreita entre os fatores sócio-econômicos e o sucesso no vestibular e que esta relação é estabelecida já a partir da própria escolha da carreira pelo candidato. Isto é, candidatos de perfil sócio-econômico mais baixo dirigem-se para cursos de menor prestígio social, que oferecem a habilitação de licenciatura, e cursos noturnos.

Verificou-se por outro lado, que os índices de evasão estão decrescendo na maioria dos cursos da UFMG, quando se compara a década de 90 com a anterior. Ao contrário do que ocorreu como sucesso no vestibular e a procura da carreira, é muito pouco significativa a influência dos fatores sócio-econômicos sobre as taxas de evasão.

Quando se observam os dados relativos ao desempenho do aluno, no entanto, verifica-se que este é um componente importante na determinação da evasão. Este papel foi verificado nos períodos iniciais de todos os cursos estudados, sendo particularmente mais intenso no primeiro período. Sob esse ponto de vista, encontrou-se alta correlação entre as taxas de reprovação e de evasão.

Essa circunstância evidencia a necessidade de que a universidade busque formular uma política acadêmica, principalmente para os cursos em que as taxas de evasão são mais elevadas, que estimule o desenvolvimento de procedimentos destinados a interferir na atual forma de realização da etapa inicial adotada pelos cursos. Não é o caso, aqui, de promover medidas visando a eliminar a reprovação, procedimento que vem se tornando comum na educação básica, como forma de atuar sobre as altas taxas de retenção ali encontradas. No caso aqui estudado, os autores consideram que é necessário bus-

car estabelecer procedimentos destinados a lidar, de forma mais adequada, com o aluno que ingressa na universidade, adequando de metodologias de ensino e adotando mecanismos avaliativos que permitam que ele venha a ter o desempenho esperado.

A variável sexo, finalmente, desempenha um papel singular em todo o processo aqui analisado. Se, por um lado, os homens têm maiores chances de serem aprovados no vestibular, por outro lado, as mulheres têm maiores chances de concluírem os cursos. A ocorrência deste fenômeno não tem uma explicação ainda clara para os autores, podendo ser ressaltada a existência de duas hipóteses que indicam a necessidade de desdobramentos posteriores da pesquisa.

Uma, de ordem mais "sociológica", relacionada ao mercado de trabalho e ao papel que a sociedade costuma atribuir aos homens, de provedores do sustento familiar. Esse seria um motivo que os levaria a abandonar o estudo, em busca do exercício de atividades remuneradas. Pode-se já adiantar, no entanto, que essa hipótese não foi corroborada em estudo anterior realizada para o cursos de Química (Braga et al., 1997).

A outra hipótese, de ordem mais "antropológica", estaria relacionada ao fato de que a nossa sociedade possui formas diferenciadas de lidar com a formação de homens e mulheres. Isto é, as mulheres são mais preparadas para enfrentar desafios de longo prazo e para serem mais persistentes que os homens, que, por sua vez, são mais preparados para enfrentar a tensão resultante de situações de competição. Sendo assim, uma situação, como a do vestibular, caracterizada por uma forte tensão concentrada num curto espaço de tempo, exige que o candidato seja capaz de se concentrar em uma única preocupação num curto período e que seja dotado de uma certa "dureza" de espírito, qualidades necessárias para ser bem sucedido, não sendo, na sociedade ocidental, características culturais femininas. Por outro lado, quando se trata de enfrentar as condições inerentes ao processo de realização do curso, a cultura feminina se apresenta com características mais adequadas para este desafio, concluindo com mais freqüência os cursos do que os homens.

NOTAS

[1] Pesquisa financiada pela UFMG (Fundo FUNDEP) e pela FAPEMIG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Mauro Mendes et al. *Fatores prevalentes para a evasão no Curso de Química da UFMG*: a voz dos evadidos e estudantes. [S.l.]: [s.n.], [1997] Trabalho apresentado na 20. Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 1997, Poços de Caldas, MG.

NEVES, Lucília Almeida; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. Evasão em Minas Gerais: dilemas e perspectivas. [S.l.]: [s.n.], 1996.

PEIXOTO, Maria do Carmo; BRAGA, Mauro Mendes. *A evasão no ciclo básico da UFMG*. [S.l.]: [s.n.], 1998. Trabalho apresentado na 21. Reunião Anual da Anped, 1998, Caxambu, MG.

SEYMOUR, Elaine. The loss of women from science, mathematics, and engineering undergraduate majors: an explanatory account. *Science Education*, New York, v. 79, n. 4, 1995.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

Sabrina Moehlecke

INTRODUÇÃO

Uma das vertentes de discussão em torno das políticas públicas em educação no Brasil refere-se aos problemas no acesso e permanência da população no sistema educacional, nos seus vários níveis. Dentro desta, nas últimas décadas, foi produzido um número bastante significativo de estudos sobre o aumento da escolaridade da população e a igualdade de oportunidades educacionais no Brasil, onde foram identificados um conjunto de obstáculos. Das variáveis utilizadas em pesquisas como possíveis fatores geradores de desigualdades na educação, temos as regiões geográficas, o meio - rural ou urbano, a condição social, a idade, o sexo. A categoria 'raça'/'cor', apesar dos dados e pesquisas existentes apontarem-na como um importante elemento na determinação de desigualdades já desde a década de 80 pelo menos, ainda é uma variável pouco utilizada em estudos e levantamentos oficiais.

Na área de ensino superior, ainda que de maneira incipiente, observamos que o debate sobre igualdade de acesso passa a incorporar, além dos obstáculos citados acima, o levantamento da variável cor/raça como fator dificultador do ingres-

so ao ensino superior. Assim, juntamente do debate sobre a ampliação e diversificação do sistema de ensino superior brasileiro e suas formas de acesso, surgem projetos de lei propondo a adoção de políticas de ação afirmativa, como as cotas em universidades para a população negra, carente ou oriunda da escola pública, experiências como os cursinhos pré-vestibulares alternativos para negros e/ou carentes, o movimento pela isenção de taxas de inscrição para o vestibular e a inclusão do levantamento racial dos alunos candidatos a uma vaga por algumas universidades públicas brasileiras. Essas ações apontam a necessidade de realização de uma ampla discussão a respeito de políticas alternativas de ingresso ao ensino superior no país que respondam à garantia de igualdade no acesso a setores dele historicamente excluídos.

Com o objetivo de contribuir nesse sentido, procuramos apresentar algumas situações de oportunidades que os dados existentes oferecem, assim como algumas reflexões que demonstrem a possibilidade de incorporação dessa nova perspectiva na definição de políticas para o ensino superior.

A PESQUISA NA ÁREA

Como afirmam diversos autores que realizaram trabalhos de levantamento do estado da arte da pesquisa sobre raça e educação (Pinto, 1992, Hasenbalg, Silva, 1990 e Barcelos, 1992), os estudos em educação têm constantemente negligenciado a dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre os diferentes grupos no Brasil. Em período mais recente, principalmente a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, inicia-se uma produção relativamente mais sistemática que busca estabelecer uma articulação entre 'raça'/'cor' e educação, merecendo destaque os trabalhos de Rosemberg (1981, 1986), Pinto (1981, 1987), Negrão (1987), Silva (1988), Figueira (1990), entre outros. Como um dos elementos a influenciar essa mudança, Hasenbalg (1990) aponta a atuação de educadores e ativistas negros e suas críticas aos conteúdos e práticas racistas veiculados pelo sistema formal de ensino, abrindo um espaço para o debate do racismo na educação. No entanto, é necessário destacar que, mesmo restrita a uma pequena quantidade de trabalhos, a pesquisa sobre o negro na área educacional tem sido uma das preocupação centrais do movimento negro já desde as décadas de 20 e 30 pelo menos (Cunha Jr., 1996).

Mais recentemente, trabalhos como o Projeto 'Cor e Educação: políticas alternativas de combate à exclusão', iniciado em 1998 e coordenado pelo Laboratório de Pesquisa Social - LPS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e o I Concurso de Dotações para Pesquisa 'Negro e Educação', realizado em 1999, pela ANPED, em parceria com a Ação Educativa e apoio da Fundação Ford, com 10 projetos selecionados entre 172 candidatos, entre outros, vêm indicando um renovado interesse e apoio no desenvolvimento de pesquisas que permitam um melhor conhecimento sobre assunto tão significativo no país.

Com relação ao enfoque dos trabalhos realizados, as pesquisas sobre igualdade de

oportunidades educacionais para a população negra têm se concentrado numa discussão mais qualitativa dos mecanismos de discriminação que operam dentro do ambiente escolar. Estes estudos têm denunciado o racismo presente na escola através da veiculação de estereótipos e preconceitos nos livros didáticos utilizados, da crítica da interação professor-aluno e do professor como reprodutor das desigualdades raciais existentes na sociedade, do modelo educacional eurocêntrico que negligencia a história e herança africana e por conseqüência a própria auto-estima e identidade positiva da criança negra.

Outros trabalhos buscam investigar as desigualdades no acesso, trajetória e mobilidade social dos grupos raciais, observando as desvantagens do alunado negro. Dentro desta última abordagem, às descobertas de Ribeiro (1991), envolvendo a repetência no ensino de 1º. Grau, e a identificação dos grupos excluídos do sistema escolar a partir de sua localização geográfica e nível de renda, destacamos pesquisa realizada por Barcelos (1992), que acrescenta ao diagnóstico a identificação da cor dos grupos excluídos. Os estudos sobre o papel da educação no processo de mobilidade social da população negra apontam duas tendências: a) que pretos e pardos obtêm níveis de escolaridade significativamente inferiores aos dos brancos de mesma origem social; b) os retornos da escolaridade adquirida tendem a ser proporcionalmente menores para pretos e pardos do que para brancos. (Hasenbalg, Silva, 1990, p. 74).

A seguir, expomos alguns dados sobre a situação da população negra na área educacional no Brasil, destacando as contribuições que pesquisas já realizadas trouxeram para o debate.

DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

De acordo com o último censo do IBGE de 1991, a população brasileira é composta por 55,3% de brancos, 4,9% de pretos, 39,3% de pardos e 0,5% de amarelos. Se entendermos pretos e pardos como pertencendo à população 'não-branca', teremos que estes constituem 44,2% da população brasileira. Essa distribuição da população, no entanto, varia muito regionalmente.

Diversos dados e relatórios, nacionais e internacionais, têm apresentado indicadores das baixas condições de vida e das grandes desigualdades sócio-econômicas que atingem a maioria da população brasileira. Mas o que algumas pesquisas têm mostrado é que essa desigualdade atinge, de modo mais incisivo, um determinado grupo racial, os pretos e pardos.

De uma maneira geral, as pesquisas sobre desigualdades raciais na educação têm diagnosticado que, como nas outras esferas da vida social, os negros são também penalizados no plano da educação. Mas a educação teria um papel específico nesse acúmulo de situações de desigualdade, destacando-se sua importância no processo de mobilidade social dos 'não-brancos' (Hasenbalg, 1990).

Buscando identificar e explicar as desvantagens nesse acúmulo na taxa de escolarização que atinge a população 'não-branca', Rosemberg (1987), Hasenbalg, Silva (1992) demonstram que essas desigual-

dades não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias.

Assim, controlando o rendimento familiar per capita, as pesquisas têm observado que: a taxa de escolarização de negros é significativamente inferior à dos brancos, com maior taxa de analfabetismo e menor representação no nível de ensino superior; os brancos apresentam uma porcentagem maior de crianças sem atraso escolar, enquanto que os negros enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência nas escolas, apresentando maiores índices de reprovação e atraso escolar; e que existe uma maior proporção de alunos negros freqüentando escolas que oferecem cursos com número de horas-aula menor. (Rosemberg et al., 1986 e Hasenbalg, Silva, 1992).

Tabela 1

Proporção de pessoas de 7 a 14 anos de idade que freqüentam as três primeiras séries do primeiro grau, segundo a cor e a *renda familiar 'per capita'* - Brasil (%)

	BRANCOS	PRETOS	PARDOS
Até 1/4 SM	78,3	86,2	84,5
1/4 a 1/2 SM	63,2	73,3	71,8
1/4 a 1 SM	52,1	60,3	60,3
1 a 3 SM	44,4	54	51,5

Fonte: PNAD 1982. (Hasenbalg, Silva, 1990)

Em linhas gerais, as pesquisas sobre oportunidades educacionais têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado. E também, como base no controle da renda da população, apontam para o fato de que, apesar de políticas redistributivas melhorarem de uma maneira geral a ambos os grupos raciais, elas não alteram as desigualdades entre eles. (Rosemberg et al, 1986, Hasenbalg, Silva, 1990 e Barcelos, 1993).

As estatísticas sobre a situação do analfabetismo no país, nesse final dos anos 90, continuaram a demonstrar a situação de desigualdade entre os grupos raciais, mostrando que, se a situação do país melhorou de uma maneira geral, os dados referentes à população negra colocam o Brasil de volta à 10 anos atrás.

Segundo dados da PNAD de 1996, o analfabetismo atinge 14,7% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade. E conforme os dados apresentados acima, em 1995, das pessoas com até 3 anos de instrução (analfabetismo funcional), 37,74% eram mulheres negras e 40,25% eram homens negros, comparativamente com 17,3% de mulheres brancas e 18,53% de homens brancos. A diferença entre os sexos, como têm apontado as pesquisas a respeito na área de educação, é quase inexistente, sendo que as mulheres, em ambos os grupos de 'raça'/'cor', levam ligeira vantagem. Situação mui-

Tabela 2
Pessoas com até 3 anos de instrução (analfabetismo funcional) - 1995 (em %)

REGIÕES	MULHERES		HOMENS	
	BRANCA	NEGRA	BRANCA	NEGRA
Brasil	17,30	37,74	18,53	40,25
Norte Urbano	15,49	26,57	22,37	32,34
Nordeste	30,86	43,25	40,41	53,86
Sudeste	14,48	26,77	14,15	27,42
Sul	15,58	34,84	15,85	32,28
Centro-Oeste	16,67	28,40	19,75	32,64

Fonte: IBGE- PNAD 1995.

to diversa apresenta o recorte racial, com mais do que o dobro de diferença entre os grupos, merecendo também destaque a dimensão que isso assume para a população negra, com quase metade de sua população na condição de analfabeto funcional. Em relação às diferenças regionais, a situação da população negra melhora nas regiões sul, sudeste e centro-oeste, mas permanecem as diferenças entre os grupos raciais.

Com relação à taxa de escolarização, a população 'não-branca' também leva desvantagem. Enquanto a média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade para o Brasil como um todo é de 5,3 anos, segundo dados da PNAD de 1996, e média para a população branca é de 6,2 anos e para a população negra é de 4,2 anos. A população negra tem, assim, dois anos a menos de escolaridade em relação à branca. Também podemos observar que, apesar da melhor situação para 'não-brancos' ('negros' e pardos) e brancos ser na região sudeste, as desigualdades entre esses grupos permanece e é significativa.

Tabela 3
Média de anos de estudo da população brasileira com 10 anos ou mais

REGIÃO	NEGROS E PARDOS	BRANCOS	DIFERENÇA ENTRE OS GRUPOS
Norte (urbana)*	4,7	6,3	1.6
Nordeste	**3,5**	4,8	1,3
Sudeste	4,9	**6,6**	1,7
Sul	4,3	6,0	1,7
Centro-Oeste	4,7	6,3	1,6
Total	4,2	6,2	2

* Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.
Fonte: PNAD, 1996 - IBGE.

Para uma visualização melhor da trajetória escolar de brancos e negros (pardos e pretos) reproduzo uma tabela elaborada por Carlos Hasenbalg (1990, p. 10).

Tabela 4
Anos de escolaridade completados pela população de 7 a 24 anos de idade, segundo a cor – Brasil, 1982 (%)

ANOS DE INSTRUÇÃO	7 A 14 ANOS			15 A 19 ANOS			20 A 24 ANOS		
	BR*	PR	PA	BR	PR	PA	BR	PR	PA
Sem inst. e menos 1 ano	31,9	49,7	50,0	5,5	17,5	17,3	**5,1**	**15,4**	**14,4**
1 a 4 anos	55,2	46,1	44,9	31,8	45,8	44,7	27,2	37,0	37,1
5 a 7 anos	11,6	4,2	4,2	31,0	25,9	25,1	14,7	19,2	17,2
8 anos	0,3	-	-	12,7	5,9	6,2	**10,7**	**9,7**	**8,7**
9 a 11 anos	-	-	-	18,1	4,6	6,4	**28,5**	**16,9**	**19,6**
12 anos e mais	-	-	-	0,8	0,1	0,1	**13,6**	**1,6**	**2,8**
S/ I	-	-	-	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* BR: brancos, PR: pretos, PA: pardos.
Fonte: PNAD 1982. (Hasenbalg, Silva, 1990)

Com base nos dados apresentados por Hasenbalg, podemos observar que, dentre a população de 20 a 24 anos, a desigualdade mais significativa entre brancos e 'não-brancos' ocorre no nível que corresponderia ao ensino superior, a faixa de 12 anos e mais. É aí que percebemos uma diferença na relação de quase 1 para 10 do branco em relação ao preto e de 1 para 5 do branco em relação ao pardo. A diferença entre pretos e pardos torna-se também relativamente significativa, os pardos representando percentualmente quase o dobro dos pretos.

Dados mais recentes indicam que esta situação de desigualdade nas probabilidades de acesso ao ensino superior entre brancos e 'não-brancos' não se alterou, apesar da relativa expansão desse grau de ensino no país nos últimos anos. Outro aspecto que merece menção é o acesso tardio da população 'não-branca a um curso superior. Segundo a PNAD de 1987, da população preta e parda, de 20 a 24 anos, que não freqüenta a escola, nenhuma havia concluído o ensino superior, comparando com 4,8% da população branca; e no grupo de idade de 25 a 29 anos, apenas 2,9% dos pardos haviam concluído o ensino superior, comparados com 11,9% dos brancos.

Assim, apesar da população negra estar chegando ao ensino médio, e isso já pode ser observado desde pelo menos 1982, sua posterior incorporação ao ensino superior não ocorre, sendo significativas as diferenças no acesso a esse nível de ensino entre brancos e 'não-brancos'. O acesso ao ensino superior, não universalizado, mas garantido a todos segundo a capacidade de cada um, estaria privilegiando nitidamente um determinado grupo racial. Uma das tentativas de explicação pontual para essa desigualdade aponta para a diferença de escolas cursadas pelos dois grupos, o branco estando relativamente mais presente nas escolas particulares, e os 'não-brancos' nas escolas públicas (Barcelos, 1992 e Rosemberg, 1998). Esse dado, apesar de caracterizar melhor as desigualdades entre os grupos raciais, deve ser visto com ressalvas. Primeiramente, porque as matrículas nas escolas privadas do

ensino fundamental no Brasil representam apenas 10,7% do total, o restante ocorrendo em escolas públicas. Em segundo, as atuais avaliações realizadas, como o SAEB e ENEM, e seus resultados, indicam que o senso comum segundo o qual a escola privada é melhor que a escola pública ou que o fato de estar na escola privada garante a entrada na universidade pública, devem ser relativizados. Ainda nesse sentido, teríamos o crescente aumento na competição por vagas em instituições públicas, observado através do alto número de candidatos para um pequeno número de vagas, que eliminaria tanto pessoas qualificadas quanto oriundas das escolas privadas.

Este último aspecto citado, representativo da baixa oferta existente nesse nível de ensino no país, indica que, além da qualidade da educação formal recebida, da situação sócio-econômica e do pertencimento a determinado grupo racial, todos importantes na definição das chances de ingresso, devemos também incorporar as possibilidades de expansão do ensino superior quando da discussão de políticas alternativas de acesso que visem garantir a igualdade de oportunidades à população negra.

Uma discussão mais detalhada sobre alguns desses fatores que afetam essa igualdade no ingresso ao ensino superior é desenvolvida a seguir.

IGUALDADE NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: NOVAS PERSPECTIVAS PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O principal método de acesso ao ensino superior no Brasil tem sido o exame vestibular, oficialmente regulamentado no país em 1911, com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, decreto no. 8.659. O mérito, nesse nível de ensino não universalizado para toda população, é atualmente o critério utilizado para definir aqueles que teriam direito ao ingresso. Assim, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996 definem que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso na escola, e que o Estado garantirá o 'acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um'.

A tradição existente no Brasil é o uso dos testes do exame vestibular como único determinante da capacidade do candidato. No entanto, pesquisas têm demonstrado que o desempenho escolar de um estudante pode ser afetado por fatores sócio-econômicos, independentes da capacidade do candidato e estabelecendo desigualdades na competição por uma vaga. Os indicadores mais priorizados nas pesquisas têm sido os referentes à renda familiar, escolaridade dos pais, e tipo de escola freqüentada.

Detenho-me em algumas dessas pesquisas realizadas e nas contribuições que trazem para o debate em torno da promoção da igualdade no acesso ao ensino superior.

Otaviano Helene (1997), em estudo sobre o desempenho de estudantes no exame vestibular da Fuvest, selecionou três variáveis como as mais fortemente relacionadas ao desempenho do estudante no exame: condição sócio-econômica, escolaridade dos pais, e tipo de escola freqüentada. A partir destas, separa os estudantes em três grupos,

e relaciona cada uma à nota média obtida e sua probabilidade de sucesso no vestibular, realizando, em seguida, um desacoplamento das três variáveis para observar, com maior precisão, a relevância de cada um deles.

Suas conclusões, apesar de parciais, evidenciam o fato de que os três indicadores utilizados estão correlacionados ao desempenho no referido exame vestibular, e que a vantagem implicada em cada um deles pode ser quantificada. Com o resultado do desacoplamento das variáveis, Helene estima que a variação média das notas dos estudantes cujos pais são pouco escolarizados, que apresentam valores baixos do indicador sócio-econômico e que estudaram exclusivamente em escola pública é cerca de 20 pontos inferior à média dos estudantes cujos pais são altamente escolarizados, que apresentam valores elevados do indicador sócio-econômico e que estudaram exclusivamente em escola privada. Acrescenta, ainda, que essa diferença de pontos implica em uma chance entre 2,5 e 3 vezes maior de sucesso no vestibular entre esses grupos (Helene, 1997, p. 8).

Diante dos resultados alcançados, indica a possibilidade destes servirem de subsídio para políticas educacionais e criação de mecanismos compensatórios, para que bons estudantes não sejam "excluídos do sistema de ensino por fatores não relacionados com sua vocação, sua capacidade intelectual ou sua capacidade de trabalho" (Helene, 1997, p. 9).

Para melhor subsidiar essa discussão, é interessante buscar o que vem sendo realizado e pesquisado por alguns estudiosos norte-americanos, aonde uma tradição de pesquisa e uso de mecanismos compensatórios de controle para o ingresso no ensino superior, já está consolidada.

Nesse sentido, entendo que uma pesquisa recente realizada por Bowen e Bok (1998), sobre os processos de admissão e a adoção de políticas de preferência racial no ensino superior norte-americano, traz importantes contribuições e reflexões para esse debate que se inicia no Brasil.

Seguindo essa última observação, apontam alguns fatores que devem ser levados em conta nas avaliações a respeito dos processos de admissão, que podem ser pensados como envolvendo duas fases: uma seleção pré-processo e o processo formal de admissão.

Antes, porém, de colocar essa discussão, é necessário lembrar a diferença existente na tradição brasileira e norte-americana a respeito da maneira como realizam e pensam seus processos de admissão. Como reafirmam Bowen e Bok (idem), apesar de todos impasses atuais em torno de uma política racialmente neutra ou não no país, existe um certo consenso geral de que a seleção não deva ser realizada unicamente por critérios numéricos de testes, que não corresponderia ao modelo atual existente nos Estados Unidos. Para além de critérios como pertencer à *alumni* ou ter dotes esportivos, existe o reconhecimento da necessidade de políticas compensatórias, equalizando as condições dos candidatos para medir o seu mérito efetivo. Fatores como a escolaridade dos pais já são amplamente aceito como uma importante influência, exterior à capacidade do indivíduo, no seu desempenho, sendo esse peso quantificado e somado ao desempenho do candidato nos testes.

Feito isso, podemos destacar dois fatores levantados pelos pesquisadores, que estariam influindo na caracterização de uma seleção pré-processo formal de admis-

são das universidades de um modo geral: a)o perfil de quem é admitido em escolas seletivas depende de quem candidata-se; b) aqueles que se candidatam conhecem minimamente os padrões da escola escolhida e acreditam terem ao menos uma pequena chance de serem admitidos. Para isso também contribui a influência de parentes, professores e escola. Assim, destacam não só a importância da auto-estima e confiança, mas também incentivos externos.

Pensando no caso brasileiro, a opinião consensual a respeito da deteriorização das escolas públicas, entendidas como de pior qualidade em relação à privada, seria um importante fator dessa seleção prévia. Além disso, uma seleção sócio-econômica, realizada através das taxas de inscrição para o exame vestibular cobradas pelas universidades, mesmo as públicas, poderia ser caracterizada como um elemento de desigualdade nas oportunidades de realização do processo de admissão.

Sobre o processo formal de admissão, a questão mais freqüentemente levantada diz respeito à qualificação dos alunos admitidos, entendendo-se que políticas de preferência racial admitiriam negros não qualificados e políticas racialmente neutras eliminariam os não qualificados. Bowen e Bok, utilizando-se de uma análise de pontuações contínuas das notas dos candidatos nos testes, percebem que a pontuação entre os candidatos negros que entram e os que ficam fora é muito pequena, o que invalidaria o argumento anterior. A mesma situação é válida para a média dos candidatos brancos. O que observaram foi que o uso de médias para ambos os grupos raciais desviava a pontuação do grupo branco devido às notas de alguns poucos candidatos brancos serem muito altas. Isso pode ser explicado pela existência de uma pequena elite branca, com um capital cultural acumulado durante décadas, não existindo uma elite negra nas mesmas condições. Assim, a competição dos negros no acesso às universidades é com os brancos com qualificações muito semelhantes a deles, segundo concluem essas pesquisas. Essas conclusões convergem, num certo sentido, para o que foi também destacado por Helene (1997), a respeito da tênue diferença entre aqueles que entram e aqueles que ficam de fora, e que mereceria um estudo mais detalhado a respeito. Afinal, aqueles que não são admitidos numa universidade por 1 ponto são candidatos menos qualificados? Além disso, como avaliar essa questão em testes vestibulares que não são eliminatórios, mas sim, classificatórios, como a grande maioria no Brasil? Em cursos com baixa procura ou com alta oferta de vagas, o teste desempenha uma função mínima na determinação da qualificação do candidato.

Seguindo essa idéia, Bowen e Bok (1998) apresentam, ainda, uma discussão sobre os problemas e imperfeições dos testes para a predição do desempenho acadêmico dos candidatos nos cursos universitários. De acordo com as análises realizadas pelos autores, a nota do aluno no vestibular não tem uma correlação direta com o seu desempenho no curso ou sua conclusão, controladas outras variáveis. Esse parece ser um debate necessário hoje no Brasil, quando diversas formas alternativas e complementares de ingresso ao ensino superior estão sendo desenvolvidas e poderiam estar incorporando os questionamentos aqui colocados.

No entanto, para além do debate sobre formas de admissão, entendo que a avaliação a respeito de quem deva ter direito a esse nível de ensino passe também

por uma análise da trajetória do estudante ao longo do curso. As taxas de evasão, mesmo nas universidades públicas, são altíssimas e o preenchimento dessas vagas geralmente é muito deficitário. Por que não, então, relativizar o peso absoluto dado aos testes de ingresso, observando também os fatores determinantes da permanência do estudante no curso e sua conclusão, com um melhor aproveitamento, por exemplo, do investimento nele aplicado pela universidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, T.C.N. A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 14-16, nov. 1987.

BARCELLOS, L.C. Educação: um quadro das desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 37-69, dez. 1992.

_____. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 15-24, 1993.

BOWEN, W.G.; BOK, D. *The shape of the river*: long-term consequences of considering race in College and University admissions. New Jersey: Princeton University Press, 1998.

CUNHA JUNIOR, C. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros nas escolas, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. (Org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996.

FIGUEIRA, V.M. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990.

HASENBALG, C.A.; SILVA, N.V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, 1990.

_____. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1992.

HELENE, O. *Estudo do desempenho em um exame vestibular em função de alguns indicadores*. [S.l.]: [s.n.], 1997. Texto mimeografado.

NEGRÃO, E. A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 86-91, nov. 1987.

PINTO, R.P. *O livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, USP/FFLCH, 1981. Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, 1981.

_____. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992.

QUEIROZ, D. M. *Desigualdades raciais no ensino superior*: a cor da UFBa. [S.l.]: [s.n.], 1998. Trabalho apresentado na 21. Reunião Anual da ANPOCS, 1998, Caxambu, MG.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J.G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

_____. et al. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. 2 v.

SILVA, A.C. *O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação expressão de 1º. grau, nível 1*. Salvador: UFBa, 1988. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 1988.

SILVA, N.V. Alguns dados básicos sobre preconceito racial e diferenças de renda no Brasil. In: LAMOUNIER, B. (Org.) *Brasil & África do Sul*: uma comparação. São Paulo: Sumaré/ IDESP, 1996.

A QUESTÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: FASE DAS PROPOSTAS (1979-1998)

Carmem Silvia Bissolli da Silva

INTRODUÇÃO

Em seus sessenta anos de existência, têm-se em várias ocasiões reconstituído a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil. Via de regra, aponta-se a questão da identidade como sendo seu problema fundamental.

A partir de estudos como o de Brzezinski (1996), pode-se inferir que a questão da identidade do Curso de Pedagogia no Brasil é passível de ser analisada em função de três períodos - não excludentes - que compõem a sua história iniciada em 1939 e que se desenvolve até os dias atuais. São eles: o primeiro, de 1939 a 1972, *Período das Regulamentações* por concentrar as etapas em que se processou a organização e ocorreram as reorganizações do curso em conformidade com a legislação então fixada, no qual sua identidade foi continuamente questionada; o segundo, de 1973 a 1978, *Período das Indicações*, por representar o conjunto de encaminhamentos de autoria do então conselheiro Valnir Chagas ao denominado, na época, Conselho Federal de Educação, visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil, no qual a identidade do Curso de Pedagogia foi *projetada*, em

contradição, portanto, com a proposta de extinção do curso enquanto tal; e o terceiro, de 1979 até os dias atuais, *Período das Propostas*, por indicar a documentação gerada no processo de discussão a respeito da formação do educador, como iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais interessados no assunto, período esse em que a identidade do Curso de Pedagogia tem permanecido em discussão.

É a questão da identidade do Curso de Pedagogia focalizada nesse terceiro período que constitui o objeto do presente estudo, a qual está sendo aqui entendida como a referente às constantes interrogações e questionamentos verificados na história desse curso quanto à pertinência das funções que lhe têm sido atribuídas, bem como a referente aos contínuos conflitos surgidos quando das tentativas de reequacionamento de suas funções.

Considerando que a focalização cuidadosa de um problema possa trazer em seu bojo as alternativas de sua própria superação, espera-se que a análise aqui apresentada possa iluminar os encaminhamentos a serem efetuados nesse momento de transição quanto à organização do sistema de formação de educadores no país. Com tal objetivo, a apresentação que se segue será dividida, após um breve preâmbulo, em tópicos indicativos dos cinco documentos que se constituirão em objeto de análise.

INÍCIO DO PROCESSO

Foi no final da década de 70 que, a partir da notícia de que as Indicações do CFE visando a reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil começavam a ser reativadas pelo MEC - sobretudo aquelas já aprovadas e, posteriormente, sustadas pelo mesmo -, professores e estudantes universitários se organizaram no sentido de disputar o controle do processo de reforma dos mesmos, através de movimentos que perduram até nossos dias (SILVA, 1988). A documentação daí resultante constitui-se em importante fonte de referência a respeito da questão da identidade do pedagogo e do Curso de Pedagogia. É necessário, porém, que tais documentos sejam reconhecidos na dinâmica ocorrida no interior do próprio movimento[1].

No que se refere ao Curso de Pedagogia, o I Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas, em 1978, constituiu-se numa oportunidade para se iniciar uma reação mais organizada no sentido de se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior[2]. Foi, porém, em 1980, diante da informação de que o MEC retomava a matéria a respeito do assunto a partir das Indicações CFE n. 67/75 e n. 70/76 que participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, se organizaram no sentido de desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. Com integrantes originários de vários pontos do país, foi então criado o "Comitê nacional pró-reformulação dos cursos de formação de educadores", o qual atuaria através da arti-

culação de Comitês regionais que também passaram a ser criados (SILVA, 1981).

Apesar da riqueza de iniciativas, eventos, episódios e dados a respeito desse processo que, aliás, se estende até os nossos dias, cumpre registrar, segundo os propósitos deste trabalho, apenas os elementos que possam se constituir em evidências a respeito da questão da identidade do pedagogo e do curso de pedagogia.

PRIMEIRO DOCUMENTO: EXPANSÃO DA PEDAGOGIA E EXTINÇÃO DA FIGURA DO PEDAGOGO

O documento produzido pela coordenação do COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA - Regional de São Paulo (1981), se constituiu num forte marco no sentido de imprimir as bases que passaram a nortear os rumos dos trabalhos daí para a frente. Efetivamente, foi a partir da divulgação da polêmica "Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas (ante-projeto)" que o movimento ganhou corpo.

Se as Indicações do CFE haviam atingido os envolvidos com o Curso de Pedagogia, o impacto do ante-projeto do "Comitê" se fazia sentir também sobre as demais Licenciaturas. De fato, o Comitê indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura[3], a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos de forma a conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira. Foi assim que se criou a idéia dos "Cursos de Educação" que, a partir de um "núcleo comum" de estudos sobre o qual se assentaria a formação específica dos diferentes cursos, seriam oferecidos em nível de graduação e estariam voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino. Em nível de especialização é que se faria o preparo de educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar quanto para o não-escolar. Os Cursos de formação de especialistas em educação foram remetidos para o nível de pós-graduação, *stricto-sensu*, e estariam voltados à formação de pesquisadores e/ou docentes para o ensino de 3º grau.

Ao introduzir a idéia de "formar todo professor como educador", o Comitê de São Paulo se insurgia contra a "concepção tecnicista" (COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA, 1981, p. 11) que informava a atuação do então CFE., principalmente a partir de 69, em relação aos Cursos Superiores de Formação de Profissionais em Educação. Porém, é importante observar que ele não recuperou a idéia de Curso de Pedagogia enquanto tal e, também, em nenhum momento referiu-se à figura do Pedagogo. E, assim como o Conselheiro Valnir Chagas, o Comitê não explicitou os fundamentos de sua preferência[4].

Administrando os conflitos gerados pelas propostas então em pauta, o Comitê, pela veiculação de idéias e extensão de sua ação, exerceu forte influência nos trabalhos que a Secretaria de Educação Superior do

então Ministério da Educação e Cultura - SESu/MEC - a partir de 1981, passou a organizar. Foram então desencadeados os "Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação"[5], e, a partir dai, após um processo bastante conturbado pelos conflitos surgidos entre representantes governamentais e lideranças dos professores e estudantes presentes, bem como pelas tensões resultantes dos embates travados no interior dos grupos dos próprios participantes, surgiu, na etapa conclusiva dos trabalhos ocorrida no período de 21 a 25 de novembro de 1983 em Belo Horizonte, uma proposta nacional de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura.

SEGUNDO DOCUMENTO: RECUPERAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E RETORNO DO IMPASSE SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Essa proposta, conhecida como "Documento Final" (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983) passa a se constituir como a referência básica para o encaminhamento das reflexões a respeito da "Formação do Educador". Da proposta do Comitê Regional de São Paulo, permanece a idéia mestra de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também, a da docência como a base da identidade profissional de todo o educador. Consequentemente, a idéia do núcleo comum de estudos visando a compreensão da problemática educacional brasileira é mantida, com o novo nome de "base comum nacional" dos Cursos de Formação de Educadores. Portanto, nova relação entre bacharelado e licenciatura continua sendo firmada, com a ressalva, feita no Documento, de que essa problemática ainda se encontrava em fase inicial de discussão e que os debates deveriam ser aprofundados inclusive com o envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas.

Essas se tornaram, na verdade, as idéias básicas[6] que passaram a ser desenvolvidas, enriquecidas e ampliadas nos demais Encontros Nacionais sob coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE até 1990, e, posteriormente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE até os dias atuais[7]. Passaram, também, a nortear os trabalhos desenvolvidos nos Congressos promovidos pela UNESP, a cada 2 anos, a partir de 1990 (CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998).

Entretanto, no que se refere à Pedagogia, o "Documento Final" de 1983 divergiu da proposta do "Comitê de São Paulo" e recuperou a idéia do Curso de Pedagogia. Explicitou, ainda que indiretamente, alguma justificativa para sua opção ao indicar o conteúdo próprio do Curso: Teorias da Educação, Dinâmica e organização da educação brasileira e Processo de ensino-aprendizagem. Coloca-o, prioritariamente, em função da formação do professor das

matérias pedagógicas, facultando, porém em termos de sua organização, a existência de "áreas de concentração" ou "campos de estudo" em função das exigências dos projetos educativos das diferentes Instituições de Ensino. Porém, onde seria formado o professor das séries iniciais da escolarização?

Fica difícil responder a essa questão na medida em que o Documento Final trata do assunto de maneira pouco clara. Ao indicar que "...A escola é o espaço por excelência de formação do professor da 1ª a 4ª série, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade" (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1983, p. 65), estaria ele se referindo à formação em serviço? De qualquer maneira essa formação não estaria sendo prevista para ser realizada através do curso de Pedagogia uma vez que o referido Documento atribui a esse curso, assim como às Faculdades de Educação, o compromisso com "o aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª série" assim como também com "a melhoria do ensino de 1º grau" (ibid., p. 65).

No final, essa proposta fez-se acompanhar pela recomendação de que seu conteúdo não deveria se constituir em objeto de legislação imediata pelo então CFE, uma vez que novas etapas de discussão precisariam ser realizadas concomitantemente à avaliação de experiências que algumas Instituições de Ensino Superior vinham implantando ou viessem a implantar[8]. Recomendava-se, ainda, ao então CFE e ao MEC que qualquer reforma referente às licenciaturas ou ao ensino em geral fosse previamente comunicada à "Comissão Nacional dos Profissionais de Educação"[9] - que nesse momento se formava em substituição ao "Comitê pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas", com a função de acompanhar a tramitação do Documento Final, bem como as experiências de reformulação que estivessem sendo implementadas - para que se pudesse promover "um debate amplo e democrático sobre o assunto" (ibid., p. 65).

Mas o que realmente interessa para este trabalho é que a partir do "Documento Final" de 1983, a idéia da Pedagogia enquanto Curso se fortaleceu no interior do movimento[10] e o questionamento quanto a sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer[11]. Porém, esse mesmo grau de convicção não atingiu outras de suas questões também antigas: a do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao Curso para tal formação. De fato, nos Encontros Nacionais subsequentes, a configuração esboçada para o Curso através do "Documento Final" de 1983[12] não conseguiu se firmar e a partir daí o impasse a respeito da "identidade do pedagogo" passa a ser assumido, de maneira explícita, nos relatórios de discussão que se sucederam. Na verdade, a recuperação da idéia da Pedagogia enquanto Curso trouxe em seu bojo, a recuperação, também, da questão da identidade do Pedagogo. Diante dos impasses então aflorados os participantes dos debates preferiam não caminhar em direção à redefinição da legislação sobre o assunto, e sim, a partir do relato de modificações introduzidas nos Cursos em diferentes Instituições de Ensino, apontar as tendências em andamento, bem como estimular o

estudo dos resultados alcançados. De forma geral, o que se pode perceber nas diferentes tendências apontadas nos Relatórios, é a tentativa de conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo de discussão com os limites impostos pela legislação vigente. Nesse sentido, em várias Instituições têm-se assistido à tentativa de amenizar os efeitos da "concepção tecnicista" de educação produzidos pelo Parecer C.F.E. nº 252/69 (SILVA, 1988).

Nas marchas e contra-marchas do movimento, as inúmeras alternativas em conflito - tanto em termos dos profissionais a serem formados quanto da estrutura do Curso para formá-los - levaram ao esgotamento das possibilidades de se encontrar a identidade do Pedagogo pela via das atividades profissionais em função do mercado de trabalho real e mesmo potencial. Foi se instalando, então, a consciência de que faltava um elemento fundamental para o equacionamento do problema. Passou-se a perceber a relação do que se discutia em nível de estruturação do Curso com a questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação. A esse respeito, os relatórios apontam que alguma discussão começou a ser esboçada mas não chegou a ser enfrentada diante do impasse então encontrado, qual seja, o da identidade da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento. Diante de diferentes concepções de Pedagogia e de suas complexas relações com o campo da Educação, os grupos passaram a encaminhar suas conclusões no sentido de alertar para a necessidade da continuidade de discussão sobre o tema[13]. Em época mais recente não se tem indicações, através dos documentos considerados, se o movimento tem incorporado, em suas discussões, a produção teórica sobre o assunto, surgida a partir da metade da década de noventa[14].

Paralelamente a esses encaminhamentos, os princípios do movimento foram sendo aperfeiçoados e atualizados. A partir de 1990, a questão da identidade do Curso de Pedagogia - representada pelo debate sobre as funções do curso bem como sua estruturação - deixa de ser uma das questões centrais do movimento, então sob coordenação da ANFOPE. Considera-se que as divergências estariam superadas uma vez que já se admitia as diferentes opções e experiências locais e regionais (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1994). O foco passa a ser, ao invés de temas específicos do Curso de Pedagogia, aquele referente a formação dos educadores em geral: a base comum nacional (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1990)[15].

Todavia, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao introduzir alguns indicadores visando a formação de profissionais para a Educação Básica trouxe novamente o Curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ele, a questão de sua identidade, sendo que, desta vez, envolvida com novas questões. Assim, a LDB, em seu art. 62, ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade, além das Universidades, de se constituir num dos locais de formação de docentes para atuar na Educação Básica e, em seu art. 63, inciso I, incluir dentre as tarefas desses Institutos a manutenção do Curso Normal Su-

perior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, deu margem às especulações a respeito do Curso de Pedagogia continuar ou não mantendo essa função que já lhe vinha sendo atribuída. Porém, as indagações foram mais a fundo quando se deparou com a seguinte possibilidade: qual será, então, a função do Curso de Pedagogia se a resposta à questão acima for negativa, nas instituições que optarem por alocar a formação de profissionais não docentes para a Educação Básica em nível de pós-graduação e não em cursos de graduação em pedagogia, conforme permitido pelo art. 64 da nova LDB? A saída pela via da formação dos profissionais para a Educação Especial também poderia ficar descartada mediante os termos do art. 59, inciso III, que, no que se refere a eles, aponta para a alternativa da especialização, em nível médio ou superior. Dessa forma, poder-se-ia encontrar, de forma embutida, na nova LDB, um encaminhamento de extinção gradativa do Curso de Pedagogia no país? Ou, menos que isso, diante das questões referentes à sua identidade, optou-se por não se ir além do que o referido artigo prescreveu sobre ele?

Estabelecido o embaraço, passou a ser grande a expectativa a respeito do futuro do Curso de Pedagogia. Enquanto as Instituições de Ensino Superior passaram a aguardar o encaminhamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), pode-se entender que o MEC sinalizou pela manutenção do curso ao solicitar, através do Ofício Circular nº 014/98, que as mesmas encaminhassem propostas visando sua reformulação. Sabe-se que menos de 20% das Instituições que mantêm o referido curso cuidaram de fazê-lo e que a Comissão de Especialistas de Ensino que trata dos Cursos de Pedagogia junto ao MEC trabalhou a partir desse material enviado. Permanecem, então, várias questões: A partir da posição das diferentes Comissões, o MEC encaminhará ao CNE as propostas específicas de cada curso ou formulará uma proposta geral a respeito da formação dos educadores em nível superior? E, neste último caso haverá alguma alusão ao Curso de Pedagogia ou, diante das diretrizes gerais, caberá à cada Instituição encontrar a sua saída? Qual será, enfim, o parecer do CNE a respeito do material a ser encaminhado pelo MEC? Diante do exposto, pode-se concluir que, por mais uma vez, não será fácil decidir a respeito do encaminhamento a ser dado ao Curso de Pedagogia. E qual a posição das principais representações do movimento de discussão a respeito dos Cursos de Formação de Educadores, sobre essa situação?

A partir dos anos noventa, a ANFOPE foi desenvolvendo idéias voltadas à estruturação global dos cursos de formação de educadores, envolvendo uma concepção de escola única como instância de formação, e contando, como apoio, o entendimento que foi-se fazendo a respeito da Base Comum Nacional[16]. De acordo com essa abordagem e em reação aos recentes temas colocados pela nova legislação educacional a partir de 1995, a ANFOPE tem encaminhado suas formulações na direção de uma política educacional global de formação e profissionalização do magistério, no sentido de tratar, simultaneamente, vários aspectos: formação inicial (incluíndo o "locus" dessa formação), condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA

EDUCAÇÃO, 1998). No caso específico das sugestões solicitadas pelo MEC, a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional realizado em Campinas, em agosto do corrente ano, formulou o documento intitulado "Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação" (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 1998, p.51-54).

TERCEIRO DOCUMENTO: REAFIRMAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA SEM FIXAÇÃO DE SUAS FUNÇÕES E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Esse documento indica que o *locus* privilegiado da formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação, os quais devem ter suas estruturas repensadas. Consequentemente, o entendimento é o de manutenção do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, aos quais também se aplica a necessidade de revisão. A orientação vai no sentido de superar, no caso do primeiro, a fragmentação entre suas habilitações e, em se tratando de todas as Licenciaturas, a dicotomia atualmente existente entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados. Esses são os únicos limites fixados no documento no que concerne às questões estruturais, uma vez que o mesmo se encaminha na direção de que as próprias instituições formadoras organizem suas propostas curriculares, orientadas por indicações gerais a todos os cursos, destacando-se entre essas a da Base Comum Nacional e a da consideração da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Orientado dessa maneira, ao mesmo tempo em que a ANFOPE sintetiza suas principais formulações, contruídas e aperfeiçoadas ao longo dos anos, reafirma a manutenção do Curso de Pedagogia no conjunto dos cursos de formação de educadores, deixando, porém, em aberto, a estruturação a ser dada a eles, bem como as funções a serem preenchidas pelo Curso de Pedagogia.

QUARTO DOCUMENTO: DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE OU RECUPERAÇÃO E AMPLIAÇÃO DAS FUNÇÕES HISTÓRICAS DO CURSO?

Foi outra, porém, a postura do Grupo de Trabalho: Pedagogia, em seu Relatório, por ocasião do V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em Águas de São Pedro, em novembro de 1998. Embora afirme, também, a universidade como espaço privilegiado para formação do professor, é apenas em relação ao Curso de Pedagogia que recai a preocupação do grupo. E trata de definir não apenas sua identidade, como também suas funções, chegando mesmo a fazer orientações metodológicas a respeito de sua organização curricular. Assim, o grupo entende que a identidade do Curso de Pedagogia "caracteriza-se pela centralização na

teoria acerca da prática relativa ao processo educativo, onde quer que esse processo ocorra..." (CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1998, p. 1). Conseqüentemente, quanto às suas funções, considera, na página seguinte, como "próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras". Acrescenta, ainda, a preparação do pedagogo para lidar com a demanda de portadores de necessidades educacionais especiais, além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestionárias da escola e as funções docentes. Tais funções, segundo o grupo, devem ser desenvolvidas através da flexibilização curricular, cuidando-se para que o pedagogo seja, em primeiro lugar, um professor. Quanto à sua organização curricular, o grupo indica a superação da disciplinarização. Cumpre, por fim, ao curso, "produzir conhecimento na área de educação, através do movimento da reflexão sobre as teorias, sua inserção na prática pedagógica e reflexão sobre essa prática" (CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1998, p. 2). Assim, para o GT3: Pedagogia, deve-se, não apenas preservar as atuais funções do Curso de Pedagogia, como também acrescentar-lhe outras, voltadas ao trabalho não escolar.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Além das propostas aqui apresentadas, a Comissão de Especialistas considerou muitas outras provenientes de várias Instituições de Ensino Superior e também de outras entidades. Qual será posição do MEC a respeito dos resultados do trabalho dessa Comissão? Qual será a formulação do CNE a respeito de tudo isso?

Quais serão os critérios para as escolhas: respaldo teórico ou jogo de forças e de interesses? Enfim, haverá espaço para as Instituições de Ensino Superior definirem seu sistema de Formação de Profissionais da Educação? Ou será que todo esse processo de discussão resultará no "engessamento" desse sistema, contrariando, então, o próprio espírito da nova LDB? Disso tudo resultará o futuro do Curso de Pedagogia no Brasil. E, dependendo do que se possa decidir, dentro de mais alguns anos não estaremos nós a discutir a respeito da identidade desse curso, mas sim uma nova geração de educadores, que poderá se ver debruçada sobre essa velha questão. Isso, se dispuserem da paciência e da perseverança que nós temos tido...

NOTAS

[1] Não se pretende fazer, aqui, a história do processo que, no seu todo, pode receber a denominação de: "Movimento nacional de revisão da formação dos profissionais da educação". Dele, lançar-se-á mão de apenas alguns elementos necessários à focalização das propostas de reestruturação dos cursos.

[2] Os Relatórios finais dos grupos de estudo resultantes do referido Seminário já expressavam algumas das idéias que passariam a nortear posteriormente o movimento em sua fase mais estruturada, tais como: formação político-educacional de todos os licenciados, formação dos educadores vista como um processo contínuo, defesa da manutenção do curso de pedagogia, estruturação de curso fundado na ação pedagógica, vinculando teoria e prática (SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1978).

[3] As licenciaturas desenvolveram-se, em geral, no Brasil, como apêndices dos bacharelados, cumprindo funções meramente cartoriais de tranformação de bacharéis em professores. (SAVIANI, [1980?]

[4] Embora não apareça explicitamente, há indicações de que a idéia da especificidade do conhecimento pedagógico nos termos colocados por Saviani - da Pedagogia enquanto "teoria geral da educação" - norteou a formulação do documento do Comitê, uma vez que seu artigo intitulado "Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licencitura: formar o especialista e o professor no educador" (1981) consistiu numa de suas bases, conforme indicado numa das notas bibliográficas apresentadas no texto do Comitê. Como esse seu artigo se apoia num outro de 1976 – sob o título "Contribuição a uma definição do curso de pedagogia", torna-se evidente que sua posição a respeito do assunto se fez sentir no referido documento. No caso, o Comitê entendeu que o fato de se considerar a especificidade do conhecimento pedagógico não deveria implicar, necessariamente, na concentração de seu estudo nos limites de um único curso, mas sim em sua presença em todas as modalidades de preparação dos profissionais da educação.

[5] As propostas apresentadas nesses Seminários pelas Instituições de Ensino Superior do país foram reunidas numa coletânea publicada pelo MEC, em 1982, sob o título: *Seminários regionais:* reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação.

[6] Além dessas idéias básicas vários outros princípios foram formulados pelo movimento nacional, desde seu início. Porém, no que se refere aos objetivos do presente trabalho, essas duas é que estão sendo salientadas, por sua relação com o aspecto estrutural do curso.

[7] Sabe-se, inclusive, que não há espaços, no movimento, para consideração de propostas de reformulacão dos cursos que não estejam orientadas por essas idéias básicas. Há, por exemplo, a situação descrita por Libâneo quando da apresentação de uma proposta no VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em julho de 1992, em Belo Horizonte, em que sugeria a manutenção de dois cursos distintos pelas Faculdades de Educação: o de Pedagogia e o de Licenciatura para a formação de professores para todo o ensino fundamental e médio. Sua proposta foi discutida, mas segundo decisão dos organizadores, não pode ser votada uma vez que contrariava os princípios historicamente definidos pelo movimento (LIBÂNEO, 1998).

[8] Apreciado pelo CFE através do Parecer nº 161/86, de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, o material conclusivo dos Seminários foi considerado sem a densidade necessária para o trato da matéria no Conselho. As orientações do CFE sobre o assunto consistiram, então, em que experiências pedagógicas à luz do Art. 104 da Lei Fed. nº 4024/61 passassem a ser incentivadas junto às Instituições de Ensino Superior de forma que, uma vez autorizadas pelo Conselho e acompanhadas pela SESu, pudessem enriquecer os dados já levantados com vistas a formulação de um novo currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. Na verdade, o então CFE nada mais fez do que encaminhar o assunto na direção em que o "Documento Final" havia indicado.

[9] Embora conste essa denominação no documento, ela passou, de fato, a ser nomeada por "Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador" - CONARCFE.

[10] Mesmo enfrentando sérios obstáculos, a CONARCFE continuou suas atividades através de um esquema de Coordenação Nacional, Coordenadores Regionais e Representantes de Estados, buscando então cumprir suas tarefas básicas: acompanhar as experiências das diferentes Instituições e continuar estimulando e administrando o processo de mobilização. O "Documento Final" resultante de seu IV Encontro Nacional em 1989, em Belo Horizonte, no que se refere aos aspectos de interesse deste trabalho, reitera os princípios básicos firmados anteriormente: a base comum nacional de estudos nos cursos de formação do educador e a docência como base da identidade profissional de todo educador.

[11] Pude sentir pessoalmente a resistência a respeito desse assunto quando, participando do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 1998, Águas de São Pedro, tentei apresentar algumas idéias no sentido de repensar os estudos pedagógicos, de forma a fazê-los presente em todos os cursos propostos numa nova estrutura de formação dos educadores. Dessa forma, tais estudos não ficariam confinados aos limites de um curso. O curso de pedagogia deixaria de existir enquanto curso, ao mesmo tempo em que suas atuais funções estariam preservadas na nova estrutura. Em nome das idéias já firmadas ao longo do tempo pelo "Fórum" que dá prosseguimento às atividades do GT, tal proposta não pode sequer ser explicitada. Os chamados "históricos" do grupo cuidaram de criar as condições para que os trabalhos caminhassem em direção à manutenção do Curso de Pedagogia, preservando todas as suas atuais funções, através do que o grupo chamou de "flexibilização curricular".

[12] Não há indicações se, por ocasião da discussão que resultou na elaboração desse documento e até início da década de 90, os participantes do movimento estavam considerando Pedagogia nos termos formulados por Saviani (1976) ou seja, Pedagogia enquanto "teoria geral da educação". Se é que houve essa influência, pode-se afirmar que, diferentemente do Comitê, o entendimento corrente era o de estabelecer a correspondência direta entre a afirmação da especificidade da Pedagogia, enquanto campo de conhecimento, com o Curso de Pedagogia, enquanto instância formadora dos estudiosos desse campo. Reconhecia-se, porém a necessidade dos demais licenciados também aterem-se aos estudos sobre educação, tanto que se preservou a idéia da base comum nacional. Nesse caso, não estaria nessa correspondência direta, a causa do impasse a respeito da identidade do Curso de Pedagogia que se reinstalou a partir daí?

[13] Embora não tenha havido um posicionamento teórico sobre o assunto, pode-se inferir que o movimento compartilha da idéia da especificidade do campo dos estudos pedagógicos, nela se apoiando para justificar a manutenção do Curso de Pedagogia. A análise dos resultados de seus encontros, sobretudo do realizado em 1989 (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR) permite tal afirmação.

[14] Podem ser apontadas sobretudo as obras de: GHIRALDELLI JUNIOR (1996), PIMENTA (1996) e LIBÂNEO (1998b).

[15] A questão da Base Comum Nacional ocupou grande parte do tempo das discussões do movimento. Considero, em minha análise sobre o assunto, que o movimento se afastou da idéia original do então denominado "núcleo comum" que seria a de pensá-lo, simplesmente, como um conjunto de estudos que fossem comuns a todos os cursos de formação de educadores, estudos esses voltados à compreensão da educação brasileira, considerados, então, com um sentido de formação geral básica (COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA, 1981). Todavia, o esforço de compreensão no que se referia a idéia de Base Comum Nacional resultou em estabelecimento de princípios valiosos para a formação dos educadores, os quais foram sistematizados pela ANFOPE como sua Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, proposta essa encaminhada à Comissão de Especialistas sobre Pedagogia, junto ao MEC, a qual será apresentada mais à frente, neste trabalho.

[16] Uma sistematização mais cuidada dessas idéias foi desenvolvida por FREITAS (1992) as quais, segundo o próprio autor, foram geradas no interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e apresentadas segundo sua própria percepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos oficiais

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Superior. *Ofício Circular nº 014/98.* [Brasília]: 1998. Texto mimeografado.

Documentos de Seminários, Encontros e Congressos

ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 6. 1992, Belo Horizonte. *Documento final.* Belo Horizonte: ANFOPE, 1992. Texto mimeografado.
_____, 7., 1994, Niterói. *Documento final.* Niterói: ANFOPE, 1994. Texto mimeografado.
_____, 8., 1996, *Documento final.* [S.l.]: [s.n.], 1996. Texto mimeografado.
_____, 9., 1998, Campinas. *Documento final.* Campinas: ANFOPE, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. *Seminários regionais:* reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação : coletânea. Brasília: 1982.
COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação, Belo Horizonte, 1983. *Cadernos CEDES*, São Paulo, v. 17, p. 21-26, 1986.
_____. *Documento final do VI Encontro Nacional.* Belo Horizonte: [s.n.], 1989. Texto mimeografado.
_____. *Documento final do VII Encontro Nacional.* Belo Horizonte: [s.n.], 1990. Texto mimeografado.
COMITÊ PRÓ-PARTICIPAÇÃO NA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA – REGIONAL DE SÃO PAULO. *Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura:* ante-projeto. São Paulo: [s.n.], 1981. Texto mimeografado.
CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990, Águas de São Pedro. *Anais.* Águas de São Pedro: UNESP, 1990.
_____, 2., 1992, Águas de São Pedro. *Anais.* Águas de São Pedro: UNESP, 1992.
_____, 3., 1994, Águas de São Pedro. *Anais.* Águas de São Pedro: UNESP, 1994.
_____. *Relatórios finais dos grupos de trabalho.* Águas de São Pedro: UNESP, 1994. Texto mimeografado.
_____, 4., 1996, Águas de São Pedro. *Textos geradores e resumos.* Águas de São Pedro: UNESP, 1996.
_____. *Relatório científico.* Águas de São Pedro: UNESP, 1996. Texto mimeografado.
_____, 5., 1998, Águas de São Pedro. *Relatório do Grupo de Trabalho sobre Pedagogia:* GT 3 – Pedagogia. Águas de São Pedro: UNESP, 1998. Texto mimeografado.
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 1., 1978, Campinas. Relatórios finais [dos Grupos de Estudos]. *Educação & Sociedade,* São Paulo, v. 1, n.3, 1979

Livros e revistas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *A formação do educador.* [S.l.]: [s.n.], [19—]
BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CADERNOS DO CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. *A formação do educador em debate.* São Paulo, n.2, 1981.
_____. *O profissional do ensino:* debates sobre a sua formação. São Paulo, n.17, 1986.
CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério*: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.
GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *O que é pedagogia.* São Paulo: Brasiliense, 1987.
LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
PIMENTA, Selma Garrido (Coord.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
_____. (Org.) *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
SAVIANI, Dermeval (Org.) O que é Pedagogia? *Didata*: a revista do educador, São Paulo, n.5, 1976.
SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. A reforma universitária e o Curso de Pedagogia: determinações e limites. *Didática*, São Paulo, n. 24, p. 31-45, 1988.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO CEARÁ

Isabel Sabino de Farias
Nohemy Rezende Ibanez
Sofia Lerche Vieira

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de investigação mais ampla, realizada nos estados de São Paulo e Ceará, com o objetivo de registrar ações promissoras que estão ocorrendo no campo das políticas de formação de professores no país. A escolha das iniciativas estudadas, no Ceará, foi feita em entendimento entre a Secretaria da Educação Básica do Estado e a equipe de coordenação deste projeto, patrocinado pelo Banco Mundial. Foram analisadas cinco experiências, mediante a utilização de um instrumento padrão, o qual incluía: resumo executivo, objetivos, público alvo, estratégias de recrutamento, articulação com as políticas educacionais, custos, perfil da instituição responsável pela iniciativa, mecanismos e resultados de avaliação, desafios enfrentados, lições e possibilidades de replicabilidade. Para cada uma das iniciativas foi feita uma abordagem geral e um recorte mais específico em um determinado município da esfera de abrangência do programa analisado, incluindo-se depoimentos de dois professores participantes da experiência.

Esta investigação se inscreve no âmbito do debate recente acerca da formação do educador no país, considerando as orientações advindas da nova

LDB e dos Referenciais para Formação de Professores. Trata-se de uma questão complexa e que merece ser tratada a partir de algumas considerações mais gerais. A formação docente não é um tema-problema brasileiro ou cearense, mas universal. A busca de novas alternativas para equacioná-la se articula com mudanças mais amplas no contexto de uma sociedade caracterizada pela globalização econômica e pela difusão do conhecimento em rede. Vale mencionar também a estreita articulação entre a natureza da formação docente estabelecida no país e as condições mais gerais da sociedade brasileira. Não se pode esperar mudanças na fisionomia da formação docente fora de um contexto de alterações profundas nas formas de existir e na estrutura das mentalidades encravadas em nossas raízes.

O papel da legislação no debate educacional brasileiro é outro aspecto a considerar na reflexão sobre o tema em pauta. Ao longo da história, a legislação tem exercido uma função de mobilizar soluções para as crises advindas dos diferentes problemas enfrentados pelo sistema escolar, entretanto, tem sido insuficiente para mudar a realidade. Não seria exagero afirmar que a questão do magistério constitui um dos principais desafios apresentados pela nova LDB. Ao definir um prazo de dez anos para a formação de todos os docentes da educação básica em nível superior esta lei (nº 9.394/96, Art. 87, § 4º) coloca para o sistema educacional, aí incluindo as diferentes instâncias do Poder Público (governo federal, governos estaduais e governos municipais), a Universidade e demais agências de formação docente uma tarefa gigantesca e sem precedentes. Para vislumbrar o tamanho do esforço que se avizinha, é oportuno examinar os dados sobre o grau de formação dos docentes da educação básica em termos de Brasil, Nordeste e Ceará.

Dados de 1998 sobre a situação do magistério por nível de formação evidenciam um quadro onde a meta da LDB está longe de ser atingida. No Brasil, são de nível superior 20,0% das funções de pré-escolar, 62,3% das funções de classes de alfabetização[1], 46,2% das funções de ensino fundamental e 89,3% das funções de nível médio. Em termos de Nordeste, a situação é ainda mais grave, havendo 4,5% de funções docentes de nível superior no pré-escolar, 5,4% em classes de alfabetização, 24,1% no ensino fundamental e 76,8% no ensino médio. No Ceará, o percentual de funções docentes de nível superior representa 2,4% das funções de pré-escolar, 3,2% das funções de classes de alfabetização, 23,9% das funções de ensino fundamental e 83,1% das funções de nível médio. Ou seja, a situação é, em geral, mais precária no Ceará que do resto do país e mesmo do que a região Nordeste, exceto nas funções docentes no nível médio. Para o Ceará, portanto, elevar a formação de todos os docentes para o nível superior significaria atingir 97,6 % das funções de pré-escolar, 96,8% das funções de classes de alfabetização, 76,1% das funções de ensino fundamental e 16,9% das funções de nível médio.

É óbvio que este desafio ultrapassa a atual capacidade de resposta que o Ceará tem oferecido ao problema, demandando soluções inovadoras e que envolvem a ação compartilhada entre as esferas do Poder Público e as instituições que lhe integram. Alguns aspectos desta empreitada serão mencionados adiante, antes, porém, é preciso qualificar um tanto mais as dimensões do problema.

Atribuir a reduzida presença de profissionais com formação em nível superior no sis-

tema à inexistência de quadros, por certo, oferece uma resposta apenas parcialmente verdadeira. A lógica do modelo de recrutamento, de trabalho e de salários atribuídos ao magistério tem afastado do exercício da docência um expressivo contingente de profissionais. Ou seja, a universidade forma o professor e este se afasta do exercício da profissão pelas condições que a mesma apresenta. O equacionamento dos problemas de formação nos moldes propostos pela LDB, portanto, não implicaria apenas em formar mais quadros, mas em promover uma política efetiva de valorização docente, de modo a fazer com que o estoque de profissionais titulados existente no mercado possa vir a ser aproveitado. Assim, o esforço de qualificar novos quadros deveria ser associado à identificação da oferta disponível no mercado e em condições de ser adaptada, através de investimentos compatíveis com um contexto de aprofundamento da escassez de recursos.

Esforços no sentido de equacionar o problema vêm sendo realizados. A Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), através de seu Núcleo de Formação Inicial e Continuada de Professores, vem procedendo a um trabalho de levantamento da "atual situação da demanda por formação em serviço pelos professores da rede pública do Estado" (Ceará. SEDUC. 1998, p. 14). A partir deste diagnóstico delinearam-se alternativas para a formação dos docentes da rede pública de ensino, tomando como referência a definição das responsabilidades educacionais de cada instância do poder público quanto à gestão do ensino. Já em 1999, promissoras iniciativas de aproximação para o desenvolvimento de um trabalho conjunto vêm sendo conduzidas entre a SEDUC e as universidades do Estado, estando em processo a formulação de uma agenda de compromissos pactuados entre as partes envolvidas.

Até recentemente, o Ceará vinha equacionando sua política de formação de professores de forma tradicional. De um lado, as agências de formação inicial (Universidades, institutos de educação e organizações congêneres) formando anualmente um contingente limitado de professores e, de outro, o sistema escolar absorvendo, na medida de suas necessidades, o pessoal formado. Ao mesmo tempo, continuavam sendo recrutados quadros fora do contingente de profissionais titulados, como ainda mostram estatísticas recentes sobre a presença de professores com curso fundamental incompleto e completo na rede municipal de ensino. Nos últimos dois anos, entretanto, têm surgido algumas iniciativas mais diretamente articuladas com as demandas de formação da rede pública de ensino e com a política educacional do Estado. Dentre estas experiências, destacam-se as seguintes: o 'Concurso Único para Professores', o 'Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP)', o 'Programa de Licenciaturas Breves', o 'Programa Formação Continuada de Professores da Rede Pública' e o 'Curso para Qualificação Profissional do Professor Leigo de Educação Infantil', analisadas no presente estudo.

CONCURSO ÚNICO PARA PROFESSORES

O "Concurso Único para Professores da Rede Pública", realizado em 1997 e 1998, representa uma ação de parceria entre o Estado e os Municípios, fruto de um traba-

lho de construção consensual, no sentido de consolidar o regime de colaboração em atendimento às necessidades educacionais cearenses. Com esta iniciativa se pretendeu buscar um "professor padrão Ceará", com o mesmo nível de competência em qualquer recanto do Estado. Isto significou estabelecer um parâmetro comum de qualidade para admissão para o quadro do magistério da rede pública e uma alternativa para incorporar ao sistema escolar um contingente de professores já qualificados, nos termos da nova LDB, que admite a formação mínima de nível médio para as séries iniciais do ensino fundamental (Art. 62).

As primeiras idéias em torno da realização de tal iniciativa surgiram no seminário "Construindo o Ceará do Futuro" que agregou dirigentes e técnicos educacionais, lideranças empresariais, representantes de organizações da sociedade civil e outros segmentos formadores de opinião para refletir sobre os desafios da educação no Estado. Imediatamente após a aprovação da nova legislação educacional (EC nº 14/96, Lei nº 9.394/96 e Lei nº 9.424/96), o governo estadual realizou entre janeiro e março de 1997, um conjunto de vinte e um (21) encontros regionais de educação, que contaram com a participação de prefeitos, secretários municipais de educação, diretores de escolas, professores e outros interessados. As reuniões tiveram por finalidade discutir as inovações propostas pela LDB e pelo FUNDEF, aprofundando a reflexão sobre as principais mudanças institucionais previstas pela nova legislação, de modo específico questões relativas à valorização do magistério.

Como desdobramento dos Encontros Regionais de Educação, formaram-se comissões para proceder ao levantamento de necessidades em relação ao magistério nos diferentes Municípios e regiões. Num segundo momento, foi constituída uma Comissão Estadual que, integrada por representantes dos Munícipios e do Estado, passou a sistematizar as informações recebidas, delineando o formato do Concurso Único. Havendo decisão política de realizar o Concurso Único, estabeleceu-se que os Municípios que desejassem participar do mesmo, o fariam por adesão. O ônus financeiro do Concurso foi assumido pelo Estado. A instituição contratada para realizar a iniciativa foi a Universidade Estadual do Ceará (UECE), responsável por todas as etapas de seleção.

O Concurso foi realizado em dois momentos, tendo o primeiro processo de seleção se realizado em dezembro de 1997 e o segundo em junho de 1998. Nessas duas etapas, o Concurso Único agregou um conjunto de 153 (83%) municípios do Ceará. No âmbito estadual, o Concurso visou ao preenchimento de cargo de professor da 5ª à 8ª série do ensino fundamental e para as três séries do ensino médio. No âmbito municipal, foram oferecidas vagas para todas as séries do ensino fundamental, de acordo com o levantamento de carências feitas por cada município. Na primeira etapa, foram ofertadas 4.401 vagas na rede estadual e 23.842 vagas na rede dos municípios integrantes do Concurso. Neste primeiro concurso concorreram 45.421 candidatos, tendo sido classificados como "habilitados ao exercício da profissão de professor" um total de 21.609 candidatos. No segundo processo seletivo foram selecionados 8.667 candidatos. Nestas duas experiências foram aprovados um total de 30.276 novos professores, os quais estão sendo grada-

tivamente incorporados ao sistema público de ensino.

Na avaliação dos dirigentes educacionais do Estado (Secretário de Educação e Coordenadora da Coordenadoria Técnico-Pedagógica), o Concurso representou um exemplo concreto do exercício do regime de colaboração. Embora ainda seja cedo para avaliar efeitos concretos dessa iniciativa, já se percebe que a presença dos professores concursados na escola está propiciando maior envolvimento e entusiasmo.

O Concurso Único veio comprovar que, de fato, existe um contingente de profissionais habilitados à disposição no Estado o qual, mediante políticas consistentes de recrutamento e valorização, pode ser disponibilizado para atuar na rede pública de ensino. O estabelecimento de critérios técnicos de seleção rompe com os mecanismos clientelistas de recrutamento de quadros para o magistério. Ao mesmo tempo, a incorporação de novos professores na rede pública propicia uma oxigenação do ambiente escolar, pois estes profissionais sentem-se institucionalmente legitimados.

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (SAP)

O SAP é uma iniciativa estadual desenvolvida pela SEDUC em todas as regiões e municípios cearenses que aderiram ao programa, com o objetivo de fortalecer as estratégias em torno da melhoria da qualidade da educação, mediante as vertentes de acompanhamento à gestão escolar e acompanhamento ao ensino. Com base no princípio da descentralização, o SAP busca desenvolver uma ação pedagógica que assegure a unidade do ato de planejar, executar e avaliar o trabalho escolar, tendo como pressuposto a escola como centro da ação educativa. Este programa vem viabilizando o desenvolvimento de uma estratégia de capacitação continuada e em serviço através do acompanhamento pedagógico desenvolvido entre pares e da troca sistemática de experiências, possibilitando o aprimoramento profissional dos participantes do Sistema.

Do ponto de vista operacional, o SAP se organiza a partir da articulação inter e intra-institucional em quatro instâncias: a escola, o município, a região e o órgão central. Este programa envolve hoje professores coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos de escola, técnicos do CREDE, das Secretarias Municipais de Educação e da SEDUC/sede. Como estratégias de operacionalização no âmbito da escola destacam-se as reuniões quinzenais e mensais, envolvendo o coordenador pedagógico, o professor coordenador de ensino no município e os professores. Bimestralmente, ocorre ainda uma reunião envolvendo o Conselho Escolar. Na esfera municipal acontecem tanto reuniões mensais dos professores coordenadores de ensino com os diretores gerais e coordenadores pedagógicos das escolas municipais quanto encontros mensais dos professores coordenadores de ensino com a equipe pedagógica da secretaria municipal de educação. Além disso, acontecem visitas quinzenais às escolas pelos professores coordenadores de ensino do município. No âmbito regional ocorrem tanto visitas mensais às escolas pelos professores coordenadores de ensino do CREDE

como encontros entre os professores coordenadores de ensino do CREDE e do município. A equipe central (SEDUC) reúne-se mensalmente com os professores coordenadores do CREDE, integrando-se a ação de visitas às escolas. A SEDUC desenvolve atividades de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações de formação continuada e em serviço.

De uma maneira geral, pode-se dizer que o elemento de maior potencialidade no SAP é o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo entre os pares, estimulando a criação de condições propícias para o estabelecimento de mecanismos de formação em rede. O sucesso de uma estrutura de tal ordem depende, diretamente, do envolvimento das diferentes instâncias integrantes e da credibilidade dos sujeitos que dela participam, o que parece ser uma dificuldade na implementação e continuidade de uma iniciativa desta natureza.

PROGRAMA DE LICENCIATURAS BREVES

As Licenciaturas Breves são iniciativas desenvolvidas através das universidades estaduais cearenses (Universidade Estadual do Ceará - UECE – Universidade Vale do Acaraú - UVA – e Universidade Regional do Cariri - URCA) visando a formação de professores do ensino fundamental, sendo realizadas em parcerias com as prefeituras municipais através de suas secretarias de educação. Em maio de 1999 essas iniciativas somavam convênios com aproximadamente 55 municípios, variando a natureza e as formas de parcerias adotadas entre as diferentes instituições envolvidas. Para o presente registro, escolheu-se uma iniciativa da UECE que, em maio de 1999, responsabilizava-se por um conjunto de 35 municípios, abrangendo 1.110 alunos. As Licenciaturas Breves constituem uma experiência transitória para a qualificação de professores em exercício, visando integrar formação acadêmica com formação em serviço, de acordo com as exigências da nova LDB (Lei n.º 9.394/96, Art. 62). O Programa tem essa designação – Licenciatura Breve - por ter como objetivo qualificar professores em nível de Licenciatura Plena, num período de tempo correspondente a 2 anos letivos (2.640 h/a), em caráter intensivo, utilizando o recurso da capacitação em serviço, procurando articular as dimensões teórica e prática da ação pedagógica. Os cursos são presenciais e/ou modulados, podendo ser cumpridos à distância, com a supervisão de professores tutores, integrando ensino-pesquisa de forma interdisciplinar. O estudo registrou a experiência da Licenciatura Breve da UECE. A escolha desta iniciativa deveu-se ao pioneirismo dessa proposta no Estado.

Ao avaliar o Programa de Licenciatura Breve a responsável pela Coordenadoria Técnico-Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UECE, setor responsável por sua criação, implantação e desenvolvimento, destacou que esta é uma ação "importantíssima do ponto de vista político e pedagógico porque fez uma ruptura com a estrutura, com os modelos pedagógicos existentes de formação docente e com os relacionamentos políticos que se tinha em termos de universidade. A UECE não é mais a mesma". Em seguida, explicou o que está mudando: "os cursos de licenciatura estão

se sentindo desafiados a mudar sua estrutura pois a proposta pedagógica do programa pressupõe uma integração interdepartamental e interdisciplinar".

Esta expectativa também foi mencionada pelo secretário de um dos municípios que participam do programa ao comentar que "os cursos extensivos estão fadados ao insucesso". Este assim analisou o programa: "a licenciatura trabalha de forma compacta e seu ponto positivo é a articulação teoria e prática através da ação docente supervisionada. Aqui o resultado vem sendo extremamente satisfatório, os nossos professores estão mudando sua postura". A Diretora do Departamento da referida secretaria municipal, ao reafirmar a avaliação do Secretário, ressaltou que *"o sucesso* da licenciatura breve na formação de professores é resultado da definição do tipo de profissional desejado pelo município, o que foi possível mediante um processo intensivo e compartilhado de discussão e tomada de decisão com a universidade".

Este programa tem o mérito de promover a interação da Universidade com o sistema público de ensino, possibilitando uma aproximação com o cotidiano da sala de aula mediante o mecanismo curricular da ação docente supervisionada. Esta sistemática de acompanhamento *in loco* do professor-aluno, desenvolvida a partir do segundo semestre do curso, tem sido destacada pelos participantes como aspecto inovador no processo de formação inicial para professores em exercício. Entretanto, a duração do curso e a falta de disponibilidade de tempo do professor para estudo têm gerado críticas relativas a uma certa tendência de aligeiramento da formação. Outro ponto nevrálgico desta iniciativa encontra-se no financiamento (no caso analisado, com um custo-aluno mensal de R$ 125,00), inviabilizando sua replicabilidade sem o suporte dos recursos estaduais e federais transferidos para o município.

PROGRAMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

O "Programa Formação Continuada de Professores" é uma iniciativa de âmbito estadual realizada pela Fundação Demócrito Rocha, em parceria com a Secretaria de Educação Básica/SEDUC e Secretaria do Trabalho e Ação Social, contando com a colaboração das 184 Secretarias de Educação Municipal, visando a capacitação de professores das séries/ciclos iniciais de formação (ensino fundamental). Abrange todas as regiões administrativas do Estado, envolvendo 10.903 unidades escolares e 32.660 professores das redes públicas de ensino (estadual e municipais). O grau de escolaridade dos participantes é bastante variado, predominando professores com formação de nível médio (49,34%).

Este programa de formação continuada a distância e em serviço tem duração de 200 h/a para um período de 12 meses, focalizando conteúdos e metodologias das áreas de Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Históricos e Geográficos. O Projeto completo é formado por 51 fascículos impressos em cores e com 16 páginas, veiculados semanalmente; serviço de tutoria presencial, com atendimento semanal; 26 jornais da Escola, tamanho tablóide com 8 páginas coloridas, veiculados quinzenalmente; 12 programas

televisivos veiculados mensalmente; linha telefônica 0800 com acesso gratuito, fax-simile aberto para atendimento e correio eletrônico em tempo real funcionando diariamente. Os fascículos semanais do curso são enviados, para cada professor, por mala direta às escolas públicas, elos de comunicação da rede, constituindo uma malha de integração monitorada por um programa mensal de TV, um encarte quinzenal jornalístico (Jornal da Escola) e demais serviços.

A administração do curso, assumida pela FDR, é feita de forma centralizada e organizada em sub-setores específicos que são monitorados e acompanhados pelas instituições parceiras. Além disso, estruturou-se um setor de apoio encarregado da distribuição dos materiais, do apoio à comunicação à distância, do registro/arquivo de dados/certificação e do apoio à realização de avaliações e auto-avaliações, bem como um Sistema Informatizado de controle e acompanhamento do Curso, o qual possibilita o acompanhamento detalhado individual dos cursistas e também um número de estatísticas que permite observar o andamento do curso sob diversos aspectos.

O sistema de avaliação do programa contempla três aspectos: avaliação do aluno durante o curso, avaliação institucional do curso, avaliação da repercusão do curso na relação professor-aluno. A aferição da aprendizagem do aluno-professor durante o curso é realizada mediante a aplicação de três avaliações presenciais para cada área. Estas avaliações são cumulativas e a média final é 6,0 para aprovação no Curso e direito ao certificado. A avaliação institucional do curso, que conta com a assessoria do PROEAD/UFRJ, reporta-se ao monitoramento das sistemáticas de acompanhamento, avaliação, qualidade dos materiais e serviços de apoio. A avaliação da repercussão do curso na relação professor-aluno objetiva identificar se houve melhoria do perfil cognitivo do aluno das séries/ciclos iniciais de formação (ensino fundamental), devendo acontecer após a realização do curso pelo professor. Este trabalho é feito através de uma amostra representativa de alunos, aos quais são aplicados testes cognitivos.

A qualidade dos materiais, a integração das mídias como recurso pedagógico, os conteúdos curriculares em destaque e a linguagem acessível dos fascículos são aspectos reconhecidos por participantes e instituição capacitadora como positivos. Se é preciso considerar que enquanto ação de atualização e aprofundamento de conhecimento seu custo aluno é bastante elevado (R$ 129,28), é certo que se trata de uma inicitiva que utiliza a educação a distância na formação continuada e em serviço de modo bastante estruturado e articulado com as exigências do sistema público de ensino.

CURSO PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR LEIGO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ca da Política Estadual de Educação Infantil, considerando a existência de indicadores que expressam a precariedade da for-

O "Curso para Qualificação Profissional do Professor Leigo de Educação Infantil" configura-se como uma ação estratégi-

mação dos professores responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos, em sua maioria leigos. Boa parte dos docentes e monitores que atuam em creches (comunitárias e filantrópicas) tem apenas formação de nível fundamental incompleto, o que não é registrado pelas estatísticas educacionais, que se limitam às escolas. O maior empregador dessa mão-de-obra é o Município, muito embora os recursos para o financiamento das ações desenvolvidas em creches e pré-escolas venham do Estado.

A iniciativa respalda-se no reconhecimento de que o trabalho do educador infantil visa "favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social" e "contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito" (MEC/93), bem como no que dispõe a LDB (Lei nº 9.394/96) sobre a formação dos profissionais da educação infantil. Tem como objetivo central qualificar os professores leigos para que, através de estudos específicos de educação infantil, adquiram/fortaleçam competências e habilidades para exercer a função de educar e cuidar da criança de forma integrada e, ainda, motivem-se para dar continuidade ao processo de aprimoramento profissional. Outro objetivo do Curso é qualificar essa clientela em nível fundamental, dando-lhe condições de participar de cursos de formação inicial de nível médio, voltados para a educação infantil. Este programa assegura a esses professores o acesso – e, em alguns casos, a continuidade – ao ensino fundamental, concedendo-lhes o certificado de conclusão desse nível.

A execução do programa compreende uma articulação interinstitucional, envolvendo Secretaria do Trabalho e da Ação Social, Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará,Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará, FEBEMCE e as Secretarias dos municípios participantes. O curso foi concebido através de uma estrutura modular, totalizando uma carga horária de 240 horas, computando-se as aulas presenciais (160 h/a) e o estágio supervisionado (80 h/a). Os Municípios indicaram os professores formadores – todos com nível superior – havendo posteriormente uma seleção escrita e apresentação de currículo, feita com acompanhamento da UFC. Estes profissionais, um total de 44, assumiram também a função de acompanhamento no estágio supervisionado, tendo sido preparados por docentes da Universidade, em etapa que teve 100 horas de duração, realizada em Fortaleza.

Além dos professores formadores, foram qualificados 417 professores e monitores leigos em nível de ensino fundamental e habilitação específica na área. A experiência desenvolveu-se em oito (08) municípios do Estado (Beberibe, Canindé, Crateús, Crato Fortaleza, Maranguape, Morada Nova, Quixadá), tendo sua preparação e implementação sido realizada no decorrer do ano de 1998. A iniciativa foi financiada com recursos do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT), fruto de acordo de intenção entre o Ministério do Trabalho (MTb), Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e Ministério da Educação (MEC). A contrapartida dos Municípios nessa iniciativa foi feita através de transporte, instalações físicas, pessoal e apoio logístico.

Este programa expressa a vontade política local na melhoria da escolaridade dos profissionais que atuam junto à criança pequena, grande parte situada na zona rural. A possibilidade de continuidade dos estu-

dos básicos e específicos destaca-se como aspecto importante no processo de qualificação e valorização do magistério na educação infantil.

CONCLUSÃO

De uma maneira geral, pode-se dizer que os pontos positivos desse conjunto de iniciativas podem ser resumidos da seguinte forma:

- A cooperação entre diferentes instâncias e agências formadoras torna possível otimizar a utilização de recursos, particularmente num contexto de financiamento marcado pela escassez. Nesse sentido, todas as experiências registradas evidenciam que as parcerias e iniciativas compartilhadas e pactuadas produziram resultados animadores, seja na formação inicial ou continuada;
- A permanência dos docentes em suas atividades cotidianas, durante a capacitação em serviço, constitui um caminho fértil para a articulação entre teoria e prática. Nos programas examinados, os professores não se afastam de sala de aula, enquanto vivenciam processos de formação. Na Licenciatura Breve, por exemplo, a experiência do professor é incorporada como parte de sua carga-horária prática, sendo enriquecida através dos cursos ministrados;
- Acompanhamento pedagógico através da troca de experiências entre pares pode se constituir em um mecanismo eficaz na formação de professores. Isto pode ser percebido na sistemática de acompanhamento pedagógico viabilizada através do SAP, a qual estimula um apoio não hierarquizado à escola e ao professor, propiciando um apoio de mão dupla ao trabalho da Secretaria de Educação e da escola e contribuindo para a criação de uma rede de informações entre os diversos segmentos envolvidos no sistema;
- Alternativas para potencializar a contribuição da Universidade na formação de professores representam um caminho inovador no sentido de colocar o saber acadêmico em sintonia com as necessidades do sistema público de ensino, como se vê nas diferentes iniciativas, a exemplo das Licenciaturas Breves e da formação de educadores infantis.

NOTAS

1 Segundo o Censo Escolar (1998), apenas 7 unidades da federação não possuem classes de alfabetização (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Norte). A nova política de alocação de recursos para o ensino fundamental, introduzida pelo FUNDEF, tende a acelerar a sua extinção. Todavia, como as mesmas figuram nas estatísticas educacionais, foram consideradas na presente discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO MUNDIAL. CENPEC. *Lições de experiências em programas de formação de professores no Brasil*: relatório preliminar. São Paulo, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, [19—]

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Informações educacionais*: Estado do Ceará. Brasília, DF, 1999. Reunião dos Secretários Estaduais de Educação.

_____. *Informe estatístico*: 1996. Brasília: O Instituto, 1997. v.1.

CEARÁ. *Mensagem à Assembléia Legislativa*: 1999. Fortaleza: SEPLAN, 1999. Abertura da Sessão Legislativa

_____. SEDUC. *4 anos de atividades*. Fortaleza, [19—]

EXAME. *Ceará exame*, n. 673, 1998.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

NASPOLINI, Antenor. *A caminhada cearense*. Fortaleza: SEDUC, 1998. Texto mimeografado. Documento apresentado no Seminário Internacional "Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento", 1998, São Paulo.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. *Lições de experiências na formação de professores*: Ceará: relatório final. Fortaleza: [s.n.], 1999. Texto mimeografado.

TASSO. *Programa de governo*. Fortaleza: [s.n.], 1998.BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF, [19—]

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Informações educacionais*: Estado do Ceará. Brasília, DF, 1999. Reunião dos Secretários Estaduais de Educação.

_____. *Informe estatístico*: 1996. Brasília: O Instituto, 1997. v.1.

CEARÁ. *Mensagem à Assembléia Legislativa*: 1999. Fortaleza: SEPLAN, 1999. Abertura da Sessão Legislativa

_____. SEDUC. *4 anos de atividades*. Fortaleza, [19—]

EXAME. *Ceará exame*, n. 673, 1998.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

NASPOLINI, Antenor. *A caminhada cearense*. Fortaleza: SEDUC, 1998. Texto mimeografado. Documento apresentado no Seminário Internacional "Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento", 1998, São Paulo.

VIEIRA, Sofia Lerche et al. *Lições de experiências na formação de professores*: Ceará: relatório final. Fortaleza: [s.n.], 1999. Texto mimeografado.

TASSO. *Programa de governo*. Fortaleza: [s.n.], 1998.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES - REFLEXÕES

Paulo Angelo Lorandi
Maria Cristina de Oliveira
Esther Pacheco de Almeida Prado
Maria Elisabette Prado
Iara Sanches Rosa
Clóvis Roberto Santos
Alexandre T. Santos Vieira

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui-se num grande desafio para toda a sociedade e, em especial, para os governos federal, estadual e municipal. Embora sejam muitas as razões que determinam a retomada desse complexo problema por parte dos responsáveis pelos sistemas de ensino – expansão das redes de ensino, mudanças na legislação pertinente, alterações no conhecimento existente – talvez o principal fator esteja relacionado com as mudanças havidas na sociedade, onde se destaca o avanço das Ciências e o desenvolvimento das novas tecnologias, e as transformações daí decorrentes atingindo todos os níveis da vida humana.

A despeito da urgência requerida, nota-se um certo descaso por parte das autoridades no tratamento da questão; talvez porque falte ainda uma tomada de consciência da gravidade do problema que se manifesta na qualidade do ensino, na evasão de alunos durante os cursos fundamentais e, sobretudo, no despreparo dos estudantes para en-

frentarem o mundo do trabalho, ou mesmo a simples convivência diária com outros parceiros.

É fundamental que se esteja atento às novas exigências de formação, em que o homem seja visto em sua totalidade, vivendo em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o seu ambiente. Porém, esse novo homem, que será produtivo no próximo século, vai exigir para sua formação novos profissionais da educação diferentes dos que atuam em nossos dias.

A formação do professor para esse mundo de mudanças aceleradas certamente deverá seguir novos caminhos. Em primeiro lugar é preciso pensar esse processo como algo inacabado, contínuo, em que a formação inicial constitua apenas a base sobre a qual irá se construir o novo professor". Mas a questão que se coloca hoje com muita força é a da necessidade de valorizar esse profissional, retomar o seu lugar no social, ajudando-o a readquirir o prestígio perdido. Nesse sentido, desenvolvem-se muitas correntes lutando por algo que se propugna como "valorização do magistério".

Francisco Imbernón (1998) contrapõe-se ao conceito de profissionalização do magistério no sentido usual do termo. Segundo o autor, essa tendência estimula o corporativismo e o burocratismo, não concorrendo, de fato, para um ensino de melhor qualidade.

A proposta do autor é que se forme o professor para desenvolver uma "cultura profissional", a qual se constrói no coletivo; portanto, transcende à ação individual do professor. É uma disposição geral para o trabalho que envolve comprometimento, desejo de fazer melhor e de ver isso retratado nos resultados da aprendizagem. Mas supõe ainda solidariedade, dinamismo, coragem para enfrentar o novo. Em suma, é a construção de um ambiente de trabalho saudável, estimulante, do qual o professor se sente co-participante.

Na verdade, a formação de professores dentro da escola e/ou instituições, deve favorecer a criação de uma cultura profissional que tenha como uma de suas características a mudança gradual do conhecimento vulgar dos professores, adquirido na sua vida experiencial profissional e social, para o conhecimento pedagógico especializado. Essa mudança gradual é um dos obstáculos que todo projeto de formação de professores deve procurar evidenciar e tornar acessível.

A formação permanente dos professores em exercício tem, entre outras características, a de ser processual e metodológica. Deve, portanto, estar inserida nos processos didáticos, nas metodologias de investigação, nos projetos, na observação e diagnóstico dos processos educativos, nas estratégias contextualizadas de intervenção didática, na comunicação, tomada de decisões, análises de interação humana no processo educativo e análises das instituições educativas.

Para Imbernón (1998), somente uma proposta de formação que enfatize o desenvolvimento de uma nova cultura profissional do professor pode propiciar mudanças e melhorias no processo educativo.

O autor desenvolve esse conceito identificando os seus pontos principais:

- Deve propiciar desenvolvimento e melhoria tanto individual quanto coletiva e da própria instituição.
- É necessário um contexto de autono-

mia que favoreça a confrontação de idéias e de processos entre os professores, buscando o consenso entre os membros, mas evitando toda espécie de reducionismo, de modo a facilitar a formação de um pensamento coletivo.

- A aquisição dos conhecimentos deve estar unida à prática na escola.
- O professor tem importantes conhecimentos subjetivos e objetivos sobre sua prática que precisam ser considerados na formação.
- A formação precisa ser vista como uma tarefa coletiva e contextualizada. Nesse sentido, é de fundamental importância que sejam desenvolvidos projetos comuns de investigação colaborativa. Imbernón (1998, p. 102), citando Santos Guerra, alerta para os riscos de uma abordagem de formação isolada e descontextualizada:
  "Cuando la formación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan. Y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despretando anticuerpos que destruyen la acción."
- A integração do professor com as demais atividades da escola e da comunidade, com a intenção de criar condições reais de mudança. Ou seja, o professor deve ampliar o seu horizonte para além da sala de aula.
- Conhecimento especializado do professor não pode ter a supremacia sobre a função social da educação. O professor não é simplesmente transmissor de conhecimento.
- Ensinar é um processo que possui em sua essência uma intencionalidade, segundo Garcia (1995). Esse caráter intencional conduz a relação ensino-aprendizagem, uma vez que: "siempre que ensena existe la intención de comunicar algo (un contenido cultural) a alguien para éste que lo aprenda" (idem, p. 69). Ampliando esta idéia, pode-se inferir que o ensino é uma atividade intencional para a construção do conhecimento por parte do sujeito que aprende.

A formação do professor, nesse sentido, se caracteriza não somente pela apropriação dos fundamentos epistemológicos das teorias, mas também se caracteriza pela concepção do ensino como atividade prática. Articular teoria e prática consiste em perceber a educação como práxis, de forma que o ofício da profissão professor se faz pelo conhecimento convertido em ação. Ensinar, sob este preceito, é visto como exercício real da função docente.

Essas idéias valorizam como basilares, para o processo de formação, alguns princípios para o desenvolvimento da cultura profissional: aprender investigando de forma colaborativa, garantindo-se a interação e a comunicação social; conectar conhecimentos anteriores com novas informações em um processo coerente de formação; aprender mediante reflexão e resolução de situações problemáticas da prática.

O conhecimento pedagógico especializado está estritamente ligado à ação; isso é o que diferencia e estabelece a função docente. Sua legitimação se dá na prática profissional da atividade de trabalho dentro de uma instituição, baseia-se no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão e nos fatores que nele interferem e o condicionam. Necessita de fundamentos te-

óricos que os professores dificilmente adquirem através do conhecimento vulgar.

Os professores têm a prática da sala de aula, mas precisam organizá-la, revolvê-la, modificá-la e algumas vezes "destruí-la". A revisão da prática da sala de aula precisa ir além da troca de experiências particulares individuais, implica adquirir conhecimentos de outras áreas, interiorizá-los e assumi-los através de um processo coletivo, centrado em práticas teóricas e não apenas espontâneas. É nesse sentido que a intervenção vai construir-se como uma investigação-ação.

O grupo de professores decide o nível de intervenção das pessoas, arrolando possíveis elementos externos facilitadores para as informações necessárias ao desenvolvimento e continuidade do trabalho, analisando conjuntamente aquilo que ajudará a transformar a prática e quais estruturas se quer modificar, considerando-se, sempre, que qualquer sistema de intervenção será afetado pelas estruturas e limitações sociais, econômicas e culturais da escola, dos professores e dos alunos.

A intervenção formativa deve questionar a própria prática; para isso os professores teriam de assumir alguns aspectos inerentes à sua prática profissional. Para Imbernón, (1998) são fundamentais a predisposição a uma revisão crítica da própria prática como exigência de uma relação educativa de constante renovação; a busca do significado e da importância do conhecimento no contexto histórico no qual se ensina e em relação ao valor formativo que tem; a definição de princípios e a elaboração de projetos conjuntos que prevejam o uso das atividades mais adequadas.

O sistema de intervenção na formação permanente dos professores configura-se como um processo de investigação inerente a situações problemáticas que não podem ser resolvidas unicamente mediante uma análise teórica da situação em si, mas requer a modificação de uma determinada realidade e por isso cria seus próprios processos de intervenção.

Quando o professor investiga a sua prática, ele parte de uma situação real e concreta. No processo da análise, o professor relaciona e integra os conhecimentos objetivos e subjetivos que tem sobre a sua prática com as novas informações e com as que surgem da troca de experiências, do confronto de diferentes pontos de vista e de interpretações teóricas. Ainda, o professor investigador refletindo sobre a prática, faz comparações, diferenciações, constrói e reconstrói argumentos para explicitar e interagir com seus pares e/ou com os formadores, visando a compartilhar seus problemas, suas dúvidas e suas conquistas.

A investigação envolve a reflexão, que necessariamente instiga o professor a buscar teorias para elucidar seus questionamentos e compreender a sua ação. No entanto, a prática do professor no contexto da escola é complexa para soluções e compreensões genéricas. Isso significa que o professor precisa relativizar e reinterpretar os pressupostos teóricos de sua ação, para compreendê-la e transformá-la. É nessa situação que o processo de autonomia do professor desenvolve-se. A autonomia está relacionada com o conhecimento como processo e Imbernón (1998, p. 97) é categórico quando diz que "*alcanzar la autonomia es más un proceso que una meta final.*"

Meirieu, citado por Imbernón, (1998), lista alguns pontos fulcrais para a análise da prática do processo de formação permanente do professorado, por exemplo deve-se partir da análise de uma situação para atender-se a necessidade, a esperança, os problemas e as demandas. Quanto a metodologia de investigação, esta deve possibilitar a passagem da descrição de uma dificuldade para a formulação de hipóteses sobre suas origens (objetivo de prospeção); deve localizar, entre estas origens, aquelas sobre as quais se pode exercer algum poder (objetivos de análise); ser capaz de elucidar todas as decisões imagináveis que permitam resolver o problemas (objetivos de exploração); tem de considerar as condições que poderão apresentar complicações e os resultados que se podem esperar (objetivos de estratégia); que possa traduzir as condições necessárias para a divisão de tarefas e a elaboração de um calendário (objetivo de operacionalização); e, finalmente, consiga determinar quais são os indicadores que permitam avaliar os resultados alcançados (objetivo de avaliação)

A formação do professor pressupõe um processo dinâmico de aprendizagem, mudanças e melhorias. Na nossa concepção, é fundamental que este processo se torne recorrente na ação dos assessores/formadores. Enfim, que essa abordagem indagativa, reflexiva e crítica seja recontextualizada na ação do professor para com os alunos e que estes tornem-se cidadãos preparados para viver na sociedade atual.

Um programa de formação de professores deve procurar desenvolver um metodologia de trabalho coerente com o tipo de prática pedagógica que se pretende com os alunos. Os processos pedagógicos demandam coerência entre o currículo de formação e o currículo que se deseja aplicar aos alunos.

Dessa forma, a concepção de avaliação sobre um programa de formação deve necessariamente levar em consideração o aluno do final do processo. Não só avaliando as novas concepções teóricas sobre o que pensa o professor, mas contrastando-a com sua prática junto aos seus alunos.

Levar os professores ao estágio da autonomia ou indagativo deve ser o objetivo prioritário na cultura profissional dos professores, o que possibilitará a elaboração de projetos de inovação institucional por meio de ações colaborativas. Por serem projetos coletivos de melhoria, o que demanda a participação e envolvimento dos professores da escola, existe uma estreita relação entre a implementação de programas que resultem em desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da própria instituição escolar.

OS MODELOS DE FORMAÇÃO

De modo geral, os sistemas de formação se agrupam em dois modelos principais: normativos e autônomos. Porém, é possível pensar em uma combinação desses dois tipos em que predomine um ou outro modelo.

Na verdade, o que se pretende é formar um professor capaz de refletir sobre o próprio trabalho de forma crítica e construtiva, analisando as próprias falhas e buscando novos caminhos para resolver os problemas

que enfrenta no seu cotidiano. Isso supõe uma preparação e um conjunto de condições propícias na situação de trabalho.

A dificuldade que se apresenta é: como formar esse professor investigador, reflexivo e crítico?

A esse respeito, destacamos, a seguir, os aspectos que consideramos fundamentais para a construção de um projeto de formação continuada de professores.

PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERVENÇÃO NA ESCOLA

A partir dos conceitos já estabelecidos, um bom programa de formação de professores visa à mudança na escola. Para tanto, há de se levar em consideração as diferentes dimensões relacionadas a esse processo. A dimensão individual do professor se configura na necessidade da adesão deste ao projeto de formação. O entendimento dos objetivos da mudança, por parte dos grupos sociais envolvidos (pais, alunos e comunidade), representa uma outra dimensão importante, pois é por meio dela que podemos garantir a valorização das novas atividades em sala de aula. Em última instância, o nosso grande objetivo é a melhoria da qualidade de aprendizagem. Deste modo, temos de ter, como terceira dimensão a ser considerada, o necessário e indispensável apoio institucional da escola. Sem o decisivo apoio da escola não haverá espaço ou condições para mudanças.

Com essas considerações, estabelecemos o primeiro movimento necessário e fundamental para o sucesso do programa de formação continuada: a negociação do processo de mudança. Esta negociação deve ser entendida como sendo a necessidade de se estabelecer objetivos comuns e um plano de ação para as mudanças pretendidas, considerando-se o interesse institucional da escola e os promotores da mudança.

Nesse sentido, é imperioso ao programa de formação de professores procurar desenvolver uma metodologia de trabalho coerente com o tipo de prática pedagógica que se pretende com os alunos. Os processos pedagógicos demandam coerência entre o currículo de formação dos professores aprendizes e o currículo que se deseja desenvolver com os alunos destes professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico, ao nos escudarmos em Imbernón (1998), devemos enfatizar o desenvolvimento de uma nova cultura profissional do professor. Pois é, de fato, um caminho que pode propiciar mudanças e melhorias no processo educativo. Devemos, também, encarar a formação como uma tarefa coletiva e contextualizada.

Faz parte do processo de formação do professor aprendiz não apenas os conteúdos relativos às capacidades cognitivas, mas, do mesmo modo, é importante o desenvolvimento de habilidades e competências para

as relações interpessoais, com vistas à criação de um grupo colaborativo e coeso. Dessa forma, a formação deverá ser integral, não mecanicista, com uma definição de conteúdos e de estratégias que considerem os conhecimentos específicos de sua área de atuação, as teorias pedagógicas existentes e os aspectos éticos e políticos relacionados.

AGENTE EXTERNO

Há de se valorizar a importância do papel de um eventual agente externo funcionando como assessor. Este profissional, com o papel de formador do formador, precisa apresentar um referencial teórico de sustentação da intervenção, o qual busque atender ao interesse da instituição, estabelecendo um plano de ação, definindo-se a abrangência do programa, tempo de atuação, expectativas etc.

Reportando-se às nossas considerações iniciais, o profissional externo, o professor formador de formador, carece ensejar uma estratégia de aproximação aos professores para garantir o seu apoio implícito. É importante apresentar de forma clara a intenção do projeto. Essa fase de aproximação deve atender às particularidades da escola, como o seu tamanho, se já há um programa de reuniões de professores, a complexidade (tamanho da escola e dos cursos oferecidos) bem como outros fatores.

Coerentemente com a fundamentação teórica, para o professor aprendiz será mostrada a importância de se aprender investigando de forma colaborativa a sua prática profissional, isto é, analisar, provar, avaliar, modificar. Será preciso conectar os conhecimentos prévios dos professores com as novas informações, em um processo coerente. Valorizar a aprendizagem mediante a reflexão e a resolução de situações problemas de sua própria prática pedagógica, compartilhando os seus problemas, fracassos e êxitos.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Pela valorização dada ao contexto e às características da escola, fica evidente a necessidade de buscarmos essas informações. Portanto, depois da fase de negociação e da garantia da adesão do professor aprendiz, o próximo passo será a caracterização da escola.

Essa fase de diagnóstico será para conhecer o tipo da instituição, o seu tamanho (número de professores e de alunos) e as condições sócio-econômica-culturais dos alunos e professores. A estrutura administrativa, o organograma, os recursos didáticos disponíveis (laboratórios, bibliotecas etc.) também são dados importantes a serem coletados. Buscar os índices de aprovação/reprovação, evasão, provenientes de ENEM, SARESP E SAEB, dará um painel interessante da escola. E, finalmente, a caracterização ficará mais completa com a análise do Regimento Escolar.

AÇÕES

Na aplicação concreta do modelo à prática escolar, de acordo com as necessidades da instituição e a profundidade das mudanças pretendidas, temos opções entre os conjuntos de ações para atingir os objetivos previstos. Podemos considerar como alternativas os sistemas normativos ou o descritivo/reflexivo.

Para algumas situações podemos considerar como estratégia o sistema normativo. Este sistema pressupõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da aula. Tradicionalmente, trata-se de lições-modelo e visa a uma generalização de soluções para todo os professores, sem levar em conta as diversas situações práticas e a complexidade do conhecimento pedagógico. O papel do formador apresenta-se como "especialista infalível" (Imbernóm, 1998), utilizando-se da teoria para fundamentar a prática pedagógica.

Por outro lado, a opção pelo sistema descritivo/reflexivo garante a capacidade de elaborarem-se itinerários diferenciados com distintas ferramentas de caráter aberto: é um sistema que gera dinamismo e situações abertas. Caracteriza-se por situar os professores em situações de investigação-ação, suscitando a criatividade didática e sua capacidade de regulá-la, segundo seus efeitos.

O papel do professor é de ser um prático-reflexivo, utilizando-se das situações práticas como ponto inicial da reflexão, buscando a teoria como forma de recontextualizar as ações práticas anteriores e posteriores à reflexão. O processo de capacitação, com base no desenvolvimento da autonomia em sua formação e melhoria profissional, apresenta alguns itinerários formativos, que poderiam ser divididos genericamente em três estágios:

- *Estágio da Informação:* aparecem com força elementos da formação conceitual, estabelecendo modalidades e estratégias de formação que levam à necessária informação sobre os aspectos novos pretendidos neste processo de capacitação e a transmissão deles. Neste estágio, os professores são dependentes de quem dirige, coordena e modera a formação.
- *Estágio da Formação:* surgem elementos de aplicação, no sentido da aplicação prática do conhecimento a uma práxis determinada, em modalidades e estratégias que possibilitam a ação dos professores sobre suas próprias formações e que permitem uma análise das novas questões em estudo. Os professores são parcialmente dependentes de quem modera, dirige e coordena as atividades.
- *Estágio de Investigação:* seja da inovação ou da auto-formação, em que os professores, mediante a confrontação individual ou coletiva e uma maior ou menor autonomia em um certo contexto específico, buscam soluções a situações problemáticas por meio da aplicação de projetos na prática educacional. Os professores são totalmente autônomos e recebem apoio externo mediante demanda do coletivo.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Em um processo de avaliação dos resultados e acompanhamento do desenvolvimento de um programa de formação, a concepção de avaliação deve necessariamente levar em consideração o aluno no final do processo, não só avaliando as novas concepções teóricas sobre o que pensa o professor, mas contrastando-a com sua prática junto aos seus alunos. É preciso investigar os resultados da aplicação do modelo na prática e buscar evidências que indiquem mudanças ou diferenças na realidade institucional.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ed. Graó, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GIMENEZ SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
IMBERNÓN, Francisco. *La formación ante los retos del siglo XXI*. São Paulo: Prodex, 1999. 6 p. Texto mimeografado.
PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas:* profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Rosa Gitana Krob Meneghetti

A finalidade deste artigo, como está mencionado em seu título, é vincular a organização do Projeto Pedagógico na Unidade Escolar à experiência de formação do profissional docente.

Não se trata aqui de defender a importância da formulação do Projeto, considerando que a mesma está dada, tanto nos textos legais quanto na prática escolar, nem tampouco de justificar sua necessidade para as Unidades Escolares. Referem-se, tais ponderações, ao resgate de algumas idéias norteadores para a reflexão, na tentativa de situar o leitor no cerne da discussão.

A intenção do artigo é, concretamente, relatar parte da experiência da Universidade Metodista de Piracicaba neste exercício de promover a organização dos Projetos Pedagógicos dos seus mais de trinta e cinco Cursos, sinalizando os avanços individuais e coletivos do corpo social dos Cursos.

PRINCIPAIS APROXIMAÇÕES

Os artigos 12, 13 e 14 da nova LDB apontam, de maneira enfática, a importância da gestão democrática para a educação, tornando parceiros, nesta empreitada, estabelecimentos de ensino (Art. 12), docentes (Art. 13) e sistemas de ensino (Art. 14).

Em termos operacionais, a formulação do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, tem se apresentado como desafio urgente e necessário, tanto em razão das necessidades sociais que as comunidades às quais as escolas servem, apresentam, quanto como um espaço instituído onde o novo nexo da educação brasileira busca abrigo. Assim, todo Projeto Pedagógico é um ensaio de leitura do contexto sócio-político-econômico da comunidade, e precisa estar diretamente relacionado às necessidades que esta apresenta, em especial, no que se refere às questões de empregabilidade e de vinculação teoria e prática. Além do mais, considerando a funcionalidade interna da Unidade Escolar, o Projeto Pedagógico é seu ponto de referência, seu documento-base, a maneira como se dispõe a organização interna e a fisionomia da Instituição.

A palavra projeto, do latim *projetum*, lançar para a frente, implica em pensar que

> *"... todo projeto é sempre um projeto político-pedagógico, pois traz em si embutida toda uma filosofia e ideologia que se pretende implantar. Ele delineia a identidade da escola. Construído, deve ser vivido e evidenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo da escola, passando pelos níveis da organização da escola como um todo até a organização da sala de aula. O que se ensina e por que se ensina deve estar calcado numa teoria que lhe dê suporte, que convide à reflexão crítica viável, que parta de uma reconciliação da teoria com a prática, comprometida com a solução dos problemas da educação e do ensino na unidade escolar e, ainda, comprometida com uma constante e contínua avaliação de seu trabalho". (Silva, 1997, p. 8)*

A partir do texto citado, é possível elencar vários aspectos norteadores para a organização do Projeto Pedagógico de uma Instituição. Entre outros:

- todo Projeto Pedagógico é projeto político-pedagógico, na medida em que não se faz senão contextualizado a partir do diagnóstico da realidade em que se insere a Unidade Escolar;
- o Projeto Pedagógico nasce de uma intencionalidade declarada, isto é, nasce com um propósito que é assumir uma ou muitas categorias de análise, capaz(es) de favorecer a compreensão sobre a realidade; não é espontaneista, no sentido ingênuo do termo, embora possa (e até deva) acontecer respeitando o ritmo mais ou menos certo de seu lugar de origem, a instituição;
- ao se organizar, o Projeto Pedagógico configura a identidade de Unidade Escolar valendo-se para isso de instrumentos para diagnóstico interno e externo da comunidade;
- ao se desencadear, não apenas ao final, mas durante o processo de sua

feitura, o Projeto Pedagógico vai se apresentando não só como documento-referência mas como experiência concreta para o agir da escola;

- a elaboração do Projeto Pedagógico da Instituição questiona as bases da ação administrativa, docente e discente e culmina por exigir uma nova atitude escolar em todos os níveis da Instituição, desde as estruturas relativas ao gerenciamento maior até, e principalmente, à organização do trabalho de sala de aula;
- este processo gradativo e natural que se organiza vai, também, pouco à pouco *descortinando* a necessidade de relacionar teoria e prática, num exercício propiciatório à reflexão crítica e que visa comprometer todos os sujeitos sociais com os problemas da educação e, por extensão, da comunidade;
- ao mesmo tempo, o clima democrático que se faz necessário instalar, acelera o processo participativo e esse, dialeticamente, alimenta as experiências de cidadania, fundamentais para romper com o espírito individualista e autoritário presente em muitas Unidades Escolares.

Vale aqui lembrar o texto de GUIMARÃES e MARIN (1998, p. 38):

> *O Projeto Pedagógico não pode restringir-se às discussões e reflexões. Esses procedimentos deverão anteceder e oferecer elementos para a tomada de decisão, pois trata-se do plano de ação do coletivo. A coordenação exerce uma função imprescindível nesse âmbito, pois tem a tarefa de (co)ordenar as ações do coletivo com o objetivo de registrar os resultados do processo reflexivo e as decisões tomadas, garantir que os encontros para as discussões, análises, reflexões e estudos não se percam no esquecimento, caso não sejam sistematizadas, organizadas e formalizadas com base no referendo do coletivo.*

Para que o Projeto Pedagógico da Instituição possa ser construído, há várias instâncias em que precisa ser discutido. Desde a decisão maior, de cunho macro-administrativo até o perpassar do cotidiano da Instituição, atingindo a organização do trabalho docente e criando níveis internos de compatibilização na perspectiva pedagógica. Faz-se necessário afirmar que não é só a escola como instituição escolar, nem a comunidade enquanto lugar de onde emerge tudo o que é instituído, nem tampouco as funções exercidas pelas pessoas, os principais promotores da discussão do Projeto Pedagógico das Escolas ou Cursos.

Percebe-se que o elemento estimulador da experiência de organização deste trabalho tem sido o movimento feito ou pelas instituições ou pelos sujeitos que a compõem determinados pela busca de significado qualitativo para seu trabalho. Concretamente, aqueles que não se tem contentado em repetir o já feito e o já dito, na perspectiva escolar, têm sido os desbravadores de um novo campo para o pensar pedagógico, campo este minado por diversos problemas e igualmente habitado por inúmeras soluções.

Como é possível pensar esta aparente contradição?

Primeiro, admitindo que as escolas (Unidades Escolares) são diferentes entre si.

> *"Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias con-*

tradições. Não existem duas escolas iguais. (...) a pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação de nossa época." (Gadotti, 1997, p. 33)

Assim, a legitimidade de um Projeto Pedagógico advém, exatamente, de seu caráter de **singularidade**. Ele é o resultado de uma leitura que os sujeitos sociais fazem da instituição-escola e se traduz em ações de interferência sobre ela, igualmente singulares.

Outro elemento fundamental na consecução do Projeto Pedagógico é que, ao se desencadear, instala consigo um processo de **gestão democrática** descentralizando os espaços de poder. A **descentralização** fornece a **eliminação das relações competitivas** e **resgata o papel da escola** como espaço do **público**, do **dialógico**, do **debate**, enfim, da **reflexão** oriunda do **pensar** e do **fazer** coletivos.

Naturalmente, uma experiência desta ordem conduz ao crescimento, tanto dos sujeitos sociais individualmente, quanto dos grupos que eles representam.

"A realização dessa grande tarefa de reconstrução coletiva do projeto pedagógico – e as condições ideais para tal ainda se caracterizam como um grande desafio, pois, na verdade, essas condições não se dão e até são negadas. Isso não significa que se deva entrar num conformismo ou num pessimismo – que imobilizam – mas implica em preparo mais efetivo do professor para exercer e fortalecer as pressões por uma educação de qualidade". (Feil, 1997, p. 118)

O MOVIMENTO DA UNIMEP EM DIREÇÃO À ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE SEUS CURSOS

Nas palavras de REBOREDO, à época assessora de Extensão da vice-reitora Acadêmica da UNIMEP, resgatam-se quatro dimensões fundamentais constitutivas de um Projeto Pedagógico: primeiro, sua relação com a estrutura e com a conjuntura da sociedade em que a Unidade Escolar está colocada; segundo, sua dimensão ético-valorativo onde a ênfase está colocada na tolerância, na luta pela justiça, na solidariedade e na prudência; em terceiro lugar, a historicidade interna da Instituição e, por último, o processo de socialização e produção do conhecimento. Ou seja: ao se lançar na tarefa de elaboração dos Projetos Pedagógicos de suas Unidades, a UNIMEP, entre outras sinalizações oriundas de seu documento maior – a Política Acadêmica - balizou-se pelas dimensões antes mencionadas.

Em síntese:

"Um projeto pedagógico deve ter como meta a formação de profissionais éticos, que se orientam por paradigmas teóricos que se mobilizem pela curiosidade científica e atribuam o caráter de 'bem social' à produção do conhecimento". (Reboredo, 1995, p. 2)

Salientam-se nestas breves reflexões dois aspectos fundamentais resultantes da prática implantada na UNIMEP, no que se refere à confecção dos Projetos Pedagógicos de seus Cursos: um, o olhar que os Cur-

sos precisaram lançar ao seu entorno, buscando a relação entre sua área específica de saber e as reais necessidades sociais. Naturalmente, este processo de compreensão do universo externo à Universidade demandou a organização de um diagnóstico aprofundado sobre sua clientela, sobre as possibilidades financeiras e de mercado, e, especialmente, sobre a correlação entre o perfil dos profissionais que os Cursos formam e as verdadeiras necessidades da comunidade.

O outro aspecto refere-se ao movimento interno que cada Curso necessitou realizar para poder, primeiramente, ver-se, olhar para dentro de si e perceber-se no conjunto dos demais Cursos da Universidade.

> *"A formulação do Projeto Pedagógico do Curso Superior de Formação de Tecnólogo em Processamento de Dados tem sido um grande exercício de reflexão feito pelos sujeitos alocados nesta área e pelos demais, provenientes de outras áreas que compõem o currículo do Curso. (...) As questões tem sido: qual é a importância do Curso para a comunidade acadêmica da UNIMEP e para a comunidade regional? A que parcela do conhecimento ele procura responder, tendo em vista a área da ciência da Informática? Que falta ele faria se fosse extinto? Os objetivos estão claros tanto para o corpo docente quanto para o discente? Qual é o conceitual teórico que embasa a ação pedagógica de professores e alunos?" (Documento do Projeto Pedagógico do Curso de PPD..., 1998, p. 4 e 6).*

A formulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos na UNIMEP ocorreu paralelamente à reformulação da estrutura interna da Instituição quando maior ênfase foi dada aos Conselhos dos Cursos, órgãos colegiados formados com representação discente e docente das áreas que compõem o currículo de cada um dos Cursos.

São muitas as experiências e os depoimentos que poderiam fazer parte deste trabalho na perspectiva de apontar elementos de crescimento, em especial para a formação do profissional docente que atua nos Cursos. Dentre tantas, este artigo se detém em algumas questões consideradas fundamentais.

A organização dos Projetos Pedagógicos foi um grande movimento que os participantes dos Cursos fizeram em direção a conhecer sua história e resgatar suas memórias. Como o trabalho foi muito grande, volumoso, no geral, a opção se fez pela constituição de Grupos menores de Trabalho que iam produzindo simultaneamente. Sobre o processo realizado pelo Curso de Matemática, há o seguinte relato:

> *"Desde fevereiro de 1995, foram organizadas reuniões com professores, pesquisas com alunos e ex-alunos, assembléias com professores e alunos. (...) O fundamental na metodologia adotada era proporcionar o levantamento de dados e parâmetros relevantes para a organização do Projeto Pedagógico". (Documento do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências – Habilitação em Matemática, 1998, p. 7).*

Este tipo de dinâmica conduziu os professores a voltarem-se sobre o próprio Curso para repensá-lo e, ao fazê-lo, repensaram sua atuação dentro dele. No caso específico do Curso mencionado, esta reflexão que não foi fácil nem rápida, e todo o levantamento diag-

nóstico sobre o Curso oriundo de pesquisas com alunos, ex-alunos, comunidade, professores das escolas públicas de Piracicaba, onde se localiza a Universidade, e outros, conduziu o Conselho do Curso a propor uma alteração na estrutura do mesmo, tornando-o não mais um Curso de Ciências com Habilitação em Matemática, mas um Curso de Licenciatura em Matemática. Neste sentido, e considerando que a própria metodologia de construção do Projeto Pedagógico estava parametrizado pela perspectiva de Inovação Curricular, todas as Disciplinas relativas à formação docente foram pensadas em sua estrutura interna e recolocadas, numa nova Grade Curricular na perspectiva de privilegiar a formação do docente de Matemática.

> *"À prática de Ensino cabe o papel de buscar o diálogo interdisciplinar (na Universidade) articulado pelo Estágio supervisionado na Escola de Ensino Fundamental e Médio. (...) O papel destinado ao Estágio Supervisionado é o de buscar o exercício da ação pedagógica em salas de aulas de escolas públicas ou privadas".(Documento do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências – Habilitação em Matemática, 1998, p. 68)*

Para o grupo de professores foi, e ainda é, pois o processo de Inovação Curricular ainda não está concluído, um excelente exercício de organização do currículo, a tarefa de repensar o Curso de Matemática na perspectiva específica de uma Licenciatura. Para alguns, com formação pedagógica, pensar o currículo com ênfase igual nas Disciplinas de formação didático-pedagógica e nas que respondiam pelo eixo epistemológico do curso, não era um desafio tão inovador; no entanto, para aqueles que respondiam pelas Disciplinas relativas ao conhecimento matemático em si, foi uma experiência muito interessante. Pouco a pouco estes colegas foram percebendo o quanto era impossível separar, numa licenciatura, o conteúdo e forma e, ao contrário, quanto era mais natural propor as áreas de conhecimento se entrelaçando e se completando, ao longo da formação dos(a) alunos(as).

A idéia, foi montar um currículo que fosse, *pari-passu*, trabalhando ambas as vertentes. O que vale salientar, como intenção desse artigo, é que na medida em que o documento do currículo foi se formalizando, os sujeitos sociais do Curso foram se posicionando na discussão pedagógica, percebendo relações, amadurecendo compreensões, desenvolvendo responsabilidades coletivas, alcançando uma visão de conjunto sobre a tarefa educativa. As reuniões desse Curso, por exemplo, têm tido participação maciça de seus membros e o nível de colaboração entre todos tem crescido sobremaneira.

Este processo não aconteceu isoladamente e esta afirmativa é tão verdadeira quanto a constatação de que boa parte dos professores que, pouco a pouco foram se envolvendo com a construção do Projeto Pedagógico do seu Curso, foi, simultaneamente, desenvolvendo formas de participação em outras instâncias de vida universitária. Os órgãos colegiados, de forma geral, passaram por uma renovação de pessoal em sua estrutura e isto afetou, claramente, o desenvolvimento de uma consciência profissional mais desenvolvida e um nível de participação política mais elaborado. Igualmente, o índice de capacitação docente, de publicações e de participação em projetos científicos cresceu nos últimos anos, o que

demonstrou a resposta do corpo docente da Universidade às diretrizes da Política Acadêmica materializadas no Projeto Pedagógico do Cursos. Os dados citados a seguir referem-se ao grupo de 32 professores que ministram aulas no Curso de Matemática.

> *"Na Categoria Publicações, registra-se um total de 162 trabalhos, sendo destes, 10 livros. (...) Na Categoria de Projetos, registra-se um total de 44 Projetos Científicos, sendo 33 destes, Projetos de Pesquisa ". (Documento do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências – Habilitação em Matemática, 1998, p. 78)*

Ao ser olhada sob o ângulo da construção do Projeto Pedagógico, a formação do profissional da educação adquire conotações bastante interessantes. É possível perceber o crescimento do corpo docente na mesma proporção em que, ao longo de estudos, discussões, reflexões, juntos, se observa ensaios de trocas, de interferências e de experiências na linha da interdisciplinaridade.

Ao exporem seu trabalho, pois as reuniões pedagógicas solicitaram este movimento, os professores precisaram dispor-se a (re)discutir a estrutura de sua área de saber o que conduziu, alguns mais, outros menos, a processos de desconstrução de antigos paradigmas. A ressignificação do horizonte profissional dos docentes, tendo como origem a discussão epistemológica da ciência que representavam foi, sem dúvida, um aprendizado significativo para a individualidade de cada um.

É posível perceber um (re)encantamento com a tarefa docente entre os(as) professores(as), mas certamente, não oriundo de uma visão ingênua e linear sobre a questão. Ao contrário, percebe-se desapontamentos reais no cotidiano escolar, impasses, desencontros, incômodos, resultantes, muito provavelmente, do nível de responsabilidade e de envolvimento que atingiu os profissionais, em sua prática.

Concluem-se estas reflexões apontando para o início deste texto, quando as questões ético-valorativas foram apresentadas. Se na ética defendida pela Instituição está muito claro a defesa da vida humana, o exercício da solidariedade e da justiça, como na forma de construção do conceito de cidadania a ética da construção do Projeto Pedagógico das Unidades Escolares tem que está igualmente em defesa da vida, aí na vida escolar em si, na sua totalidade e na perspectiva de manutenção da ética sobre os diversos campos de saber. Para isso é preciso, no mínimo, preservar a integridade da figura do(a) professor(a) e valorizar as possibilidades reais de formação continuada que possam lhe ser oferecidas.

Emerge, então, no caso da UNIMEP, da própria Instituição Universitária, um desdobramento de seu papel: não só utiliza-se da força de trabalho do professor e canaliza sua energia de pensar e agir, para a construção de seu espaço de trabalho mediante, entre outras coisas, a elaboração do Projeto Pedagógico de sua Unidade mas amplia sua dinâmica junto ao corpo docente fazendo do exercício profissional este *locus* de permanente abastecimento, discussão epistemológica, reflexão pedagógica e formação continuada fundamental a todo profissional deste tempo, mais ainda, ao profissional da educação.

A construção coletiva do documento maior da Instituição - Política Acadêmica - e, em conseqüência o desencadeamento da formulação dos Projetos Pedagógicos do Cursos, tem tornado a vivência universitária um

espaço de profunda reflexão e ação. Ao mesmo tempo, especialmente nos cursos de Licenciatura, tem sido significativo para os(as) docentes trabalharem na formação de propostas para seus Cursos, construindo perfis de alunos(as) que desejam formar e que, ao mesmo tempo, referenciam a própria formação e atuação dos professores. É mais ou menos uma experiência de fazer, fazendo-se, dizer a outro dizendo para si mesmo, ensinando e aprendendo.

O espaço de construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos na UNIMEP tem sido uma excelente oportunidade para a permanente formação pedagógica de alunos(as) e professores(as) e, porque não dizer para a Instituição em si.

Quando a UNIMEP resgata em sua história o compromisso secular com a educação, não o faz inadvertidamente. É uma Instituição que tem dito da importância deste compromisso, tem firmado acordos que garantem a qualidade do trabalho docente, tem organizado seu cotidiano não resolvendo muitas de suas contradições e tem estado aberta aos avanços na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*: epistemologia e didática. Piracicaba: Ed.Unimep, 1996.

COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FEIL, Iselda Teresinha Sausen. Espaços da escola. In: *QUALIDADE em educação*: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997. (Série Interins-titucional)

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: *AUTONOMIA da escola*: princípios e projetos. São Paulo: Cortez,1997.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida D.G. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. *Revista Nuances*, v. 4, set. 1998.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

REBOREDO, Lucília Augusta. Palestra proferida no Seminário sobre Projetos Pedagógicos nas Instituições Metodistas de Porto Alegre em março de 1995.

SILVA, Rinalva Cassiano. *Jornal de Piracicaba*, Piracicaba, 19 dez. 1997.

DOCUMENTOS

Documento do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências-Habilitação em Matemática da Universidade Metodista de Piracicaba. dezembro/1998, 169 p.

Documento do Projeto Pedagógico do Curso de P.D.D. da Universidade Metodista de Piracicaba, 211 p.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR[1]

Jacqueline De Blasi
Maria Rita Neto Sales Oliveira

INTRODUÇÃO

De novembro de 1995 até novembro de 1997 (24 meses), onze dispositivos fizeram parte do cenário legislativo na área da avaliação, implicando mudanças na educação brasileira.

A importância da avaliação nesse cenário é evidenciada por Cury, quando ao tratar da avaliação institucional, a despeito do caráter flexível, que vem sendo atribuído à nova LDB, afirma: "a flexibilidade, entretanto, não é o coração maior da LDB. O coração maior é a avaliação" (Cury,1998a, p. 132).

Dentro disso, este estudo discute a temática da Avaliação Institucional, em termos do que dispõem suas regulamentações, no período mencionado, tendo como ponto de partida a nova LDB e o PLC Federal Nº 1258/88 (Brasil, 1997c) que a antecedeu, e em termos da relação do que determinam esses dispositivos com modelos de avaliação institucional, definidos por De Blasi (1999), a partir de discussões sobre os modos de racionalidade técnica, hermenêutica e emancipatória.

O QUE DIZEM OS DISPOSITIVOS LEGAIS

O Projeto de Lei da Câmara Federal Nº 1258/88 (PLC 1258/88) (Brasil, 1997c) e a Lei Nº 9394 - 20 dez. 1996 (Brasil, 1996b), conhecida como nova LDB, serão inicialmente considerados neste estudo.

O PLC 1258/88 trata do assunto do ensino superior em seu capítulo XIII e seus artigos 63, 66, 67 e 68 referem-se ao tema da avaliação institucional.

O artigo 63 desse PLC afirma ser o Poder Público Federal o credenciador das Instituições de Ensino Superior (IES) como universidades, sendo que, para esse credenciamento, elas têm de passar por um processo de avaliação institucional. Afirma que deverá haver uma avaliação externa de todas as IES, periodicamente, de cinco em cinco anos, conduzida pelo "Ministério responsável pela área através de Comissão de Especialistas" (Brasil, 1997c, p. 248). As diretrizes da avaliação serão estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assegurando-se à Instituição o direito de recurso e o estabelecimento de prazos adequados para sanar eventuais insuficiências. O tempo de validade e a renovação desse credenciamento dependerão desse Conselho. Define-se, ainda, que, no relatório final da primeira avaliação, deverão constar providências para sanar as deficiências (caso ocorram), com prazos determinados, e a Instituição terá direito de recurso no prazo de 90 dias. Se, na segunda avaliação institucional, as deficiências persistirem por falta de assistência do Poder Executivo, o Poder Legislativo tomará "providências pertinentes em cumprimento ao inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal"[2](Brasil, 1997c, p. 249); se elas forem ocasionadas por problemas da própria Instituição, esta terá suas prerrogativas de autonomia temporariamente suspensas, e será instalada uma Comissão Revitalizadora composta por professores, funcionários, alunos, membros de uma Comissão Autônoma de Avaliação e membros do Poder Executivo, nomeados pelo CNE. A Comissão e o Colegiado da Instituição deverão elaborar o plano de revitalização com prazo definido.

As instituições não universitárias passarão pelo mesmo processo de avaliação institucional, conforme determina o artigo 66 desse mesmo PLC.

Já o artigo 67 define que os objetivos da avaliação em pauta serão: a "identificação de deficiências (...), orientação dos investimentos... por parte do Poder Público (...)" e a "orientação da clientela e da sociedade em geral." Define-se também que essa avaliação será conduzida de "forma aberta" com resultados publicados, e explicitará "as condições materiais e financeiras da Instituição," identificando "as instâncias decisórias responsáveis pelas providências saneadoras" (Brasil, 1997c, p. 250). Ainda nesse artigo – parágrafo 3º – fica definido que a avaliação institucional levará em conta a função social da própria escola e contará necessariamente com instâncias externas ao sistema de ensino competente, a serem definidas pelo CNE. O último artigo acerca da avaliação institucional, o artigo 68, determina que as próprias IES mantenham "mecanismos de auto-avaliação de suas atividades" contando com a participação de "professores, alu-

nos e demais trabalhadores da educação" (Brasil, 1997c, p. 250).

Conforme se sabe, a respeito da longa tramitação desse PLC, que foi sofrendo diversas modificações, foi o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro que se tornou na Lei Nº 9394 - 20 dez. de 1996 (Brasil, 1996b).

No capítulo IV dessa Lei, que trata da educação superior, em seu artigo 9º, define-se que é de incumbência da União, "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino". Já o artigo 46 dispõe sobre credenciamento, reconhecimento e autorização dos cursos e das IES. Nesse artigo, afirma-se que, após um "processo regular de avaliação" periódico e com prazos limitados, os cursos e as IES serão reconhecidos, credenciados e autorizados a funcionar. Após esses prazos, prevê-se uma reavaliação que, conforme o resultado, implicará desativações, intervenções ou suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou descredenciamento dos cursos e/ou das instituições. O Poder Executivo fica responsável pela manutenção das Instituições Públicas e pelo acompanhamento do processo de saneamento, fornecendo recursos necessários para tal.

Na década de 90, outros dispositivos legais, ainda em vigor, regulamentam a questão da avaliação das IES. Assim, antes da promulgação da nova LBD, a Medida Provisória Nº 938 - 16 mar. 1995 (MP 938) (Brasil, 1995c) modifica o artigo 9º da Lei Nº 4024 - 20 dez. 1961(Brasil, 1961), criando dois Conselhos Setoriais de Educação: o de Educação Básica e o de Educação Superior. Entre outras atribuições, fica sob a responsabilidade do Conselho de Educação Superior, "credenciar e recredenciar periodicamente instituições de educação superior (...) aprovar os estatutos das universidades (...) aprovar os pareceres para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado" (Brasil, 1995c).

Além disso, a MP 938 determina, em seu artigo 3º, a realização de "exames de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos das últimas séries dos cursos de graduação". Dessa MP origina-se a Lei Nº 9131 - 24 nov. 1995 (Brasil,1995a) e nela fica regulamentada a obrigatoriedade de um teste aos estudantes do curso de graduação, chamado "exame nacional," como condição para que o aluno receba o diploma e que também serve como "um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação". Isso implica dizer que o resultado das avaliações feitas pelos alunos servirão para avaliar os cursos, como parte de uma avaliação institucional.

A Lei Nº 9131 foi regulamentada pelas Portarias Nº 963 - 15 ago. 1997 (MEC, 1997b) e Nº 2175 - 27 nov. 1997 (MEC, 1997c). Nesta última, ficou determinado, em seu artigo 3º, que as IES da rede federal, que "tiverem obtido conceito A no Exame Nacional de curso de Graduação por dois anos consecutivos, ficam autorizadas a oferecer os mesmos cursos em até três municípios (...) sem prévia consulta ao MEC".

Já a Portaria Nº 963 - 15 ago. 1997 estabelece a obrigatoriedade da aplicação do "exame nacional" no curso que for determinado por Portaria Ministerial, Portaria em que também serão designadas "comissões de curso" para definirem "os objetivos específicos e a abrangência das provas". Os membros das

comissões de curso serão de "livre escolha do Ministro de Estado da Educação e do Desporto." A elaboração desse exame ficará sob a responsabilidade das "entidades sem fins lucrativos, externas ao MEC", com a supervisão operacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

No ano de 1996, o Decreto Nº 2026 - 10 out. 1996 (Brasil, 1996a) explicita "procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

Segundo o Decreto, o primeiro procedimento mencionado - análise de indicadores de desempenho global - será executado pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE). Tais indicadores de desempenho são:

> *"I - taxas de escolarização bruta e líquida; II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso; III - taxa de evasão e de produtividade; IV - tempo médio para conclusão dos cursos; V - índices de qualificação do corpo docente; VI - relação média alunos por docente; VII - tamanho médio das turmas; VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação; IX - despesas públicas por aluno(...); X - despesas por aluno em relação ao PIB(...); XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores".*

Já o segundo procedimento – avaliação de desempenho individual – será conduzido por uma comissão externa à Instituição, designada pela SESu, que considerará os seguintes itens que constam no artigo 4º do decreto em pauta. "I - administração geral (...); II - administração acadêmica (...); III - integração social(...); IV - produção científica cultural tecnológica (...)". Importa lembrar que, ainda de acordo com esse artigo, em seu parágrafo único, a comissão externa deverá considerar, entre outras formas de avaliação, a "auto-avaliação realizada pela própria Instituição".

A avaliação do ensino de graduação, como o terceiro procedimento mencionado, será conduzida por uma Comissão de Especialistas designada pela SESu, que estabelecerá indicadores e levará em consideração os resultados do exame nacional e os indicadores presentes no artigo 3º, sendo todo o trabalho dessa comissão precedido de uma análise "abrangente da situação da respectiva área de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional, e o comportamento do mercado de trabalho nacional".

Ainda para a avaliação do ensino de graduação será considerado conforme o artigo 6º do Decreto: "I - a organização didático-pedagógica;II - a adequação das instalações físicas em geral; III- a adequação das instalações especiais, tais como laboratório, oficinas (...) IV – a qualificação do corpo docente; V – as bibliotecas (...)".

O quarto e último procedimento proposto – avaliação da pós-graduação – continuará sendo conduzido pela CAPES com base nos critérios definidos por essa fundação.

Finalmente, fica decretado no artigo 8º que todos os resultados das avaliações serão consolidados e compatibilizados pela SESu.

Em 1997, as Portarias Nº 637 - 13 de maio 1997 (MEC, 1997d), Nº 639 - 13 de maio 1997 (MEC, 1997e), Nº 640 - 13 de maio 1997 (MEC, 1997a) e Nº 641 - 13 de maio 1997 (MEC, 1997f), em conjunto, explicitam critérios para credenciamento de universidades, centros

universitários para o sistema federal de ensino superior, faculdades, institutos ou escolas superiores, e critérios também para a autorização de novos cursos em faculdades, institutos ou escolas superiores.

Já em agosto de 1997, o Decreto Nº 2306 - 19 ago. 1997 (Brasil, 1997b), determina que a criação de novos cursos de graduação em Medicina, em Odontologia e em Psicologia "deverá ser submetida à prévia avaliação do Conselho Nacional de Saúde". Situação semelhante acontecerá para a criação e o reconhecimento de cursos Jurídicos, pois terão de ser avaliados previamente pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Tanto para os cursos da área de saúde, quanto para os da área jurídica, se receberem manifestações desfavoráveis dos seus respectivos Conselhos, sua criação e seu reconhecimento "deverão ser submetidos ao Conselho Nacional de Educação, ouvida a Secretaria de Educação do MEC".

O QUE DETERMINAM OS DISPOSITIVOS À LUZ DE MODELOS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional, tal como definida nos dispositivos apresentados, pode ser discutida tendo-se por base sistematizações teóricas no campo da avaliação. Uma dessas sistematizações refere-se aos modelos de avaliação institucional definidas por De Blasi (1999).

Esses modelos foram elaborados, a partir da construção teórica de Giroux (1986) sobre educação para a cidadania, e que, por sua vez, envolve discussões sobre três modos de racionalidade: técnica, hermenêutica e emancipatória. Conforme o autor, racionalidade significa

"um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo" (idem, p. 225).

Dentro disso, a racionalidade técnica baseia-se em critérios considerados objetivos, e "está ligada aos princípios de controle e certeza" (idem, p. 231), próprios da investigação experimental e defendidos pela perspectiva positivista de investigação na área das ciências sociais e humanas; a racionalidade hermenêutica é aquela que se baseia em aspectos subjetivo-simbólicos, ou seja, em interpretações pessoais sobre o mundo, pois "através do uso da linguagem e do pensamento, os seres humanos constantemente produzem significados bem como interpretam o mundo em que se encontram" (idem, p. 241); e a racionalidade emancipatória compromete-se com a transformação social e se baseia na "capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica... e tem como objetivo romper a ideologia congelada que impede uma crítica da vida e do mundo"(idem, p. 249).

Assim, quando a avaliação institucional está sob a ótica da racionalidade técnica, destacam-se as idéia de controle, de produtividade e os métodos quantitativos. Isso significa que, nesse modo, avaliação eficaz é aquela que atinge objetivos preestabelecidos, seguin-

do regras consideradas neutras e de validade universal. Se a avaliação estiver de acordo com as regras determinadas, seus resultados são válidos. Além disso, a qualidade de uma Instituição seria estipulada, principalmente, por indicadores quantitativos (por exemplo: taxas de escolarização e evasão, tempo médio de conclusão dos cursos por parte dos alunos, nota em exames escritos...).

Quando a avaliação institucional está sob a ótica da racionalidade hermenêutica, ela tem, como característica principal, a preocupação de descrever e interpretar os programas educacionais, possibilitando a participação e a expressão dos sujeitos com diferentes valores e posicionamentos referentes à Instituição. Nesse caso, objetiva-se saber como o programa educacional opera, e, de forma estreitamente relacionada à denominada Avaliação Iluminativa, tal como discutida por Solari (1988), avalia-se como um dado programa educacional "é influenciado pelas várias situações institucionais onde se desenvolve; que vantagens e desvantagens são percebidas pelas pessoas envolvidas no programa" (Solari,1988, p. 256). Essa percepção seria considerada válida, na medida em que for consensual. Nesse sentido, propostas de implementar auto-avaliações institucionais podem ser consideradas exemplos dessa modalidade, pois esse tipo de avaliação tende a obter uma visão particular e interpretativa das pessoas sobre as escolas em pauta.

Finalmente, a avaliação institucional na ótica da racionalidade emancipatória, questiona como as relações de poder hegemônico dentro de uma sociedade, inseridas, portanto, num dado contexto histórico-social, alimentam e sustentam a ideologia dominante, impedindo o desenvolvimento de uma análise crítica dessa sociedade. Aqui, a centralidade avaliação está em priorizar a relação entre indivíduo, educação e sociedade, rompendo com os princípios da avaliação institucional exclusivamente técnica ou exclusivamente interpretativa. A avaliação de uma Instituição de ensino deve, então, implicar um processo crítico das relações sociais, das visões de mundo e de conhecimento presentes na instituição, tendo em vista a sua transformação na direção da também transformação do sistema social mais amplo.

Com base na discussão anterior, podem-se definir três modelos de avaliação institucional, denominados por De Blasi (1999) de **avaliação institucional regulamentada** (centrada em parâmetros legais pré-existentes), **avaliação institucional interpretativa** (centrada em parâmetros hermenêuticos) e **avaliação institucional interativo-crítica** (centrada nos parâmetros da crítica e da transformação social) referidos, respectivamente, a cada um dos modos de racionalidade mencionados.

À luz do exposto, podem-se destacar alguns aspectos quanto à questão da avaliação institucional, tal como definida nos dispositivos legais apresentados neste estudo.

Em primeiro lugar, há a realidade de uma profusão de documentos legais sobre a temática. Esses estariam regulamentando, de uma certa forma autoritária, as práticas e os processos formativos no interior das IES, porquanto essa realidade estaria evidenciando uma intensa busca governamental de controle externo do processo educacional, tendo obviamente, um papel estratégico na implementação de uma proposta educacional ligada a um dado projeto histórico para a formação social brasileira.

De fato, essa profusão de dispositivos, envolvendo um detalhamento minucioso de procedimentos de avaliação, expressa uma série de decisões no plano das políticas públicas educacionais que limitam, de uma forma ou de outra, a real autonomia e identidade plural das instituições escolares.

No entanto, por uma análise em direção oposta, poder-se-ia perguntar: em que medida essa profusão de dispositivos[3] não estaria, exatamente indo ao encontro do reconhecimento dessa pluralidade, e junto a isso, ao encontro do respeito pelas identidades escolares diferenciadas, que seriam reguladas por uma legislação também diferenciada?

A partir daí, implica indagar qual é a concepção de avaliação que permeia o conteúdo dos dispositivos em pauta ou, em outras palavras, de qual(is) modelo(s) de avaliação institucional aqui apresentado(s) esses conteúdos se aproximam?

Inicialmente, importa lembrar que um dos dispositivos estudados – o Decreto Nº 2026 – 10 de out.1996 (Brasil,1996a) – faz referência à auto-avaliação no interior do processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Isso poderia estar implicando uma concepção de avaliação próxima ao modelo de **avaliação institucional interpretativa.**

Entretanto, dos dispositivos estudados, o Decreto mencionado é o único que se refere a um procedimento avaliativo que implica a preocupação com a expressão pessoal dos sujeitos escolares na avaliação institucional. Além disso, esse Decreto enfatiza, sobremaneira, critérios quantitativos no conjunto dos procedimentos que propõe para essa avaliação. Sendo assim, percebe-se claramente, que o modelo de **avaliação institucional interpretativa** fica subsumido pelo modelo de **avaliação institucional técnica** no interior do Decreto.

Finalmente, pode-se dizer da ausência de uma concepção de avaliação que se aproxime do modelo de **avaliação institucional interativo-crítica** no conjunto dos dispositivos estudados.

Em conclusão, pode-se reiterar a definição de que, mais do que respeito às individualidades das Instituições de Ensino Superior, a profusão de documentos legais sobre a avaliação dessas instituições envolvem uma proposta bem única de controle sobre elas.

RESUMINDO...

O estudo desenvolvido evidencia uma profusão de dispositivos legais, o que poderia ser um indicador de riqueza no tratamento da questão da avaliação institucional nas IES, implicando, inclusive, variedade de propostas de avaliação para essas instituições. No entanto, a análise do conteúdo desses dispositivos mostra a sua organicidade em torno de uma concepção de avaliação fundada, principalmente no modelo de **avaliação institucional técnica**, e com isso, a preocupação governamental com o controle uniforme das Instituições de Ensino Superior.

NOTAS

[1] O conteúdo deste texto foi extraído da dissertação de mestrado *Auto-Avaliação Institucional*; os limites de uma concepção. Um estudo de caso numa instituição de ensino tecnológico de Jacqueline De Blasi, sob a orientação de Maria Rita Neto Sales Oliveira.

[2] *"Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VII - garantia de padrão de qualidade"* (Brasil, 1988:138).

[3] Observa-se que o presente estudo aborda os dispositivos legais referentes ao período de novembro de 95 a novembro de 97, após o qual, vários outros já foram definidos sobre a matéria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1988.

——. Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 11 out. 1996a.

——. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 28 dez. 1961.

——. Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivo da Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 25 nov. 1995a.

——. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996b.

——. Medida Provisória nº 938, de março de 1995. Altera dispositivos da Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei n.5540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 17 mar. 1995c.

——. Projeto de Lei da Câmara Federal nº 1258/88. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) *LDB interpretada:* diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997c. p.248-250.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Portaria nº 640, de 13 maio 1997. Dispõe sobre o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 15 maio, 1997a.

——. Portaria nº 963, de 15 de agosto de 1997. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 19 ago. 1997b.

——. Portaria nº 2175, de 27 de novembro de 1997. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 28 nov. 1997c.

——. Portaria nº 637, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de universidades. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 7 jul. 1997d.

——. Portaria nº 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 15 maio 1997e.

——. Portaria nº 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. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, 15 maio 1997f.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Nova LDB, CNE e avaliação da educação. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 130-135, jan./mar. 1998a.

DE BLASI, Jacqueline. *Auto-avaliação institucional:* os limites de uma concepção: um estudo de caso numa instituição de ensino tecnológico. Belo Horizonte: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado) - CEFET-MG, 1999.
GIROUX, Henry. *Teoria critica e resistência em educação.* Petrópolis: Vozes, 1986.
SOLARI, Carmem L. Baia de. A experiência de auto-avaliação do pós-graduação em educação: UFRGS. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 10, n. 21, p. 252-262, 1988.

RESUMOS / ABSTRACTS / RESÚMENES

A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO DEBATE INTERNACIONAL: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação

Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira

Examina os principais documentos internacionais orientadores das reformas da Educação Superior, destacando temáticas, tendências analisadas, críticas registradas e sofridas. Estes documentos são originários do banco Mundial, da UNESCO, da Comissão Attali, da França, e da literatura latino-americana. Registra a força dos organismos internacionais na América Latina, no sentido de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação nos sistemas nacionais, de subordinação aos interesses econômicos, em que pesem as diferenças identificadas nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos e nos princípios e missões da Educação Superior. Inclui em anexo quatro quadros comparativos das posições do banco Mundial, da UNESCO e do Relatório Attali, em termos de diagnósticos da crise, desafios contemporâneos, princípios e missões, e políticas e estratégias.
Palavras-chave: Ensino superior. Reforma universitária. Política educacional - América Latina.

RESTRUCTURING HIGHER EDUCATION IN THE INTERNATIONAL DEBATE: the standardization of diversification and differentiation policies

Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira

The text examines the main international documents that guide the reforms of Higher Education, pointing out thesis, analyzed tendencies, recorded and undergone critics. These documents originate from the World Bank, UNESCO, Attali Commission, from France, and Latin-American literature. It registers the power of the international organisms in Latin America, in the sense of the standardization of diversification and differentiation policies and strategies in the national systems, of subordination to the economical interests, as to the differences identified in the crisis diagnosis, in the contemporary challenges and in the principles and missions of Higher Education. Attached are four comparative charts of the World bank's, UNESCO's and Attali Report's position regarding the crisis diagnosis, the contemporary challenges, the principles and missions, and the policies and strategies.
Key words: Higher education. University reform. Educational policy – Latin America.

LA REESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DEBATE INTERNACIONAL: la padronización de las políticas de diversificación y diferenciación

Afrânio Mendes Catani, João Ferreira de Oliveira

Examina los principales documentos internacionales orientadores de las reformas de la Educación Superior, destacando temáticas, tendencias analizadas, críticas registradas y sufridas. Estos documentos son originários del banco Mundial, de la UNESCO, de la Comisión Attali, de Francia, y de la literatura latino-americana. Registra la fuerza de los organismos internacionales en América Latina, en el sentido de la padronización de las políticas y estrategias de diversificación y diferenciación en los sistemas nacionales, de subordinación a los intereses económicos, en que pesen las diferencias identificadas en los diagnósticos de la crisis, en los desafios contemporaneos y en los principios y misiones de la Educación Superior. Incluye en anexo cuatro cuadros comparativos de las posiciones del banco Mundial, de la UNESCO y del Relatorio Attali, en terminos de diagnósticos de la crisis, desafios contemporaneos, principios y misiones, y políticas y estrategias.
Palabras clave: Educación superior. Reforma universitária. Política educativa - América Latina.

NOVOS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO: UM DESAFIO À IDENTIDADE DA UNIVERSIDADE NESTE FINAL DE MILÊNIO

Stella Cecilia Duarte Segenreich

Apresenta os novos modelos de organização universitária que estão emergindo após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) no Brasil, em comparação com o modelo anterior, da Reforma Universitária (1968) e com idéias atuais no contexto mundial, especialmente citando o caso da França, e tendências da América Latina. Destaca a diversificação das estruturas organizacionais e a ampliação de funções da universidade, os novos modelos organizacionais e a influência governamental sobre estes processos no Brasil. Refere particularmente os casos de universidades estaduais de São Paulo (USP e UNESP) e de universidades católicas do Rio de Janeiro (PUC-RJ e Santa Úrsula).

Palavras-chave: Organização do ensino superior. Reforma universitária. Política educacional - Brasil.

NEW ORGANIZATION MODELS: A CHALLENGE TO THE UNIVERSITY'S IDENTITY AT THE END OF THE MILLENIUM

Stella Cecilia Duarte Segenreich

The text presents the new university organization models that are emerging after the new Law of Directives and Bases for Education (1996) in Brazil, in comparison with the previous model – the University Reform (1968) and with current ideas in the world context. It mentions, specially, the case of France, and the trends in Latin America. It points out the diversification of organizational structures and the enlargement of the university's functions, the new organizational models and the Government's influence on these processes in Brazil. It refers, specifically, to the cases of the State Universities in São Paulo (USP and UNESP) and the Catholic Universities in Rio de Janeiro (PUC-RJ and Santa Úrsula).

Key words: Organization of Higher Education. University reform. Educational policy – Brazil.

NUEVOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN: un desafío a la identidad de la universidad en este final de milenio

Stella Cecilia Duarte Segenreich

Presenta los nuevos modelos de organización universitaria que están surgiendo después de la nueva Ley de Directrizes y Bases de la Educación (1996) en Brasil, en comparación con el modelo anterior, da Reforma Universitaria (1968) y con ideas actuales en el contexto mundial, especialmente citando el caso de Francia, y tendencias de América Latina. Destaca la diversificación de las estructuras organizacionales y la ampliación de funciones de la universidad, los nuevos modelos organizacionales y la influencia gobernamental sobre estos procesos en Brasil. Hace referencia particular de los casos de universidades estaduales de São Paulo (USP y UNESP) y de universidades católicas de Rio de Janeiro (PUC-RJ y Santa Úrsula).

Palabras-clave: Organización de la educación superior. Reforma universitária. Política educativa - Brasil.

O MODELO DE ESTADO GERENCIAL, AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO UNIVERSITÁRIO: VIRTUDES E RISCOS IMINENTES

Cláudia Souza Passador

O artigo discute impactos do projeto de reforma administrativa do Estado brasileiro que está sendo implantado pelo governo Cardoso sobre as políticas sociais e especialmente sobre a educação superior. Situa a problemática no contexto histórico da formação e consolidação do estado de direito no país e das intervenções nas políticas sociais e educacionais, observando o desenvolvimento da educação superior como processo simultâneo ao aprofundamento da exclusão social mais ampla e de concessão da cidadania de forma restrita a pequenas elites. Avalia os princípios norteadores do modelo de Estado Gerencial adotado na atual reforma do Estado, destacando os significados atribuídos a público e privado, cidadania e educação. Discute alternativas e outros modelos de política para a educação superior, a partir do atual modelo e as exigências do Estado Gerencial.
Palavras-chave: Ensino superior. Reforma administrativa. Política educacional - Brasil.

THE MODEL OF MANAGERIAL STATE, THE SOCIAL ORGANIZATIONS AND THE HIGHER EDUCATION: VIRTUES AND IMINENT RISKS

Claudia Souza Passador

The article discusses the impacts of the administrative reform project of the Brazilian State that is being established by the Cardoso government in the social policies and the higher education. It places the problem in the historical context of the formation and consolidation of the state of right in the country and the interventions in the social and educational policies, observing the development of higher education as a process that is simultaneous to the deepening of the wider social exclusion and of concession of citizenship restrictedly to the small elites. It appraises the guiding principles of the Managerial State model adopted in the present State reform, emphasizing the meanings attributed to the public and the private, citizenship and education. It discusses alternatives and other policy models for the higher education from the present model, and the demands of the Managerial State.
Key words: Higher education. Administrative reform. Educational policy – Brazil.

EL MODELO DEL ESTADO GERENCIAL, LAS ORGANIZACIONES SOCIALES Y LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: virtudes y riesgos permanentes

Cláudia Souza Passador

El artículo discute impactos del proyecto de reforma administrativa del Estado brasileño que está siendo implantado por el gobierno Cardoso sobre las políticas sociales y especialmente sobre la educación superior. Situa la problemática en el contexto histórico de la formación y consolidación del estado de derecho en el país y de las intervenciones en las políticas sociales y educacionales, observando el desarrollo de la educación superior como proceso simultaneo al aprofundamiento de la exclusión social más amplia y de concesión de la ciudadanía de forma restricta a pequeñas elites. Evalua los principios norteadores del modelo de Estado Gerencial adoptado en la actual reforma del Estado, destacando los significados atribuídos a lo público y lo privado, ciudadanía y educación. Discute alternativas y otros modelos de política para la educación superior, apartir del actual modelo y las exigencias del Estado Gerencial.
Palabras-clave: Enducación superior. Reforma administrativa. Política educativa - Brasil.

A EVASÃO NO CICLO BÁSICO DA UFMG

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga, Tânia Fernandes Bogutchi

Relato parcial de pesquisa realizada no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais sobre a evasão dos alunos dos cursos de graduação, destacando o fenômeno no ciclo básico. A evasão foi estimada a partir de dados referentes ao período de 1990 a 1997 para uma amostra de cursos e carreiras. Os resultados apresentados, com apoio em gráficos, indicam a evasão, segundo o tipo de curso ou carreira, e suas relações com o perfil sócio-econômico dos alunos, gênero, escolha da carreira, demanda no vestibular e desempenho acadêmico. As principais conclusões são: há correlação estreita entre fatores sócio-econômicos e sucesso no vestibular e escolha da carreira pelo candidato, isto é, candidatos de nível sócio-econômico mais baixo optam por cursos de menor prestígio social, como as licenciaturas, e por cursos noturnos; na década de 90, a evasão está decrescendo; há alta correlação entre reprovação e evasão; os homens têm relativamente mais sucesso no vestibular mas as mulheres têm mais chance de concluir seus cursos. O artigo apresenta também algumas hipóteses explicativas e análise contextual, chamando a atenção para a importância de análises internas para definições de política acadêmica.
Palavras-chave: Ensino superior. Ciclo básico. Evasão. Universidade Federal de Minas Gerais.

DROP OUT IN THE FOUNDATION COURSE IN UFMG

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga, Tânia Fernandes Bogutchi

This is a partial report of a survey conducted in the scope of the Federal University of Minas Gerais on the drop out from the undergraduate courses, emphasizing the phenomenon in the foundation course. The drop out was estimated based on data referring to the period of 1990 to 1997 for a sample of courses and careers. The displayed results, supported by charts, indicate drop out, according to the kind of course or career, and its relation to the student's social and economical profile, gender, career choice, demand in "vestibular" and academic performance. The main conclusions are that there is close correlation between the social and economical factors and success in "vestibular" and in the career choice, i. e., candidates with a lower social and economical background choose socially less prestigious courses, like licentiate and night courses; in the nineties, drop out decreased; there is high correlation between flunking and drop out; men are relatively more successful in "vestibular", but women are more likely to complete their courses. The article also presents some explainable hypothesis and contextual analysis, drawing attention to the importance of internal analysis in order to define the academic policy.
Key words: Higher education. Foundation course. Drop out. Federal University of Minas Gerais.

LA DESERCIÓN EN EL CICLO BÁSICO DE LA UFMG

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Mauro Mendes Braga, Tânia Fernandes Bogutchi

Relato parcial de investigación realizada en el ámbito de la Universidad Federal de Minas Gerais sobre la deserción de los alumnos de los cursos de graduación, destacando el fenómeno en el ciclo básico. La deserción fue estimada apartir de datos referentes al período de 1990 a 1997 para una muestra de cursos y carreras. Los resultados presentados, con apoyo en gráficos, indican la evasión, según el tipo de curso o carrera, y sus relaciones con el perfil socio-económico de los alumnos, género, opción de la carrera, demanda en la prueba de aptitud académica (vestibular) y desempeño académico. Las principales conclusiones son: hay relación estrecha entre factores socio-económicos y suceso en el *vestibular*

y la carreira escojida por el candidato, esto quiere decir, candidatos de nivel socio-económico más bajo optan por cursos de menor prestigio social, como las licenciaturas, y por cursos nocturnos; en la década de 90, la deserción está disminuyendo; hay una alta correlación entre reprobación y evasión; los hombres relativamernte tienen un suceso mayor en el *vestibular* pero las mujeres tienen más chance de concluir sus cursos. El artículo presenta también algunas hipótesis explicativas y análisis contextual, llamando la atención para la importancia de análisis internas para definiciones de política académica.
Palabras-clave: Educación superior. Ciclo básico. Deserción. Universidade Federal de Minas Gerais.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

Sabrina Moehlecke

Chama atenção ao fato de que, apesar de muitos estudos mostrarem a importância das categorias raça/cor para planejar ou avaliar políticas públicas de educação, esta é variável pouco utilizada em estatísticas e estudos oficiais. Na educação superior apenas recentemente são coletados dados sobre a questão da igualdade de acesso e permanência por raça/cor. A autora revisa diversas pesquisas sobre raça e educação no Brasil e algumas estrangeiras e apresenta algumas tabelas que confirmam a força das condições sócio-econômicas e raciais na estrutura de oportunidades acadêmicas. Alerta para a necessidade de intervenção política compensatória, antes dos processos seletivos como o vestibular e no curso de formação.
Palavras-chave: Pesquisa educacional. Desigualdade racial. Política educacional - Brasil.

THE RESEARCH IN EDUCATION AND THE RACIAL INEQUALITIES IN BRAZIL

Sabrina Moehlecke

The text draws attention to the fact that, although many studies show the importance of the race/color category to plan or evaluate public policies of education, this variable is not much used in statistics and official studies. In higher education, only recently have the data on the issue of the equal access and permanence by race/color been collected. The author reviews many national and international researches on race and education, and presents some charts that confirm the power of the social, economical and racial conditions in the structure of academic opportunities. She alerts to the need of a compensatory political intervention before the selective processes, like "vestibular", and during the undergraduate course.
Key words: Educational research. Racial inequality. Educational policy – Brazil.

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y LAS DESIGUALDADES RACIALES EN BRASIL

Sabrina Moehlecke

LLama la atenção el hecho de que, apesar de muchos estudios mostrar la importancia de las categorias raza/color para planificar o evaluar políticas públicas de educación, esta es una variable poco utilizada en estadísticas y estudios oficiales. En la educación superior apenas recientemente son colectados datos sobre el problema de la igualdad de acceso y permanencia por raza/color. La autora revisa diferentes investigaciones sobre raza e educación en Brasil y algunas extrangeras y presenta algunas tablas que confirman la fuerza de las condiciones socio-económicas y raciales en la estructura de oportunidades académicas. Alerta para la necesidad de intervención política compensatoria, antes de los procesos selectivos como la prueba de aptitud académica (vestibular) y en el curso de formación.
Palabras-clave: Investigación educativa. Desigualdade racial. Política educativa - Brasil.

A QUESTÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: FASE DAS PROPOSTAS (1979-1998)

Carmem Silvia Bissolli da Silva

A analisa as principais questões atualmente em discussão sobre a formação inicial de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental e de especialistas de educação, no curso de Licenciatura em Pedagogia. Situa esta fase das discussões como a fase das propostas devido à extensa documentação gerada pela iniciativa de professores e estudantes universitários, instituições universitárias e organismos governamentais. Examina quatro destes documentos: o produzido pela região de São Paulo, em 1981; o da comissão nacional sobre formação do educador, de 1983; o da ANFOPE, de 1998; e o relatório oriundo no congresso paulista de 1998. Conclui com questionamentos sobre os futuros posicionamentos do MEC e do CNE, salientando que discutir a identidade do curso de Pedagogia significa discutir a nova geração de educadores.

Palavras-chave: Formação de professores. Especialista em educação. Curso de pedagogia. Ensino superior - Brasil.

THE ISSUE OF THE IDENTITY OF THE PEDAGOGY COURSE IN BRAZIL: THE PROPOSAL PHASE (1979-1998)

Carmen Silvia Bissolli da Silva

The text analyses the main issues that are being discussed today about the initial training of elementary school teachers and experts in education, in the licentiate course in Pedagogy. That discussion phase is considered a proposal phase, due to the vast documentation generated by the initiative of professors and college students, universities and government organisms. Four of such documents are examined in the text: one produced in the São Paulo area, in 1981; one from the National Commission on the Educator Training, from 1983; one from ANFOPE, from 1998; and a report originated in a Congress in São Paulo, in 1998. In the end the text ends questions about the future attitude of MEC (Ministry of Education and Culture) and CNE (National Education Commission), emphasizing that discussing the identity of the Pedagogy course means discussing a new generation of educators.

Key words: Teacher training. Expert in education. Pedagogy course. Higher education – Brazil.

EL PROBLEMA DE LA IDENTIDAD DEL CURSO DE PEDAGOGÍA EN BRASIL: fase de las propuestas (1979 - 1998)

Carmem Silvia Bissolli da Silva

Este trabajo analiza los principales problemas actualmente en discusión sobre la formación inicial de profesores de Educação Infantil y de Enseñanza Fundamental y de especialistas de educación, en el curso de Licenciatura en Pedagogía. Situa esta fase de las discusiones como la fase de las propostas debido a la extensa documentación generada por la iniciativa de profesores y estudiantes universitarios, instituiciones universitarias y organismos gobernamentales. Examina cuatro de estos documentos: el produzido por la región de San Pablo, en 1981; el de la comisión nacional sobre formación del educador, de 1983; el de la ANFOPE, de 1998; y el relatorio oriundo del congreso paulista de 1998. Concluye con interrogaciones sobre los futuros posicionamentos del MEC y del CNE, salientando que discutir identidad del curso de Pedagogía significa discutir la nueva generación de educadores.

Palabras-clave: Formación de professores. Especialista en educación. Curso de pedagogía. Educación superior - Brasil.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS NO CEARÁ

Isabel Sabino de Farias, Nohemy Rezende Ibanez, Sofia Lerche Vieira

A partir do destaque à problemática da formação do educador como uma questão complexa, universal e atual, o artigo apresenta uma parte dos resultados e reflexões de uma pesquisa realizada nos estados de São Paulo e Ceará com o objetivo de registrar ações promissoras neste campo. Comenta os principais determinantes da nova legislação brasileira, as limitações sócio-culturais e político-institucionais incidindo sobre o objetivo de habilitar em nível superior todos os professores de Educação Básica. No caso do estado do Ceará, este objetivo exige ultrapassar a atual capacidade instalada de formação inicial e, portanto, demanda soluções inovadoras. Examinando as iniciativas de concurso único para professores das redes estadual e municipal, o sistema de acompanhamento pedagógico, o programa das licenciaturas breves, o programa de formação continuada de professores da rede pública e o curso para qualificação de professores leigos de educação infantil, as autoras ressaltam a importância da cooperação entre instâncias governamentais e as universidades e da realização de programas de formação que permitam paralelo exercício profissional, com supervisão pedagógica. Há também uma interessante avaliação sobre a repercussão das novas modalidades de formação em serviço sobre as atividades tradicionais da universidade.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino superior. Política educacional - Ceará.

POLICIES FOR TEACHER TRAINING: INNOVATIVE EXPERIENCES IN CEARÁ

Isabel Sabino de Farias, Nohemy Rezende Ibanez, Sofia Lerche Vieira

Beginning with the problem of the educator's training as a complex, universal and current issue, the article presents part of the results and reflections of a research made in the states of São Paulo and Ceará, which aimed at recording promising actions in that field. It comments the main issues of the new Brazilian Laws, the social, cultural, political and institutional limitations that fall upon the objective of qualifying in a university degree all the teachers of the elementary school. In Ceará, that objective demands surpassing the present capacity of initial training, thus demanding innovative solutions. Examining the initiatives of a sole public exam for teachers of the state and municipal governments, the program of licentiate, the program of continual training for public school teachers, and the qualifying course for lay elementary school teachers, the authors emphasize the importance of cooperation between the government instances and the universities, and the accomplishment of training programs that allow a simultaneous professional work, with pedagogical supervision. There is also an interesting evaluation about the repercussion of the new modalities of service training on the university's traditional activities.

Key words: Teacher training. Higher education. Educational policy – Ceará.

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA: experiencias innovadoras en Ceará

Isabel Sabino de Farias, Nohemy Rezende Ibanez, Sofia Lerche Vieira

Apartir del destaque a la problemática de la formación del educador como una cuestión compleja, universal y actual, el artículo presenta una parte de los resultados y reflexiones de una investigación realizada en los estados de San Pablo y Ceará con el objetivo de registrar acciones promisoras en este campo. Comenta los principales determinantes de la nueva legislación brasileña, las limitaciones socio-culturales y político-institucionales incidiendo sobre el objetivo de habilitar en nivel superior todos los profesores de Educación Básica. En el caso del estado de Ceará, este objetivo exige ultrapasar la actual capacidad instalada de formación inicial y, por lo tanto, demanda soluciones innovadoras.

Examinando las iniciativas de concurso único para profesores de las redes estadual y municipal, el sistema de acompañamiento pedagógico, el programa de las licenciaturas breves, el programa de formación continuada de profesores de la red pública y el curso para cualificación de profesores leigos de educación infantil, las autoras resaltan la importancia de la cooperación entre instancias gobernamentales y las universidades y de la realización de programas de formación que permitan paralelo ejercício profesional, con supervisión pedagógica. Hay también una interesante evaluación sobre la repercusión de las nuevas modalidades de formación en servicio sobre las actividades tradicionales de la universidad.

Palabras-chave: Formación de professores. Educación superior. Política educativa - Ceará.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES - REFLEXÕES

Paulo Angelo Lorandi, Maria Cristina de Oliveira, Esther Pacheco de Almeida Prado, Maria Elisabette Prado, Iara Sanches Rosa, Clóvis Roberto Santos, Alexandre T. Santos Vieira

O artigo manifesta a posição dos autores no sentido de que é preciso valorizar o profissional do magistério, para retomar seu lugar de mais prestígio no social, com mais consciência da sociedade e trato da formação de professores pelos dirigentes dos sistemas de ensino. Destacam e analisam a contribuição da obra de Francisco Imbernón, denominada *La formación y el desarollo profesional del profesorado* (1998), que se contrapõe ao conceito de profissionalização, no sentido usual que estimula corporativismo e burocratismo, pregando que se deva desenvolver uma "cultura profissional", construída no coletivo, em clima estimulante de solidariedade, dinamismo e coragem para enfrentar o novo, comprometida com a aprendizagem dos alunos. O texto indica os modelos de formação e comenta as propostas daquele autor para o planejamento e avaliação de programas de formação continuada de professores, envolvendo intervenção na escola, um referencial teórico e agentes externos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação continuada. Valorização do magistério.

CONTINUAL TEACHER TRAINING – REFLECTIONS

Paulo Angelo Lorandi, Maria Cristina de Oliveira, Esther Pacheco de Almeida Prado, Maria Elisabette Prado, Iara Sanches Rosa, Clóvis Roberto Santos, Alexandre T. Santos Vieira

The article states the authors' point of view, in the sense that it is necessary to value the teachers, so they can regain a more prestigious place in the social sphere, more conscious of society. According to them, it is important that the directors of the education system deal with the teachers' graduation. The article emphasizes and analyses the contribution of Mr. Francisco Imbernón's work, *La formación y el desarollo profesional del profesorado (1998)*, which contraposes to the concept of professionalization, in the usual sense that stimulates collectivism and bureaucrativism, defending the development of a "professional culture", built upon the collective, in a stimulating climate of solidarity, dynamism and courage to deal with the new and commited to the students' learning. The text points out the models of training and comments Mr. Imbernón's proposals for the planning and appraisal of continual training programs for teachers, involving the intervention in the schools, a theoretical referential and external agents.

Key words: Teacher training. Continual education. Valorization of teachers.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES: reflexiones

Paulo Angelo Lorandi ,Maria Cristina de Oliveira, Esther Pacheco de Almeida Prado, Maria Elisabette Prado, Iara Sanches Rosa, Clóvis Roberto Santos, Alexandre T. Santos Vieira

El artículo manifiesta la posición de los autores en el sentido de que es necesario valorizar el profesional de la Enseñanza General Básica, para retomar su lugar de más prestigio en lo social, con más conciencia de la sociedad y trata de la formación de profesores por los dirigentes de los sistemas de enseñanza. Destacan y analizan la contribución de la obra de Francisco Imbernón, denominada *La formación y el desarollo profesional del profesorado* (1998), que se contrapone al concepto de profesionalización, en el sentido usual que estimula el corporativismo y el burocratismo, pregonando que se deba desarrollar una "cultura profesional", construída en el colectivo, en un clima estimulante de solidariedad, dinamismo y coraje para enfrentar lo nuevo, comprometida con el aprendizaje de los alumnos. El texto indica los modelos de formação y comenta las propuestas de aquel autor para la planificación y evaluación de programas de formación continuada de profesores, envolviendo intervención en la escuela, un referencial teórico y agentes externos.

Palabras-clave: Formación de professores. Educación continuada. Valorización del professorado.

A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Rosa Gitana Krob Meneghetti

Relato de parte da experiência da Universidade Metodista de Piracicaba em promover a organização dos Projetos Pedagógicos para seus cursos universitários, apresentando os fundamentos legais e conceituais e algumas idéias norteadoras da reflexão. Para exemplificar sobre o processo institucional e coletivo realizado, destaca excertos de alguns dos projetos pedagógicos produzidos e o caráter de formação profissional continuada que esta experiência proporcionou aos docentes universitários.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação continuada. Projeto pedagógico. Universidade Metodista de Piracicaba.

THE ELABORATION OF THE PEDAGOGICAL PROJECT AS AN ELEMENT FOR THE TRAINING OF EDUCATORS

Rosa Gitana Krob Meneghetti

This is a partial report on the experience of the Methodist University of Piracicaba in promoting the organization of the Pedagogical Project for its courses, presenting the legal and conceptual basis and some ideas that guided the reflection. As an example of the institutional and collective processes that were used, the author presents excerpts of some of the pedagogical projects that were produced and the nature of continual professional training the experience provided to the professors.

Key words: Teacher training. Continual education. Pedagogical project. Methodist University of Piracicaba .

LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO PEDAGÓGICO COMO ELEMENTO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

Rosa Gitana Krob Meneghetti

Relato de parte de la experiencia de la Universidade Metodista de Piracicaba en promover la organización de los Proyectos Pedagógicos para sus cursos universitarios, presentando los fundamentos legales y conceptuales y algunas ideas orientadoras de la reflexión. Para ejemplificar sobre el proceso

institucional y colectivo realizado, destaca trechos de algunos de los proyectos pedagógicos produzidos y el carácter de formación profesional continuada que esta experiencia proporcionó a los docentes universitarios.
Palabras-clave: Formación de professores. Educación continuada. Proyecto pedagógico. Universidade Metodista de Piracicaba.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS INTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Jacqueline de Blasi, Maria Rita Neto Sales Oliveira

O artigo é um excerto da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda.estudo. Examina a profusão de determinantes legais da avaliação institucional vigente na Educação Superior no Brasil, o que pode ser um indicador da importância dada pelo governo à questão da avaliação institucional. Registra a variedade de propostas de avaliação originada nas instituições terciárias. No entanto, a análise do conteúdo desses dispositivos mostra a sua organicidade em torno da concepção de avaliação fundada no modelo de **avaliação institucional técnica**, e com isso, a preocupação governamental com o controle uniforme das instituições de ensino superior.
Palavras-chave: Avaliação institucional. Instituições de ensino superior. Política educacional - Brasil.

INSTITUTIONAL ASSESSMENT IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Jacqueline de Blasi, Maria Rica Neto Sales Oliveira

The article is an excerpt of the first author's master's thesis, oriented by the second author. It examines the profusion of legal determinants of the institutional assessment in force in the universities in Brazil, which can be an indicator of the importance given by the government to the institutional assessment. It records the variety of evaluation proposals originated in the institutions of higher education. Nonetheless, the content analysis of such provisions shows its organicism that surrounds the conception of assessment based in the model of technical institutional assessment, and along with it, the governmental concern with the uniform control of the institutions of higher education.
Key words: Institutional assessment. Institutions of higher education. Educational policy – Brazil.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS INTITUICIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jacqueline de Blasi, Maria Rita Neto Sales Oliveira

El artículo es una parte de la disertación del curso de master de la primera autora, bajo orientación de la segunda. Examina la profusión de determinantes legales de la evaluación institucional vigente en la Educación Superior en Brasil, lo que puede ser un indicador de la importancia dada por el gobierno al problema de la evaluación institucional. Registra la variedad de propuestas de evaluación originada en las instituiciones terciárias. Sin embargo, el análisis del contenido de esos dispositivos muestra su organicidad acerca de la concepción de evaluación fundada en el modelo de **evaluación institucional técnica**, y con eso, la preocupación gobernamental con el control uniforme de las instituiciones de enseñanza superior.
Palabras-clave: Avaliación institucional. Instituiciones de educación superior. Política educativa - Brasil.

AUTORES

AFRÂNIO MENDES CATANI: Professor da Faculdade de Educação e no programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo.

ALEXANDRE T. SANTOS VIEIRA: Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARMEM SILVIA BISSOLLI DA SILVA: UNESP - Campus de Marília, SP.

CLÁUDIA SOUZA PASSADOR: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CLÓVIS ROBERTO SANTOS: Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ESTHER PACHECO DE ALMEIDA PRADO: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

IARA SANCHES ROSA: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ISABEL SABINO DE FARIAS: Universidade Estadual do Ceará.

JACQUELINE DE BLASI: Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais; Mestra em Educação Tecnológica pelo Mestrado em Tecnologia do CEFET-MG.

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA: Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

MARIA CRISTINA DE OLIVEIRA: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARIA DO CARMO DE LACERDA PEIXOTO: Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação.

MARIA ELISABETTE PRADO: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA: Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais e Professora-Adjunta-Doutora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

MAURO MENDES BRAGA: Professor do Departamento de Química da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Química.

NOHEMY REZENDE IBANEZ: Secretaria da Educação do Estado do Ceará

PAULO ANGELO LORANDI: Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROSA GITANA KROB MENEGHETTI: Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Ciências da Religião da UNIMEP, Piracicaba/SP.

SABRINA MOEHLECKE: Mestranda em Educação na Universidade de São Paulo.

SOFIA LERCHE VIEIRA: Professora da Universidade Estadual do Ceará.

STELLA CECILIA DUARTE SEGENREICH: Associação Universitária Santa Úrsula, Rio de Janeiro, e PROEDES/UFRJ.

TÂNIA FERNANDES BOGUTCHI: Mestranda no Departamento de Estatística da Universidade Federal de Minas Gerais.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação aceita para publicação trabalhos inéditos de autores nacionais e estrangeiros, em língua portuguesa ou espanhola, e estimula e agradece antecipadamente o envio de artigos, colaborações e material para qualquer uma de suas seções. Os originais devem versar sobre temas pertinentes à política e à administração da educação em geral, ou sobre políticas públicas e institucionais de educação, planejamento da educação, gestão de sistemas, instituições e processos de educação, e avaliação de políticas educacionais ou de instituições educativas.

*Os trabalhos devem ser remetidos às editoras da RBPAE e serão recebidos com o entendimento de que a ANPAE terá o direito de publicá-los com exclusividade. Caso se enquadrem no escopo e padrões editoriais da Revista, serão encaminhados a consultores ou especialistas para avaliação, recomendações ou solicitações de atualização ou modificação. Os nomes dos autores dos textos a serem avaliados não serão do conhecimento dos avaliadores, nem os dos avaliadores serão informados aos autores (*blind review*). Para serem publicados, os originais poderão sofrer alterações de natureza editorial.*

Instruções especiais para o envio de artigos

Os originais devem ser digitados em espaço duplo. Solicita-se o envio do texto também em disquete, em programa compatível com o padrão PC-IBM.

Os textos devem ser acompanhados de resumos de cerca de 10 linhas em português e, se possível, em inglês e em espanhol, e de, no máximo, cinco palavras-chave.

As notas devem ser numeradas, sintéticas e apresentadas ao final do trabalho.

As referências bibliográficas devem ser indicadas no fim do artigo, depois das notas, e obedecer aos seguintes formatos básicos:

1. Livro: Último sobrenome (em CAIXA ALTA) e nome do autor. Título (em *itálico* ou sublinhado) e subtítulo, se houver. Edição (indicar só se não for a primeira, antes de ed.). Local de publicação: editora, ano de publicação e número da página (indicar apenas se necessário, antes de p.).

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

2. Artigo: Último sobrenome (em CAIXA ALTA) e nome do autor. Título. Nome do periódico (em *itálico* ou sublinhado). Local da publicação: organização responsável pelo periódico, volume (indicar depois de v.), número (indicar depois de n.), número das páginas inicial e final (indicar depois de p.) e dia, mês e ano da publicação.

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da administração escolar. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Rio de Janeiro: ANPAE, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez.97.

As tabelas, gráficos, ilustrações etc. devem ser acompanhados dos respectivos títulos e legendas. Solicita-se que venham separados do texto, com a indicação das localizações desejáveis em cada caso para efeito de publicação.

Junto com o material enviado, o autor deve encaminhar as seguintes informações: atual cargo ou função, instituição a que está vinculado, titulação acadêmica e endereço, telefone, fax e e-mail para contato.