

Kelly Gianezini  
Sirlei de Lourdes Lauxen  
Gildo Volpato  
Maria Estela Dal Pai Franco  
ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO SUPERIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS  
E INSTITUCIONAIS  
EM PERSPECTIVAS

 DOIS  
POR  
QUATRO  
editora

 ediunesco

**Kelly Gianezini**  
**Sirlei de Lourdes Lauxen**  
**Gildo Volpato**  
**Maria Estela Dal Pai Franco**  
ORGANIZADORES



# **EDUCAÇÃO SUPERIOR:**

**POLÍTICAS  
PÚBLICAS E  
INSTITUCIONAIS  
EM PERSPECTIVA**



# EDUCAÇÃO SUPERIOR:

## POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONAIS EM PERSPECTIVA

### AUTORES

Abel Corrêa de Souza  
Aline de Oliveira da Conceição Cardoso  
Bruna Baggio Crocetta  
Carla Spillere Busarello  
Egeslaine de Nez  
Elisa Daminelli  
Fernanda Pamela Nascimento  
Francisca Mônica Rodrigues de Lima  
Gildo Volpato  
Ivanete Belluci Pires de Almeida  
Kelly Gianezini  
Lucia Maria Martins Giraffa  
Magali Amorim Mata  
Márcia Andréia Schutz Lírio Piazza  
Margareth Guerra dos Santos  
Maria Lourdes B. Hartmann  
Maria Estela Dal Pai Franco  
Melissa Watanabe  
Rossano Evaldt Steinmetz Ribeiro  
Samara Eberhardt Schardosim  
Sara Oquendo Lopes  
Silvana Maia Borges  
Sirlei de Lourdes Lauxen  
Valéria De Bettio Mattos



## **UNESC**

Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário  
C.P. 3167 – 88806-000 – Criciúma – SC  
Fone: +55 (48) 3431-2500 – Fax: +55 (48) 3431-2750

Reitora

**Luciane Bisognin Ceretta**

Vice-Reitor

**Daniel Ribeiro Preve**

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Indianara Reynaud Toreti Becker**

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**Oscar Rubem Klegues Montedo**

Pró-Reitor de Administração e Finanças

**Thiago Rocha Fabris**

## **CONSELHO EDITORIAL**

Dimas de Oliveira Estevam (Presidente)

Ângela Cristina Di Palma Back

Fabiane Ferraz

Marco Antônio da Silva

Melissa Watanabe

Merisandra Côrtes de Mattos Garcia

Miguelangelo Gianezini

Nilzo Ivo Ladwig

Reginaldo de Souza Vieira

Ricardo Luiz de Bittencourt

Richarles Souza de Carvalho

Samira da Silva Valvassori

Vilson Menegon Bristot

## **EDITORA DA UNESC**

Editor-chefe: Dimas de Oliveira Estevam

tel. (48) 3431-2500 | Fax: (48) 3431-2750

editora@unesc.net

2018 © Dois Por Quatro Editora

**Editores** Maria Cecília Pilati de Carvalho e Valmor Fritsche

**Revisão** Roberto Ostermann

**Coordenação e Design** Valmor Fritsche

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO - CIP

E24 Educação superior [recurso eletrônico] : políticas públicas e institucionais em perspectiva / Kelly Gianezi, Sirlei de Lourdes Lauxen, Gildo Volpato, Maria Estela Dal Pai Franco, organizadores. – Florianópolis: Dois Por Quatro ; Criciúma, SC : Ediunes, 2018.

208 p. : il.

ISBN: 978-85-8410-086-6

Modo de acesso: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/300/5886/>>.

<http://dx.doi.org/10.18616/edu>

1. Ensino superior. 2. Ensino superior – Política pública. 3. Ensino superior – Políticas institucionais. 4. Ensino superior – Aspectos econômicos. 5. Ensino superior – Aspectos sociais. I. Título.

CDD – 22.ed. 378

Biblioteca Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101 Biblioteca Central Prof. Eurico Back - Unesc

---

Como referenciar esta publicação:

GIANEZINI; LAUXEN; VOLPATO; FRANCO (Org.). **Educação superior**: políticas públicas e institucionais em perspectiva. Florianópolis : Dois Por Quatro ; Criciúma : Ediunes, 2018.

---

Todos os direitos reservados. A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da lei n. 9.610/1998.

**Todas as informações, ideias e imagens apresentadas nesta obra são de inteira responsabilidade de seus organizadores e autores.**



**DOIS POR QUATRO EDITORA**

Rua Ivo Reis Montenegro, 191  
Florianópolis/SC - CEP 88085-600  
(48) 3371-8222 | (48) 98409-8222  
[editora@doisporquatro.com](mailto:editora@doisporquatro.com)  
[www.doisporquatro.com](http://www.doisporquatro.com)



É com grande entusiasmo que faço o prefácio do livro *Educação superior: políticas públicas e institucionais em perspectiva*, organizado por pesquisadores a partir de trabalhos apresentados no Grupo Temático (GT) “Educação Superior e Sociedade”, integrante do II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, que focou a temática das políticas de formação nos países Ibero-Americanos, realizado bianualmente pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). São eles Kelly Gianezini, Sirlei de Lourdes Lauxen, Gildo Volpato e Maria Estela Dal Pai Franco.

Quem teve a oportunidade de participar das edições desse evento reconhece a importância do esforço empreendido pela Instituição e a dedicação dos organizadores para o seu sucesso. Articulado em grupos de estudos, que correspondem às sessões de inscrição e apresentação de trabalhos acadêmicos, o congresso estimula o aprofundamento temático das comunicações, previamente selecionadas pela sua pertinência e consistência teórica e investigativa. Coordenados por pesquisadores experientes e previamente envolvidos na seleção dos trabalhos, os encontros temáticos extrapolam a perspectiva de divulgação de resultados e representam uma provocação interessante para debates e ampliação de temas pertinentes ao GT.

A produção acadêmica sobre a educação superior está em expansão e representa uma necessidade da área para alimentar os debates sobre os desafios que esse nível de ensino apresenta para os educadores e para a sociedade em geral. As dimensões do ensino, pesquisa e extensão ainda estão desafiando o processo de indissociabilidade e sua repercussão nas atividades acadêmicas cotidianas. A perspectiva epistemológica da modernidade pouco contribuiu para diminuir as fronteiras que dificultam a compreensão do ato de educar na perspectiva da totalidade, em que o processo de construção da cidadania se coloca como principal.

Distanciando-se de uma perspectiva prescritiva, grande parte do conhecimento acumulado sobre a educação superior vem se constituindo artesanalmente. As teorizações vão acontecendo à medida que os desafios da prática vão se estabelecendo. E essa condição, longe de ser uma desvantagem, tem sido uma possibilidade ímpar de construção do campo, que assume a condição de se estabelecer na interlocução com os distintos desdobramentos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características.

O esforço de propagar as experiências realizadas, teorizando os seus pressupostos e possibilidades, tem constituído a base do movimento que protagonizam os atores da pedagogia universitária no contexto das políticas de educação superior. Aprendemos uns com os outros, numa partilha que nos aproxima e, ao mesmo tempo, nos singulariza. Ao nos afastarmos das metanarrativas prescritivas, testemunhamos, na prática, uma concepção de conhecimento que estamos construindo e que queremos como sustentação do nosso campo de trabalho e produção.

Essa condição vem possibilitando uma alternativa emancipatória nos processos de produzir o conhecimento educacional, afas-

tando-nos da visão prescritiva do dever ser, tão própria do discurso pedagógico preponderante. Vive-se a possibilidade de delinear trajetórias no caminho inverso, onde a diferença e o imprevisto se constituem num valor, uma referência para produzir saberes em permanente construção. Assume-se, então, a condição da profissionalidade docente num contexto plural, onde a cultura assume papel preponderante e a criatividade se instala na emergência de novos horizontes e alternativas. Trata-se do conhecimento reinventado, de que nos falava Freire, numa referência ao desejo de que a educação produzisse saberes e sabores.

Por isso, alegro-me com este livro e com sua condição de produção, pois reúne uma pluralidade de abordagens e perspectivas temáticas. Todas elas, entretanto, emergem de investigações e práticas que, ao se tornarem o mote da reflexão, assumem um estatuto epistemológico que aponta para novas possibilidades. Sinto-me honrada em prefaciar sua edição, na perspectiva de reafirmar minha crença no conhecimento que tem a nossa autoria e o nosso protagonismo.

**Maria Isabel da Cunha**

*Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGEDU/UFPEL)*

O livro *Educação superior: políticas públicas e institucionais em perspectiva* permite antever a discussão e a análise das transformações da educação superior no Brasil e em outros países, assim como o seu impacto no processo de desenvolvimento socioeconômico. Esta obra é o resultado das apresentações, embates e desdobramentos do Grupo Temático (GT) “Educação Superior e Sociedade”, que estava contido no II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, o qual discutiu a temática de políticas de formação nos países Ibero-Americanos.

As discussões que problematizam e analisam as transformações da educação superior no Brasil e em outros países, bem como os principais reflexos na sociedade contemporânea, expõem as articulações de alguns estudos e das principais vivências produzidas e realizadas na Rede GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade). Esta rede é composta por distintos grupos de pesquisa que focam suas investigações na universidade. Todos os grupos são devidamente registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se encontram localizados em universidades federais, estaduais e comunitárias em quatro estados (Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), sendo abrigados pelas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio

Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Com o propósito de agregar pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, com inquietações voltadas para a educação superior, e com o intuito de compartilhar experiências sobre suas estratégias de pesquisas interdisciplinares para melhor compreender a complexidade e os desafios desse nível de ensino, são aqui apresentados diferentes temas e focos de pesquisas e debates que os perpassam, tais como: expansão; qualidade; avaliação; internacionalização; retração e financiamento; políticas públicas para a educação superior; heterogeneidade do sistema e diversificação institucional; ensino a distância; processos e políticas de inclusão social; acesso e permanência; desigualdades sociais; e articulação entre universidades e empresas. Assim, os trabalhos aqui apresentados objetivam dar a conhecer a fecundidade das análises realizadas e contribuir para as reflexões sobre a educação superior e o desenvolvimento socioeconômico.

O texto de Magali Amorim Mata e Ivanete B. P. de Almeida, que trata do “Intercâmbio cultural dos discentes de Tecnologia em Secretariado: uma experiência na educação profissional de Carapicuíba”, discute a importância do domínio da língua espanhola, além da língua inglesa, presente na matriz curricular do curso e discorre sobre uma experiência dos estudantes de Tecnologia em Secretariado do Centro de Educação Paula Souza de Carapicuíba, com os estudantes da Universidad Tecnológica Nacional (UTN), de Buenos Aires na Argentina. O intercâmbio internacional objetivou a otimização do aprendizado da língua e a vivência cultural.

“Geopolítica do conhecimento na pós-graduação brasileira”, de Egeslaine de Nez e Maria Estela Dal Pai Franco, realiza um resgate histórico a respeito da pós-graduação a partir da análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e demarca a pós-graduação como espaço geopolítico do conhecimento, na perspectiva da expansão articulada pelos PNPG e seus desdobramentos provocados pelas assimetrias regionais. O texto identifica ainda a necessidade de abertura de programas de mestrado e doutorado em regiões que hoje não são atendidas adequadamente.

O texto “Unilab: integração e internacionalização para um ensino superior brasileiro – Brasil e África na construção da diversidade cultural”, de Francisca M. R. de Lima, discute a proposta de internacionalização do ensino superior da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com localização nos estados da Bahia, município de São Francisco do Conde, e do Ceará, municípios de Redenção e Acarape, a partir da inclusão da diversidade cultural e epistemológica recorrente nos discursos da Instituição. Considera a polifonia, presente nos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes, o que produz diferentes efeitos de sentidos, repercutindo em múltiplas ideologias. As diversas vozes que circulam no contexto acadêmico da Unilab foram analisadas pelos documentos (diretrizes pedagógicas e acordos firmados com Portugal) que envolvem a Unilab, observando a construção de ideologia presente nas marcas silenciosas da cultura dominante de matriz eurocêntrica, conforme os apontamentos de Mikhail Bakhtin acerca de signo e linguagem, as relações de poder descritas por Michel Foucault e da Análise do Discurso de Michel Pêcheux.

Abel Correa de Souza, Gildo Volpato e Kelly Gianezini, no artigo “Os quatro pilares da educação e sua influência na formação

do administrador”, procuram mostrar de que forma as dimensões do saber enfatizam e estão ligadas à necessidade de desenvolver o aprendizado em quatro dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Tais dimensões, disseminadas por Jacques Delors, influenciam e contribuem para a formação cognitiva, profissional e social do egresso do curso de Administração. Para isso, os autores realizaram uma pesquisa junto aos acadêmicos da sétima fase do curso acima mencionado, com o propósito de identificar as percepções que os professores do curso de Administração da Unesc estão dando para a construção desse cidadão íntegro, idealizado por Delors.

Ao intitular o artigo “Educação superior: breve delineamento dos cursos de tecnologia no Brasil”, Silvana M. Borges e Valéria de B. Mattos apresentam um estudo histórico, de natureza bibliográfica, sobre o ensino superior e suas implicações históricas, trazendo as concepções sobre os cursos que habilitam tecnólogos; a inserção desses tecnólogos no ensino superior, bem como a identificação das matrizes incutidas em tais cursos, a partir do questionamento de qual formação deve-se ofertar aos tecnólogos. Nesse sentido, os autores esclarecem e sistematizam sobre a educação superior, mais especificamente sobre a educação tecnológica e enfatizam a importância da mesma se fazer presente na agenda do setor político e educacional do país, primando por avanços e transformações das necessidades e da realidade da educação, seus novos cenários e contextos.

O perfil dos estudantes de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) campus Osório, a análise de como esta instituição tem se inserido na região e qual o seu papel na oferta de ensino superior, no período de 2011 a 2015, nos cursos superiores de Tecnologia e da Licenciatura em Letras, caracterizam o texto “Perfil dos estudantes de graduação

no IFRS campus Osório”, de Elisa Daminelli e Rossano E. S. Ribeiro. As informações obtidas foram analisadas tendo em vista as metas do Plano Nacional da Educação de 2014 e a legislação pertinente aos Institutos Federais, bem como dados do Censo da Educação Superior de 2013. A coleta foi realizada a partir do uso de dados quantitativos do sistema acadêmico que apresenta informações dos estudantes matriculados por curso e por período, bem como por meio de questionários com informações que pudessem auxiliar a elaboração do perfil do público atendido pelo IFRS campus Osório.

“Universidade empreendedora: discussões acerca da produção científico-acadêmica mundial” é um artigo em que Carla S. Busarello, Melissa Watanabe e Samara E. Schardosim procuram responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma a temática universidade empreendedora vem sendo discutida na literatura acadêmico-científica mundial? Tendo como embasamento o conceito de *triple helix*, introduzido para representar a interação entre governo, universidade e indústria, com bases no papel das instituições governamentais nacionais e regionais para promover a colaboração entre essas esferas. Para isso, as investigadoras desenvolveram uma pesquisa bibliográfica e apresentaram um panorama mundial das publicações científico-acadêmicas sobre as universidades empreendedoras, no *site* de busca *Scopus*, com a discussão dos dez artigos mais citados, número de publicações por ano e as instituições e as áreas que mais publicam.

“Avaliação no ensino superior: estudo de caso de uma disciplina sem avaliação formal”, por Sara O. Lopes, é um artigo que apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma disciplina de graduação que extinguiu a avaliação tradicional. Com o objetivo de contribuir nas discussões sobre o sentido da avaliação formativa e os elementos necessários para a mesma, o estudo apresenta a importância de refletir sobre o caráter reprodutivo e autoritário que a

avaliação assumiu e evidencia a necessidade de ruptura com esses modelos. Discute, ainda, o verdadeiro objetivo da avaliação, que é o de promover a aprendizagem do educando, ajudando-o a superar as dificuldades e orientando seu desenvolvimento contínuo.

Ao apresentar o artigo “Nas fronteiras da floresta: significados dos Sinaes para os atores das IES na Amazônia Amapaense”, Margareth G. dos Santos mostra os resultados de uma pesquisa sobre os significados que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) assumidos a partir do olhar dos atores das instituições de ensino superior, especificamente duas instituições privadas tradicionais na cidade de Macapá. A pesquisa foi realizada entre janeiro de 2014 e março de 2016, através da observação nos locais, em especial nos momentos que antecederam processos de visita de comissões de avaliação e entrevistas com gestores, coordenadores, docentes e discentes das IES. Centra sua discussão nos indicadores de qualidade pensados pelo Sinaes e na consonância dos modelos de avaliação apresentados com a realidade da região.

O capítulo que apresenta o texto intitulado “A relação entre pesquisa e qualidade no ensino de Direito: impactos dos núcleos de pesquisa na graduação”, realizado por Márcia A. S. L. Piazza e Gildo Volpato, nos núcleos de pesquisa do Curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), traz a concepção de professores pesquisadores e estudantes sobre a pesquisa e o seu impacto na melhoria da qualidade do ensino de Direito e a relação entre o que os núcleos de pesquisa produziam e os conteúdos ministrados em sala de aula. Discutem também os objetivos presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Direito e nos planos de ensino dos professores pesquisadores e sua relação com a pesquisa.

O artigo “A interdisciplinaridade e a formação na pós-graduação: um contexto emergente”, apresentado por Aline de O. da C.

Cardoso e Lucia Maria Martins Giraffa, foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Ciência da Computação, pertencente à Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGCC/Facin/PUCRS), cuja organização está alicerçada na aproximação entre universidade e empresa por meio dos convênios de pesquisa delineados entre a Facin e o Parque Científico e Tecnológico da PUCRS (Tecnopuc). Nessa perspectiva, discute o conceito de formação interdisciplinar e analisa os indicadores sobre as contribuições e desafios desse processo na universidade, a partir da experiência do PPGCC.

O texto “Formação profissional e educação superior: da supremacia da técnica à coexistência de lógicas”, apresentado por Maria E. D. P. Franco, Sirlei de L. Lauxen e Maria L. B. Hartmann, aponta para um estudo realizado no Curso de Ciências Aeronáuticas, na Universidade de Cruz Alta (RS), no qual ressaltam os espaços de formação e de pesquisa de áreas de avançada base tecnológica com implicações sobre a qualidade de vida, a inclusão e a socialização do conhecimento e seus benefícios. Discutem as lógicas que se apresentam, congregando potencialmente distintas bases epistêmicas, entre as quais a que tem como força motriz o avanço científico e tecnológico e a outra na busca de qualidade de vida e nos interesses que perpassam o conhecimento e os conceitos de qualidade da educação superior.

Cumpra lembrar alguns méritos que tracejam a marca da obra: 1) o fato das temáticas maiores do evento derivarem de projetos de pesquisa desenvolvidas no entorno da Rede GEU, tanto no sentido das críticas que movem o grupo como na visão antecipativa, ancorada em pesquisa; 2) o uso do conhecimento do hoje como sinalizador das linhas do amanhã; 3) a participação democrática na organização da obra, na medida em que dela fazem parte profissionais de

diferentes áreas de conhecimento e com distintas responsabilidades profissionais; 4) o privilegiamento da racionalidade humanista, sem relegar a importância da racionalidade técnico-científica, subjugada à primeira, no confronto com graves problemas que põem em risco a sobrevivência humana; 5) a possibilidade de lidar com temas que estão no âmago da inclusão sócio-educacional-cidadã; 6) a inserção da realidade da educação superior do Brasil no entorno maior da conjunção de outros países e reflexos na sociedade contemporânea.

Finalizando, cabe salientar e compartilhar o que um dos trabalhos sinaliza: na educação superior nota-se um movimento que se afasta da supremacia da técnica e se aproxima da coexistência de lógicas. Desse modo, como manifestam as autoras, é basilar conhecer os espaços de formação e de pesquisa de áreas de avançada base tecnológica, mas que têm implicações sobre a qualidade de vida, a inclusão e a socialização do conhecimento e suas benesses.

## **Os organizadores**



## PREFÁCIO

## APRESENTAÇÃO

- 1 INTERCÂMBIO CULTURAL DOS DISCENTES DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CARAPICUÍBA**  
*Magali Amorim Mata; Ivanete Belluci Pires de Almeida*
- 2 GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**  
*Egeslaine de Nez; Maria Estela Dal Pai Franco*
- 3 UNILAB: INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO PARA UM ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO – BRASIL É ÁFRICA NA CONSTRUÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL**  
*Francisca Mônica Rodrigues de Lima*
- 4 OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR**  
*Abel Corrêa de Souza; Gildo Volpato; Kelly Gianezini*
- 5 EDUCAÇÃO SUPERIOR: BREVE DELINEAMENTO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA NO BRASIL**  
*Silvana Maia Borges; Valéria De Bettio Mattos*

- 6 PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO**  
NO IFRS CAMPUS OSÓRIO  
*Elisa Daminelli; Rossano Evaldt Steinmetz Ribeiro*
- 7 UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA: DISCUSSÕES ACERCA**  
DA PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA MUNDIAL  
*Carla Spillere Busarello; Melissa Watanabe;*  
*Samara Eberhardt Schardosim*
- 8 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO**  
DE UMA DISCIPLINA SEM AVALIAÇÃO FORMAL  
*Sara Oquendo Lopes; Fernanda Pamela Nascimento*
- 9 NAS FRONTEIRAS DA FLORESTA: SIGNIFICADOS DOS SINAES**  
PARA OS ATORES DAS IES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE  
*Margareth Guerra dos Santos*
- 10 A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E QUALIDADE NO ENSINO DE**  
**DIREITO: IMPACTOS DOS NÚCLEOS DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO**  
*Marcia Andreia Schutz Lirio Piazza; Gildo Volpato*
- 11 A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO NA**  
**PÓS-GRADUAÇÃO: UM CONTEXTO EMERGENTE**  
*Aline de Oliveira da Conceição Cardoso; Lucia Maria Martins Giraffa*
- 12 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROGRAMA CASA DA**  
**CIDADANIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA: UM**  
ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE PIERRE BOURDIEU  
*Bruna Baggio Crocetta; Kelly Gianezini*
- 13 FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR:**  
DA SUPREMACIA DA TÉCNICA À COEXISTÊNCIA DE LÓGICAS  
*Maria Estela Dal Pai Franco; Sirlei de Lourdes Lauxen;*  
*Maria Lourdes B. Hartmann*

## **SOBRE OS AUTORES**

## CAPÍTULO 1

# INTERCÂMBIO CULTURAL DOS DISCENTES DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CARAPICUÍBA

MAGALI AMORIM MATA<sup>1</sup>

IVANETE BELLUCI PIRES DE ALMEIDA<sup>2</sup>

A profissão de Secretariado, em sua atual configuração no Brasil, deriva do desenvolvimento e transformações econômico-sociais que resultaram em um agente de conexão dos diferentes públicos do ambiente organizacional. É imperativo deter habilidades de comunicação, não apenas em seu idioma nativo, mas igualmente em idiomas estrangeiros. O projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza estabelece como perfil profissional do egresso, um tecnólogo que, entre outras funções, esteja apto a “redigir textos profissionais especializados, inclusive em *idioma estrangeiro*”, bem como “planejar, dirigir e controlar o processo de comunicação da empresa, inclusive em *idioma estrangeiro*”. Grifo das autoras (Fatec, 2011 p. 1).

**1** Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Bacharel como Secretário Executivo Bilingue pela PUCSP. Especialista em Marketing e Propaganda pela ESPM-SP. Coordenador do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado da Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba no quadriênio 2013-2017. E-mail: magali.mata@fatec.sp.gov.br

**2** Doutora em Educação pela Unicamp, do Grupo de Pesquisa Avaliação e Formação de Professores. Professora-orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Diretora da Faculdade de Tecnologia do Tatuapé. E-mail: ivanete.bellucci@gmail.com.

Na organização curricular desse projeto pedagógico, com vistas a entregar ao mercado de trabalho um tecnólogo capacitado a atuar como agente facilitador do processo de comunicação corporativa, a matriz apresenta uma carga de 440 horas de língua inglesa, 360 horas de língua portuguesa e 320 horas de língua espanhola, perfazendo o total de 1.120 horas em línguas. Contudo, há uma diferença, a menor, de 120 horas entre a carga horária de língua espanhola e de língua inglesa (Fatec, 2011).

O primeiro idioma estrangeiro que se busca aprender no Brasil é o inglês. A influência sociocultural da língua inglesa é muito forte. O alunado é influenciado por este idioma desde sua tenra idade por meio da massiva produção cinematográfica e musical, tanto norte-americana quanto inglesa. Jogos e dispositivos da tecnologia da informação em sua maioria apresentam o inglês como idioma padrão. Entretanto, o Brasil é o único país da América do Sul cujo idioma oficial é a língua portuguesa, quando em todos os outros países do continente sul-americano o espanhol é o idioma oficial. Com a constituição do Mercosul em 1991, iniciou-se uma busca por se aprender o idioma espanhol, até então relegado a um segundo ou até mesmo terceiro plano. Se ao profissional de Secretariado é demandada uma atuação em que para o processo comunicacional é imperativo o domínio de línguas estrangeiras, como dominar a língua 'hermana', na mesma velocidade em que se aprende a língua inglesa? Como se dá o aprendizado desse idioma, que apesar de sua similaridade com a língua portuguesa, por serem ambas de origem greco-latina, apresenta porém acentuada distinção; como se consolida sua assimilação?

O ambiente de aprendizagem não se restringe somente à sala de aula (Oliveira e Gastal, 2009). É sabido que aprender um outro idioma engloba igualmente aprender acerca da cultura local. Até

um passado bem recente, pouco se buscava o conhecimento acerca da cultura dos países vizinhos ao Brasil, ainda que localizados no mesmo continente.

Em setembro de 2012, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza firmou um acordo de cooperação técnica com uma Instituição de Ensino Superior na Argentina, a Universidad Tecnológica Nacional – UTN, com o objetivo de propiciar a troca mútua e o intercâmbio de conhecimentos. Desta feita, a coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado da Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba empreendeu o primeiro Intercâmbio Cultural Internacional exclusivamente com alunos do CST em Secretariado, com vistas à otimização do aprendizado do Idioma e vivência cultural.

## O INTERCÂMBIO

A Universidad Tecnológica Nacional – UTN, criada em 1959, conta atualmente com trinta e duas faculdades regionais distribuídas em todo território argentino. Oferece cursos superiores de Tecnologia gratuitos, com foco central na área das engenharias e tem como objetivo a formação profissional para atender às necessidades da indústria argentina (UTN, 2015).

Possui estreita similaridade acadêmica com as faculdades de tecnologia do Centro Paula Souza, criadas em 1969, atualmente com sessenta e seis unidades distribuídas no estado de São Paulo, igualmente oferecendo ensino tecnológico gratuito com vistas à formação profissional para atender ao mercado de trabalho brasileiro. O convênio assinado entre as duas IES, em 3 de setembro de 2012, objetiva “estender a parceria para projetos de interesse comum em atividades acadêmicas, científicas e tecnológicas” (Centro Paula Souza, 2012).

Nasceu da experiência de um grupo da Fatec de Guaratinguetá, constituído por 30 alunos dos cursos tecnológicos de Comércio Exterior, Logística, Gestão Empresarial e Gestão Financeira daquela unidade, acompanhados por sete professores de língua espanhola que, durante uma semana do mês de julho 2012, vivenciaram o aprendizado do idioma, além de realizar visitas técnicas ao Centro Metropolitano de Desenho, organismo especializado em produção têxtil, à Câmara de Comércio Argentina e ainda a uma unidade fabril da Volkswagen, em Buenos Aires, na Argentina.

O intercâmbio possui uma dinâmica e proposta muito significativas, não apenas com vistas ao efetivo aprendizado da Língua Espanhola, mas também com relação à formação específica do aluno e sua vivência cultural. O programa é constituído por uma semana de imersão temática e cultural, iniciando-se em um domingo, quando o grupo chega a Buenos Aires, e terminando-se em um sábado, quando o grupo tem um dia livre. A composição da semana de estudos compreende vinte horas, sendo quatro horas por dia com aulas de língua espanhola, tanto gramática quanto aulas específicas com foco no curso de formação do alunado, seguidas de visitas técnicas em instituições argentinas ligadas à área de formação. As despesas decorrentes desse intercâmbio envolvem hospedagem, aulas na universidade, almoços diários na IES, jantar típico em uma churrascaria argentina, seguro-viagem, *city tour* e o transporte local diário, desde a chegada ao retorno ao aeroporto, bem como o transporte aéreo do Brasil à Argentina, sendo de responsabilidade de cada participante. Por se tratar de um acordo, o valor é atraente e possível de ser assumido, mesmo para os alunos que tenham como fonte de renda exclusivamente seu estágio.

Um escopo muito importante é o de que o intercâmbio não tem como proposta o turismo, mas sim os estudos. Esse tópico é muito

relevante e, portanto, frisado inúmeras vezes pela UTN, bem como pela coordenação, aos discentes do grupo participante.

## **O INTERCÂMBIO CULTURAL INTERNACIONAL DOS DISCENTES DE TECNOLOGIA EM SECRETARIADO DA FATEC DE CARAPICUÍBA**

Os discentes do CST em Secretariado da Fatec de Carapicuíba são provenientes dos diversos municípios da região. O grupo do intercâmbio foi constituído por dezoito alunas do quinto ciclo, do semestre de 2013-1, acompanhadas pela Coordenação do Curso e por um professor de Língua Espanhola que igualmente atenderam às aulas, com professores específicos. A maioria das alunas já estagiava, o que lhes propiciou o pagamento das despesas.

O intercâmbio ocorreu de 27 de outubro a 3 de novembro de 2013. Apresentadas ao projeto em abril de 2013, as alunas começaram a pesquisa para obter a melhor tarifa aérea e, em junho de 2013, iniciou-se o pagamento, parcelado pela agência em quatro vezes. Neiva e D'Elia (2013) estabelecem que uma das atribuições do profissional em Secretariado é o planejamento e a organização de viagens nacionais ou internacionais.

O passo seguinte para os discentes foi efetuar uma poupança com vistas às despesas relativas à semana de estudos, cujo pagamento se daria diretamente à UTN, em outubro, quando da chegada a Buenos Aires. Como mencionado, pelo fato de serem estagiárias, a maior parte do grupo pôde assumir suas próprias despesas, indubitavelmente com certa restrição. Algumas obtiveram ajuda financeira de familiares ou amigos e uma aluna obteve ajuda onde empreendia seu estágio.

## A FORMATAÇÃO DA SEMANA DE ESTUDOS

A primeira Fatec a participar da semana de estudos foi a de Guaratinguetá, em sua experiência inovadora, conforme relatado acima, o que levou à assinatura do convênio. Os intercâmbios passaram efetivamente a acontecer a partir de 2013, com as Fatec de Americana, Guaratinguetá, Jundiá, Barueri, São Sebastião e Itaquaquetuba. Nesta última, o grupo era constituído pelos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial e incluiu a participação de cinco alunos do CST em Secretariado, que atendeu à proposta específica daquele curso. A Semana de Intercâmbio Cultural Internacional dos discentes de Tecnologia em Secretariado da Fatec de Carapicuíba se constituiu, porém, no primeiro evento do gênero, em que um grupo, exclusivamente de alunos de Secretariado, atendeu coletivamente a um intercâmbio internacional. A iniciativa empreendida pela Fatec de Carapicuíba, especificamente com os alunos do CST em Secretariado, não tem precedentes no Brasil.

O conteúdo foi construído especificamente para atender ao aluno deste curso. Seu planejamento e organização foram profundamente discutidos entre a diretora do Departamento de Idioma e Espanhol como Língua Estrangeira, vinculado à Secretaria de Cultura e Extensão Universitária da UTN, e a Coordenação do CST em Secretariado da Fatec de Carapicuíba. As reuniões foram realizadas por *Skype*, com resultados que culminaram num cronograma específico e exclusivo ao discente de secretariado, objeto do intercâmbio.

O formato final da semana se configurou com aulas diárias de língua espanhola, das 9h às 10h30min. Das 11h às 13h, foram ministradas aulas (em espanhol) com temas específicos à Gestão Secretarial, numa perspectiva internacional para conhecimento da cultura local. Para o primeiro dia de aula, na segunda-feira, o tema

foi *Introducción a la Economía de Argentina*. Para o segundo dia, na terça feira, o tema foi *Protocolo y Ceremonial*, com foco na cultura argentina. Para o terceiro dia, na quarta-feira, o tema abordado foi *Mercado laboral & Gestión de Personas: Políticas y Prácticas en Argentina*. No quarto dia, na quinta-feira o tema foi *Ambiente de negocios en Argentina*.

Para atender às aulas específicas, as alunas foram agrupadas conforme o resultado do teste de nivelamento empreendido no Brasil, pelo docente de língua espanhola, aplicando-se o exame encaminhado pela UTN. Na sexta-feira, último dia efetivo de aulas, todas as classes foram reunidas, independentemente de seu nivelamento, e juntas atenderam ao tema *Diferencias culturales Brasil x Argentina, una análisis contrastivo cultural*, ocasião em que puderam trocar informações múltiplas e dirimir dúvidas com os professores quanto às questões pertinentes a diferenças culturais entre a realidade brasileira e a realidade visitada (Hall, 2014).

O grupo realizou as refeições do almoço no restaurante do *campus*, experimentando a autêntica e original culinária cotidiana argentina. Dado o cronograma construído, os horários necessitam ser cumpridos e os atrasos evitados. O grupo cumpriu todos os horários desde a saída do hotel pela manhã ao embarque para as visitas técnicas.

Vale ressaltar que a localização da hospedagem do grupo era bastante privilegiada: a *Calle Florida*. Muito embora se tratasse de um *hostel*, cujos serviços são mais simples quando comparados aos de um hotel, o mesmo se localiza a uma quadra da *Plaza de Mayo*, onde se encontra a *Casa Rosada*, sede do Poder Executivo argentino. Localiza-se igualmente a cinco minutos de caminhada de Puerto Madero, facilitando o acesso aos restaurantes do local. Ao final da Rua Florida, encontra-se a *Plaza San Martin* com acesso a outras

áreas da cidade. Isso enriqueceu ainda mais a experiência vivida pelo grupo em termos de aprendizado da realidade cultural local (Xavier e Fernandes, 2008).

## AS VISITAS TÉCNICAS E O CITY TOUR

Na tarde da segunda-feira, primeiro dia de atividades, após as aulas da manhã, foi empreendida visita ao *campus* da UTN em Avellaneda. O grupo foi recebido pelo engenheiro Sebastián Blasco, secretário de Cultura e Extensão Universitária e pelo decano, engenheiro Jorge Del Gener.

Após a recepção, foram visitadas todas as instalações do *campus*, como laboratórios, quadra poliesportiva e refeitório dos alunos. O que mais chamou a atenção do grupo foi a ambientação, muito próxima à realidade brasileira.

Após a visita ao *campus* da UTN em Avellaneda, o grupo foi conduzido a um *city tour* pelos mais famosos e conhecidos pontos turísticos de Buenos Aires, entre eles, os bairros *Caminito* e *Palermo*, o estádio *La Bombonera*, *Puerto Madero*, finalizando com a *Casa Rosada*, que fica em frente à *Plaza de Mayo*. O *city tour* consistia em paradas efetivas para visitação e compra de *souvenirs* e iguarias típicas da Argentina como o *dulce de leche* e os *alfajores*.

Na terça-feira, a visita técnica foi realizada à *Asociación Iberoamericana de Mujeres Empresarias*, AIME, estabelecida nas dependências da Câmara de Comércio Argentina. O Grupo foi recebido pela senhora Julita Maristany, presidente da Associação. Nessa visita a presidente discorreu acerca da importância do papel da mulher na economia argentina e apresentou os resultados empreendidos pela AIME. Abriu-se um espaço para perguntas e para surpresa dos docentes, o grupo mostrou-se seguro e participou ativamente com

perguntas de muita maturidade acadêmica evidenciando que o ambiente fino e requintado das dependências da Câmara não tolheu sua participação.

Na quarta-feira, o grupo participou de uma aula de tango organizada pela diretoria da UTN. Os instrutores ensinaram seis passos básicos da dança que é um ícone da cultura argentina. O grupo interagiu sobremaneira e mesmo após o retorno ao Brasil recordava os passos aprendidos.

Na quinta-feira, o grupo efetuou visita técnica à *Asociación de Organización de Eventos*, sendo recepcionados pela dirigente Alicia Schiaretti. A visita técnica propiciou o entendimento quanto à posição da Argentina no cenário internacional, como se processa a captação de eventos internacionais a serem sediados em Buenos Aires e o reflexo para a economia local.

Na sexta-feira, realizou-se a terceira e última visita técnica do intercâmbio, com a ida à *Confederación Argentina de la Mediana Empresa: Mujeres Empresarias, CAME*. A presidente da entidade, Sandra Nicolás, recepcionou o grupo. Deu seu depoimento pessoal quanto à sua chegada à entidade e os desafios que lhe foram conferidos à frente da instituição. Seu depoimento foi altamente agregador aos discentes, uma vez que versava sobre a superação de obstáculos que se lhe impuseram ante o falecimento do esposo que geria uma fábrica de louçaria no interior da província e todos os desafios que teve que enfrentar e superar. O apoio por parte da Instituição foi fundamental para a continuidade do negócio. Dado o interesse do grupo e pelo fato de que uma das discentes tinha em vista a abertura de um negócio próprio, a presidente da CAME assumiu o compromisso de estender um treinamento internacional, sendo a aluna do grupo a primeira a ser convidada a participar com a oferta de uma cortesia, com todas as despesas pagas pela instituição.

Após atender a todas as atividades acima elencadas, desde as aulas de gramática, as aulas dos temas específicos em espanhol, bem como as visitas técnicas, foi outorgado um certificado pela UTN, tanto aos alunos quanto aos professores.

Além das atividades acadêmico-profissionais descritas, o grupo teve a oportunidade de assistir a um *show* de tango, atividade que não fazia parte da programação oficial, mas que foi assumida pelo grupo. A reação dos discentes, frente a uma das mais significativas facetas culturais da Argentina, que é o tango, foi indescritível: muitas reconheciam, ao ouvir os grupos folclóricos e assistirem à apresentação de dança, o quão importante é presenciar a realidade cultural do país como parte do aprendizado da língua estrangeira.

Após a estadia de oito dias e sete noites num país diferente do seu, quando muitas sequer haviam deixado o estado em que vivem, nunca sequer haviam empreendido uma viagem para fora de sua cidade, configurou-se de um acontecimento ímpar. Pode-se verificar através dos depoimentos de algumas das participantes enviados por e-mail à Coordenação após o intercâmbio:

Depoimento da Aluna Ingrid Cristina Pereira:

[...] a experiência de viajar para Buenos Aires foi incrível, pois eu, com apenas 19 anos, nunca havia saído do estado de São Paulo e não imaginava que a minha primeira viagem fosse para fora do país, essa viagem me foi proporcionada graças ao intercâmbio realizado entre a Fatec Carapicuíba e a UTN - Universidad Tecnológica Nacional, o qual me possibilitou a vivência com a cultura e a língua espanhola de um modo único e abrangente. O roteiro da viagem foi criado voltado a promover o máximo aproveitamento dos alunos de Secretariado, pois suas aulas, palestras e passeios foram voltados a este público, para que com isso podemos nos tornar

profissionais mais completos. O intercâmbio é muito rico em conhecimento e todos que tiverem a intenção de ter uma vivência no exterior deveriam optar por este programa [sic].

#### Depoimento da aluna Andreia Ferreira Pompílio:

[...] fomos recebidos por uma equipe séria, formada pela diretora da UTN (Universidade Tecnológica Nacional) e um guia divertidíssimo, o Sr. Juan, atencioso, que por onde passávamos sempre nos contava uma história em relação àquele lugar. Nas visitas técnicas não foi diferente; tivemos uma recepção em que era nítida a preocupação com as alunas; éramos tratadas com muito respeito e atenção, atitudes que nos deixaram bastante surpresas. Sim, fomos tratadas como princesas.

As professoras da universidade tiveram um trabalho bastante lúdico, as palestras focadas na profissão do secretariado, e em poucos dias foi possível praticar a língua espanhola, além de conhecer muito sobre um país semelhante ao nosso.

#### Depoimento da aluna Marisa Santini:

[...] oportunidade única que foi proporcionada. O intercâmbio fez com que várias portas se abrissem para o mundo corporativo, no qual, ao dizer em uma oportunidade de emprego que fiz um intercâmbio para a Argentina, os olhos brilharam por falar dessa oportunidade [...] tive a possibilidade de conhecer e respeitar pessoas, a cultura e os costumes do povo argentino, saber que eles respeitam e adoram o nosso país. [...] Em um desses lugares, tive a possibilidade de ficar muito feliz por conhecer uma organização que apoia mulheres empresárias, no qual fizemos muitas perguntas e

em especial tive a oportunidade de expor a minha pergunta e ao final do encontro tive a felicidade de saber que eles estão planejando um projeto para mulheres de outros países e que esse projeto saindo do papel seria a primeira mulher a ser convidada para realizar o curso para mulheres empresárias na Argentina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tecnólogo em secretariado, ao ser demandado a atuar como agente facilitador no ambiente organizacional, deve deter habilidades linguísticas em idiomas estrangeiros, além de seu idioma nativo, e ser capaz de se comunicar tanto na língua inglesa quanto na língua espanhola, ambas presentes na matriz curricular do curso em referência. O intercâmbio cultural, empreendido na Argentina, proporcionou aos alunos participantes não apenas o aprendizado da língua espanhola, mas também a condição de interação vivencial com a cultura argentina. O desenvolvimento dos alunos foi notório a cada dia da semana de estudos. No primeiro dia a conversação entre todas se deu ainda na língua portuguesa. Passadas somente vinte e quatro horas, a conversação já se fazia no idioma local, independentemente dos erros cometidos. A cada dia a desenvoltura, a confiança e o aprendizado na língua espanhola ficavam evidenciados. A língua portuguesa passou a ficar relegada a um segundo plano e vivenciaram a prática do idioma local como se fosse sua língua mãe. A melhora nos estudos de espanhol foi visível quando do retorno do intercâmbio. Além da melhora em termos comunicacionais nesse idioma estrangeiro, o intercâmbio, igualmente, fez com que cada participante pudesse se perceber capaz de interagir com cidadãos de uma cultura distinta, adaptando-se rapidamente ao novo cenário

e vivenciando a experiência com extrema naturalidade. Todas as participantes explicitaram o desejo de repetir a experiência assim que um novo grupo fosse constituído. À IES ficou o sentimento de ter propiciado uma empreitada de alto valor agregado ao alunado.

## REFERÊNCIAS

CENTRO PAULA SOUZA. **Paula Souza assina acordo com universidade argentina para intercâmbio de alunos e professores de Fatecs**. Disponível em: <[http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/noticias/2012/setembro/03\\_paula-souza-assina-acordo-com-universidade-argentina-para-intercambio-de-alunos-e-professores-de-fatecs.asp](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/noticias/2012/setembro/03_paula-souza-assina-acordo-com-universidade-argentina-para-intercambio-de-alunos-e-professores-de-fatecs.asp)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

FATEC – Faculdade de Tecnologia de Carapicuíba. (2011). **Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Secretariado**. Disponível em: <<http://www.fateccarapicuiiba.edu.br/cursos/grades/SEC.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MATA, M. A. Postura profissional para o sucesso no exercício da gestão secretarial. In: PORTELA, K. C. A.; SCHUMACHER, A. J. (Org.). **Gestão Secretarial, o desafio da visão holística**. Cuiabá: Adeptus. 2009.

NEIVA, E. G.; D'ELIA, M. E. S. **As Novas Competências do Profissional de Secretariado**. 3. ed. São Paulo: IOB-Thompson, 2013.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. de A. **Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não-formais**. VII ENPEC 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1674.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL. **Síntesis Histórica**.  
<<http://www.utn.edu.ar/institucional/historia.utn>>. Acesso em: 15 ago.  
2015.

XAVIER, O. S. & FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus Editora. 2008.

||||| **CAPÍTULO 2** |||||

## **GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA**

EGESLAINE DE NEZ<sup>3</sup>

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO<sup>4</sup>

**A** discussão sobre a pós-graduação brasileira é uma temática que, reiteradas vezes, tem presença no meio acadêmico em face da sua força estratégica. O crescimento desse nível de ensino é uma das reflexões que são retomadas em publicações que analisam a situação dos programas e sua expansão.

Em alguns casos os estudos tangenciam as assimetrias da distribuição territorial e noutros apresentam propostas para modificar seus rumos. Particularmente neste estudo, será realizado um resgate histórico a respeito da pós-graduação, trazendo como especificidade a análise dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs).

A relevância científica desta investigação é identificada quando se constata que não é possível ignorar a necessidade de abertura de programas de mestrado e doutorado em regiões que hoje não são atendidas adequadamente.

---

**3** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT). E-mail e.denez@yahoo.com.br.

**4** Professora Titular PPG Edu/UFRGS. Coordenadora do GEU/UFRGS. Doutora em Ciências Humanas. (medalpaifranco@ufrgs.br)

## METODOLOGIA

Nas últimas décadas, observa-se um esforço investigativo sobre os programas de pós-graduação e seu movimento expansionista. Tais pontos são acompanhados de embates sobre tensões e sobre a força estratégica da realidade brasileira. Objetiva-se neste artigo analisar a pós-graduação como espaço geopolítico do conhecimento no seu qualificativo de lócus privilegiado para produzi-lo, na perspectiva da expansão articulada pelos planos nacionais e seus desdobramentos em assimetrias regionais.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, cumpre lembrar que toda pesquisa é uma ação voltada para a solução de problemas; como indagação e investigação de um fato, é considerada uma atividade que permite elaborar um conjunto de conhecimentos, que orienta atos para sua transformação. Sendo assim, partiu-se da ideia de construir a problematização da universidade brasileira, no universo da pós-graduação, trazendo reflexões que dela decorrem, em especial sobre a temática da geopolítica do conhecimento provocada pelas assimetrias regionais.

Inicialmente, a metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico, que gerou um estado do conhecimento, termo cunhado por Morosini (2006) e Franco (2011) como uma produção acadêmica que sintetiza um dado número de estudos, selecionados sob critérios previamente estabelecidos de uma temática. Aproxima-se teórica e metodologicamente do que Fávero e Oliveira (2012) consideram como estado da arte, diferindo, no entanto, por focalizarem produções delimitadas por critérios que apontam um conjunto categorial. Além disso, foi realizada uma análise documental dos planos nacionais da pós-graduação. Na abordagem analítica, foi empregada a análise de conteúdo (Bardin, 2009).

## NOTAS EXPLICATIVAS SOBRE A GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO

Neste estudo, um dos conceitos-chave é a geopolítica do conhecimento e sua justificativa remete a três razões explicitadas por Lima e Contel (2011): entender a importância estratégica do conhecimento produtivo como base nas capacidades industrial, científica e tecnológica; verificar quais os principais elementos que credenciam algumas regiões ou países a se comportarem como centrais; e por fim, identificar o caráter estratégico dos fluxos globais de atores envolvidos na produção desse conhecimento.

É oportuno pensar numa geopolítica do conhecimento capaz de envolver a distribuição de infraestruturas, atores e fluxos gerados pelas atividades intensivas de produção do conhecimento, dentro do contexto atual da internacionalização da educação superior (Morosini, 2008). Esse pressuposto tem sido trabalhado por autores da chamada geografia pós-colonial e enfatiza a importância estratégica da localização de cada região produtiva, e o poder discursivo que possuem as visões de mundo e os sistemas de valores (Lima e Contel, 2011).

Temáticas como a posição, o tamanho, os recursos naturais e o peso demográfico dos países, são articuladas com o fator tecnológico, que hoje em dia é, segundo Castells (2001), o surpreendente elemento de transformação do panorama mundial. A geopolítica do conhecimento não se manifesta apenas na distribuição desigual dos circuitos dinâmicos de produção de conhecimento tecnológico, e das sedes das empresas e/ou unidades de produção. Também se dimensiona em seus aspectos ligados à codificação e à proteção do conhecimento.

O conhecimento tem sua definição como um atributo estratégico da construção de sistemas de valores ou de ideias acerca do

futuro da civilização. Lima e Contel (2011, p. 402) comentam que, “[...] foi utilizado de maneira política e ideológica, no sentido de justificar práticas que se mantiveram durante séculos, e que mantém até hoje uma divisão internacional do trabalho desigualmente estruturada”. Destarte, há elementos capazes de enfatizar que o conhecimento hoje se reveste de papel estratégico nas instituições de um modo geral e nas universidades de uma maneira particular. Além disso, os lugares e as formas materiais de sua produção são parte essencial dessa perspectiva geopolítica.

Existe, assim, uma estreita ligação na sociedade entre o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico e as grandes corporações transnacionais. É exatamente nessa interface que se encontram os mecanismos da geopolítica do conhecimento. Para Lima e Contel (2011), é no conhecimento derivado da tecnociência (ciência pensada e gerada com racionalidades técnicas e mercantis), que há melhor performance dos atores hegemônicos instalados em grandes centros de pesquisa.

A instalação seletiva de um complexo meio técnico-científico-informacional agregado à concentração de empresas multinacionais em alguns espaços induz a formação de circuitos de produção científica e tecnológica que concedem a esses esparsos lugares posição privilegiada nessa divisão do trabalho (Lima e Contel, 2011). Há, pois, um circuito produtivo (empresas ligadas à produção de ciência e tecnologia e universidades produtoras de conhecimento) onde os principais atores se juntam. Do ponto de vista geográfico, altamente desigual em sua distribuição, mas percebido às vezes com naturalidade, visto que o conhecimento flui e se instala em alguns lugares, em detrimento de outros.

Essa concentração de centros e os mecanismos de controle permitem afirmar a presença de uma geopolítica do conhecimento. Isso fundamenta o poder que sua propriedade confere a certas na-

ções ou regiões; é evidente que esse poder é derivado da localização das empresas e do poder que exercem sobre a ciência. Compreendida dessa forma, a geopolítica é tomada a cabo a partir de seu sentido original que, para Lima e Contel (2011), são as bases territoriais organizadas em circuitos produtivos.

Segundo Baumgarten (2007), as desigualdades que corroboram para uma geopolítica do conhecimento podem ocorrer em três modalidades: no âmbito social, organizacional e territorial, no que tange ao acesso às informações e conhecimentos estratégicos que garantem capacidade de inovação e aprendizado. Há, pois, um consenso sobre a necessidade da formulação e implementação de políticas adequadas às peculiaridades regionais.

A geopolítica do conhecimento possui também outras feições que se envolvem com a mobilidade e a polarização dos fluxos acadêmicos (Lima e Contel, 2011). Na universidade significa que os estudantes quando retornam de estágios em outros países, trazem consigo valores e atitudes oriundas de sensível alteração da vivência no exterior. Tornam-se trabalhadores de altos cargos em circuitos de poder, ou de administração de empresas que influenciarão diretamente as decisões tomadas nesses espaços.

Essa abordagem foca a divisão internacional do trabalho acadêmico e sintetiza os aspectos ligados à manutenção do poder das nações ativas através da internacionalização da educação superior. Não só a polarização de fluxos globais revela esse posicionamento, como também a localização concentrada de universidades e de institutos de pesquisa em algumas regiões. Na compreensão deste estudo, entra em cena nesse movimento a pós-graduação como espaço privilegiado e legitimado de produção da pesquisa.

Enfim, destaca-se que a geopolítica do conhecimento representa a legitimação da produção do saber que é respaldada em circui-

tos de informação que são gerados a partir de esparsos locais onde estão instalados grandes conglomerados de ciência e tecnologia, caracterizando os centros geopolíticos de poder. Especificamente na pós-graduação, é inegável a predominância de duas regiões na constituição desses espaços que são as regiões Sul e Sudeste do País.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como é de conhecimento, o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) brasileiro possui reconhecimento por parte da comunidade científica nacional e internacional. Esse patamar foi articulado ao formato e à seriedade que as políticas públicas para este nível tomaram em termos de definições e ações, o que se expressou em sua expansão contínua, nos últimos quarenta anos.

Analiticamente, Closs (2002) esclarece que a partir de 1968 há um período de crescimento da pós-graduação que somente na década de oitenta registra sensível redução. Castro (1985) sinaliza que o número de programas aumentou oito vezes, passando de 125 em 1969 para 1.021 em 1981.

Santos e Azevedo (2009) enfatizam que em 2008 esse número já era de 2.588, e, segundo dados atualizados (março/2015) pela Capes, hoje, são 5.689 cursos de pós-graduação. Esse salto quantitativo se alastrou quando os programas foram definidos como foco privilegiado das políticas de incremento da produção científica e tecnológica no Brasil. Balachevsky (2005) relembra que as políticas de ciência e tecnologia passaram por uma mudança e o governo articulou o desenvolvimento científico com uma estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico do país.

Também há que se destacar que, a partir do ano 2000, criou-se a categoria mestrado profissional, que contabiliza atualmente 579 cursos.

Hoje em dia, as regiões com maior quantidade de programas são o Sul e o Sudeste, que juntos totalizam 3.955, o que significa 70% da oferta.

Em observação a dados complementares da série história (2014/2015) no banco de informações da Capes, é possível verificar que houve um crescimento de 25 cursos. Essa diferença se nota no aumento das categorias do mestrado (5 cursos) e doutorado acadêmicos (22 cursos), enquanto o mestrado profissional perdeu 2.

Vale destacar que nesse estudo as regiões são caracterizadas como subdivisões do espaço, seja total, nacional e mesmo local. Segundo Santos (1996), são um espaço de conveniência, lugares funcionais do todo, pois, além dos lugares, não há outra forma para a existência do todo social que não seja a forma regional.

As análises permitem realçar que nas regiões Sul e Sudeste, onde há evidente constatação de melhores investimentos e capacidade de recursos humanos qualificados, além de infraestrutura, leva acento a geopolítica de produção do conhecimento na pós-graduação. Franco e Morosini (2011) reconhecem a concentração de programas numa das regiões mais desenvolvidas do país (Sudeste). Essa região contempla hoje 1.428 mestrados acadêmicos, 291 profissionalizantes e 1.050 cursos de doutorado, distinguindo-se como referente em todas as categorias de formação pós-graduada com um total de 2.769 cursos.

Castro (1985) constatou, ainda na década de oitenta, como poderia se esperar, que a pós-graduação teve seu início na Região Sudeste. As iniciativas federais foram responsáveis pela maioria dos programas no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, enquanto São Paulo, através de uma instituição estadual, incumbia-se de desenvolver os cursos naquela Região.

Há, assim, uma nítida demarcação de uma classificação geográfica que correspondeu à distribuição da riqueza do país naquele pe-

ríodo e que perdura até hoje. As instituições estaduais e particulares que ofereciam cursos também se concentraram nessa região, que se constituía mais abastada naquele momento histórico.

Os dados indicam que o Sudeste é seguido pela Região Sul (menor do Brasil com cerca de 7% do território, onde vivem cerca de 22 milhões de habitantes), que ocupa o segundo lugar, com 1.186 cursos, acompanhada de perto pelo Nordeste, com uma diferença de 151 espaços de pós-graduação.

Em todas as categorias, a Região Sul é predominante sobre o Nordeste, sendo que a maior discrepância acontece no doutorado, onde se destaca com 101 cursos a mais do que o Nordeste (18% da área total do país, com grande densidade populacional). Mesmo com maior área do território e população, a Região Nordeste é desabonada em quantidade de formação qualificada na pós-graduação.

Esses elementos ratificam o problema crônico das assimetrias regionais, que sustenta a hipótese de constituição de espaços geopolíticos de produção do conhecimento pela via da pesquisa, dificuldade que já havia sido identificada nos últimos PNPGs. Há também regiões desprovidas de números razoáveis de oferta que são o Centro-Oeste e a Região Norte. A diferença entre o Sudeste (primeiro lugar) para a última colocação (Norte) se constituiu de 2.508 cursos de pós-graduação; o Centro-Oeste ocupa uma posição um pouco melhor, com uma diferença de 2.331 cursos.

Moraes e Girolo (2012) corroboram com essas análises quando comentam que é perceptível que todas as regiões do país têm carência de programas de pós-graduação, com maior ênfase na Região Norte. Os dados quantitativos relativos aos doutores, em determinadas áreas do conhecimento – e sua ausência em alguns estados brasileiros –, evidenciam a falta de mão de obra qualificada para trabalhar na educação superior (Capes, 2015). Consequentemen-

te, como não há oferta de pós-graduação nesse contexto, os alunos saem de sua região para estudar em outras e nem sempre retornam a sua localização de origem.

Numa análise aprofundada, se forem levadas em consideração a densidade populacional e a extensão geográfica, é nítido que a Região Sudeste (com 10% do território) obtém vantagem para a formação pós-graduada; porém, tem um número elevado de habitantes (cerca de 65 milhões de pessoas conforme último censo), assim como de mestres e doutores (Capes, 2015), ampliando a necessidade de oferta. Contudo, não se pode deixar de comentar que o Norte do país (que ocupa posição inferior e abrange 45% do território, embora possua apenas 7% da população total) está distante dos grandes centros de pós-graduação e possui, desse modo, uma demanda represada, sem deixar de destacar a quantidade de doutores, que ainda é pequena.

Na Região Centro-Oeste (que possui 18% do território nacional, onde vivem 6% da população), Mato Grosso ocupa junto com os demais estados uma posição inferiorizada. Lord (2010, p. 1), em estudo específico sobre a pós-graduação, indica que um dos principais aspectos que explica as desigualdades científico-tecnológicas regionais é a concentração das ações governamentais. O histórico das políticas públicas demonstra uma marginalização dos estados periféricos. Evidencia-se, assim, “[...] o quanto as ações ou omissões do governo federal repercutem no desenvolvimento ou estagnação das regiões do país”. Esses subsídios abonam a constituição de uma distribuição geopolítica do conhecimento na pós-graduação brasileira.

Santos e Azevedo (2009) autenticam essas elucubrações, pontuando que na Região Centro-Oeste, o quadro de assimetrias é enorme, uma vez que a pós-graduação se concentra em Brasília, no Distrito Federal, e em alguns outros pontos isolados dos estados.

“De modo mais explícito, são as análises a respeito dos investimentos financeiros que desnudam as diferenças regionais, colocando desafios que não podem ser enfrentados apenas por políticas governamentais especificamente voltadas para a pós-graduação” (p. 540).

Baumgarten (2007) explica que a tendência da concentração das atividades científicas em pólos dinâmicos é intrínseca ao próprio processo de desenvolvimento técnico-científico. A ausência de políticas regionais de ciência e tecnologia adequadas às diferentes realidades do país pode ser um fator que favorece, sobremaneira, o aumento da produção concentrada em alguns lugares em detrimento de outros.

Para Santos (1996), a forma ativa de produção de conhecimento é cada vez mais reservada a alguns e a passiva é relegada às demais regiões, que por isso ganham um papel subalterno dentro da sociedade. Em regiões onde o sistema de objetos e de ações são densos, encontra-se o centro do poder. Noutras, onde o sistema é menos complexo e inteligente, reside a dependência. Hoje, “há cada vez mais regiões que são apenas regiões do fazer, e, cada vez menos, regiões do mandar, regiões do reger” (p. 57).

Desse modo, Morosini (2009) explicita que entre as “debilidades” que marcaram a trajetória da história expansionista da pós-graduação brasileira, podem-se elencar os seguintes pontos: falta de planejamento do crescimento do sistema, além das assimetrias das áreas do conhecimento e do número insuficiente de programas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Exatamente para driblar essas dificuldades decorrentes do movimento de expansão desorientado e para suavizar as desigualdades existentes nas assimetrias regionais, surgiram ações do governo federal. “As assimetrias regionais constatadas no SNPG, com destaque às desigualdades socioeconômicas e culturais, vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivos e indução” (Brasil, 2012, p. 26).

Entre elas, enfatizam-se as seguintes ações: programa novas fronteiras, mestrados e doutorados interinstitucionais, programa bolsas para todos, entre outros, que têm como objetivo precípua fortalecer instituições (federais ou estaduais) das regiões com déficit para potencialização da produtividade docente, e, consecutivamente, ampliação da oferta da pós-graduação institucional. Outra sugestão pertinente para melhoria dessas problemáticas assimétricas é a implementação de redes de pesquisa que podem contribuir significativamente para reduzir as assimetrias destacadas, tanto as territoriais, quanto as relativas às áreas do conhecimento (Enlaces, 2012 e Nez, 2014).

Ainda sobre essa proposta, Santos (2006) aborda que a rede é global e local, una e múltipla, estável e dinâmica. Isso faz com que sua realidade, inserida num movimento de conjunto, revele a superposição de vários sistemas lógicos, cujo ajustamento, é presidido pelo poder público, mas, sobretudo pela própria estrutura sócio-espaçial e territorial.

Enfim, os atos provenientes da Capes envolvem diretamente os seguintes eixos: programas para redução das assimetrias regionais; programas para áreas do conhecimento e áreas estratégicas; parcerias institucionais e internacionais; e programa para melhoria da qualidade da pós-graduação (Brasil, 2012). Esses encaminhamentos possibilitam o uso de mecanismos para a diminuição das assimetrias regionais, buscando, desta forma, reestruturar novos espaços geopolíticos de produção do conhecimento que não estejam circunscritos aos que já existem.

## CONCLUSÃO

Partindo do aporte teórico proporcionado pelo estado do conhecimento, mostrou-se imprescindível um momento sintético para fechamento das reflexões que podem referendar a geopolíti-

ca do conhecimento da pós-graduação. Ressalta-se, inicialmente, que o Brasil representa no cenário latino-americano uma das raras experiências de um sistema nacional academicamente sólido, com respeitabilidade e reconhecimento. Para isso, é de conhecimento de todos que a vitalidade acadêmica das IES e dos institutos de pesquisa tem como uma de suas condições de existência a atividade de produção da pesquisa no espaço da pós-graduação.

Assim, esse estudo reconhece que o desenvolvimento da pós-graduação não derivou de um processo espontâneo de crescimento da produção científica e do aperfeiçoamento da formação dos quadros docentes, mas de uma política deliberada do governo federal. Seu escopo foi a modernização da educação superior que tinha papel fundamental no projeto de desenvolvimento econômico adotado naquele período histórico.

Porém, ao longo dos anos, com a criação dos programas e dos cursos em apenas algumas regiões brasileiras, gerou-se uma distribuição geopolítica do conhecimento na/da pós-graduação. Essa assimetria foi apontada em vários estudos elencados, além da constatação presente nos planos nacionais, conforme pode ser visualizado na análise de conteúdo dos mesmos.

Nesta investigação, aponta-se que os programas de pós-graduação colaboram de modo significativo para melhorias na realidade regional, pois, através deles, aprimora-se a formação docente e dos pesquisadores. Além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico cresce continuamente, contribuindo para progressos sociais e econômicos.

Partindo da análise proporcionada pela leitura de Santos (1996 e 2006), que sugere que aos atores mais poderosos se reservam as melhores partes do território, revelam-se diferenças discrepantes de condições de produção do conhecimento gerado pela pesquisa

na pós-graduação. Porém, o espaço é sempre histórico e deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e das ações dos seus atores ou sujeitos. Casos expressos na constituição histórica dos cursos e programas brasileiros, através da regulação realizada pelos planos nacionais.

Numa tentativa de sintetizar as reflexões sobre a geopolítica do conhecimento na pós-graduação, esta não pode ser então prioridade em apenas algumas regiões, deve ao contrário ser explorada noutras. Isso se explica porque o nível de crescimento populacional e demanda de formação pós-graduada das outras regiões (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) tem sido expressivo nos últimos anos, conforme mostram dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Capes.

É público que as desigualdades vêm sendo trabalhadas timidamente por meio de políticas de incentivos e indução, conforme foi destacado no estado do conhecimento sobre a temática. Há ainda muito a se fazer para a superação das assimetrias regionais. Alguns resultados vêm sendo alcançados e refletem o esforço das agências governamentais e de fomento, cujas conquistas devem ser aprimoradas para qualificar a formação de docentes e pesquisadores em regiões brasileiras menos favorecidas.

Este estudo incentiva o incremento de práticas alternativas na construção de novos espaços geopolíticos do conhecimento. Isso significa viabilizar ações de institucionalização de outros lugares de produção do conhecimento pela pesquisa, o que de alguma maneira enriqueceria a qualidade da educação superior. Para isso, é imprescindível que sejam arroladas as regiões com potencial para criação de novos programas de pós-graduação que podem ser implementados a partir de redes de pesquisa com instituições de excelência, porém alinhavadas com a “vocação regional/territorial”.

Espera-se que a reflexão proporcionada neste ensaio teórico possa subsidiar a sociedade, alertando para a importância de ações que atendam as necessidades locais, visto que a reversão de indicadores sócio-econômicos promove o desenvolvimento regional. Nesse contexto de enriquecimento, este artigo buscou contribuir com apontamentos para o exame da distribuição dos programas de pós-graduação.

Para compreender o movimento expansionista da pós-graduação e sua distribuição pelo país, faz-se necessário a manutenção constante de um sistema de informações sobre indicadores educacionais que possam contribuir para a reflexão e o incentivo de políticas públicas para a diminuição das assimetrias regionais.

Enfim, acredita-se que a pós-graduação influencia diretamente o crescimento do país, exatamente por esse motivo, carece de políticas públicas e investimentos para sua distribuição equânime. Enfim, essas são algumas elucubrações suscitadas pela incursão com a geopolítica do conhecimento, na expectativa de que haja um aprofundamento teórico-analítico no papel atuante da pós-graduação brasileira.

## REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida.

BROCK, C.; Schwartzman, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUMGARTEN, M. Geopolítica do conhecimento e da informação: semiperiferia e estratégias de desenvolvimento. **Liinc em revista**. v. 3, n. 1, mar. 2007. Rio de Janeiro. p. 16-32.

BRASIL. **Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20.** Brasília: Capes, 2012.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** v. 1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, J. S. R. Universidade, suas origens medievais. TUBINO, M. J. G. (Org.) **A universidade ontem e hoje.** São Paulo: Ibrasa, 1985.

CLOSS, D. Reflexões sobre a atualidade da universidade brasileira. ROHDEN, V. (Org.) **Ideias de universidade.** Canoas: Ulbra, 2002.

ENLACES. Disponível em: <[http://iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=303](http://iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=303)>. Acesso em: 3 nov. 2016.

FRANCO, M. E. D. P. Construção de conhecimento acerca da qualidade na gestão da educação superior. MOROSINI, M. C. (Org.) **Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas.** v. 3. Porto Alegre: Edipucrs, 2011.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Pós-graduação brasileira e políticas de diversificação.** Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T1189245929250.Doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1189245929250.Doc)>. Acesso em: 15 set. 2016.

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

LORD, L. J. D. As políticas federais de Pós-graduação e os estados periféricos: o caso do Mato Grosso. **Anais...** 62. Reunião anual da SBPC. Natal. 2010.

MEC/CAPES. **Cursos recomendados e reconhecidos.** Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

MORAES, M. H. M.; GIROLDO, D. Distribuição geográfica da pós-graduação: estudo de indicadores. **Anais... IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: a pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica**. Caxias: UCS, 2012.

MOROSINI, M. C. **A pós-graduação no Brasil: formação e desafios**. RAES. A. 1, n. 1, nov. 2009. p. 125-152.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, n. 28, 2006. p. 107-124.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa**. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista brasileira de educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009. p. 534-550.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

||||| **CAPÍTULO 3** |||||

**UNILAB:**  
**INTEGRAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**  
**PARA UM ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**  
**- BRASIL E ÁFRICA NA CONSTRUÇÃO DA**  
**DIVERSIDADE CULTURAL**

FRANCISCA MÔNICA RODRIGUES DE LIMA<sup>5</sup>

O objetivo da pesquisa é discutir a proposta de internacionalização do ensino superior a partir da inclusão da diversidade cultural e epistemológica recorrente nos discursos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), criada pela lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011, com localização nos estados da Bahia, município de São Francisco do Conde, e do Ceará, municípios de Redenção e Acarape.

Para tanto, a integração entre o Brasil e os países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil, Portugal e Timor-Leste), além da China, que começa a integrar esta IES a partir de novembro de 2012, cumpre a proposta de cooperação entre estes países na construção desta universidade. Além disso, conta com corpos docente e discente provenientes não só das várias regiões do Brasil, mas também de outros países, além

---

5 Mestre em Educação com a pesquisa “Vozes e contra-vozes de um discurso universitário lusófono: cooperação internacional na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab” (Uninove, 2017). Especialista em Gestão Escolar e graduada em Letras. E-mail: franciscamoni@yahoo.com.br

do estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP, desenvolvimento regional com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região.

Os países-membros da CPLP foram colônias portuguesas e, nessa perspectiva, são interseccionados pela lusofonia, que tem como base a língua portuguesa, comum a todos os países que integram a proposta da Unilab, envolvendo questões sociais, econômicas e de estratégia geopolítica, constituindo-se como instrumento valorativo para os seus integrantes. Assim, o uso da língua é um exercício de poder, dependendo de quem a pronuncia e com qual finalidade:

Aprisionada por um poder separado da vida, a palavra sem o consenso torna-se a fala necessária para a sociedade e, por isso, é imposta e dada como legítima para realizar os atos do controle da vida social dominada pela desigualdade. Torna-se aquela que sendo, ao mesmo tempo, a norma da ordem, é também a verdade da norma. Dita e principalmente escrita é como selo, mais do que o sinal, de um poder desde onde a posse não contestada do direito de dizer o sentido de tudo, de torná-lo legítimo e de fazê-lo circular como saber, crença, ideia, valor e código, estabelece a necessidade social de sua existência como poder, e funda a necessidade do seu exercício sobre o silêncio do outro. O poder torna-se legítimo porque é pronunciado como tal e, como tal, pronuncia palavras que ordenam a vida (Brandão, 1986 p. 8).

Neste universo de pesquisa, o nosso objeto é a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, considerando a polifonia, presente nos estudos do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes, produzindo diferentes efeitos de sentidos e repercutindo em múltiplas ideolo-

gias. Assim, considerando as diversas vozes que circulam no contexto acadêmico da Unilab, analisamos os documentos (diretrizes pedagógicas e acordos firmados com Portugal) que envolvem a Unilab, observando a construção de ideologia por meio de marcas silenciosas da cultura dominante de matriz eurocêntrica, conforme os apontamentos de Mikhail Bakhtin acerca de signo e linguagem, as relações de poder descritas por Michel Foucault, além da análise do discurso de Michel Pêcheux. Consideramos, ainda, o corpo diretivo desta instituição, bem como os agentes que a instituíram, buscando compreender se existe uma proposta de universidade popular, a partir da integração entre Brasil, Portugal e os países da África, na construção de um espaço no ensino superior que dê voz aos marginalizados e excluídos, ocupando lugar periférico nas discussões sobre educação ao longo da história.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e se desdobra em revisão bibliográfica e levantamento documental por meio da análise do discurso. Além disso, buscou-se o aporte teórico amparado nos autores Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo no tocante à discussão sobre colonialidade e colonização, atravessando as relações sociais ao longo da história, bem como Paulo Freire, contribuindo com reflexões acerca da relação opressor e oprimido.

Para tanto, destacamos as categorias de análise popular/educação popular, colonização/colonialidade, opressor/oprimido e discurso/poder/ideologia, considerando a integração entre o Brasil e os países que fazem parte da CPLP e Portugal. Nesse sentido, nossos objetivos foram observar a permanência (ou não) de uma ideologia colonizadora que se constitui a partir de outras configurações e que se expressa como uma epistemologia eurocêntrica (colonialidade); examinar a constituição, sub-reptícia ou não, de uma relação opressor/oprimido no *corpus* discursivo analisado.

As diretrizes pedagógicas e os acordos firmados entre Unilab e universidades e institutos portugueses apontam para a inclusão de uma diversidade cultural e epistemológica por meio da parceria com Portugal, países africanos que compõem a CPLP e Brasil no cumprimento da proposta de internacionalização do ensino superior. É importante destacar que o termo “acordo” pode significar uma harmonia de pensamentos, fazendo-nos refletir sobre a construção de um espaço homogêneo ou heterogêneo no ensino superior a partir da configuração de cooperação solidária na Unilab no que diz respeito à diversidade de estudantes estrangeiros oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil, Portugal e Timor-Leste, além da China, com convênios firmados com a Universidade de Macau e a Zhejiang Normal University e, em março de 2013, com o Instituto Politécnico de Macau.

Entretanto, por meio da análise inicial destes documentos, é possível verificar que a efetivação desses discursos é atravessada por relações de poder vinculadas à política do ensino superior num contexto neoliberal que exige a modernização do ensino superior no que tange à formação de mão de obra e educação como produto. Neste contexto, faz-se necessário localizar Portugal como um dos países-membros da União Europeia que, ao longo da história de formação da universidade, tinha um sistema próprio de organização do ensino superior. Assim, graças a sua consolidação, tornou-se necessária a padronização dos sistemas de formação profissional entre estes países que estavam integrados política e economicamente resultando em um acordo firmado em 1998, a Declaração de Sorbonne, atestando a coerência, a uniformização e a compatibilização entre os sistemas de ensino europeus.

Os reflexos deste documento atingem o Brasil no contexto político do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002),

considerando a função econômica da educação ligada ao progresso científico e tecnológico na educação superior, bem como dos ensinos básico, secundário e técnico, por meio do Processo de Bolonha. Nessa perspectiva, países da Europa e do Mercosul tornam-se espaços para uma educação subserviente ao mercado de trabalho que sagrou o conhecimento como mercadoria nos processos de globalização.

Conclui-se que a adoção de uma concepção tecnocrática norte-americana, voltada à produtividade e eficiência, responde ao avanço da universidade. Entretanto, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho destitui esta instituição de seu papel político e ideológico e fortalece um modelo organizacional de empresa. Nesse sentido, a parceria entre o setor privado e financeiro, universidade e indústria, na gestão e no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico, apontam para o objetivo de qualificar a população.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007**, que Institui as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão Federais das Universidades Federais – Reuni.

BRASIL. **Lei n. 12.289, de 21 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab. 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

At02007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COSTA, C. P.; KLUGER, H. Descolonização do pensamento. *Ciência Hoje, Revista de Divulgação Científica da SBPC*, n. 312, vol. 52, pp. 6-9, 2014.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 3. ed.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALITO, M. S. **Conceito de lusofonia**. *CI-CPRI, AI*, n. 16, pp. 1-21. Disponível em: <<http://www.ci-cpri.com/wp-content/uploads/2012/10/>

Conceito-Lusofonia1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GOMES, M. T. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidocêntricos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 53-79, 2013.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MENEGHEL, S. M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. IHU *on-line*, **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, 431, ano XIII, nov. de 2013.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In GADET, F. & HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990, pp. 61-161.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.

PINTO, J. A. C. Gilberto Freyre e o Lusotropicalismo como ideologia do colonialismo português (1951-1974). **Revista UFG**, Goiás, n. 6, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **Anais...** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, F. A. **Unilab: políticas educacionais e as transformações do espaço urbano em Redenção-Ceará-Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

ROCHA, C. L.; VAIDERGORN, J. Processo de Bolonha: a criação de um espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas universidades brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, 2010.

ROMÃO, J. E.; SANTOS, E.; MAFRA, J. F. (Org.). **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011, 3. ed.

SANTOS, B. de S. FILHO, N. de A. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001, 6. ed.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, F. L. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014.

## OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR<sup>6</sup>

ABEL CORRÊA DE SOUZA<sup>7</sup>

GILDO VOLPATO<sup>8</sup>

KELLY GIANEZINI<sup>9</sup>

O aprendizado é constante na vida do ser humano. Ao longo de sua existência, ele aprende de diferentes formas: nas relações estabelecidas na família, no convívio com amigos, no sistema escolar, entre outros. A proposta deste trabalho é mostrar de que forma os quatro pilares da educação disseminados por Jacques Delors (1998)<sup>10</sup> – 1) aprender a conhecer, 2) aprender a fazer, 3) aprender a viver juntos e 4) aprender a ser – influenciam e con-

**6** Este trabalho apresenta e contempla os resultados preliminares da pesquisa iniciada no mestrado na disciplina Universidade, Sociedade e Desenvolvimento. Tal pesquisa está inserida na linha de pesquisa Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Universidade do Extremo Sul Catarinenses (Unesc) e faz parte de um projeto maior vinculado ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU).

**7** Professor do curso de Administração da Unesc. Mestre em Desenvolvimento Socioeconômico.

**8** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos. Atualmente, é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesc, Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e Coolíder do GEU.

**9** É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Unesc e é líder do GEU. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com estágio de doutoramento na University of California, Los Angeles (UCLA). Possui Mestrado em Sociologia, Licenciatura em Sociologia e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também é graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**10** Jacques Lucien Jean Delors nasceu em Paris em 1925. Lecionou na Universidade de Paris-Dauphine e na Escola Nacional de Administração. Presidiu dez comissões importantes para o desenvolvimento educacional e socioeconômico. Entre elas, destaca-se a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e a Unesco. Documento eletrônico. Disponível em: <<http://www.delorsinstitute.eu/0111016-2033-jacques-Delors.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

tribuem para a formação cognitiva, profissional e social do estudante<sup>11</sup> do curso de administração. Eis o questionamento que guiou a pesquisa: **É possível identificar a existência dos quatro pilares da educação na formação do futuro administrador? Em que medida se pode compreender a influência das categorias teóricas de Delors (1998) em um curso de administração?**

Independentemente de sua área de atuação, o profissional precisa obter saberes dos mais variados: técnicos, de relacionamento e de vida propriamente dita. A busca pelo sucesso profissional, e o seu alcance, não é suficiente para que o indivíduo possa almejar um maior nível de realização. É preciso que agregue outros valores, não mensuráveis materialmente, mas que promovam um grau de satisfação que permita que esse profissional seja visto como alguém que traz algum tipo de contribuição para a humanidade, não restrita à sua capacidade de realizar resultados quantitativos.

Pela avidez ao ingresso no mundo do trabalho e, em determinados casos, no universo dos negócios, o egresso negligencia uma ou mais das dimensões do saber, pois, comumente, privilegia uma – o aprender a fazer – em detrimento das outras. Em seu âmago, há uma forte preocupação da academia em atender as crescentes demandas de mercado, que exige formação de profissionais qualificados tecnicamente, mas que, muitas vezes, ignoram as necessidades mais subjetivas da sociedade. Em meio a este conjunto de atividades que caracterizam a vida dos indivíduos, é comum que, ao concluir seu curso de graduação, o egresso busque recuperar todo o seu investimento feito na sua qualificação profissional, aplicando o cabedal de conhecimentos adquiridos no percurso em que passou nos bancos escolares.

---

**11** Considerou-se, aqui, os termos estudantes, alunos(as), acadêmicos(as), discentes, graduandos(as), universitários(as) como sinônimos do corpo estudantil das universidades.

A visão sistêmica é uma exigência acentuada, quer pela natureza da formação acadêmica do administrador, quer pela sua atividade profissional. Isso impõe ao egresso o desenvolvimento de capacidades que transcendam a aquisição e a produção de conhecimentos que utilizará no desempenho de suas atividades.

## A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Uma das premissas da universidade, de acordo com algumas correntes, consiste em promover a qualidade de vida, tanto social quanto individual. Para dar conta desse propósito, Volpato (2011) afirma que focando no sujeito e na subjetividade, ou seja, tendo como prioridade o cidadão, a universidade, incentivando a qualificação de seus professores para melhor formarem seus alunos, toma para si a responsabilidade de contribuir para a criação de um mundo mais humano. Delors (1998) assevera que, gradativamente, as universidades tiveram que ceder espaço para a formação científica e tecnológica como parte de seu escopo no sentido de atender às demandas de um mercado complexo e competitivo, em detrimento de seu foco principal, a formação humana dos cidadãos.

As cinco características das universidades descritas por Zabalza (2004) definem a amplitude de ação e da multiplicidade de suas interações internas e com o ambiente externo, assim como sua influência e sua dependência dessa relação com o meio onde está inserida e da qual participa. Uma dessas características da universidade é a possibilidade – na condição de organização social – de se transformar e de promover condições de adaptabilidade, abertura, dinamismo interno, embora com pouca celeridade. O referido autor finaliza afirmando que o aprendizado decorre da incorporação de novos dispositivos para enfrentar novas demandas, do ajuste de

suas práticas, do desenvolvimento de processos de adaptação interna e externa, enfim, de sua capacidade de absorver toda a complexidade que envolve as relações ambientais.

## O ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo VI, faz definições acerca da finalidade, dos cursos e programas, dos responsáveis por ministrá-la, além de toda operacionalização do sistema. A profissão de administrador no Brasil, por sua vez, foi regulamentada pela lei n. 4.769, de 9 setembro de 1965, quando o exercício deste profissional passou a ser reconhecido oficialmente. Isto impôs que, para que pudesse exercer legalmente esta profissão, o postulante passasse pela academia para obter a graduação específica na área.

Para dar conta da tarefa, inicialmente, algumas universidades lançaram cursos que pudessem atender a tal demanda, ainda que de forma um pouco tímida. A matriz curricular era muito diferenciada de uma instituição para outra, o que dificultava o acadêmico de mudar de uma escola para outra, quando era necessário por alguma razão particular ou profissional. Posteriormente, tornou-se um campo fértil e proliferaram pelo país, inúmeras escolas que ofereciam formação superior em administração e, para se diferenciar, criaram formações específicas em um ou mais dos muitos tentáculos pertinentes ao campo de trabalho deste profissional (Andrade, 2004).

Os cursos de administração, em geral, e o da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em particular, estão implementando distintas reformulações, que se constituem em ações como a promoção de maior interação entre os professores, a realização

de seminários interdisciplinares e a adoção de práticas gerenciais. Tais ações têm sido acolhidas pelos acadêmicos, que demonstram mais interesse no desenvolvimento dos conteúdos pela apropriação e a aplicação dos mesmos no exercício profissional (Silva; Barreto; Gianezini, 2015).

## **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO DO ADMINISTRADOR**

A natureza da formação do administrador e sua área de atuação exigem formação generalista, o que, contribui para a existência de um amplo mercado de trabalho. Há espaço para muitos perfis, desde os que se sentem mais atraídos por dados estatísticos, caso de quem irá desempenhar suas atividades nas áreas financeira e de produção, bem como para os que se identificam mais com relacionamentos, como os profissionais da gestão, de vendas, dos recursos humanos e do marketing (Melo; Mello Júnior; Mattar, 2011).

Isso não significa que, ao escolher prioritariamente um campo de atuação, tornem-se alheios aos demais. O mercado de trabalho impõe novas exigências, e as oportunidades são maiores para aqueles que tiverem desenvolvido sua visão sistêmica (Andrade, 2004).

## **OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO**

A formação técnica e científica não é mais suficiente para a integração do indivíduo à sociedade em que vive. Por isso, a educação, para manter-se no propósito de suas missões, necessita adotar metodologias que incorporem quatro aprendizagens fundamentais que serão constituídas nos pilares de conhecimento dos indivíduos ao longo de suas vidas: aprender a conhecer, aprender a fazer,

aprender a viver juntos, aprender a ser (Delors, 1998). A junção das quatro dimensões do aprender, assim, contribui para que o egresso, tanto na condição de gestor, quanto na condição de técnico, possa exercitar melhor o saber viver juntos, o que culminará com o saber ser (Delors, 1998).

Aprender a conhecer implica no domínio dos instrumentos de conhecimentos e na retenção e aplicação daquilo que foi transmitido ou produzido. Esse aprendizado pressupõe o exercício da atenção, da memória e do pensamento. É um processo e, como decorrência, nunca está acabado, podendo enriquecer-se com outras experiências (Delors, 1998). Aprender a fazer está intimamente ligado a aprender a conhecer, ressaltando que a primeira tem relação direta com a formação profissional. Esta aprendizagem não pode mais constituir-se apenas na transmissão de conhecimentos para a produção de algum tipo de bem. É preciso avançar abolindo métodos que se limitam à transmissão de práticas rotineiras que não incluam a formação do cidadão por completo (Delors, 1998).

A convivência harmônica e pacífica constitui-se, nos dias atuais, num dos maiores desafios impostos para a educação. As competições, disputas, manifestações de violência são uma ameaça constante neste mundo conflituoso e recheado de discórdias que podem gerar a autodestruição. Mudar esse cenário não é fácil, mas algumas ações podem contribuir para atenuar esta realidade se a escola incluir metodologias que estimulem a descoberta do outro e a tendência de harmonizar objetivos (Delors, 1998).

Um dos pressupostos básicos da educação deve ser a preparação da pessoa como um todo, o que inclui espírito e corpo em toda sua extensão. A essência de aprender ser preconiza a preparação do ser humano como um todo, para que tenha capacidade e autonomia de elaborar pensamentos críticos que permitam formular juízo de

valor e tomar as decisões mais adequadas nas diversas situações em que se depara ao longo da vida (Delors, 1998).

Essa dimensão, que se constitui da aprendizagem para um ser em sua integralidade, é corroborada por Melo (2011) ao preconizar que a universidade deve avançar além da preparação técnica, de cunho conteudista, para uma capacitação mais ampla de saberes, que envolve capacidade de raciocínio crítico e visão de mundo.

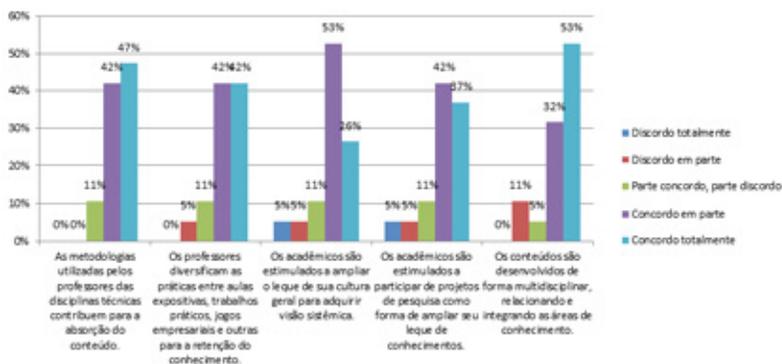
## **OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No que tange aos procedimentos, este trabalho consiste em pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, sintonizando o propósito com as propostas de Creswell (2010). Assim, num primeiro momento, os pesquisadores realizaram pesquisa bibliográfica concernente aos tópicos abordados e, em seguida, foi aplicado um questionário estruturado junto aos acadêmicos da sétima fase do Curso de Administração da Unesc, com o propósito de averiguar o perfil, o que esperam da profissão, a razão da escolha do curso, além de outros elementos essenciais para verificar a incorporação dos quatro saberes. As questões foram apresentadas aos pesquisados classificadas em quatro seguimentos, os quais correspondem às dimensões da educação propostas por Jacques Delors (1998), subdivididos em assertivas com variações de cinco escalas, de discordo totalmente até concordo totalmente.

## **RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA**

A dimensão 1 refere-se ao aprender a conhecer que consiste na aquisição de conhecimentos de compreensão, cujos resultados estão no gráfico abaixo.

**Figura 1:** Dimensão 1 - Aprender a conhecer

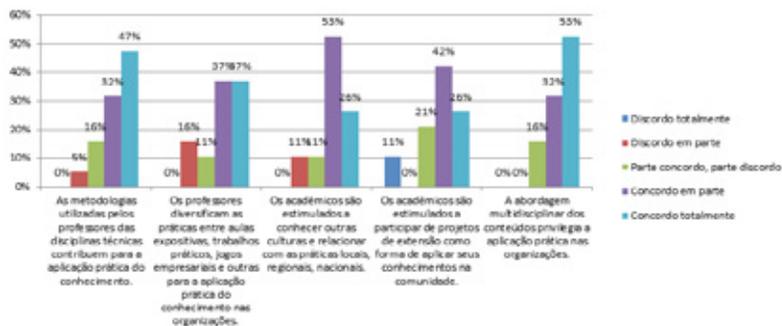


**Fonte:** Dados da pesquisa coletados na pesquisa de campo.

No que tange às metodologias, 89% dos entrevistados concordam que os professores das disciplinas técnicas adotam métodos e técnicas que contribuem para a absorção do conteúdo. Isto deve ser reflexo das práticas adotadas, uma vez que 84% dos respondentes concordam que a diversificação proposta pelos professores contribui para a apropriação do conhecimento. Na mesma direção, 79% dos entrevistados concordam que há estímulos por parte dos professores para ampliar a cultura geral e, assim, desenvolver a visão sistêmica. Também para 79% dos acadêmicos, os professores têm estimulado os alunos a participarem de projetos de extensão como forma de ampliar seus conhecimentos. Por fim, 85% dos respondentes concordam que os conteúdos são desenvolvidos de forma multidisciplinar, permitindo a relação e a integração de distintos conhecimentos. Analisando os cinco tópicos da primeira aprendizagem, aprender a conhecer, que é um dos tentáculos da educação superior, em especial no Curso de Administração da Unesc, como preconizado por Delors (1998), os esforços promovidos pelos pro-

fessores têm o reconhecimento dos alunos. A segunda dimensão é o aprender a fazer cujo foco é a capacidade de agir sobre o meio e o resultado da pesquisa está representado no gráfico 2.

**Figura 2:** Dimensão 2 - Aprender a fazer

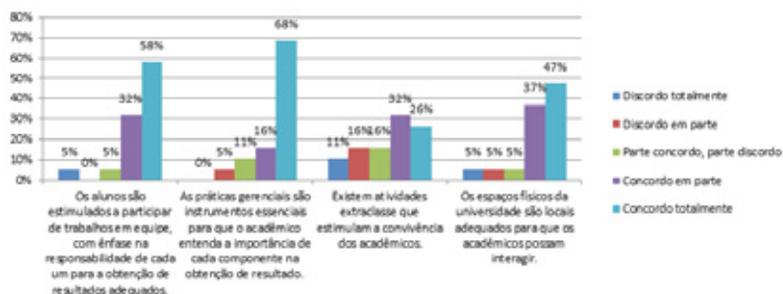


**Fonte:** Dados coletados na pesquisa de campo.

A aplicação prática do conhecimento se constitui num dos desafios dos cursos de graduação em administração. Na Unesc, por exemplo, para 79% dos acadêmicos entrevistados, as metodologias que os professores das disciplinas técnicas adotam contribuem para a aplicação prática do conhecimento adquirido ou produzido. Por outro lado, 73% concordam que os professores diversificam as práticas pedagógicas para facilitar a relação entre o conhecimento obtido e sua aplicação nas organizações. Existe concordância de 79% dos entrevistados no que concerne ao estímulo promovido pelos professores para que os estudantes relacionem a diversidade cultural com as práticas em nível local, regional e nacional. Em relação a este conjunto, 68% dos entrevistados consideram que são estimulados a participar de projetos de extensão como forma de colocarem em prática os conhecimentos adquiridos ou produzidos. Por fim,

87% dos respondentes concordam que a abordagem multidisciplinar dos conteúdos contribui para a aplicação prática dos conteúdos. Percebe-se a sintonia das práticas adotadas pelos professores de disciplinas profissionalizantes do Curso de Administração da Unesc na perspectiva de atenderem o requisito proposto por Delors (1998), no sentido de que a simples transmissão de conhecimento não tem mais espaço no mundo acadêmico. A terceira dimensão é aprender a viver juntos e consiste na participação e cooperação com os outros em todas as atividades. Uma das dificuldades de qualquer tipo de sociedade se caracteriza pela forma como os participantes convivem. A harmonia deveria ser a tônica, mas este conceito pode sofrer algumas distorções e ser alvo de muitas divagações.

**Figura 3:** Dimensão 3 - Aprender a viver juntos

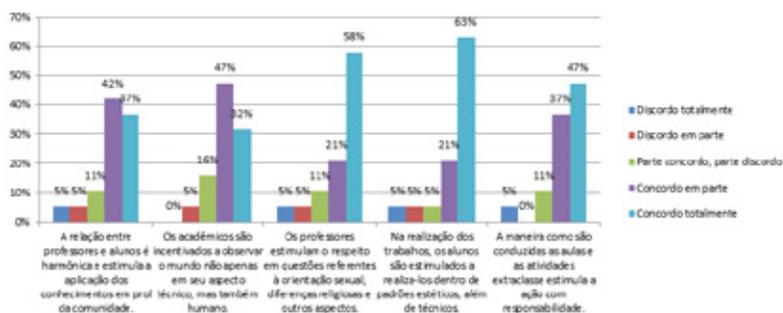


**Fonte:** Dados coletados na pesquisa de campo.

A essência das disciplinas técnicas está pautada em reconhecer que o trabalho em equipe se constitui na realidade de qualquer tipo de organização. Os alunos reconhecem a preocupação dos professores em relação a esta realidade, uma vez que 90% dos entrevistados concordam que são estimulados a participar dos trabalhos em equipe não como forma de aliviar a carga de cada um, mas pelo compromete-

timento da obtenção de resultados melhores pela união de esforços coletivos. A importância da participação efetiva nos trabalhos coletivos é valorizada por 84% dos acadêmicos, que concordam quanto à importância de cada membro do grupo em relação à efetividade dos resultados. Entretanto, vale ressaltar que parece haver necessidade de monitoramento, uma vez que o mais baixo percentual de toda a pesquisa (58%) considera que as atividades extraclasse estimulam a convivência dos acadêmicos. Para 85% dos entrevistados, os espaços físicos da Universidade são locais que possibilitam a interação entre os acadêmicos. A valorização da convivência, a necessidade do respeito mútuo, a transformação da sociedade em um ambiente saudável, a sintonia de objetivos, são desafios interpostos para as diversas formas sociais num mundo competitivo do século XXI (Delors, 1998). A quarta dimensão é “aprender ser” sendo esta essencial para a integração das três anteriores e está representada no gráfico 4.

**Figura 4:** Dimensão 4 - Aprender ser



**Fonte:** Dados coletados na pesquisa de campo.

Fazer parte de grupos sociais, sejam elas de qualquer natureza, é algo que já está incorporado ao compromisso da maioria dos entrevistados, que concordam (79%) que a relação entre professores e es-

tudantes é harmônica e os estimula a aplicarem seus conhecimentos em prol da comunidade. Com o mesmo percentual, os acadêmicos concordam que são incentivados a observar o mundo não somente com olhar tecnicista, mas também com uma visão humanista. A diversidade de credo, orientação sexual, diferenças religiosas, entre outros aspectos, são assuntos que os professores estimulam os alunos a respeitarem, na avaliação de 79% dos entrevistados. Para 84% dos respondentes, o corpo estudantil é estimulado a realizar trabalhos respeitando também padrões estéticos, não se limitando aos padrões técnicos. Por último, 84% dos entrevistados concordam que a maneira como são conduzidas as aulas e as atividades extraclasse, inerentes ao cumprimento dos compromissos, estimula a ação dos acadêmicos com responsabilidade. Aprender ser inclui elementos que vão além da absorção, desenvolvimento e aplicação de conteúdos técnicos. A incorporação e a prática de valores não mensuráveis materialmente, deve se constituir na preocupação maior dos professores e das instituições de ensino (Delors, 1998). Formar o homem íntegro, imbuído de valores como respeito e participação efetiva nos diversos meios em que vive, deve ser a ênfase para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna (Melo, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus primórdios, a academia tinha como propósito a formação do cidadão em sua totalidade, o que incluía, além de uma formação que permitisse o exercício profissional, a agregação de outros valores, muitos deles com traços de abstração, pela dificuldade de mensurá-los. À medida que os séculos foram passando, a sociedade se transformou, os sistemas econômicos mudaram, as relações se tornaram menos pessoais, a acumulação de bens passou a ser o

“passaporte” para a aceitação em ambientes elitizados, a profundidade foi preterida em prol do imediatismo, todos estes elementos juntos – ou separados – contribuíram para que o foco da academia ficasse comprometido. As relações mercantilistas foram, gradativamente, tomando o lugar da transparência nos relacionamentos, da convivência harmônica, de valores que passaram a ser vistos por quem não os pratica como “ingênuos”. A universidade, por sua vez, não ficou incólume a esses apelos, necessitou se moldar à nova realidade, o que contribuiu para que perdesse, novamente, o seu foco. As demandas urgentes e exigentes fizeram com que, rapidamente, a academia migrasse de sua essência para assumir uma postura de mercado, preocupada com a formação profissional preenchida de conteúdo técnico, contudo, carente de valores que enobrecem a sociedade. A proliferação em ritmo acelerado da criação de diferentes modelos de Instituições de Ensino Superior (IES) contribuiu para que o foco fosse perdido: a formação de um ser humano pautada em valores éticos e estéticos. O ideal preconizado pelos pensadores de data longínqua foi se perdendo nesse complexo emaranhado denominado mercado, em que também os avanços da tecnologia da informação ditam normas severas de conduta e mudam formas de comunicação e de expressão. Também não é possível conciliar o progresso e os avanços tecnológicos com ideias saudosistas sutilmente revestidas de melancolia. Entretanto, em uma sociedade que almeja que a paz reine sobre o planeta, deve-se pensar em quais bases deve se sustentar. Não há dúvida de que, quanto mais valores forem incorporados pelo ser humano, maior será a tendência de uma convivência pacífica entre os povos, independente de região geográfica, língua, orientação sexual, inclinação religiosa e tantos outros fatores que caracterizam as diferenças entre as pessoas. O arcabouço idealizado por Jacques Delors à frente da Unesco, na con-

cepção do Relatório da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI, elaborado em 1996, define o caminho para que a educação possa surtir os efeitos que dela se espera: contribuir para a formação de cidadãos íntegros, comprometidos com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e do planeta. O referido relatório enfatiza a necessidade de desenvolver o aprendizado em quatro dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Foi com o propósito de perceber quantitativamente a contribuição que os professores do Curso de Administração da Unesc estão dando para a construção desse cidadão íntegro, idealizado por Delors (1998). A pesquisa demonstrou que, embora os professores provavelmente não conheçam a essência das quatro dimensões, ou pilares da educação, pelas respostas dos estudantes eles estão contribuindo para a formação desse cidadão que incorpora valores, além do aprendizado técnico e aplicado, tendo a capacidade de fazer a junção das mesmas. Em cada um dos pilares há alguns aspectos de preocupação na formação que foram evidenciados. Sugere-se replicar esta pesquisa nos demais cursos, haja vista que deveria se constituir o objetivo imediato de dar continuidade à disseminação da essência do trabalho de Jacques Delors.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. O. B. *et al.* **Pesquisa nacional sobre perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador.** Brasília: Conselho Federal de Administração, 2004.

BRASIL. **Lei n. 4.769, de 9 de setembro de 1965.**

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, A. F. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**. Brasília: Editora UnB, 2011.

MELLO, S. L.; MELO JÚNIOR, J. S. M.; MATTAR, F. N. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador** – Pesquisa Nacional. Brasília: Conselho Federal de Administração, 2011.

SILVA, W. G.; BARRETTO, L.; GIANEZINI, K. O Saber e o Fazer dos Docentes nos Cursos de Administração e Direito. In: PREVE, D. R.; SOUZA, I. F.; MELLO, M. A. S. **O saber e o fazer dos docentes no âmbito das ciências sociais aplicadas**. Curitiba: Multideia, 2015.

VOLPATO, G. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 2, n. 232, p. 678-701, out./dez. 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

||||| **CAPÍTULO 5** |||||

## **EDUCAÇÃO SUPERIOR: BREVE DELINEAMENTO DOS CURSOS DE TECNOLOGIA NO BRASIL**

SILVANA MAIA BORGES<sup>12</sup>

VALÉRIA DE BETTIO MATTOS<sup>13</sup>

**D**iscorrer sobre o sistema de ensino superior no Brasil é uma tarefa árdua e complexa, devido à diversidade de sua estrutura e organização, bem como por conta dos fatores de ordem econômica, social e cultural, dentre outros. Além disso, diferentemente do que ocorreu em outros países da América Latina, o ensino superior no Brasil foi sistematizado tardiamente e, tal como a educação brasileira em geral, sofreu embates políticos, que ocasionaram reformas e delineararam o direcionamento do ensino nos diferentes momentos históricos.

Diante desse cenário, o texto em questão realiza a retomada acerca da constituição do ensino superior no país para, na sequência, de-ter-se na abordagem dos cursos denominados tecnólogos. Tendo em vista esses propósitos, o artigo traz um estudo histórico, de natureza bibliográfica, em que, no primeiro tópico, apresenta o ensino superior e suas implicações históricas. No segundo, expõem concepções sobre os cursos que habilitam tecnólogos e a sua trajetória. Por fim, no terceiro tópico, pretendeu-se compreender a inserção dos tecnólogos no ensino superior, bem como identificar os matizes incutidos em tais cursos.

---

**12** Psicóloga, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), bolsista Capes. E-mail: silvanamborges@gmail.com

**13** Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação (UFSC). Professora do Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Santa Catarina. E-mail: valeria.mattos@ufsc.br

Salienta-se, além disso, que esta pesquisa se justifica pelo aprofundamento dos conhecimentos, reflexão e estímulo ao debate sobre a educação superior, especialmente sobre a formação dos tecnólogos. O questionamento que perpassa este breve apanhado e que o torna original é: que formação se deve ofertar aos tecnólogos?

## EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com a lei federal n. 9.394/96 (Brasil, 2013, p. 28), atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação [...].

Já graduação, conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2010c), refere-se a cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equiva-

lente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.

Acerca da contextualização histórica, a criação do ensino superior propriamente dito no Brasil, conforme aponta Saviani (2010), remete ao ano de 1808, com a chegada de D. João VI (apesar de que alguns colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, indício de que já havia ensino superior no Brasil naquela época). A expansão iniciada nesse período com os cursos superiores criados por D. João, logo, por iniciativa oficial, teve continuidade no Império com a criação das faculdades de direito. Ressalta-se que duas características são comuns aos cursos criados até aquele momento: são cursos ou faculdades isoladas, sendo todos eles públicos, mantidos, portanto, pelo Estado. Porém, uma transformação ocorreu na Primeira República, quando a expansão incidiu por meio da criação de instituições ditas livres, conseqüentemente, não oficiais: nas primeiras décadas republicanas foram criadas faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular.

Complementando o que foi exposto, Mattos (2011), ao abordar o ensino superior no Brasil, informa que em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foram criadas algumas escolas superiores isoladas (com o intuito de formar profissionais para atender à coroa). Em 1889 havia seis instituições de ensino superior no Brasil, entretanto, nenhuma delas constituía uma universidade. Foi em meados do século XX que ocorreu a criação (fictícia, segundo a autora) da universidade brasileira, primeiramente em Manaus (1909) e depois no Rio de Janeiro (1920). Em 1934 houve, de fato, a fundação de uma instituição universitária em São Paulo, a USP – Universidade de São Paulo, a qual congregou intelectuais europeus que propagaram o ensino superior no país (Ribeiro *apud* Mattos, 2011, p. 75).

Para Mattos (2011), foi somente após 1930 que se instituiu no Brasil o ensino superior de acordo com os moldes modernos. Entretanto,

o acesso era restrito à elite, que almejava os títulos de doutor e bacharel. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista, uma vez que não havia política educacional definida que assegurasse o ingresso do jovem ao trabalho (Mattos, 2011, p. 75-76).

Romanelli (1986) reforça as ideias expostas ao indicar que, embora o ensino superior tenha sido criado durante a permanência da família real no Brasil, a primeira organização desse ensino em universidades só ocorreu em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Foi, portanto, em 1931 que se instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário, conforme o decreto n. 19.851.

Outro ponto importante indicado por Saviani (2010) revela que, com o desenvolvimento da sociedade brasileira e seu direcionamento no sentido da urbanização e industrialização, as pressões populares ampliaram a demanda por vagas no ensino superior, sendo que o mesmo ganhava visibilidade com a figura dos excedentes. Neste sentido, Romanelli (1986) refere que o modelo econômico em emergência (capitalismo industrial) e a urbanização passam a fazer solicitações à escola. Produz-se, assim, a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, tanto pela exigência da própria produção quanto pela necessidade de consumo que essa produção acarreta. “Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste” (Romanelli, 1986, p. 59). Concluindo as

ideias da autora, onde o capitalismo industrial se desenvolve, há necessidade de leitura e escrita, pré-requisitos básicos para melhor concorrer no mercado de trabalho e, mais que isso, para fazer a indústria funcionar.

Outro marco definidor do ensino superior e que não pode deixar de ser mencionado é a reforma ocorrida em 1968 pela lei n. 5.540/68. Como afirmam Leher e Silva (2014, p. 6), a “reforma” universitária de 1968 estava associada ao capitalismo monopolista. Assim, emergiu um sofisticado aparato de promoção à ciência e à tecnologia, o qual impregnou profundamente o cotidiano universitário, permeando-o com a “racionalidade da universidade operacional, utilitarista, pragmática”.

Para Saviani (2010), o projeto de reforma universitária (que originou a lei n. 5.540/68) procurou atender a duas demandas conflitantes: a dos estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas e vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a dos grupos vinculados ao regime instalado com o golpe militar, que buscavam atrelar mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com as exigências do capitalismo internacional.

Ressalta-se, após concisa reconstrução bibliográfica da trajetória do ensino superior brasileiro, que o mesmo evoluiu, porém, seu avanço foi marcado por desigualdades. Além disso, verificou-se que o ensino superior no Brasil é, basicamente, fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhe parece ter conferido características de fragmentação e fragilidade. Algo também notório acerca do ensino superior no Brasil nos diferentes períodos diz respeito ao fato de este resultar da demanda do mercado.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA

Conforme o Ministério da Educação, em documento que trata das referências curriculares nacionais para os cursos de bacharelado e licenciatura, os três graus consolidados historicamente na educação superior brasileira são:

[...] os Bacharelados que se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas (Brasil, 2010b, p. 5).

Conduzidas estas definições, adentra-se no campo da educação tecnológica. Desse modo, conforme o art. 39 da LDB 9.394/96, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, sendo que abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio e; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 2013).

Ressalta-se que os cursos superiores de tecnologia se caracterizam pela estreita relação com os processos científicos e tecnológicos, os quais habilitam os tecnólogos para atuação em áreas profissionais específicas. O que diferencia (dentre outros fatores)

esta habilitação do bacharelado e da licenciatura é, justamente, o compromisso com a esfera tecnológica. Por conseguinte, vale elucidar o que é tecnologia, foco principal dos cursos que habilitam tecnólogos.

Para Grinspun (2009), a tecnologia deve ser abordada no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico. Ela é o conhecimento científico transformado em técnica, a qual, por sua vez, irá expandir a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. Por isso, o principal objetivo da tecnologia, conforme versa a autora, é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção.

Com relação às características da educação tecnológica no Brasil, segundo a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior – Seres (2015), o curso superior de tecnologia é um curso de graduação que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Ele desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, visando o desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico. Os graduados nestes cursos denominam-se tecnólogos e são profissionais de nível superior com formação para a produção e a inovação científico-tecnológica e para a gestão de processos de produção de bens e serviços e estão aptos à continuidade de estudos em nível de pós-graduação.

Acerca do histórico do ensino tecnológico no Brasil, segundo contextualizam Cassiolato e Garcia (2014), em 1909 foram criadas as primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices em várias capitais do Brasil. Estas, com o tempo, transformaram-se em liceus industriais e escolas industriais e técnicas, sendo que em 1959 passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais. Ainda nesse mesmo perío-

do, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas, baseadas no modelo escola-fazenda. Essas escolas estavam, inicialmente, vinculadas ao Ministério da Agricultura, mas em 1967, passaram a fazer parte do então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se, assim, Escolas Agrotécnicas Federais. Os autores complementam:

Em 1978, três escolas técnicas federais, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), iniciando um processo de ampliação da oferta de cursos superiores tecnológicos. Durante a década de 1990, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFETs, formando a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SISTEC), instituído em 1994. Os CEFETs estavam presentes na maioria das Unidades da Federação (UFs), à exceção do Acre, de Amapá, do Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal (Cassiolato; Garcia, 2014, p. 85).

Outro ponto relevante indicado pelos autores é que no ano de 2008 o governo federal transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), por meio da lei n. 11.892, de 2008.

Já conforme Rosetti e Schimiguel (2011), as graduações tecnológicas como formação em nível superior (bem como os cursos técnicos, em nível médio) tiveram sua origem e composição na estrutura do ensino profissionalizante brasileiro. Também é notável, conforme os autores, que essa graduação tem sua moldagem acompanhada pelas demandas econômicas e necessidades do mundo do trabalho.

J. J. Pela (2005) contribui expondo que o decreto-lei n. 547/69 (complementar à lei federal n. 5.540/68) autorizou a organização e

o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração, pelas escolas técnicas federais. O autor assinala que esse decreto-lei decorreu dos estudos executados pelo conjunto de ações conhecido como “acordo MEC-USAID”.

Ponto também relevante assinalado (*op. cit*) se refere ao fato de que na década de 1970 os cursos de tecnologia eram considerados uma modalidade da educação brasileira de nível superior, mas enquadrados como cursos técnicos, de grau médio. Aos cursos de formação de tecnólogos, que continham em sua definição o termo “curta duração”, acentuou-se a diferença com os cursos universitários tradicionais, de duração mais longa. Isso gerou muita polêmica e debates, sendo que, rapidamente, o tecnólogo passou a ser visto como um profissional de nível superior menos bem formado, ou formado mais rapidamente, tendo assim conotação de inferioridade perante as demais graduações.

Para o aludido autor, o ensino tecnológico no Brasil, desde seu início, passou por várias mudanças, compreendendo fase de crescimento e também de extinção (cursos de engenharia de operação, em 1977). Mas em 1980, por meio da resolução CFE n. 12, determinou-se que os cursos de formação de tecnólogos passassem a ser chamados de “cursos superiores de tecnologia”, aprovados com base nos artigos 18 e 23 da lei n. 5.540/68. Esta mesma Resolução indicou que o profissional formado recebesse a denominação de tecnólogo.

Cabe citar ainda que, conforme descrito na resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002), os cursos superiores de tecnologia, de certa maneira, desde suas origens, foram contaminados por um clima de preconceito em relação à educação profissional, fato este que precisa ser superado.

Foi com esta intenção de superação de preconceitos e fortalecimento dos cursos superiores de tecnologia que, em 2006, o Mi-

nistério da Educação, com o propósito de “aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia e em cumprimento ao decreto n. 5.773/06” (Brasil, 2010a, p. 8), apresentou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, tido como um guia para referenciar a educação superior tecnológica no país. No ano de 2010, o catálogo ganhou sua segunda versão, sendo que, em síntese, o mesmo sugere denominações, perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada de 112 graduações tecnológicas organizadas em 13 eixos tecnológicos.

## **REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA BRASILEIRA**

A resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2002, p. 5) traz importantes considerações, apontando que “a educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal”. A referida resolução sugere também que a educação profissional tem sido tratada ao longo de sua história de maneira preconceituosa, influenciada pela herança colonial e escravista no que concerne às relações sociais e, em especial, ao trabalho. Nesse contexto, a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista (visando combater a vadiagem ou tendo função assistencialista), para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos. Ou, ainda, caráter economicista, estando sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-se da educação das elites condutoras do país.

Segundo a referida resolução (*op. cit*), estes aspectos são tão verdadeiros que tradicionais cursos de educação profissional de nível superior, como direito, medicina e engenharia, as chamadas profis-

sões imperiais, são considerados como cursos fundamentalmente acadêmicos, quando, na verdade, e também essencialmente, são cursos profissionalizantes.

Finalizando as exposições contidas na resolução já citada, salienta-se que na última década do século XX ainda se tratava a educação para o trabalho com o mesmo e arraigado preconceito, excluindo-a da visão dos direitos universais à educação e ao trabalho. Essa posição só foi revista em 1988, pela Constituição Federal e em 1996 pela atual LDB.

A partir das exposições elencadas é possível compreender que a educação superior tecnológica, além de assumir as dificuldades que perpassam o ensino superior, sofre também com embates históricos acerca de sua constituição inicial e uma identidade incerta (pois pertencia ao ensino técnico e não ao superior) e arraigada de preconceitos. Isso a levou a constituir um imaginário de baixa qualidade, precarização e formação da massa trabalhadora.

Além disso, como já destacado anteriormente, o ensino superior brasileiro (sobretudo a universidade) se expande de fato com o desenvolvimento urbano-industrial, principalmente nas décadas de 1930 e 1970. A consolidação da educação superior tecnológica ocorre na década de 1960, também vinculada à crescente necessidade socioeconômica da época em formar trabalhadores industriais. Porém, a oficialização dos cursos superiores de tecnologia como curso superior de graduação se deu apenas em 1980.

Nesse sentido, Leher e Silva (2014, p. 8) observam que as “primeiras iniciativas públicas de maior envergadura em prol da ciência e da tecnologia estavam orientadas por uma ratio militar (geopolítica) e pela ideologia do desenvolvimento”. Os limites reformistas da comunidade científica estavam estreitamente relacionados, entre outros fatores, à forma de financiamento da ciência e da tecnologia.

Havia necessidade de fortalecimento financeiro e institucional para a consolidação da pesquisa científica e tecnológica com a intenção de integrar a indústria, a pesquisa e a universidade. A proposição dos autores mencionados conduz à compreensão de que a Reforma Universitária de 1968 teve como meta o ajuste da universidade brasileira aos requisitos do capitalismo monopolista, tanto que a referida reforma foi permanentemente acompanhada por intelectuais estadunidenses e precedida pelos contratos com os EUA, através dos acordos MEC-Usaid. Com base nisso, Saviani (2010) indica que a reforma de 1968 instituiu o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento do ensino superior.

Além dos aspectos já apontados, Leher e Silva (2014) informam que em 1985 foi criado o Ministério de Ciência e Tecnologia, novo marco para a história desse segmento no Brasil. O aparato de promoção à ciência e tecnologia edificado durante a ditadura empresarial-militar institucionalizou a heteronomia estrutural da universidade frente ao Estado, aos governos e aos interesses particulares do capital. Encerrando as conjecturas desses autores, menciona-se ainda que este período:

Difundiu um ethos acadêmico, referenciado no pragmatismo e no utilitarismo, que naturaliza a associação entre conhecimento e capital humano, inserindo as universidades nos circuitos de regulação da força de trabalho. [...] O abandono do objetivo da autonomia cultural levou a ditadura a optar por uma massificação relativa da educação superior, um dos impulsionadores da contrarreforma de 1968, em virtude das lutas dos chamados excedentes, por meio da expansão da rede privada, preferencialmente, pela proliferação de cursos de curta duração (Leher; Silva, 2014, p. 14-15).

Fazendo um apanhado das proposições acima, percebe-se que a Reforma Universitária de 1968, permeada pelas questões políticas vigentes naquele momento, consolidou a tendência privatista e mercadológica na formação superior. Essa tendência prevalece até hoje, sendo que na década de 1990 entrou em curso e se firmou no país o chamado neoliberalismo. Porém, como afirma Grinspun:

O papel primordial da tecnologia é servir ao homem. A educação tecnológica deve promover a integração entre tecnologia e humanismo, não no sentido de valorizar a relação educação/produção econômica, mas principalmente visando à formação integral do indivíduo. [...] a educação tecnológica não visa preencher um espaço entre a escola e a indústria. Não é, de modo algum, uma educação voltada para a formação do trabalhador, no sentido estrito do termo. Portanto, não se deve reduzir a educação tecnológica à relação educação-trabalho, porque suas possibilidades são muito mais amplas [...] (2009, p. 232-233-234).

Ainda, conforme designado na resolução n. 3 do CNE (Brasil, 2002), a tarefa, agora, é a de romper de vez com o enraizado preconceito na formação tecnológica, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado. O grande desafio é oferecer uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Cita-se uma última e importante consideração: “Ainda não está claro que tipo de educação deveremos dar aos nossos alunos – em especial aos criadores/produtores da tecnologia para dela fazer-se

um aliado e não um simples objeto de dominação ou até de alienação” (Grinspun, 2009, p. 26).

Sob a ótica do que foi esboçado nesta seção, compreende-se, portanto, que a educação superior ocupa papel estratégico na construção social brasileira. Logo, para estar de acordo com essa finalidade, a educação tecnológica deve sustentar ações concretas, incluindo, mas não se limitando, àquelas ditadas pelo mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, buscou-se esclarecer e sistematizar a forma como se constituiu o ensino superior brasileiro, especialmente o tecnológico. Compreendeu-se que, desde tempos remotos, as políticas educacionais vêm descaracterizando e até mesmo negligenciando a educação superior tecnológica, que não deixa de cobrar o seu preço no presente.

Diante do que foi comentado, compreendeu-se que, se na caminhada da educação superior brasileira houve inúmeros percalços, na tecnológica isso se deu de modo acentuado, tanto que ainda hoje ela sofre as consequências de tantas instabilidades e preconceitos. A educação superior tecnológica continua a enfrentar sérios desafios e embates, incluindo algumas indefinições e falta de referências consistentes acerca de seus princípios. Nesse sentido, como afirma Grinspun (2009, p. 237) “a metodologia do ensino precisa ser discutida, mas antes e, principalmente, a filosofia da educação tecnológica”.

Ao tecer as considerações finais deste artigo, aponta-se ainda que a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica, não deveria prevalecer. Além disso, a educação tecnológica não pode se converter apenas em um braço da ação empresarial.

Deve-se refletir, portanto, que a oferta e o crescimento de matrículas, consequentemente de profissionais habilitados como tecnólogos, não oferece garantias de que esta graduação ultrapassou suas dificuldades. Ainda é necessário revisá-la e, quiçá, reformulá-la. Mais do que atender as demandas do mercado, ela deve se fazer presente nas agendas do setor político e educacional do país, primando por avanços e transformações das necessidades e da realidade da educação, seus novos cenários e contextos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7931-cat-cur-sup-05-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7931-cat-cur-sup-05-11-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**/Secretaria de Educação Superior. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12986>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes – Seres. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)**: 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/perguntas-frequentes#30>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dez. de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2002.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96.** Brasília, 1996. [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

CASSIOLATO, M. M.; GARCIA, R. C. Pronatec: um exemplo de organização de novos arranjos institucionais para ampliar o acesso à educação profissional. **Rede de pesquisa: formação e mercado de trabalho:** coletânea de artigos. v. 3, Org. M. P. P. de Oliveira *et al.* Brasília: IPEA: ABDI, 2014.

GRINSPUN, M. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEHER, R.; SILVA, S. **A universidade sob o céu de chumbo:** a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior. Brasília. Ano XXIII, n. 54, 2014.

MATTOS, V. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho:** alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego. São Paulo: Xamã, 2011.

PELA, J. J. **Cursos superiores de tecnologia no Cefet – ES:** implantação e perspectiva. 2005. 71f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSETTI, H. J.; SCHIMIGUEL, J. **Histórico e contexto econômico dos cursos superiores de tecnologia no Brasil.** n. 152, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/11/rjs.htm>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil.** Poésis Pedagógica. v. 8, n. 2, ago/dez 2010.

||||| **CAPÍTULO 6** |||||

## **PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NO IFRS CAMPUS OSÓRIO**

ELISA DAMINELLI<sup>14</sup>

ROSSANO EVALDT STEINMETZ RIBEIRO<sup>15</sup>

**E**ste trabalho apresenta o perfil do público que tem buscado acesso ao ensino superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório, e pretende analisar como tem sido a inserção dessa instituição na região do litoral norte gaúcho no que se refere à oferta de ensino superior.

O IFRS, assim como os demais institutos, foi criado em 2008. O campus Osório iniciou suas atividades no segundo semestre de 2010, mas apenas no início de 2011 começou a oferecer vagas no primeiro curso superior. Nos últimos cinco anos, o IFRS Campus Osório já ofertou 271 vagas em três cursos de graduação, sendo dois cursos Tecnológicos (Processos Gerenciais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e uma licenciatura (Letras).

Embora a instituição seja recente, acreditamos que é possível analisar como tem sido sua inserção na região, em especial no que se refere à oferta de cursos superiores. Inicialmente, a proposta é identificar o perfil dos estudantes que estão acessando os cursos superiores da instituição e, a partir disso, acreditamos que outros desdobramentos podem surgir e podem desencadear estudos futuros.

---

**14** Doutoranda do PPGEDU-UFRGS, professora do IFRS Campus Osório. (daminelli.elisa@gmail.com)

**15** Mestre em Ensino de Matemática - UFRGS, professor do Centro Universitário UNICNEC. (evaldt.rossano@gmail.com)

## A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Em 2007, através do decreto 6.095, o governo brasileiro estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais (Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefet, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) para a formação dos Institutos Federais. Essas instituições deram origem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que culminou com a criação de 38 Institutos Federais pela lei n. 11.892, de 2008, distribuídos em todos os estados brasileiros. A partir da criação dos Institutos Federais, iniciou-se uma fase de expansão com a ampliação do número de unidades (campus), que passou de 140 em 2002 para 578 unidades em 2014, conforme dados disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC).

Entre as finalidades e características dos Institutos Federais apresentadas na lei n. 11.892, de 2008, encontra-se a proposta de oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, promovendo a verticalização do ensino, ofertando educação básica de nível técnico e educação superior. Dentre os objetivos, apresentados na mesma lei, destacam-se os itens relacionados à oferta de educação em nível superior com destaque para cursos de tecnologia e cursos de licenciatura, em especial nas áreas de ciências e matemática, e cursos de engenharias, além dos cursos de pós-graduação.

Por sua vez, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014 apresenta como uma de suas metas a elevação da taxa bruta de matrículas no ensino superior para 50% e da taxa líquida para 33% para a população entre 18 e 24 anos, destacando a necessidade da expan-

são com qualidade. O PNE (2014) destaca ainda a importância da interiorização do ensino superior para o cumprimento desta meta, ressaltando que existe a necessidade da expansão da oferta de vagas no setor público, garantindo a expansão de novas matrículas para, pelo menos, 40% em instituições públicas.

Atualmente, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2013, o Brasil conta com 2.391 Instituições de Ensino Superior, das quais apenas 13% são instituições públicas que se dividem entre federais, municipais e estaduais. O número de instituições públicas saltou de 209 para 279 (aumento de 33%), no entanto este aumento foi muito superior no setor privado (173%), o que faz parecer que houve redução no setor público quando se observa os percentuais em 2001 (21%) e 2013 (13%). Os Institutos Federais representam apenas 2% do total de instituições de Ensino Superior.

Dias Sobrinho e Brito (2008) apontaram que apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam cursando Ensino Superior, longe de atingir a meta prevista pelo PNE de 2001. Além disso, os autores destacaram que a Educação Superior Brasileira se configuraria como uma educação de elite, uma vez que 35% dos estudantes das Instituições de Ensino Superior públicas pertenciam aos 10% mais ricos da sociedade, e que esse percentual subia para 50% quando se analisou as Instituições de Ensino Superior privadas.

Dias Sobrinho e Brito (2008) também apontaram que a meta de 7.000.000 de estudantes no Ensino Superior dificilmente seria atingida em 2010, embora tenham constatado um crescimento significativo no número de matrículas com um aumento de 28,6% entre 2003 e 2007, atingindo 5.000.000 de estudantes. E destacaram que as dificuldades para essa expansão nas matrículas seriam econômicas, uma vez que 25% dos jovens entre 18 e 24 anos não teriam condições econômicas de se manter no Ensino Superior.

Os dados do INEP (2012) mostram que a meta de 7.000.000 de matrículas só foi atingida em 2012, e ainda que mais da metade das matrículas pertencem às universidades (54%), e que apenas 1,6% correspondiam aos Institutos Federais. No entanto, cabe salientar que os Institutos Federais foram criados em 2008, registraram 58.097 matrículas em 2009 e saltaram para 111.639 em 2012, um aumento de 92%. Verifica-se que esse crescimento é resultado da criação e expansão dos Institutos Federais em 2008, e que o percentual de crescimento, quando observado por ano, vem diminuindo, tendo apresentado um crescimento de apenas 10% nas matrículas entre 2011 e 2012.

Embora, prioritariamente, os IF tenham como objetivo a oferta de cursos técnicos de nível médio, devendo garantir pelo menos 50% de suas vagas para esta modalidade, é fato que essas instituições vêm crescendo também na oferta de cursos superiores. Vamos tomar como exemplo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com reitoria localizada em Bento Gonçalves, que é um dos três Institutos Federais localizados no Rio Grande do Sul, atualmente com doze campi em funcionamento e mais cinco em fase de implantação.

Atualmente, o IFRS oferta 45 cursos superiores distribuídos em seus doze campi, sendo 28 cursos tecnológicos, 11 licenciaturas e 6 bacharelados. Além disso, também oferta 5 cursos de pós-graduação (*lato sensu*) e possui dois programas de mestrado. Do total de cursos superiores oferecidos pelo IFRS, 75% são ofertados fora da região metropolitana (que consideramos como os campi de Porto Alegre, Restinga e Canoas), ou seja, observa-se que há uma interiorização do Ensino Superior. A oferta desses cursos, possivelmente atingirá um público que tem menos oportunidades de acesso à educação superior nas universidades, que em geral estão localizadas em grandes centros e regiões metropolitanas.

Mais do que isso, em alguns casos a oferta de educação superior, como no caso do litoral norte gaúcho, dá-se através de instituições privadas de pequeno porte, ou em grandes instituições de ensino à distância que atendem a demanda por formação em graduação. A proposta dos IF apresenta outro viés, por se tratar de uma instituição pública, com ensino gratuito e que tem o objetivo de ofertar uma educação de qualidade, incluindo o desenvolvimento de pesquisa e extensão com vistas ao desenvolvimento e à valorização dos arranjos produtivos locais.

É nesse contexto que o IFRS campus Osório se insere, uma vez que está localizado no litoral norte gaúcho, distante 100 quilômetros da região metropolitana, e que tem se destacado como instituição pública e de qualidade na oferta de educação profissional e tecnológica. Cabe destacar que cerca de uma década atrás a região onde o campus se encontra não contava com vasta oferta de ensino superior. Havia algumas instituições privadas que ofertavam ensino superior, sendo, em sua maioria, instituições de pequeno porte.

Os jovens que concluíam o ensino médio buscavam cursos superiores nessas instituições privadas, ou em instituições privadas da região metropolitana, e também na Universidade Federal (UFRGS), de acordo com a situação social e possibilidades de cada estudante. Muitos, no entanto, não cursavam o ensino superior. Essa realidade tem se modificado nos últimos anos, com a implantação do Instituto Federal, e também com a criação de um Campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com oferta de um curso de Licenciatura em Educação do Campo e um Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, e também com a implantação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), com a oferta do curso de Pedagogia e de um curso na área de Ciências Biológicas. Essas três instituições trouxeram a oferta de ensino superior público e gratuito para o litoral norte gaúcho.

## **METODOLOGIA**

O trabalho se caracteriza pelo uso de dados quantitativos, pesquisados em fontes da própria instituição, como a oferta de cursos superiores e dados do sistema acadêmico que apresenta informações dos estudantes matriculados por curso e por período. Além disso, foi enviado aos estudantes de graduação um questionário com informações que pudessem auxiliar na elaboração do perfil do público atendido pelo IFRS campus Osório. O levantamento coletou informações referentes ao período de 2011 a 2015 sobre a oferta de vagas nos cursos superiores de Tecnologia e da Licenciatura em Letras. Todos os cursos têm ingresso anual, realizado através de processo seletivo com provas e também através do SISU, que utiliza a nota do Enem.

As informações dos estudantes que foram coletadas se referiam ao ano de nascimento, que possibilitou verificar a idade do aluno no momento de ingresso no curso, à instituição de ensino e a cidade em que cursou o ensino médio, além das razões da escolha do curso na instituição e de informações sobre ingresso em cursos superiores de outras instituições. Essas informações possibilitaram traçar um perfil geral dos estudantes que frequentam a graduação no IFRS campus Osório. As informações obtidas foram analisadas considerando as metas do Plano Nacional da Educação de 2014 e a legislação pertinente aos Institutos Federais, bem como dados do Censo da Educação Superior de 2013.

## **O PERFIL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DO IFRS CAMPUS OSÓRIO**

O campus Osório, que faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela

lei n. 11.892, de 2008, tem buscado atender a legislação, ou seja, tem ofertado educação profissional de nível médio e também cursos superiores em tecnologia e licenciaturas. Destacamos que a instituição também tem buscado contribuir para o alcance das metas do Plano Nacional da Educação de 2014, no que se refere ao aumento das taxas de matrículas nos cursos superiores (taxa bruta para 50% e a taxa líquida para 33%), especialmente com relação à oferta de vagas em instituições públicas, e a interiorização do ensino superior, uma vez que oferece ensino gratuito em regiões com carência dessa oferta de ensino superior público.

No caso do IFRS campus Osório, apesar de ser uma instituição muito recente, ela tem crescido na oferta de vagas no ensino superior. Ao longo desse período de cinco anos, o campus Osório ofertou 271 vagas de graduação, sendo 231 nos cursos de Tecnologia (que iniciaram em 2011 e 2014) e 40 na Licenciatura em Letras (com início em 2015). Desse total de vagas ofertadas, 84% foram preenchidas por candidatos que cursaram ensino médio em escolas públicas, sendo que 58% são homens, e quase 60% possuíam 24 anos ou mais de idade no momento do ingresso no curso. Com raras exceções, o público de estudantes da graduação no IFRS campus Osório é oriundo do litoral norte gaúcho, região na qual a instituição está inserida.

Entre os dados apresentados, destacamos a idade dos estudantes ao ingressar no curso superior, a maioria com mais de 24 anos de idade. Os poucos questionários que retornaram respondidos (menos de 10%) indicam que os estudantes já haviam iniciado outro curso superior, a maioria em instituições privadas, e que não conseguiram concluir, fator pelo qual agora estão buscando uma formação superior dentro do IFRS campus Osório. Além disso, os estudantes apontam como fatores relevantes para a escolha do

curso de graduação no IFRS campus Osório o ensino público e gratuito, seguido da localização da instituição e do interesse pelo curso. Essas informações nos permitem levantar a questão de que o público que busca o Instituto Federal para a graduação, em geral, é composto por estudantes que não tiveram oportunidades de acesso ao ensino superior anteriormente, ou que não conseguiram concluir cursos de graduação em instituições privadas devido aos custos com mensalidades e deslocamento.

Outro fator se refere ao percentual maior de homens, fato que contraria a tendência observada pelo Censo da Educação Superior de 2013 no qual se observou o predomínio de mulheres nas matrículas de cursos superiores, tanto em cursos presenciais quanto na modalidade de educação à distância. No levantamento de dados nos documentos da instituição verificamos que os cursos em Tecnologia recebem menos mulheres do que homens (37% de mulheres), e ainda, as desistências de curso são mais frequentes em estudantes do sexo feminino, principalmente no curso da área de informática, no qual o ingresso de mulheres representa apenas 16%, e o índice de desistência das alunas, ainda nos primeiros semestres de curso, chega a alarmantes 75%.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos traçar um perfil dos estudantes de graduação do IFRS campus Osório com o intuito de analisar também como esta instituição tem se inserido na região e qual o seu papel na oferta de ensino superior. Os dados coletados, além de permitirem alcançar o objetivo inicial proposto, também suscitaram outras questões que poderão ser elencadas em estudos futuros, a fim de contribuir para melhorar a qualidade da oferta dos cursos superiores na instituição.

Pelo menos duas questões ficaram expostas a partir deste primeiro levantamento. A primeira se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visto que o perfil dos estudantes é de um adulto, trabalhador que optou por um curso noturno, que muitas vezes chega cansado à noite para a aula e que tem pouco tempo para se dedicar às atividades fora do horário do curso. Dessa forma, é preciso avaliar como a instituição tem incentivado a participação desses estudantes nas propostas de pesquisa e extensão, que geralmente ocorrem em turnos fora do horário de aula. A instituição tem conseguido garantir sua proposta de ofertar ensino de qualidade, incluindo o desenvolvimento de pesquisa e extensão para os estudantes de cursos superiores?

A segunda questão se refere ao recorte de gênero que precisa ser analisado, pois o número de mulheres que ingressam nos cursos tecnológicos é inferior ao de homens e, principalmente, o número de desistências das mulheres é muito maior, em especial no curso da área de informática. Uma questão a ser investigada são os motivos que levam as estudantes a desistir do curso ainda nos primeiros semestres, que fatores têm colaborado para essas desistências? Os fatores de desistência são os mesmos para homens e mulheres? A instituição pode de alguma forma estar contribuindo para essas desistências? Ou ainda, a instituição pode adotar alguma proposta que diminua os índices de desistência dos cursos, em especial, a desistência das mulheres?

Essas são questões relevantes, que se apresentaram a partir do levantamento sobre o perfil dos estudantes, e que precisam ser investigadas com a finalidade de propor alternativas no que se refere à evasão e à melhora na qualidade do ensino ofertado pela instituição, em especial no que se refere à proposta de desenvolvimento de pesquisa e extensão com os estudantes de cursos superiores.

Com relação aos objetivos propostos para este trabalho, considerando os cursos superiores que são ofertados pelo IFRS campus Osório, com foco na formação de tecnólogos e licenciados, podemos constatar que a instituição tem buscado atender a legislação que determina suas finalidades e objetivos. No que tange ao perfil dos estudantes, verifica-se que a instituição, através da oferta de cursos noturnos, tem possibilitado acesso ao ensino superior a um público que não teve oportunidades anteriores de qualificação neste nível de ensino, e ainda àqueles que são trabalhadores e cuja possibilidade de qualificação e formação reside no ensino noturno.

Este fato é aventado pelo perfil dos estudantes nos cursos de graduação do IFRS campus Osório, que é composto por alunos com idade mais elevada, que trabalham durante o dia e buscam o ensino noturno, que visualizam a possibilidade de concluir um curso superior em uma instituição de ensino público e gratuito, localizada na região onde residem. Essas informações nos permitem analisar a importância da instituição na região, uma vez que ela traz a possibilidade de ensino superior gratuito para muitas pessoas que não tiveram esta oportunidade e que não conseguiram buscar estudo fora da região ou custear os estudos de graduação nas instituições privadas. Além disso, é provável que esses estudantes, ao se formarem, contribuam para o desenvolvimento local e regional, uma vez que são pessoas que já trabalham na região e que pretendem obter melhores oportunidades de trabalho através da qualificação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

DIAS SOBRINHO, J; BRITO, M. R. F. de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, June 2008.

IFRS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul). A Instituição: apresentação. **Site institucional do IFRS**. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=246>>. Acesso: 10 mar. 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da educação superior 2012**. Resumo técnico. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira). **Censo da educação superior 2013**. Resumo técnico. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MEC (Ministério da Educação). Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (Setec). **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades**. Disponível em: <<http://institutofederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

## CAPÍTULO 7

# UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA: DISCUSSÕES ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICO-ACADÊMICA MUNDIAL

CARLA SPILLERE BUSARELLO<sup>16</sup>

MELISSA WATANABE<sup>17</sup>

SAMARA EBERHARDT SCHARDOSIM<sup>18</sup>

No século XIX, as universidades passaram por uma revolução acadêmica, período em que o ensino e a pesquisa passaram a fazer parte da missão das universidades, que até então se ocupavam apenas do ensino (Santos, 1989; Jencks; Riesman, 1968). Na década de 1990, as universidades passaram por uma segunda etapa de transformação, também conhecida como segunda revolução acadêmica (Etzkowitz, 1993). Nesse período as universidades passaram a se perceber como participantes ativas do desenvolvimento econômico do país e criaram, também, novos atributos para as atividades convencionais de ensino e pesquisa. É importante ressaltar que as universidades ainda estão passando por essa segunda revolução e cada vez

---

**16** Mestra em Desenvolvimento Socioeconômico (2016) e Bacharela em Administração de Empresas (2015) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação e Empreendedorismo Social (GIEES).

**17** Doutora em Agronegócios pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), Mestra em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná (1996) e Ciências Econômicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2016). Atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação e Empreendedorismo Social (GIEES).

**18** Graduanda em Administração de Empresas pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação e Empreendedorismo Social (GIEES).

mais integrando o desenvolvimento socioeconômico do país e da região em sua missão.

A transição da universidade da sociedade industrial para a universidade da sociedade do conhecimento e seus novos atributos passou a exigir uma nova estrutura organizacional para a universidade e a reestruturação do ensino superior, com o objetivo de tornar a universidade mais próxima da sociedade (Etzkowitz, 1993; Martin, 2012; Goddard *et al.*, 2012; O'Shea *et al.*, 2007; Bathelt, 2010; Roberts e Eesley, 2009). A partir de então as empresas observam as universidades como geradora de mão de obra qualificada e também como fonte geradora de conhecimento necessário para as empresas (Etzkowitz, 1993). Desta forma, cria-se a relação universidade-empresa a fim de capitalizar o conhecimento acadêmico produzido.

Com o surgimento de novos institutos de pesquisa de posse governamental, a interação passou a ocorrer entre indústria-universidade-governo, conhecido como *triple helix*. Desta forma, as interações existentes entre indústria-universidade-governo se tornam um processo que evolui e se fortalece. Em suma, o conceito *triple helix*, que foi introduzido para representar a interação entre governo, universidade e indústria, baseou-se no papel das instituições governamentais nacionais e regionais para promover a colaboração entre essas esferas. Os instrumentos privilegiados que foram propostos para atingir essa interação eram em sua maioria vinculados à ativação pública de formas de coordenação, acordo, e interface, ou para o apoio econômico público na colaboração entre universidade e indústria (Leydesdorff; Etzkowitz, 1996; Etzkowitz; Leydesdorff, 2000; Viale; Campodall'Orto, 2002).

Quanto à potencialização do papel da universidade como agente direcionador e com caráter empreendedor ainda há controvérsias. Para alguns autores, isso é fundamental para o desenvolvimento e a

inovação; mas, para outros, é preocupante o atendimento direto aos anseios da indústria e a transformação da ciência em mercadoria, principalmente em áreas como saúde (Oliveira; Camargo Júnior, 2011; Casado; Siluk; Zampieri, 2012).

Porém, a maioria dos artigos analisados observa que a universidade é sim um indutor para o desenvolvimento e que a interação na busca de atender às necessidades da sociedade impulsiona a inovação, as redes colaborativas e as de cooperação (Valente, 2010; Nunes *et al.*, 2011; Silva; Narcizo; Cardoso, 2012; Saraceni *et al.*, 2013; Schreiber *et al.*, 2013; Eberhart; Pascuci, 2014). Nesse contexto, o presente trabalho visa responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma a temática universidade empreendedora vem sendo discutida na literatura acadêmico-científica mundial?

## UNIVERSIDADE EMPREENDEDORA

A ineficiência da máquina administrativa governamental trouxe ao longo do tempo déficits públicos que refletiram na redução de investimentos nos serviços públicos, o que repercutiu também na educação, e de modo bastante impactante na educação superior, o que fez essas instituições buscarem recursos fora das alçadas governamentais (Silva, 2014). Assim, ocorreu um deslocamento de funções do Estado que passou então a ser muito mais de caráter avaliativo do que de gestor propriamente dito das instituições. Esses modelos de avaliação são defendidos pelos organismos internacionais, que direcionam recursos para instituições melhor avaliadas (Dias Sobrinho, 1999).

Ao buscar outros locais para o levantamento de recursos, a universidade se coloca como a esfera organizadora da *triple helix*, bem como passa a desempenhar um papel maior na sociedade como

uma instituição empreendedora. Logo, a universidade empreendedora retém as funções acadêmicas tradicionais de reprodução social e ampliação do conhecimento certificado, mas passou a colocá-los em um contexto mais amplo, como parte de seu novo papel na promoção da inovação (Etzkowitz, 2003). Para Saad; Zawdie e Malairaja (2008), o empreendedorismo é cada vez mais integrado com o ensino e pesquisa como uma missão acadêmica para promover novas iniciativas dentro e fora da universidade. Como a universidade assume uma identidade empresarial, também se torna mais diretamente envolvida no desenvolvimento econômico e começa a ser reproduzido o papel de outras esferas (governo e indústria). Vale ressaltar que esse é um ponto delicado, pois nem todos concordam que a universidade deva desempenhar esse novo papel. Muitos da comunidade acadêmica acreditam que a universidade melhor cumpre a sua missão se limitando ao ensino e investigação, evitando um papel mais amplo no desenvolvimento econômico e social (Etzkowitz, 2003).

Esses novos níveis de *networking* induziram mecanismos de adaptação dentro das esferas. Na esfera acadêmica, uma mudança ocorrida na maioria das universidades nos dias de hoje, é a utilização de seu potencial de P&D para potencializá-las economicamente, bem como em suas habituais funções científicas. Isso dá a essas instituições maior fôlego e *feedbacks* positivos, segundo Leydesdorff e Etzkowitz (1998).

Vale ressaltar que, para isso, novos formatos de comunicação foram ou devem ser desenvolvidos. O desenvolvimento de regras e normas que permitem aplicações flexíveis podem auxiliar a resolver os conflitos de interesses no setor público e desenvolver práticas comuns, especialmente em relação aos direitos de propriedade intelectual, questão normalmente sensível em muitos contratos (Leydesdorff; Etzkowitz, 1996).

## TRIPLE HELIX

A lógica da *triple helix* vem da biologia. A partir da ideia do modelo de dupla hélice do DNA, criado por Francis Crick e James D. Watson, ao qual apesar da complexidade do ser humano a composição consiste em múltiplas cópias de uma única unidade básica (Watson; Crick, 1953; Watson; Berry, 2005). Nesse paralelo, pode-se dizer que a sociedade apresenta a mesma complexidade; a interação, porém, ocorre preferencialmente de forma simples, entre indústrias, universidades e governo.

A *triple helix* denota uma transformação na relação entre universidade, indústria e governo, bem como dentro de cada uma dessas esferas (Etzkowitz, 2003). Assim, a partir da década de 1990, iniciou-se esse processo mundial de interesse comum, que buscava fomentar o desenvolvimento econômico e social baseado no conhecimento. Dessa forma, reflexões referentes à criação de um modelo do conhecimento global começaram a emergir na busca de estratégias de inovação com base nas relações do meio acadêmico com a indústria, direcionadas por políticas de ciência e tecnologia (C&T) (Leydesdorff; Etzkowitz, 1996; 1998).

Etzkowitz (2003) também afirma positivamente que a tese *triple helix* postula que a interação na universidade-indústria-governo é a chave para melhorar as condições para a inovação em uma sociedade baseada no conhecimento. Segundo o autor, isso ocorre porque a indústria opera como o *locus* da produção; governo como a fonte das relações contratuais que garantem interações estáveis e de câmbio; e a universidade como fonte de novos conhecimentos e tecnologias, princípio gerador de economias baseadas no conhecimento.

Dependendo do grau de força de cada Estado, os países apresentam formatos mais ou menos intervencionistas do Estado em

outras esferas. Na antiga União Soviética e em alguns países europeus e latino-americanos, no período de instalação de seus parques industriais, as empresas estatais eram predominantes. Já os Estados Unidos apresentam uma dinâmica com menos intervenção governamental, com o princípio do *laissez-faire*, ou seja, com o mercado funcionando livremente, sem o Estado intervir nas relações comerciais e privadas (Smith; Aguiar, 1999). De cada um desses pontos de partida, há um movimento em direção a um novo modelo global para a análise da dinâmica de inovação (Etzkowitz, 2003).

Ao observar em uma perspectiva de interações fundamentais de inovação, Cooke (2005) enfoca o papel de “universidades empreendedoras” em relação à indústria e governo. Pode-se dizer que o conhecimento é operado em dois níveis. O primeiro é em um alto grau de abstração em que as macro-instituições como indústria, universidade e governo são levadas a participar de uma interação mais sistêmica, como as exigências da economia do conhecimento e da competitividade, através da inovação, que demandam um maior envolvimento científico em produção. O segundo é de característica “local”, caso de *triple helix* com foco sobre o impacto nas economias locais, regionais e no entorno das universidades.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que ela acumula informações e conhecimentos que podem levar a um resultado prático, sem, no entanto, fazê-lo (Schwartzman, 1979). Utilizou-se uma abordagem quantitativa para alcançar o seu objetivo de desenvolver um panorama mundial das publicações científico-acadêmicas sobre as universidades empreendedoras, no *site* de busca Scopus®. O objetivo de estudo é descritivo, por retratar a realidade

dessas publicações. O procedimento técnico de coleta de dados utilizado foi o da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi desenvolvida no *site* Scopus®, utilizando-se de alguns procedimentos metodológicos. Em uma primeira busca, utilizou-se dos descritores “Universidade Empreendedora”, aplicando-se o filtro “article”, o qual resultou em 1 artigo brasileiro publicado em revista brasileira. Em seguida, visando encontrar mais resultados, utilizou-se os descritores “Entrepreneurial University”, o qual resultou em 207 artigos publicados em diversas revistas de diferentes países. Os pontos analisados foram: discussão dos 10 artigos mais citados; número de publicações por ano; as instituições e as áreas que mais publicam.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A tabela 1 apresenta de forma detalhada a análise de cada um dos dez artigos mais citados. Destes trabalhos, seis são de autoria de Henry Etzkowitz, variando entre escrita solo e em parcerias. Além disso, o autor lidera as primeiras posições dos artigos com maior número de citações, sendo trabalhos de mais de duas décadas e também estudos mais contemporâneos. É, dentre outros fatores, pelo alto reconhecimento científico, que Etzkowitz é uma autoridade nas temáticas de universidade empreendedora e *triple helix*. A pesquisa também chama atenção que apesar desses trabalhos terem sido publicados há anos, suas abordagens ainda são atuais, uma vez que servem como base para a execução de novas pesquisas sobre a temática.

**Tabela 1** - Análise dos dez artigos mais citados

<b>AUTOR</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>N. CITAÇÃO</b>
<b>Etzkowitz et. al (2000)</b>	Entende que o papel da universidade empreendedora é desenvolver a <i>triple helix</i> (relação universidade-indústria-governo) desempenhando um forte papel de inovação tecnológica, sendo incentivadas pelos governos, que acreditam que esta ação é capaz de gerar o desenvolvimento econômico.	582
<b>Etzkowitz (2003)</b>	Defende que a universidade empreendedora é fruto de uma lógica interna advinda do meio acadêmico, que expandiu seus objetivos, ampliando o foco no ensino e na pesquisa.	386
<b>Etzkowitz (1998)</b>	Discute o papel das universidades e as suas transformações. Afirma que depois de a pesquisa se tornar uma missão da universidade, hoje as universidades também estão tomando como missão o desenvolvimento econômico, e é a partir dessa missão que as universidades começam a se configurar como empreendedoras.	383
<b>Cooke (2005)</b>	Resgata as discussões da <i>triple helix</i> para o papel da inovação na sociedade moderna. Argumenta que com o papel da universidade empreendedora e com o desenvolvimento da sociedade, especificamente o fenômeno da globalização, acabou o regionalismo da inovação, tornando-a cada vez mais competitiva.	181
<b>Etzkowitz (1983)</b>	Enxerga o governo e a indústria como potenciais clientes das universidades por meio da patente de resultados de pesquisas. Demonstra que as universidades americanas estão começando a perceber a interação universidade-indústria-governo como uma ação lucrativa para o meio acadêmico.	154
<b>Etzkowitz; Klofsten (2005)</b>	Prevê a criação de uma universidade empreendedora para a execução da <i>triple helix</i> a fim de gerar desenvolvimento econômico regional.	125
<b>Etzkowitz (2004)</b>	Afirma que há uma segunda revolução acadêmica que visa o desenvolvimento econômico e social por meio da transformação do ensino tradicional a partir da pesquisa. Defende que a <i>triple helix</i> é a responsável por esta transformação na sociedade do conhecimento.	120

<b>Jacob; Lundqvist; Hellsmark (2003)</b>	Conta o caso sueco de transformação da política nacional de pesquisa em política de inovação. A ação se iniciou na década de 1990 e levou alguns anos para se consolidar e, de fato, transformar suas universidades em instituições empreendedoras.	119
<b>Bramwell; Wolfe (2008)</b>	Defende que as universidades têm papel significativo no desenvolvimento econômico local e regional. Universidades que se preocupam em transferir seu conhecimento geram cientistas mais qualificados e contribuem para a indústria local, podendo oferecer suporte técnico formal ou informal.	85
<b>D'Este; Perkmann (2011)</b>	Busca compreender o que leva os cientistas a se envolverem com as indústrias, se é a comercialização do conhecimento ou a oportunidade de ampliar suas pesquisas. Evidencia que no Reino Unido os cientistas procuram envolvimento com a indústria pelo desejo de ampliar suas fronteiras de pesquisa.	83

**Fonte:** elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

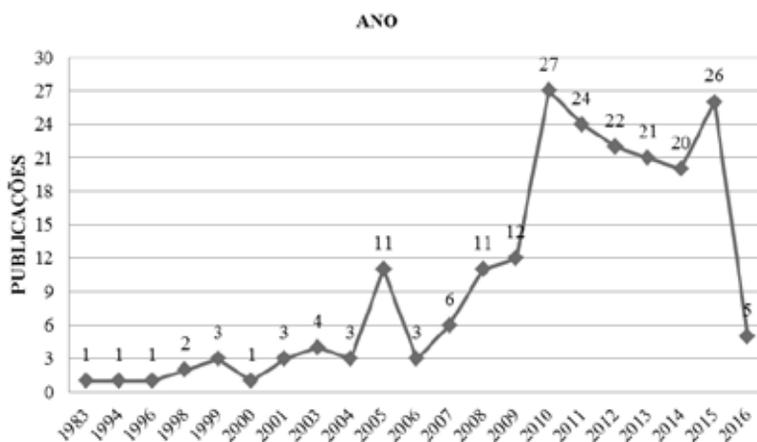
De modo geral, ficou claro que os autores analisados entendem que a universidade empreendedora é resultado de uma transição interna da instituição, mas também de uma transição da sociedade. Ou seja, as empresas começam a perceber que os serviços prestados pela universidade são interessantes para seu crescimento, assim como o governo percebe o papel fundamental das universidades no desenvolvimento socioeconômico do país.

## NÚMERO DE PUBLICAÇÕES POR ANO

As publicações sobre universidade empreendedora começaram a aparecer no meio acadêmico, por indexação no *site* Scopus®, no ano de 1983; entretanto, houve um *gap* de publicações de 11 anos. Somente no ano de 1994 foram retomadas as publicações, ainda assim em pequeno número e com distâncias anuais entre elas; ou

seja, na década de 1990, foram publicados 7 artigos em periódicos. Na década de 2000, as publicações ocorreram com maior constância, havendo um pico de publicações no ano de 2005, só alcançando este número novamente no ano de 2008. Um novo ápice produtivo ocorreu no ano de 2010, com 27 artigos publicados em revistas, e até o presente momento esta marca não foi batida. A figura 1 apresenta em forma de gráfico a evolução anual da produção científica da temática universidade empreendedora.

**Figura 1** - Número de publicações por ano.



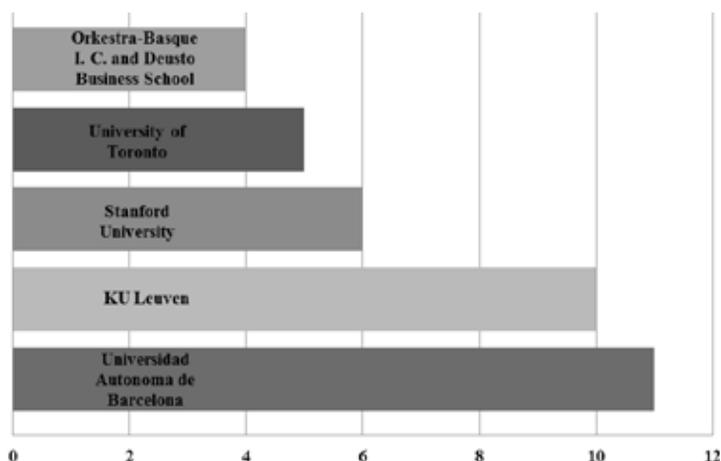
**Fonte:** elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no mês de março de 2016, fator que explica o baixo número de artigos publicados em relação aos anos anteriores. Entretanto, se se considerar que o banco de dados captou trabalhos apenas dos dois primeiros meses do ano, janeiro e fevereiro, acredita-se que 2016 foi um ano bastante produtivo na publicação de artigos sobre universidade empreendedora.

## INSTITUIÇÕES QUE MAIS PUBLICAM A TEMÁTICA

Dentre as instituições que mais publicam sobre o tema, destaca-se a Universidad Autonoma de Barcelona, situada na Espanha, com 11 artigos científicos. Em seguida, com 10 artigos publicados, está a Katholieke Universiteit Leuven, uma universidade de fala holandesa que está localizada na cidade de Lovaina na Bélgica.

**Figura 2** - Número de publicação por universidade



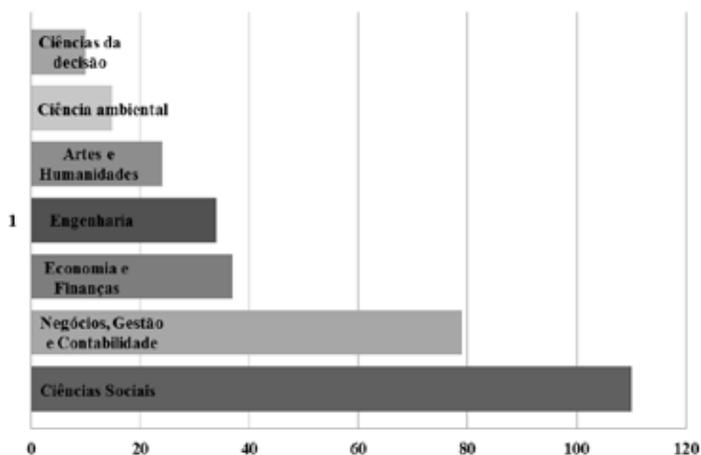
**Fonte:** elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

Seguindo o ranking das cinco universidades que mais discutem a temática, a Stanford University tem seis artigos publicados. A University of Toronto, uma universidade pública localizada em Toronto, no Canadá, possui cinco artigos publicados abordando a temática. Com quatro artigos publicados, o Orkestra Basque Institute of Competitiveness, localizado na Espanha, é uma iniciativa da Universidade de Deusto para o estudo da competitividade e do desenvolvimento regional.

## ÁREAS QUE MAIS DISCUTEM O TEMA

As ciências sociais aplicadas têm sido a área que mais publicou sobre a temática de universidades empreendedoras. Dos 207 trabalhos resultantes da pesquisa, 110 abrangem a área das ciências sociais aplicadas. Esta evidência talvez seja explicada pelo fato de as universidades empreendedoras terem como objetivo a execução da *triple helix* com a finalidade de gerar desenvolvimento socioeconômico.

**Figura 3** - Número de publicação por área



**Fonte:** elaboração das autoras com base em dados da pesquisa.

A área de negócios, gestão e contabilidade também possui um número considerável de publicações sobre a temática abordada. As demais áreas possuem um número significativo de produções, entretanto, este número não corresponde à metade da produção realizada pela área das ciências sociais aplicadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *triple helix* não pode ser considerada a salvação de todos os males. Porém, pode ser um instrumento interessante, que vá ao encontro das necessidades das diversas esferas, com vistas, principalmente, ao desenvolvimento socioeconômico. Amenizar as arestas e criar amálgama para uma duradora construção deve ser o foco dos esforços. Vale ressaltar que o processo de construção é lento e necessita uma série de ajustes e quebra de paradigmas e de *statu quo* para um firme avanço e garantia de sustentabilidade.

A universidade com vistas a empreender ou ensinar a empreender, torna-se uma nova missão, principalmente na busca pela inovação. Dessa forma, o presente trabalho buscou descrever como a comunidade científica publica artigos sobre universidade empreendedora. Observa-se nos achados a presença de um autor, que orbita uma série de publicações e que pode ser considerado o que cunhou o termo *triple helix*. Porém, para além desse autor, as outras publicações são dispersas entre várias universidades do mundo. Vale ressaltar que o interesse na temática ainda está focado nas ciências sociais aplicadas, observando-se, assim, o pouco diálogo da temática com outras áreas do conhecimento, o que pode, em alguns casos, gerar tensões em razão das diferentes visões e interesses institucionais envolvidas na questão.

## REFERÊNCIAS

BATHELT, H.; KOGLER D. F; MUNRO, A. K. **A knowledge typology of university spin-offs in the context regional economic development.** Tech, 2010.

CASADO, F. L.; SILUK, J. C. M.; ZAMPIERI, N. L. V. Universidade empreendedora e o desenvolvimento regional sustentável: proposta de um modelo. **Revista de Administração da UFSM**, v. 5, p. 633-649, 2012.

COOKE, P. Regionally asymmetric knowledge capabilities and open innovation: Exploring 'Globalisation 2' - A new model of industry organisation. **Research Policy**, v. 34, n. 8, p. 1128-1149, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação**, v. 4, n. 2, p. 29-40, 1999.

EBERHART, M. E.; PASCUCI, L. O processo decisório e suas implicações na cooperação universidade, empresa e governo: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 2, p. 221-242, 2014.

ETZKOWITZ, H. Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. **Studies of Science**, v. 42, n. 3, p. 293-337, 2003.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. The dynamics of innovation: from national systems and "mode 2" to a triple helix of university-industry-government relations. **Research Policy**, v. 29, n. 2, p. 109-123, 2000.

GODDARD, J.; ROBERTSON, D.; VALLANCE, P. **Universities, technology and innovation centres and regional development: the case of the northeast of England**. Camb. J. of Econom, 2012.

JENCKS, C.; RIESMAN, D. **The academic revolution**. Doubleday: Nova York, 1968.

LEYDESDORFF, L.; ETZKOWITZ, H. Emergence of a triple helix of university-industry-government relations. **Science and public policy**, v. 23, n. 5, p. 270-286, 1996.

LEYDESDORFF, L.; ETZKOWITZ, H. Emergence of a Triple Helix of university-industry-government relations. **Science and Public Policy**, v. 23, n. 5, p. 270-286, 1996.

LEYDESDORFF, L.; ETZKOWITZ, H. The Triple Helix as a model for innovation studies. **Science and Public Policy**, v. 25, n. 3, p. 195-203, 1998.

MARTIN, B. R. **Are universities and university research under threat?** Towards an evolutionary model of university speciation. *Camb. J. Econ*, 2012.

O'SHEA, R. P. *et al.* **Delineating the anatomy of an entrepreneurial university:** the Massachusetts Institute of Technology experience. *R&D Manag*, 2007.

OLIVEIRA, A. L. M.; DE CAMARGO JÚNIOR, K. R. O complexo médico-industrial no contexto da comoditização da ciência: relativizando o relativismo. **Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 2, 2011.

ROBERTS, E. R.; EESLEY, C. **Entrepreneurial impact:** the role of MIT. Kauffman, 2009.

SAAD, M.; ZAWDIE, G.; MALAIRAJA, C. The triple helix strategy for universities in developing countries: the experiences in Malaysia and Algeria. **Science and public policy**, v. 35, n. 6, p. 431-443, July 1, 2008.

SARACENI, A. V. *et al.* O fundo verde e amarelo como instrumento de intercâmbio de inovações tecnológicas. **RETEC-Revista de Tecnologias**, v. 5, n. 1, p. 27-39, 2013.

SCHREIBER, D. *et al.* Posicionamento estratégico de MPEs com base

na inovação através do modelo hélice tríplice. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 19, n. 3, p. 767-795, 2013.

SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**, *in mimeo*, 1979.

SILVA, C. E. L.; NARCIZO, R. B.; CARDOSO, R. The proximity between academy, industry and government: towards a more sustainable development of a Brazilian oil region. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 52, p. 100-109, 2012.

SILVA, L. C. S. *et al.* Criação e gestão do conhecimento organizacional na estruturação dos NITs no estado da Bahia: os desafios enfrentados pelas universidades estaduais. **Latin American Journal of Business Management**, v. 5, n. 147-164, 2014.

SMITH, A.; AGUIAR, L. C. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

VALENTE, L. Hélice tríplice: metáfora dos anos 90 descreve bem o mais sustentável modelo de sistema de inovação. **Conhecimento & Inovação**, v. 6, n. 1, p. 6-9, 2010.

VIALE, R.; CAMPODALL'ORTO, S. An evolutionary Triple Helix to strengthen academy-industry relations: Suggestions from European regions. **Science and public policy**, v. 29, n. 3, p. 154-168, Jun 2002.

WATSON, J. D.; BERRY, A. **DNA: o segredo da vida**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2005.

WATSON, J. D.; CRICK, F. H. Molecular structure of nucleic acids. **Nature**, v. 171, n. 4356, p. 737-738, 1953.

## CAPÍTULO 8

# AValiação NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DE UMA DISCIPLINA SEM AValiação FORMAL

SARA OQUENDO LOPES<sup>19</sup>

FERNANDA PAMELA NASCIMENTO<sup>20</sup>

**E**ste artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma disciplina de graduação que extinguiu a avaliação tradicional. O tema da avaliação é apresentado sob uma perspectiva sociológica, evidenciando a definição e os objetivos da avaliação, analisando como o processo avaliativo se apresenta em nossa sociedade.

Para autores como Bourdieu, Hoffman, Luckesi, Esteban e Garcia, o termo avaliação vem sendo utilizado de forma inadequada em nossa sociedade. O que presenciamos, na prática, são testes e exames que atuam como instrumentos de exclusão no sistema de ensino e legitimam assim a desigualdade social, privilegiando a cultura e os conhecimentos das classes dominantes.

A relevância da pesquisa está ligada à necessidade de refletir sobre o caráter reprodutório e autoritário que a avaliação assumiu e evidencia a necessidade de ruptura com esses modelos, refletindo sobre o verdadeiro objetivo da avaliação de promover a aprendi-

---

**19** Graduada em Design de Moda pela Universidade Federal do Ceará, especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário 7 de Setembro, graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

**20** Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará, professora substituta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, e orientadora da presente pesquisa.

zagem contínua do educando, incluindo-o no sistema de ensino, ajudando-o a superar suas dificuldades e orientando seu desenvolvimento de forma contínua.

A pesquisa foi motivada pela vivência de uma disciplina sem avaliação formal e sem frequência no ensino superior. A hipótese inicial era de que ao serem livres para exercer a autonomia no processo de construção do conhecimento, mesmo sem a avaliação e a frequência, os alunos iriam continuar participando da disciplina. Porém, houve evasão. Observou-se a frequência e a participação dos alunos na disciplina e foi aplicado um questionário a fim de analisar, por meio de questões objetivas e discursivas, a aprendizagem dos alunos e a influência da não avaliação nesse processo. Foram entrevistados 19 alunos; os demais foram comunicados da pesquisa, mas optaram por não participar.

Nas primeiras aulas da disciplina, o professor apresentou o tipo de avaliação que utilizaria. Seria uma resenha crítica comparativa e uma avaliação com questões discursivas. A avaliação, a princípio, foi imposta pelo gestor de sala de aula; porém, não foram considerados os conhecimentos prévios dos alunos e não houve abertura para se discutir sobre a avaliação. No dia proposto para a entrega da resenha crítica os alunos se sentiram incomodados e prejudicados, pois não sabiam como fazer uma resenha crítica comparativa. Nesse mesmo dia, o professor acrescentou mais um critério de avaliação da resenha, que seria a participação oral obrigatória, dando contribuições sobre os textos resenhados.

Os alunos demonstraram insatisfação com o critério de avaliação imposto. Iniciou-se uma discussão sobre a necessidade de maiores explicações sobre a avaliação inicial, sobre o nível de exigência e sobre as dificuldades acadêmicas dos alunos no início do curso que não foram consideradas, questionou-se sobre a relação

dialógica que os alunos gostariam que ocorresse, participando mais ativamente do processo de escolha e construção da avaliação.

Após ouvir as angústias e reivindicações dos alunos, o professor perguntou o que os alunos tinham como sugestão de avaliação e ficou acordado que na aula seguinte o grupo iria trazer novas propostas de avaliação. Na aula seguinte, os alunos apresentaram algumas propostas de avaliação. O professor anotou as propostas no quadro e acrescentou sua nova proposta de que não haveria avaliação nem chamada e todos os alunos teriam a nota dez e pôs as propostas em votação. O grupo discutiu sobre emancipação e autonomia e logo a proposta do professor passou a ser considerada como a favorita e a mais votada.

Foi observada a frequência dos alunos após a decisão de não ter avaliação. Havia trinta e dois alunos matriculados na disciplina e a média de alunos por aula foi treze. A fim de analisar essa experiência, iniciou-se uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento o questionário semiestruturado. O artigo tem como objetivo contribuir com discussões sobre o sentido da avaliação formativa e os elementos necessários para que esta aconteça.

## **A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

A avaliação é uma prática fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Compreender o conceito e os objetivos da avaliação, permite-nos analisar seu papel no contexto escolar e social. Segundo Luckesi,

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva (2002, p. 84).

Considerando a definição de avaliação do autor e transpondo esse conceito para a avaliação escolar, percebe-se que ela está diretamente associada à qualidade do ensino e aprendizagem. Para Luckesi (2002), há um equívoco no sistema educacional, gerado pelo que o autor denomina de representações sociais, que são padrões inconscientes de conduta.

Esses padrões inconscientes de conduta ocorrem na escola, pois a escola legítima e reproduz a sociedade e a cultura da classe dominante. Segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu afirma em sua teoria que a escola não é neutra, ela legitima as desigualdades e privilégios sociais, através de diversos instrumentos, inclusive da avaliação.

Os padrões inconscientes de conduta estão presentes no sistema como um todo, inclusive na postura docente. Na experiência vivenciada foi possível perceber que o educador, a princípio, teve uma postura hierárquica em que ele não só decidiu o modo de avaliar e os conteúdos que seriam avaliados, mas também exigiu de seus alunos um conhecimento que eles não possuíam, sem considerar os conhecimentos prévios, e o fato de que os alunos ainda estão no início do curso, no segundo semestre. Essa postura, que está arraigada no sistema educacional, exclui muitos alunos, pois não promove o desenvolvimento do educando. No primeiro momento da experiência, muitos alunos não fizeram o trabalho proposto, pois não sabiam fazer, e arriscaram a reprovação na disciplina.

Essa perspectiva excludente, segundo Esteban (2002), silencia conhecimentos, culturas e pessoas; conseqüentemente, diversos saberes são apagados e configurados como ausência de conhecimento.

Luckesi (2002) relata que a escola confunde o ato de avaliar com o ato de examinar, como se não houvesse diferença. As instituições escolares reproduzem sem refletir sobre a prática e aplicam exames, classificatórios e excludentes, como se fossem avaliações.

Ao refletir sobre esse modelo de avaliação, Garcia afirma que “o resultado da prova pouco dirá ao professor ou professora sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, sobre as dificuldades que cada um enfrenta e o que sabe além do perguntado na prova [...]” (Garcia, 2001, p. 42).

O sistema educacional seleciona os conhecimentos que os alunos devem ter. O que nos leva a refletir: O que o educando aprendeu na disciplina além do que foi questionado na prova? O que o aluno aprendeu realmente para levar pra sua vida profissional e social? Por quais conteúdos o educando se interessou e quais aprofundou em suas pesquisas? Que textos e conhecimentos o aluno relacionou com o conteúdo daquela disciplina? Como avaliar verdadeiramente o educando se o exame é seletivo?

Para Bourdieu, a avaliação assume um papel de julgamento cultural, estético e moral dos alunos. No momento em que a instituição escolar exige, através de suas avaliações, determinados valores culturais que representam os valores da classe dominante, ela está privilegiando aqueles que possuem o capital cultural herdado pela família e exclui aqueles que não herdaram esse capital; ou seja, as classes menos favorecidas. Com isso, a escola legitima as desigualdades e conserva o modelo social vigente. “Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existent” (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 73).

Luckesi (2002) afirma que para que a verdadeira experiência de avaliação aconteça é necessário um rompimento com a cultura de exames herdada, uma ruptura com a reprodução. Sobre a ausência de avaliação na disciplina observemos as falas de alguns estudantes entrevistados:

Teve uma influência positiva, pelo fato de me proporcionar uma aprendizagem mais livre, desapegada da utilização de notas padronizadas para a medição do conhecimento sobre determinado assunto, já que não é o professor que define o que eu tenho que ter domínio e sim o próprio aluno (Estudante 1). Me senti bem mais à vontade para construir o meu aprendizado nessa disciplina, livre de qualquer pressão, que diversas vezes me atrapalha (Estudante 14).

Comparecer à aula unicamente pela nota não capacita o estudante integralmente para o mundo acadêmico. O estudante tem a possibilidade e a oportunidade de participar da aula sem a temeridade da reprovação, mas ele precisa desempenhar o seu papel com muito mais responsabilidade (Estudante 3).

É possível observar no discurso dos alunos que eles se sentiram satisfeitos em poder participar do processo de construção de seu próprio conhecimento. É possível perceber também o quanto a avaliação gera medo e pressão sobre os alunos.

Para que possa haver uma ruptura com a cultura dos exames, é necessária a construção de uma pedagogia mais democrática e participativa, pautada na relação entre educador e educando, visto que, “ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços” (Esteban, 2002, p. 18).

Através dos discursos dos educandos, percebe-se que a relação entre educador e educando não foi muito positiva, embora a escolha do método tenha sido democrática, alguns alunos não estabeleceram laços com o educador:

Percebo que a maioria dos professores que tive na instituição de ensino superior apesar de ter um currículo admirável,

não tem boa didática de ensino, não sabe tornar a aula boa e interessante a ponto de fazer a turma interagir e esquecer da hora. Logo eu pouco participo e busco adquirir sozinha o conhecimento (Estudante 4).

A falta de respeito com a qual fomos tratados pelo professor me mostrou que ele não estava nem um pouco contente com o que estava acontecendo, me senti desrespeitada, o comportamento do professor me ofendeu particularmente, pois até o tom de voz dele me deixou com vergonha. A participação nessa disciplina se torna algo difícil, pois no momento em que o professor dava oportunidade de falar, sempre fomos interrompidos por ele com uma forma de falar autoritária, onde se a sua opinião não era de acordo com a dele você não chegava nem a concluir o que você gostaria de falar. Essa atitude foi um dos motivos pelos quais não me senti à vontade para ir às aulas com esse professor. A proposta dele de abolir qualquer avaliação ou presença foi posta para mostrar a superioridade dele em meio as outras propostas (Estudante 5). Minha maior aprendizagem com essa disciplina foi aprender com o não ou nunca. Nunca chegarei na sala de aula já cobrando dos alunos algo que não conheço o bastante para exigir. Não mudarei ou tomarei atitudes drásticas, bruscas, ou transitarei em extremos pois isso faz perder o foco e de certa forma a identidade. Até porque o método avaliativo que dever ser usado é a avaliação da vivência e não começar com exigências e terminar com consequências (Estudante 6).

Precisamos conhecer melhor nossos alunos, reconhecer suas potencialidades, não expor desnecessariamente suas dificuldades... Dessa forma, podemos marcar positivamente ou negativamente suas vidas. Resolvi participar das aulas,

apenas como observadora, a fim de refletir sobre posturas e intervenções as quais não desejo reproduzir na minha prática docente (Estudante 11).

É possível identificar na fala dos estudantes uma insatisfação com a didática e com a postura do professor. Os educandos se sentiram acuados ou desinteressados pelas aulas. O professor não conseguiu estabelecer vínculos com os educandos.

Luckesi (2000) afirma que para que haja democratização da avaliação é preciso que o educador esteja disposto a acolher o educando, desenvolvendo um vínculo. O processo de acolhimento gera aceitação, negociação e redirecionamento. Segundo o autor, após o acolhimento, devem ser considerados os dados relevantes, os instrumentos e a utilização dos instrumentos na avaliação. Os dados coletados devem ser essenciais para avaliar o que estava proposto no plano de ensino; e os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser adequados ao tipo de habilidade avaliado, aos conteúdos planejados e precisam ter uma linguagem clara. O autor afirma que algumas vezes os educandos têm aprendizagem satisfatória, mas não são julgados corretamente. Esses casos ocorrem quando os instrumentos de avaliação não foram satisfatórios. Após a coleta dos dados, que devem representar a aprendizagem do educando, é necessário qualificar essa aprendizagem. Para isso, o educador deve ter clareza da teoria pedagógica que norteia seu trabalho e deve ter um plano de ensino consistente. Após a qualificação, chega-se ao diagnóstico que pode ser positivo ou negativo e é fundamental para refletir e agir de acordo com a situação diagnosticada.

Para Luckesi (2000), a finalidade da avaliação é orientar o desenvolvimento do educando de forma contínua. Nesse sentido, Hoffmann (2000) considera que

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-la no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como inerente e indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando (2000, p. 32).

A proposta de não avaliação, conseqüentemente, não perpassa esse processo diagnóstico que permite conhecer o desenvolvimento do educando através da ação, da reflexão e da futura ação planejada para que o aluno supere suas dificuldades e avance em seu processo de construção do saber. Conclui-se que a avaliação é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, mas é preciso que seja feita de forma consciente e reflexiva, considerando a diversidade, a pluralidade e a inclusão, visando o desenvolvimento contínuo e processual do educando e promovendo a qualidade do ensino.

## **A ARBITRARIEDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

A avaliação como está sendo praticada na atualidade mantém o modelo social vigente, é excludente e autoritária. Afasta o educador do educando e produz medos e traumas. Segundo Luckesi (1998), a classificação que se faz em detrimento do diagnóstico se encerra em si mesma, é estática e não promove o crescimento do educando, relaciona-se com a disciplina social e utiliza o medo. A avaliação é utilizada como instrumento de controle, é autoritária e não promove mudanças na sociedade. Nesse sentido, Bourdieu relata que não adianta promover o acesso das classes menos favorecidas à escola quando, nesta instituição, trata-se de modo igual aqueles que são diferentes. Dessa

forma, “a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem por sua bagagem familiar, já é privilegiado” (Nogueira, 2004, p. 86).

Entende-se que a escola camufla o verdadeiro sentido da avaliação e, através de testes e exames classificatórios, está exercendo o autoritarismo, impondo um modelo homogêneo e consequentemente excludente, colaborando para a manutenção do sistema de classes sociais, excluindo das instituições aqueles que não tiveram acesso às posturas e conteúdos exigidos pelos exames escolares. Nessa perspectiva, Esteban (2002) afirma que a avaliação é utilizada como um processo de controle, padronização, homogeneização. Nesse processo, o tempo, os conteúdos, os sujeitos e os resultados são controlados.

Quando a avaliação tem a classificação como um fim, não promove o desenvolvimento do aluno, não o ajuda a superar suas dificuldades na aprendizagem; ou seja, os alunos permanecem no mesmo nível que estão e assim vão sendo excluídos do sistema de ensino. Sobre autoritarismo e controle Bourdieu e Passeron afirmam:

Já conhecemos bem aquilo que o julgamento dos examinadores deve aos valores aos quais ele nunca se refere senão implicitamente e que constituem a retradução, na lógica propriamente escolar, dos valores das classes cultivadas, de modo que, diante de provas que sempre dão lugar à cooptação de classe, os candidatos sofrerão uma desvantagem tanto maior quanto mais esses valores forem afastados daqueles de sua classe social de origem (Bourdieu; Passeron *apud* Nogueira e Nogueira, 2009, p. 67).

A fim de transformar o contexto educacional e social, a avaliação precisa ser repensada, as práticas que estão sendo aplicadas deverão ser reformuladas, visando a “superação do autoritarismo e o estabele-

cimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos” (Luchesi, 1998, p. 32).

## **DEMOCRACIA E AUTONOMIA: INSTRUMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO REFLEXIVA**

Vimos que a avaliação é uma prática que deve favorecer e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, servindo como instrumento de reflexão e de formulação de estratégias para que o aluno possa se desenvolver de forma global. Mas para que esse processo ocorra de forma satisfatória, educador e educando devem ter uma relação horizontal em que prevaleça o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, fazendo assim com que o aluno tenha vontade de aprender e seja sujeito no seu processo de aprendizagem.

Sobre a participação no processo de escolha do método avaliativo, todos os entrevistados se sentiram felizes em participar do processo:

Achei interessante e inovador, são poucos os professores que dão oportunidade de os alunos participarem diretamente da escolha dos métodos avaliativos e seria interessante que todos os professores dessem essa oportunidade (Estudante 13).

Me senti empoderada, nunca um professor meu envolveu a classe em um processo tão democrático, pena que a maioria não reconheceu a importância desse feito (Estudante 12).

Eu achei muito interessante participar de algo que foi bem democrático, nunca vivenciei algo assim (estudante 10).

Penso que foi algo inusitado, pelas expectativas primeiras a respeito do método avaliativo da disciplina e uma experiência completamente democrática (Estudante 16).

Bem interessante, um movimento diferente do que estamos acostumados, desde os primeiros anos escolares (Estudante 15)  
O processo de definição do método avaliativo foi construído coletivamente por meio de momentos de discussão. Participar de momentos como esse proporciona a nós, alunos, um pensar mais crítico e um posicionamento pessoal que interfere na coletividade caminhando para um resultado, Em um processo como este o aprendizado é cobrado e enriquecedor (Estudante 19)

Os relatos dos participantes confirmam que o sistema de ensino, na maioria das vezes, não proporciona a participação dos estudantes. Os estudantes gostaram de fazer parte do processo, embora 10% não tenha concordado com o modelo escolhido. De acordo com os autores referenciados ao longo do artigo, para que haja o rompimento com esse sistema, é necessária a democratização do ensino e da avaliação. Para isso, a relação entre educador e educando deverá ocorrer de forma dialógica, em que haja inclusão e autonomia.

Segundo De La Taille, Oliveira e Dantas (1992), a autonomia na teoria piagetiana é fundamental na construção da razão, em que o sujeito é capaz de elaborar novas formas de pensar e novos conhecimentos. Através do uso da razão, o indivíduo pode determinar seus conceitos, libertando-se das imposições da tradição. Para que o ser humano possa conquistar a autonomia ele precisa usufruir de relações sociais de cooperação, pois estas relações permitem a troca de conhecimentos e pontos de vista; por isso, Piaget defende a democracia.

A questão da autonomia do processo vivenciado pelos estudantes esteve presente nos discursos em duas vertentes. Uns relatando que souberam lidar com a autonomia proposta pelo método:

Acho que gerou consequências positivas, pois pude avaliar também o meu desempenho com relação a essa nova proposta. Assim, vi que meu interesse pela disciplina foi, a partir de então, ainda maior, por ser espontâneo (Estudante 17). Foi uma experiência positiva para mim, pois conseguiu trabalhar minha autonomia como estudante (Estudante 8).

Porém, o discurso da maioria nos mostra que os alunos não estão preparados para a autonomia, pois vieram condicionados a um sistema extremamente tradicional. O que nos reforça a ideia da arbitrariedade da avaliação e da reprodução que ocorre tão constantemente que é legitimada por todos do sistema educacional, inclusive pelos estudantes:

Achei interessante esse método, mas ainda sou a favor do tradicional (Estudante 10).

Creio que a aprendizagem que obtive na disciplina anterior chegou a ser muito mais significativa que a atual. Como não houve cobrança por parte do professor, também não cobrei da minha parte, faltando boa parte de suas aulas (Estudante 9).

Funciono sob pressão. A partir do momento que não sou cobrado através de avaliações, perco o comprometimento com a disciplina (Estudante 2).

Eu estranhei pois estava condicionada às regras tradicionais. Se por um lado a pressão ou cobrança causada pela obrigatoriedade da nota e da frequência acabou, eu não me obriguei a ler todos os textos e nem a comparecer a todas as aulas como faria com a regra anterior (Estudante 4).

Pude perceber que não foi algo positivo para a minha formação e para a de meus colegas, pois ficamos soltos e como

estamos acostumados com uma educação mais “dura”, sendo cobrados, não passamos a aproveitar essa oportunidade que nos foi dada e ficamos acomodados (Estudante 8).

Sobre isso, Hoffmann (2000) afirma que as imposições a que o aluno é submetido, que desconsideram o valor da reciprocidade no processo educativo, limitam seu desenvolvimento e a construção de sua autonomia moral e intelectual. Consta-se que a democracia é ambiente propício a que se estimule a autonomia dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades e competências. Nesse sentido, a avaliação “deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmo no ato próprio da avaliação” (Hoffmann, 2000 p. 36). Ainda para a autora “é urgente encaminhar a avaliação, a partir da efetiva relação professor e aluno, em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens da escola” (2000, p. 36). A avaliação deve servir como instrumento de reflexão, basear-se na cooperação e nas relações dialógicas entre educador e educando, deve promover o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identifica-se na experiência analisada a forma como estão arraigados no sistema educacional os padrões inconscientes de conduta, a reprodução das classes e o caráter controlador que os autores identificaram na avaliação.

Em relação ao educador, a questão de impor em um primeiro momento uma avaliação que não condizia com o conhecimento da maioria dos alunos já gerou um distanciamento entre professor e

alunos. Depois, embora o educador tenha redirecionado o sentido da avaliação, sua postura em sala de aula fez com que alguns de seus alunos se sentissem desrespeitados.

A experiência foi válida, pois os alunos refletiram sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o sistema social em que estão inseridos e sobre o papel da avaliação nesse sistema. Os alunos puderam participar de um processo democrático em sua formação acadêmica e puderam exercer sua autonomia na universidade.

A evasão na disciplina pode ter ocorrido por diferentes motivos. Porém, foi perceptível que os alunos – por nunca terem exercido sua autonomia no sistema educacional, terem sido condicionados a decorar conteúdos ou a só estudar o que o professor cobra na prova – não souberam lidar com essa autonomia e a maioria não estudou ou sequer participou das aulas.

Assim como os autores da revisão bibliográfica, conclui-se com essa experiência que é urgente um redirecionamento da avaliação nos sistemas de ensino. O aprendizado deve ocorrer de forma participativa e inclusiva; os alunos devem ser contemplados em sua diversidade e, para que isso ocorra, é preciso construir uma prática mais democrática, em que o aluno possa ser sujeito da construção do conhecimento e em que o aprendizado não seja um fardo e sim um instrumento de emancipação. As reflexões sobre os modelos de exames que contribuem para um sistema castrador são necessárias para que se possa construir uma verdadeira prática avaliativa, em que o objetivo principal seja o desenvolvimento do educando.

## REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de

Janeiro: DP&A, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In* **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. ESTEBAN, M. T. (Org). Rio de Janeiro: Dp & A, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 180 p.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, 2002, v. 4, pág. 79-88.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Rev. Artmed. Porto Alegre, n. 12, 2000.

## CAPÍTULO 9

## NAS FRONTEIRAS DA FLORESTA: SIGNIFICADOS DOS SINAES PARA OS ATORES DAS IES NA AMAZÔNIA AMAPAENSE

MARGARETH GUERRA DOS SANTOS<sup>21</sup>

**P**ensar sobre esta proposta pressupõe revelar logo, nesta apresentação, minha inquietação inicial, que conduziu a uma questão estruturante: os indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (Sinaes) estão centrados em modelos externos ao nosso país, à Região Norte, aos contextos locais, em um processo de padronização atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”. Instigo-me a pensar sobre o quanto tal procedimento é afetado por resquícios de uma visão colonizada da educação, permeada por uma lógica passível de se manifestar de modo etnocêntrico. Assim, não é possível desconsiderar que a padronização de parâmetros de avaliação se fundamenta em modelos de referência que, em sua aplicabilidade prática, deparam-se com demandas e tensões específicas de realidades locais, onde a cultura – por que não dizer a diversidade cultural? – produz também seus arranjos, entre situações de resistência, assimilação ou mesmo rejeição a determinados padrões.

Nesse sentido, a reprodução de mecanismos de avaliação aplicados a determinados padrões de qualidade se lança em um cenário

**21** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Pesquisadora no Grupo Inovaval (UFRGS) e GEMTE (UNIFAP) na linha Políticas para Educação Superior - Eixo : Políticas para Avaliação da Qualidade da Educação Superior e processos de Internacionalização. Email: margarethguerraunifap@gmail.com

de possibilidades, não configurando, necessariamente, os resultados almejados com a importação e a replicação de tais mecanismos. É importante considerar isso, levando em conta também que não cabe, em tempos de globalização, pensar a cultura a partir de uma visão essencialista ou vê-la como entidade estanque. Aliás, independentemente dos debates sobre globalização que se articulam desde as últimas décadas, as Ciências Sociais, notadamente a Antropologia, chamam a atenção para o dinamismo das culturas, superando a visão funcionalista que outrora tendia a reduzir a observação dos sistemas sociais a partir de seus processos de continuidade e manutenção de uma dada ordem ou estrutura social (Leach, 2013).

Isso posto, é importante notar que a estrutura padrão que dá forma ao Sinaes é afetada por processos de transformação histórica no contexto das políticas públicas que, por sua vez, constituem referentes empíricos para se pensar sobre o dinamismo da cultura, especificamente no âmbito de mecanismos institucionais aplicados ao campo da educação. Portanto, ao invés de insistir em uma visão essencialista da cultura, cumpre perceber o que a era global apresenta como fatores de força determinante sobre as relações institucionais: processos de comunicação em rede, realização de trocas de informação e conhecimento, mediações e hibridismo cultural, dentre outros.

É sabido que a educação recebe a influência de tais fatores, sobretudo em tempos em que os processos identitários não mais se encontram engessados em representações sociais fixas, pelo fato de serem afetados por fluxos simbólicos que, muitas vezes, resultam em arranjos sociais com possibilidades abertas ou em hibridações culturais, como sugerem as discussões propostas por Stuart Hall para pensarmos sobre a cultura e as identidades no contexto da era global (Hall, 2005; 2006).

Partindo dessas considerações, no esforço de aprofundar essa problematização, elejo algumas questões norteadoras que conduziriam às trilhas analíticas desta proposta de pesquisa: a) Como o Sinaes, uma política nacional de avaliação da qualidade da oferta da educação superior, vai se gerando no âmbito local das IES amazônicas, no caso, no Macapá? b) Que estratégias o Sinaes apresenta para inserir-se nesse cenário local da educação superior em Macapá? c) Que percepções, mediações e estratégias os atores de IES amapaenses citam para a inserção nos modelos de ES de qualidade? d) Quais relações de forças se tecem nas visitas das comissões externas, revelando evidências de um poder simbólico revestido pelo Sinaes?

Entendo que o empreendimento de analisar políticas direcionadas ao controle e à aferição da qualidade da ES requer também um estudo contextualizado em elementos históricos, considerando-se as ações implantadas desde o século XX, em especial em países ditos desenvolvidos, os quais passaram a ocupar lugar nas discussões de países em desenvolvimento, com destaque para o bloco latino-americano e caribenho. As políticas que visaram à garantia da qualidade na ES na segunda metade do século XX resultaram da busca de uma qualidade desenhada no modelo de educação superior internacional no âmbito da globalização hegemônica, do cenário heterogêneo de oferta (público/privado), do conceito de Sociedade do Conhecimento, da crise do paradigma da modernidade (regulação/emancipação), da mercantilização do ensino e da emergência do Estado avaliador.

O Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (Sinaes) se insere no contexto das políticas de controle da qualidade em escala internacional. Foi implantado no Brasil em 2004, depois de outras experiências realizadas, com o objetivo de

“assegurar” a qualidade, através de processos de avaliação. Após dez anos de implantação, sofreu alterações em seus instrumentos, resultados de levantamentos feitos pelos gestores, docentes, avaliadores.

O esforço de construção do objeto de estudo desta pesquisa atenta para o contexto do Sinaes, especificamente na visita *in loco* por parte de avaliadores externos, procedimento que faz parte do processo de Avaliação Institucional, delimitado pelos olhares de diversos atores sociais inseridos em Instituições de Ensino Superior. As instituições selecionadas se localizam na cidade de Macapá: são duas instituições da rede privada de ensino superior, que têm seus mantenedores de origem macapaense. Tenho estabelecido escuta a esses atores acadêmicos (gestores, docentes, pessoal administrativo e discentes), desde o ano de 2014, através da entrevista aberta e da observação *in locus*, participando dos momentos que antecedem a visita dos avaliadores e, em alguns casos, na dinâmica da própria visita, com a ajuda do registro em caderno de campo.

Nesta pesquisa, o objetivo é estudar quais significados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) assume a partir do olhar dos atores das instituições de ensino superior, especificamente duas instituições privadas tradicionais na cidade de Macapá. A pesquisa foi realizada entre janeiro de 2014 e março de 2016, através da observação nos locais da pesquisa, em especial nos momentos que antecederam processos de visita de comissões de avaliação e entrevistas com gestores, coordenadores, docentes e discentes das duas instituições.

Esse objetivo tem como diretrizes a questão estruturante indicada no início desta apresentação: os indicadores de qualidade pensados no Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade da Educação Superior (Sinaes) estão centrados em modelos externos ao nosso país, à Região Norte, aos contextos locais, em um processo

de padronização atrelado a símbolos de uma qualidade presente em nações e culturas supostamente mais “desenvolvidas”?

A questão que apresento está inserida na problematização de modelos adotados na definição de políticas para avaliação da qualidade da educação superior no modelo brasileiro. Desde os anos 1980, a diversidade de experiências na implantação de modelos de avaliação da qualidade da educação superior, se expandiu em razão das preocupações com a confiabilidade da qualidade da oferta desse nível de ensino. As primeiras experiências da implantação de sistemas de agências de avaliação da qualidade da oferta da educação superior ocorreram na Europa e na América do Norte. Com a implantação de sistemas de agências públicas ou privadas voltadas à normatização de um conjunto de mecanismos voltados para a supervisão e controle do sistema da educação superior, muitas tendências passam a se revelar no Estado da arte da avaliação da qualidade dessa educação. O documento-base da Conferencia Regional para Educação Superior na América Latina e Caribe - CRES (2008), destaca o discurso preocupado dos representantes dos países participantes com a ambiguidade de concepções dos sistemas de agências de avaliação da qualidade da educação superior.

Essas concepções, que trazem regras e instrumentos diversos, têm, no modelo adotado pelas políticas de países desenvolvidos, a prevalência de aceitação de modelos importados de países considerados desenvolvidos e com conhecimento reconhecido na área da educação superior. Por exemplo, é possível observar os modelos de educação superior que são considerados como de qualidade internacionalmente reconhecida. Leite e Genro (2012) destacam um novo imperialismo, um imperialismo sutil e benevolente, em que a comunidade europeia está a liderar, em especial através do processo de Bolonha, a fim de atingir uma política internacional para a

educação superior, baseada em um modelo de padrão europeu. E, neste propósito, considero que os processos de avaliação estão de algum modo a servir a este modelo europeu de educação superior.

Destaco Leite e Genro (2012) neste aspecto quando consideram:

Um novo imperialismo, na sua forma benevolente, está a se constituir tendo a Europa do conhecimento como centro hegemônico e a América Latina como centro subordinado. O conhecimento uniformizado se estabelece através da avaliação e da acreditação. A dominação política se estabelece pelo consentimento e adesão (Leite & Genro, 2012, p. 77).

Outra questão que toca na normatização de modelos de oferta da educação superior reside no fato de que o tema qualidade da educação superior que norteia as avaliações alcança a pauta de organismos financeiros, definindo as bases para a liberação de investimentos financeiros. Em recente conversa com um entrevistado, ele declarou sua preocupação com os resultados da avaliação, pois, para atrair investimentos, as notas finais deveriam ser 4. O entrevistado destacou que a nota também está a interferir nas cotas do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Nessa perspectiva, a preocupação em qualificar e dar reconhecimento à qualidade da educação superior criou o sistema de avaliação da qualidade da educação sob as regras de organismos financeiros, externos à região.

## **CONTORNANDO O LOCAL DA PESQUISA: A ASCENSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CIDADE DE MACAPÁ**

A elaboração deste estudo representa um marco desafiador para esta pesquisadora, que confessa: eu ainda não tinha ultrapassado as lentes do colonizador ao olhar a região amazônica, plena de histó-

rias singulares que marcam sua criação e desenvolvimento urbano. O *locus* desta pesquisa é a cidade de Macapá, a “Macapá da vida boa”, expressão que marca os versos da música do tucuju Zé Miguel, artista da cidade que fez sua homenagem à cidade onde nasceu. Na Amazônia, no extremo norte do Brasil, localiza-se o estado do Amapá, banhado pelo rio Amazonas, e sua capital, Macapá. A cidade de Macapá, desde a década de 1990, busca acompanhar o desenvolvimento urbano mundial, impulsionada por um processo de globalização que se contrapõe à Macapá da vida boa. Uma Macapá que recebe um processo de urbanização particular, de uma cidade que até a década de 1980 era capital do território federal e que antes dessa década era um município pertencente ao estado do Pará.

A cidade de Macapá é banhada pelo rio Amazonas e está situada em um estado que possui 72% de sua área destinada a unidades de conservação ambiental e a reservas indígenas, tendo grande parte de sua extensão localizada na floresta amazônica. O Amapá está situado no nordeste ou extremo norte da Região Norte, no denominado escudo do Platô das Guianas. Tem área estimada em 142.815 km<sup>2</sup>, fazendo limite a Oeste e ao Sul com o estado do Pará; ao Norte com as Guianas Francesas; ao Leste com o Oceano Atlântico e a Noroeste com o Suriname.

A Macapá da virada do século XXI se expandiu em áreas consideradas deficientes, e a educação superior assumiu papel vital para o desenvolvimento social da cidade e do estado do Amapá. Esse cenário não se afastou do modelo predominante no Brasil nos anos 1990. A implantação de IES no estado, em especial na capital, Macapá, tornou-se política emergencial, com o objetivo de preparar mão de obra qualificada para desenvolver o Amapá na chegada do novo milênio. A ascensão da educação superior estava relacionada ao desenvolvimento do qual a cidade, em pleno processo de cresci-

mento urbano, carecia. A trajetória da educação superior no Amapá se centrou na capital, Macapá, onde hoje estão 90% das instituições de ensino superior do estado.

Os caminhos que a educação superior traçou na cidade de Macapá, criando os primeiros sinais de um *ethos* universitário na “cidade de Tucujus”, estão relacionados à criação da sua primeira instituição de ensino superior – o Núcleo de Educação de Macapá (NEM), ligado à Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 1970 a 1992. Esse núcleo compunha um elenco de núcleos criados pela UFPA, com o objetivo de institucionalizar e expandir o Programa de Interiorização da formação universitária. Através do decreto n. 98.997, de 2 de março de 1990, foi autorizada a criação da Universidade Federal do Amapá (Unifap), o que representou a inserção da educação superior no cenário urbano do estado do Amapá, na cidade de Macapá (INEP, 2006).

Para nortear as análises contextuais do *locus* desta pesquisa, recorro a Sousa Santos, cujo pensamento traz questões interessantes para guiar esta reflexão. O trecho a seguir foi extraído da minha dissertação de Mestrado, destacando a contribuição de observações ali sistematizadas:

No limiar do século XXI, as universidades se tornaram necessárias ao processo de globalização neoliberal, mas não da forma como se estruturavam: era preciso reformá-las, pois ao neoliberalismo não cabia uma universidade que, segundo Sousa Santos (2008, p.196) “[...] fora inicialmente transmissão da alta cultura, formação de caráter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direção da sociedade [...] Era preciso, dizia o Banco mundial, transformar a universidade pública na América latina, porque estava em crise, seu modelo humboldtiano – de bus-

ca pela ciência através da pesquisa que nunca estava pronta, e assumia, na América Latina, um custo muito alto para seus países (Santos, 2010, p. 34).

As universidades no início do século XXI representam papéis definidos no desenvolvimento social e econômico das sociedades. A expansão da oferta da educação superior impulsionou a privatização da oferta desse nível de ensino, pois sua oferta na rede pública não dava conta da demanda que se desenvolveu em meados da década de 1990, atingindo significativo percentual em um estado – Amapá – com apenas uma instituição de ensino superior. Considerando essa demanda, ainda na década de 1990, o Amapá teve a criação de sua primeira instituição de ensino superior privada, o Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP), que estava vinculado à Universidade da Amazônia (Unama) – localizada no estado do Pará, na cidade de Belém.

Durante o período de 1990 a 2000, o estado do Amapá contava com duas IES – Unifap e CEAP, ambas com sede na cidade de Macapá. A “Macapá da vida boa” logo sentiu os impactos da globalização econômica a alcançarem a área da educação, em especial a educação superior. E enfrentou a necessidade de qualificar mão de obra para dar conta das novas demandas oriundas da dinâmica da globalização, fenômeno que alcançou terras Tucujus. E como parte desse quadro, logo Macapá mudou o seu cenário de fins de tarde tranquilos após a jornada de trabalho para um cenário de deslocamentos em direção às instituições de ensino superior que se instalaram na cidade a partir do ano 2001. Mas essas mudanças, não são tão-somente o que se configura nesse novo cenário da cidade de Macapá, pois o perfil do mundo do trabalho logo se instala nas demandas para a formação profissional que emanam do mundo do

trabalho globalizado, e há a necessária redefinição do perfil do trabalho para as demandas neoliberais.

A perspectiva de expansão necessária para a educação superior no Amapá impulsiona a crença no alcance de melhores posições no mercado de trabalho. Afinal, o trabalhador competitivo, na retórica da globalização, tem qualificação em nível superior. Assim, o cenário das IES no estado, mais precisamente na capital Macapá, toma outros contornos, não mais restritos à Unifap e ao CEAP, pois surgem outras instituições, muitas delas oriundas de colégios de prestígio na cidade, para atender à demanda que apresentava índices reprimidos de anos de ausência de vagas para a formação no referido nível de ensino. Assim, a expansão se concentrou na cidade de Macapá, fundamentalmente na oferta de Faculdades e Institutos de Educação que, segundo a LDB n. 9.394/96, não têm a responsabilidade da pesquisa. Sendo um estado localizado no meio da floresta amazônica, com riquezas naturais não exploradas, a possibilidade de pesquisa contribuiria de forma significativa para seu desenvolvimento; mas, contrariamente a essa perspectiva, a possibilidade de diplomas de graduação e a inserção no mercado do trabalho foi o que impulsionou a expansão, considerando-se que foram as IES privadas que ofertaram esse ensino em sua grande maioria.

No ano 2002, o Ministério da Educação credenciou cinco novas instituições de ensino superior em Macapá, todas de capital privado. Outro destaque foi a recente onda de internacionalização do capital privado nas IES com a compra de três instituições de mantenedores locais.

**Quadro 1:** Instituições de Educação Superior Presenciais na cidade de Macapá (2001-2015)

Instituição	Município	Ano de criação
Universidade Federal do Amapá - Unifap	Macapá	1990
Centro de Ensino Superior do Amapá - CEAP	Macapá	1990
SEAMA - Em 2010, vendida a Estácio de Sá. Hoje, Estácio de Sá Macapá	Macapá	2000
IESAP	Macapá	2001
Faculdade Atual - FAT	Macapá	2001
Faculdade de Macapá - FAMA	Macapá	2002
Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - Fatec	Macapá	2002
Faculdade do Amapá - FAMAP - Em 2006, vendida a Estácio de Sá. Hoje, Estácio de Sá Amapá	Macapá	2002
Instituto Macapaense de Ensino Superior - IMMES	Macapá	2002
Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - Fatec	Macapá	2002
Faculdade de Tecnologia de Macapá - META	Macapá	2004
Faculdade de Ensino Superior da Amazônia - Fesam	Macapá	2006
Universidade do Estado do Amapá - UEAP	Macapá	2006
Instituto Federal de Ensino Superior e Técnico - IFAP	Macapá	2008
Faculdade de Tecnologia de Macapá - FTA	Macapá	2009

**Fonte:** INEP (2006). Atualizado pela autora em dados disponíveis em [www.emec.me.gov.br](http://www.emec.me.gov.br). Acesso em 31 out. 2015.

Esse quadro define bem o cenário da educação superior em Macapá, em especial nos anos de 2011 a 2014. E com a implantação, pelo governo federal, do Fundo de Investimento na Educação Superior (Fies), a demanda tornou-se significativa e com necessidade de abertura de novos cursos e novas vagas. As avaliações da qualidade operacionalizadas pelo Sinaes passam a impactar a oferta da educação superior na cidade de Macapá. As IES começam a mudar suas estruturas e sua organização para atender aos indicadores de qualidade do sistema de avaliação. Novos atores começam a adentrar na comunidade universitária local em busca de diplomas de mestrado e doutorado, ocorrendo, em especial, uma forte migração do Sul do país para as IES

da Amazônia amapaense. As avaliações institucionais ganham espaço no cenário da cidade, sendo que o tema da avaliação da qualidade começa a tomar parte nas rodas de conversa entre universitários.

## **RIO ABAIXO-RIO ACIMA: AO ENCONTRO DO OBJETO DA PESQUISA:**

As diretrizes metodológicas selecionadas para minha pesquisa vêm sendo construídas ao longo da produção do conhecimento do *locus* da pesquisa, e venho trabalhando com a observação e entrevista para a coleta de dados nas IES selecionadas. Tenho dedicado momentos de reflexão às opções metodológicas, pois comungo com Bourdieu (1996) a ideia de que a pesquisa sociológica precisa produzir efeitos de reflexão no pesquisador, revelando suas pré-construções, medos e decisões.

Nessa direção, venho construindo um olhar investigativo sobre os documentos que circundam o funcionamento do Sinaes, acompanhado de material eletrônico: atas, postagens, notícias na *web* e *site* da REDE, levantando várias fontes de evidências. Não há uma classificação hierárquica para as estratégias ou técnicas para a coleta de dados; a escolha delas depende da capacidade de adequá-las aos objetivos (Yin, 2005). Nesse sentido, optei pela observação *in loco* durante os períodos de pré-visita, visitas e pós-visitas, e durante o ano de 2014 acompanhei esses processos nas duas instituições. No período de janeiro de 2014 a março de 2016 apliquei instrumento de entrevista para gestores e docentes; o grupo de discente ainda não foi ouvido. Para a análise dos dados, pretendo acompanhar a mesma linha de análise do conteúdo, elencando categorias para a análise das falas dos entrevistados. Esta pesquisa se encontra em andamento; os resultados ainda são parciais.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TUCUJUS

Para o extremo norte do país, em especial na cidade de Macapá, a avaliação do Sinaes passa a marcar a sobrevivência financeira das IES que, em sua grande maioria, dependem do financiamento estudantil oferecido pelo governo federal. A partir de 2015, o financiamento passa a ser oferecido apenas às IES com Índice Geral de Cursos – IGC  $\Rightarrow$  3. Assim, foi possível constatar, em recentes conversas com gestores, a diminuição nas matrículas, em função da diminuta oferta do Fies para as IES na cidade de Macapá.

As primeiras impressões soaram como um alerta reflexivo. A avaliação é uma ação que envolve a sociedade, dirigentes educacionais, docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, ou seja, envolve os atores sociais que compõem a comunidade acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), ocorrendo em determinado tempo e espaço. Envolvida no processo de avaliação, percebo que a chegada à instituição impõe, independente da vontade dos envolvidos no processo, certo desconforto. Isso porque tais interações ocorrem de forma impositiva, por conta da legislação que regulamenta o processo avaliativo, induzindo os envolvidos – avaliadores e comunidade acadêmica – a representarem situações aceitáveis, com o fim de atender aos critérios estabelecidos pelo Sinaes. Nesse caso, todos os envolvidos no processo de avaliação da IES passam a desempenhar papéis de fabricantes de impressões – sujeitos avaliadores ou avaliados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

- AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. Piracicapa, SP: UNIMEP, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro-RJ: Bertrand Brasil, 16. ed. 2012.
- BROOKE, N. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.
- CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- FELDMAN-BIANCO, B. **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014 (reimpressão).
- GOFFMAN, E. **A representação do EU na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo-SP: Loyola, 2014, 5. ed.
- IANNI, O. **A sociologia e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira 1991-2004 - Amapá [Relatório]**. Brasília: INEP, 2006.
- INEP SINAES - **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: INEP, 2009. vol. 5. ed.

- KUSCHNIR, K. **Antropologia política**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2007.
- LAMARRA, N. F.; MORA, J.G. **Educación superior convergencia entre America latina y Europa: procesos de evaluación y acreditación de la calidad**. Caseros-AR: EDUNTREF, 2005. v. 1. ed.
- LEITE, D. Avaliação da educação superior In: **Encilopédia de pedagogia universitária**. MOROSINI, M. C. Brasilia-DF: INEP/RIES, 2006. v. 2.
- LEITE, D. B. C. Avaliação Institucional: reformas e redesenho capitalista das universidades. In **Avaliação e compormisso público: a educação superior em debate**. SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. Florianopolis: Insular, 2003.
- MONTEIRO, M. de A. A ICOMI no Amapá: meio século de exploração mineral [Periódico] = **Novos cadernos do NAEA**. Belém: NAEA, dezembro de 2003. 2 : v. 6. pp. 113-168.
- NUNES, B. F. A interface entre o urbano e o rural na Amazônia brasileira: Notas para reflexão. In: **Cidades na Floresta**. CASTRO, E. São Paulo: Annablume, 2009. v. 1.
- PAULINO, A. G. L. Lugar e poder simbólico em Riacho Doce [Periódico]. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza: UFC, 2011. n. 1 : v. 42. pp. 110-128.
- RAMA, C. **La tercera reforma de la educacion superior en América Latina**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução**. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2014.
- SANTOS, M. G. dos. Dissertação (mestrado): **As redes de agências de avaliação da qualidade e acreditação da educação superior**

**na América Latina:** RANA e RIACES [Relatório] Porto Alegre-RS: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, J. D.; BRITO D. R. Acreditação da Educação superior e C&T: políticas e ideologia [Periódico] // **Revista Avaliação.** Campinas: Universidade de Sorocaba, dezembro de 2006, v. 11.

SOUSA, S. B. de. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória e emancipatoria da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, S. B. de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2008, 12. ed.

SOUZA, C. L. de. Dissertação de Mestrado: **Amazônia para além da discussão entre campo e cidade: o município de Tapauá/AM** [Relatório]. Amazonas: Repositório de tese da UFAM, 2010.

## CAPÍTULO 10

## A RELAÇÃO ENTRE PESQUISA E QUALIDADE NO ENSINO DE DIREITO: IMPACTOS DOS NÚCLEOS DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO

MÁRCIA A. S. L. PIAZZA<sup>22</sup>

GILDO VOLPATO<sup>23</sup>

A relação entre pesquisa e qualidade no ensino de graduação passou a ser considerada algo dado, certo, de entendimento do senso comum no âmbito universitário, principalmente nas últimas décadas, após a promulgação da LDB 9.394/96 e da avaliação em larga escala no ensino superior. No entanto, há dúvidas se há de fato um impacto dos grupos de pesquisa, dos professores pesquisadores e de suas produções científicas na qualidade do ensino de graduação, em geral.

Com base neste entendimento e a partir deste contexto é que foi realizada uma pesquisa para compreender a concepção de professores pesquisadores e estudantes sobre a pesquisa e o seu impacto na melhoria da qualidade do ensino de direito. Nesse sentido, buscou-se verificar se havia uma relação entre o que os núcleos de pesquisa produziam e os conteúdos ministrados em sala de aula.

O *locus* da pesquisa foi o Curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc. A abordagem da pesquisa foi qua-

<sup>22</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc, Professora no Curso de Direito da Unesc e Advogada.

<sup>23</sup> Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS; Professor Permanente do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE, Mestrado em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinenses, Unesc; Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, CEE/SC.

litativa; foi realizado um estudo de caso, nos núcleos de pesquisa em direito. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semi-estruturada com os professores pesquisadores e o questionário com os estudantes formandos do referido curso. Da mesma forma foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Direito e dos planos de ensino dos professores pesquisadores.

## **A PESQUISA E O ENSINO NO CURSO DE DIREITO: LEGISLAÇÃO E CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA**

A pesquisa e sua relação com a qualidade do ensino vêm sendo discutida em todos os níveis educacionais, não sendo diferente no ensino jurídico que há muito discute uma crise que se relaciona com o questionamento sobre o que se ensina e como se ensina. Com a expansão que o ensino jurídico sofreu nas últimas décadas, decorrente da ampliação no número de cursos e do acesso das classes populares ao ensino superior e também a modificação da sociedade, exigem mudanças nesse ensino, exigem uma formação diferente, complexa.

Essa formação exige outra postura do professor de direito e se relaciona diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e da construção do conhecimento, que passa necessariamente pela pesquisa. Mas a pesquisa relacionada ao ensino de direito ainda é pouco debatida; há poucos estudos e obras que fazem referência a esse assunto.

A própria pesquisa no campo jurídico ainda é pouco reconhecida, pois não existe tradição na área. No entanto, o debate sobre a necessidade da indissociabilidade entre ensino e pesquisa já é uma realidade, além de haver normativas e ser um dos quesitos da avaliação do ensino superior.

Muitos professores dos cursos de direito, principalmente nas instituições privadas, exercem também a atividade jurídica paralela, atuando como advogados, juízes, promotores, entre outras profissões.

Difícilmente, um profissional formado nesse campo decide fazer uma carreira docente e se dedicar unicamente a ela. A maioria, quando opta também por ser professor, aprende a ensinar, ensinando, pois não há obrigatoriedade de uma formação pedagógica, uma vez que a legislação indica que a formação ocorra, preferencialmente, em nível de mestrado e doutorado, que privilegia mais a pesquisa do que o ensino.

Além da falta de formação específica, muitas vezes a docência para estes profissionais é tratada como “secundária”, não sendo a sua principal fonte de renda. Também o professor de direito não se interessa por eventos que possam mudar sua formação enquanto educador (Bastos, 2000).

Como afirma Colaço (2006, p. 23), muitos dos professores dos cursos de Direito são amadores e não profissionais e aprende a ensinar ensinando, com a experiência do dia-a-dia em sala de aula, absorvendo e reproduzindo o que deu certo e evitando o que deu errado. A falta de compreensão sobre as teorias da educação, concepções de aprendizagem, metodologias e estratégias de ensino, ou seja, formação pedagógica, pode causar inúmeras dificuldades na sala de aula, tornando-se motivo de constantes reclamações dos estudantes.

Também Ribeiro Junior (2001, p. 38) ao referir sobre a condição do professor de direito, destaca que geralmente: “[...] são professores horistas, que não permanecem no seu local de trabalho mais do que o tempo necessário para darem suas aulas. Não há, em grande parte dos casos, qualquer incentivo para o estudo e para vivência acadêmica.” Essa condição não é compatível com a política educacional vigente, que exige a capacitação do corpo docente nas instituições de ensino superior, inclusive como critério de avaliação pelo MEC, sendo que o professor passa a ser sujeito ativo no processo de formação e desenvolvimento de sua atividade, o que por si só não garante que a pesquisa seja compreendida como um importante princípio educativo e metodológico do ensino de graduação.

Há muito tempo, a qualidade do ensino de direito vem sendo discutida e, com a portaria n. 1.886/94, do Ministério da Educação – MEC, o ensino jurídico passa a ter nova perspectiva, com a exigência de que o estudante de graduação apresentasse monografia de final de curso, fazendo com o que o ensino jurídico tenha obrigatoriamente uma relação com a pesquisa na área jurídica.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação – Direito, aprovadas pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) n. 146/02, apresentam alguns desafios ao curso de Direito, os quais se referem à necessidade de rupturas e inovações que auxiliem no enfrentamento e na provocação de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, a partir da aplicação da ciência jurídica e dos diversos ramos do direito, envoltos em uma formação contextualizada e comprometida com uma postura reflexiva, bem como com uma visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, que favoreça um processo de ensino-aprendizagem dinâmico que qualifique para a vida e para a vivência da cidadania (Mello, 2007).

Em 2004, reiniciaram as discussões para uma nova reforma curricular dos cursos de Direito, surgindo o parecer CNE/CES n. 55/2004, que apontou o currículo na forma de eixos de formação e as competências e habilidades que os bacharéis deveriam possuir, aparece, dentre elas, a pesquisa como habilidade necessária, o que exige mudança no ensino.

A pesquisa, como tal, deve estar inserida no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aliar teoria e prática e construir novo conhecimento e, portanto, não pode ser restrita a um momento específico como a Monografia ou o Trabalho de Conclusão de Curso.

Também, cada vez mais, as políticas públicas de avaliação adotadas pelo estado têm a pesquisa como indicador de qualidade, trazendo em seus instrumentos os indicadores desejados, o que implica neces-

sariamente uma mudança no ensino de direito. Essa mudança passa necessariamente pela pesquisa e pela compreensão da pesquisa como instrumento de ensino, como princípio científico e educativo.

A pesquisa é condição para a educação. Não precisa ser um “profissional da pesquisa”, como um doutor, que apenas – ou sobretudo – produz pesquisa científica. Mas, precisa ser um profissional da educação, um pesquisador. Tratando-se do ambiente escolar, prevalece a pesquisa como princípio educativo, ou o questionamento reconstrutivo voltado para a educação do estudante (Demo, 2011). Para Healey (2008), a pesquisa tem uma repercussão positiva no ensino, especialmente as abordagens centradas nos estudantes e baseadas em problemas concretos, pois fomentam uma aprendizagem profunda e significativa.

Dessa forma, o professor e sua condição profissional ocupam papel central no ensino com pesquisa, porque a ele compete inovação didática, atualização permanente, pesquisar e elaborar/formular textos próprios e unir teoria e prática (Demo, 2011).

Aliar ensino com pesquisa é trazer condições para o conhecimento e provocar a mudança da postura tanto do professor como do estudante. No ensino de direito, a pesquisa deveria ser adotada para possibilitar a construção do conhecimento, pois ao questionar a realidade, problematizar, o estudante se torna sujeito ativo na aprendizagem.

## **ANALISANDO OS DOCUMENTOS E A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E ESTUDANTES**

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unesc estabelece, detalhadamente, dentre seus objetivos específicos a) **Formar cidadãos críticos e conscientes**; b) Proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do **pensamento reflexivo** e c) Promover a interdisciplinaridade, tanto em relação às disciplinas da matriz curricular,

quanto na **realização das atividades de pesquisa** e extensão, como pressuposto base para a formação e atuação político-jurídica, para compreender e atuar no mundo globalizado, abrangendo a compreensão do processo dinâmico que abrange as relações entre sociedade e natureza, possibilitando a intervenção do Direito nos problemas e conflitos sociais, em qualquer esfera, vislumbrando a função transformadora e educativa que é própria do universo jurídico em interação com as demais ciências envolvidas (PPC, 2011).

Os dados obtidos na investigação apontam que pesquisa e ensino são complementares, mas não a mesma coisa. Para os professores entrevistados e estudantes questionados há uma percepção de pesquisa para o ensino e não de pesquisa e ensino ou de ensino com pesquisa.

Na investigação a pesquisa aparece como algo de laboratório, de grupo, projetos e publicações e não de construção de conhecimento em sala de aula, algo que não é acessível a todos, mas somente aos “eleitos”.

O estudo apontou a pesquisa separada da sala de aula e o professor pesquisador como socializador de sua pesquisa, quando cita-as em alguns momentos em sala de aula. Todos os referenciais que fundamentam a pesquisa, tais como Cunha (1998), Demo (2011), Pimenta (2009), dentre outros, têm em comum que é impossível desvincular a pesquisa dos indicadores de qualidade do ensino superior e, também, que a pesquisa é determinante para a construção do conhecimento, desenvolvimento e autonomia do estudante.

Todos os professores investigados demonstraram compreender a pesquisa como processo de investigação, de estudo e aprofundamento. Nessa direção, a pesquisa estaria vinculada à visão de ensino para a pesquisa. Nela o professor, ao fazer pesquisa, tem a possibilidade de aplicar/transmitir em sala os resultados e realizar análises com maior autonomia diante dos dados da sua própria investigação.

Todos os professores entrevistados entendem que a pesquisa contribui para formação do estudante de forma positiva, porque o estudante desenvolve habilidades. Nos resultados da investigação, mesmo sem vivenciarem ensino e pesquisa em sala de aula, para maioria dos estudantes a pesquisa e o professor pesquisador são valorizados.

Nesse sentido, a investigação demonstrou convergência no pensamento de professores e estudantes, de que a pesquisa proporciona o desenvolvimento de habilidades, uma visão mais aprofundada e crítica da realidade, além de ser uma forma de ruptura do ensino tradicional. Professores pesquisadores e estudantes acreditam estar estabelecida a relação entre o ensino e a pesquisa realizada nos núcleos ou pelos professores; o que não foi possível verificar nos planos de ensino e nem nos relatórios dos núcleos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação realizada foi possível perceber que o ensino de direito é tradicional e as aulas em geral são expositivas; não há uma tradição em pesquisa em Direito. Os dados permitem a compreensão de que professores pesquisadores e estudantes reconhecem a importância da pesquisa na formação e na qualidade do ensino de graduação, pois tanto para os professores entrevistados quanto para os estudantes a pesquisa produz benefícios.

As respostas obtidas dos estudantes indicam a compreensão da pesquisa como sinônimo de conhecimento e de aprofundamento sobre determinado tema ou área, mas somente como um processo de apropriação do conhecimento e não produção científica elaborada com a participação deles. Também o estudo apontou para uma ausência de formação específica para os professores em relação a abordagens e concepções de ensino e aprendizagem.

Foi possível perceber que a pesquisa para os professores e estudantes está diretamente relacionada a conhecimento. No Curso de Direito da Unesc há um distanciamento entre ensino, pesquisa e sala de aula. Os professores pesquisadores entrevistados, na sua maioria, tem em comum a mesma metodologia de ensino e tiveram contato com a pesquisa desde a própria graduação e não por sua condição de professor.

A pesquisa, embora não vivenciada por todos, é valorizada pelos estudantes e pelos professores e alguns documentos, assim como alguns depoimentos dos professores e respostas dos estudantes apontam para ausência de pesquisa enquanto princípio educativo. A pesquisa para professores pesquisadores e estudantes contribui para a formação e para a qualidade do ensino, e a maioria dos estudantes percebe diferença no professor pesquisador em sala por suas características, principalmente o nível de exigência.

Os dados apontam que para os estudantes a pesquisa amplia conhecimento no sentido de apropriação e não de construção e a pesquisa parece ser algo de laboratório, de grupos, e não de construção de conhecimento em sala de aula. O estudo revelou que não há estudos anteriores específicos sobre a contribuição da pesquisa no ensino de direito enquanto princípio educativo.

As habilidades que se esperam daquele que se forma em Direito não são compatíveis com o atual sistema de ensino. No ensino de direito, a pesquisa deveria ser adotada para possibilitar a construção do conhecimento, ao questionar a realidade, problematizar o estudante, tornando-o sujeito ativo na aprendizagem.

O que se espera com a apresentação dos resultados da investigação realizada é trazer à discussão a importância da pesquisa como princípio metodológico do ensino de direito para que os estudantes possam ser ativos e protagonistas no processo de aprendizagem, tornando-se profissionais mais críticos, autônomos e responsáveis por sua formação contínua.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as Diretrizes Curriculares e o Conteúdo Mínimo do Curso Jurídico. Brasília: MEC, 1995.

CUNHA. M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio, 1996.

CUNHA. M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

CUNHA. M. I. **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento do profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA. M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

CUNHA. M. I. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores

Associados, 2011. 148 p.

CUNHA, M. I. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 124 p.

HEALEY, M. Vínculos entre docência e investigação: reflexão em torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado em la indagación. In: BARNETT, Ronald (Ed.). **Para una transformación de la universidad**: nuevas relaciones entre investigación, saber y docência. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 93-137.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.; RAMOS; M. G. RAMOS. **Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos**. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. Pesquisa em sala de aula. Tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Ed. Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

## CAPÍTULO 11

# A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM CONTEXTO EMERGENTE

ALINE DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO CARDOSO<sup>24</sup>

LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA<sup>25</sup>

**A** interdisciplinaridade na formação do aluno no ensino superior, especialmente na pós-graduação, é cada vez mais pertinente na educação, pois numa sociedade impactada pelo contexto de cibercultura, entendida por Levy (1999) como “o conjunto de técnicas, materiais, práticas, atitudes, modo de pensamento, valores que se desenvolvem no ciberespaço”, a relação com os modos de aprender sofreu modificações. Nesse cenário, a universidade continua desenvolvendo sua função, tradicionalmente incentivada pela sociedade e pelos órgãos de fomento. Entretanto, quando temos na pós-graduação um contexto formalizado que permite o acesso facilitado a outros fomentos para aportar a pesquisa, temos um caráter de pesquisa aplicado, sistematizado. Esta é a relação que a instituição de parques científicos tecnológicos em universidades

**24** Doutora em Educação (PUCRS) com bolsa parcial Capes, Mestre em Educação (PUCRS), Especialista em Informática na Educação (UFRGS), Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura (FACOS), professora da rede pública estadual do RS, exercendo a função de vice-diretora. Este texto constituiu parte dos estudos relacionados à tese de Doutorado: “Interação entre Universidade e Empresa: A formação interdisciplinar Ampla”, orientada pela professora Dra. Lucia Maria Martins Giraffa. Email: aline\_oliveira23@yahoo.com.br

**25** É docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui graduação em Licenciatura Plena Em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), graduação em Licenciatura Curta Em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1979), Especialização em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1987), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Bolsista Capes (2011).

traz e, nos movimentos da contemporaneidade, representa um contexto emergente que facilita o acesso da empresa à academia, aproximando os problemas da sociedade à pesquisa, criando-se um ambiente propício à formação interdisciplinar.

Acreditamos que este é um ambiente diferente e que por isso exige um esforço das pessoas no desenvolvimento de soluções criativas para adequação da vida produtiva às novas demandas, especialmente em países em desenvolvimento como o nosso, onde a ciência e a tecnologia ainda representam um desafio para a produção de conhecimentos. Nesse sentido, a educação superior pode contribuir substancialmente. De acordo com Franco (1997, p. 23),

A universidade é um lócus privilegiado para o enfrentamento de tal desafio, pois é a instituição social que conjuga, de forma única, os papéis de produtora do conhecimento, educadora da nova geração de pesquisadores e formadora de profissionais que dominam os códigos necessários ao uso qualificado dos avanços da ciência e tecnologia. Uso qualificado significa saber fazer a mediação entre a produção do mundo científico-acadêmico e seu consumo na comunidade. Isto significa que, no serviço de disseminação do conhecimento que produz ao público, a universidade encontra uma de suas mais importantes justificativas.

Concordando com a autora e compreendendo que a universidade deve ser promotora de projetos significativos compatíveis com os interesses maiores da sociedade e com as competências de seus pesquisadores (Morosini, 1997), entendemos que os programas de pós-graduação podem contribuir de maneira significativa, já que estão fortemente associados a projetos de pesquisa interdisciplinares (Giraffa e Cardoso, 2014), pois se entende a necessidade de cola-

borar para uma formação pertinente ao contexto social, o qual traz problemas e que exige soluções próprias.

É de longa data que são reconhecidos que a destruição de patrimônio natural, fomento financeiro para produtos e serviços ineficientes e pouca escolaridade, entre outros, não são pertinentes ao crescimento econômico de nenhuma sociedade, assim como sabemos que uma política de desenvolvimento produtivo tem por mote inovar e investir para sustentar o crescimento; logo a criação de parques científicos e tecnológicos pode ser verdadeira parceira no fomento à inovação para o desenvolvimento sustentável das regiões em que estão localizados, bem como contribuir para a ascensão da economia e o desenvolvimento científico do país.

É preciso superar a percepção da inovação como processo linear, que se inicia na pesquisa básica, avança para a pesquisa aplicada e o desenvolvimento experimental, e culmina com a operação de novos processos e a produção de novos produtos e serviços. Também se deve superar a tentativa de compreender a inovação como processo simplificado, exclusivamente dependente do que ocorre no interior da empresa. A inovação é um fenômeno complexo, multidimensional, que pressupõe a presença e articulação de número elevado de agentes e instituições de natureza diversa, com lógicas e procedimentos distintos; objetivos de curto e de longo prazos diferenciados; potencialidades e restrições específicas e motivações variadas (Livro Branco da Ciência e Tecnologia. 2002, p. 26).

É especialmente esse contexto “novo” de pesquisa na universidade, ou seja, a criação dos parques tecnológicos e, no nosso caso, o Tecnopuc, que traz um novo espaço, fortemente marcado pela interdisciplinaridade, tanto na graduação (através de bolsas de ini-

ciação científica) quanto na pós-graduação (projetos de pesquisa) que nos interessa especialmente.

É este espaço que possibilita a aplicação de resultados de pesquisa na solução de problemas reais, extravasando a barreira didático-pedagógica, de hipóteses e/ou simulações, propondo outra relação, uma nova aproximação entre indústria e universidade. Nessa troca de saberes e experiências temos a interdisciplinaridade, que se estabelece como pré-requisito na aproximação efetiva desses dois atores e que, ao mesmo tempo, gera desafios na comunicação, por exemplo, devido ao uso de linguagens específicas, acarretando na criação de protocolos de comunicação.

A escolha em abordar a Ciência da Computação se justifica porque a constituição do Parque também foi motivada pela Lei da Informática, que atraiu empresas de tecnologia da informação, também por ser um mercado aquecido e sendo assim, há alta demanda por pessoas para trabalhar nessa área e, ainda, por ser a informática um mercado que se mantém em expansão e com caráter inovador. Acreditamos que o que acontece na computação pode produzir um “padrão” extensivo a outras áreas.

Portanto, esclarecemos ainda que esta investigação busca colaborar na discussão em torno do conceito de formação interdisciplinar, numa perspectiva em que há conjugação do conhecimento formal e do conhecimento tácito; ou seja, será investigado um modelo de formação que já acontece no ensino superior e que até o momento pouco foi discutido na educação. Além disso, analisaremos indicadores no que diz respeito às contribuições e desafios desse processo na universidade, a partir da experiência do Programa de Pós-Graduação Strito Sensu de Ciência da Computação, pertencente à Faculdade de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PPGCC/Facin/PUCRS.

## METODOLOGIA

Este estudo utiliza a abordagem qualitativa, pois trabalha com dados descritivos, coletados através do contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, enfatizando mais o processo do que o produto.

Do ponto de vista de procedimentos técnicos, a pesquisa se desenvolve a partir de um Estudo de Caso e a análise dos dados será construída a partir da Análise Textual Discursiva, baseada em Moraes e Galiazzi (2007). O *locus* da pesquisa é o PPGCC/Facin/PUCRS, cuja organização está alicerçada na aproximação entre universidade e empresa por meio dos convênios de pesquisa delineados entre a Facin e o Parque Científico e Tecnológico da PUCRS – Tecnopuc.

O *corpus* de análise é composto de alunos bolsistas que atuam em empresas no Tecnopuc, diretores e coordenadores do parque e PPGCC/PUCRS e professores do referido programa com projetos de pesquisa no Tecnopuc.

Como fontes de pesquisa, além do estudo bibliográfico, estão sendo utilizadas: análise documental (documentos normativos da instituição, legislação específica e editais), questionário com alunos e professores envolvidos nos projetos de pesquisa e entrevista semiestruturadas com os gestores, tanto do Tecnopuc quanto do PPGCC.

## RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

No momento que a universidade conta com parque científico e tecnológico e sistematiza, organiza e facilita o acesso da empresa e/ou indústria à academia, nasce uma relação muito

diferenciada para ambos envolvidos. No caso dos parques, eles são fomentados e instalados nas universidades exatamente para aproximar a pesquisa acadêmica aos problemas que a sociedade tem; claro que aqui não se está pretendendo dizer que a pesquisa não tivesse esse viés e só com os parques isso ocorra; não, é que com a presença dos mesmos esta relação se facilita. No caso do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, desde o início do Tecnopuc – ele foi pensado como uma oportunidade de aproximação da academia com a indústria e, ao aproximá-las, a academia oferece soluções para os problemas que a indústria tem com mão de obra qualificada para auxiliá-la e a empresa ou a indústria dão, em contrapartida, as oportunidades de estágio, de formação complementar e também aportam recursos financeiros para pesquisas aplicadas.

Como se pretende analisar a formação interdisciplinar na pós-graduação, a escolha do programa em Ciência da Computação é intencional, porque nele já existe uma tradição de aporte da indústria de *hardware* e *software*; além disso, esta é uma ciência que já nasce emergente por ser intrinsecamente interdisciplinar, pois é composta de várias subáreas que também são interdisciplinares.

A academia é um espaço de educação e, como tal, o objetivo maior é o processo, e o resultado vem em médio e longo prazo, enquanto na indústria ou empresa, há necessidade de resultados, na maioria das vezes, imediatos, em pequenos prazos; daí se dá o estabelecimento da complexidade dessa relação, um conflito.

A investigação está em andamento e, até o momento, além de descortinar esse cenário complexo, através dos procedimentos científicos já mencionados na metodologia, de parte da coleta e análise preliminar de dados, observamos que há uma “sintonia” entre os atores envolvidos, tanto no que diz respeito à parte his-

tórica da constituição do parque e do próprio programa, quanto à fase atual no desenvolvimento de convênios e projetos de pesquisa; esta característica se constitui na identidade dessa relação de parceria. Outro aspecto que se mostra como parte dos resultados é a necessidade e importância do diálogo permanente entre as partes; ou seja, entre a empresa e a universidade. Esta interação colabora não só para o estabelecimento de um protocolo de comunicação e intenções como também é fundamental para o gerenciamento das expectativas, que, como dito anteriormente, são diferentes.

## CONCLUSÃO

A realização deste estudo faz refletir sobre os desafios que a formação interdisciplinar na pós-graduação – possibilitada pela interação entre universidade e empresa – nos coloca; pois, além dos conhecimentos teóricos, há uma série de elementos que passam por outras dimensões do fazer, como a otimização de tempos e do vocabulário da academia e da empresa. Também deseja colaborar para que possamos construir diretrizes para nortear projetos e decisões daqueles que desejam fazer parcerias, procurando mostrar à sociedade, ao mercado e à academia a riqueza inerente à formação interdisciplinar, não apenas considerando as disciplinas curriculares, os saberes das áreas afins, mas também a inclusão da visão do mercado/indústria na formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. (2002). **Livro branco:** ciência, tecnologia e inovação. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. 80 p.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.) (1997). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo: EDIUPF; Porto Alegre: EDIPUCRS.

GIRAFFA, L. M. M, & CARDOSO, A. O. C. Expansão e interdisciplinaridade na educação superior: desafios e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa relacionados à ciência e tecnologia. **Anais...** Congresso Internacional da Associação de Estudos Latino-americanos – LASA. Chicago. 2014.

JR, A. P.; NETO, A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri-SP: Manole, 2011.

LEVY, O. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

MOROSINI, M. C. e SOUSA, A, da S. Q. A pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista RAPES**. Argentina, 2009.

## CAPÍTULO 12

# EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E O PROGRAMA CASA DA CIDADANIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DOS CAMPOS DE PIERRE BOURDIEU<sup>26</sup>

BRUNA BAGGIO CROSETTA<sup>27</sup>

KELLY GIANEZINI<sup>28</sup>

**V**ivemos um momento histórico, no qual o campo universitário se consolida na sociedade, configurando requisito essencial na vida das pessoas. Antigamente, a formação em uma universidade não era algo visado pelos jovens ou incentivado pelos pais. Pelo contrário. Os filhos eram estimulados a trabalhar, pois seria por meio do laboro que alcançariam ascensão na vida.

Da mesma forma que essa concepção da sociedade mudou, a própria universidade também foi alterada. Atualmente, além do ensino e da pesquisa, há uma série de outros elementos que desenham a universidade. Um deles é a extensão universitária, abordada neste estudo. A extensão é uma abertura da universidade para a socieda-

**26** Este trabalho apresenta e contempla os resultados preliminares da pesquisa sobre “Acesso à justiça e métodos alternativos para a resolução de conflitos: O papel da Casa da Cidadania no município de Orleans, em Santa Catarina (SC)” a qual se encontra em fase de desenvolvimento. Tal pesquisa está inserida na linha de pesquisa Desenvolvimento e Gestão Social do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Unesc e faz parte de um projeto maior, intitulado “Educação, Cidadania e Políticas Públicas”, vinculado ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU) e Núcleo de Estudos em Estado, Política e Direito (NUPED).

**27** Possui mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico e bacharelado em Direito, ambos pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

**28** Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Unesc, líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU). Doutora em Educação pela UFRGS, mestra em Sociologia, com Licenciatura em Sociologia e Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É graduada também em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

de. Além de trazer o conhecimento para quem o busca – os estudantes –, tem papel fundamental no desenvolvimento da comunidade em que está inserida – cidadãos que não aspiram adquirir diplomas ou certificação e sim, exclusivamente, mais conhecimento.

Neste trabalho, analisou-se a função da universidade por intermédio da extensão universitária, sob a perspectiva da teoria dos campos de Pierre Bourdieu e seus conceitos de capitais. E, nesse contexto, foi impreterível apresentar o Programa Casa da Cidadania do Tribunal de Justiça de Santa Catarina (campo jurídico), o qual está diretamente ligado à formação profissional dos estudantes dos cursos de Direito (campo acadêmico).

## OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa tem papel fundamental na sua consecução. Para alcançar o fim proposto pela pesquisa, foi utilizado o método indutivo, a abordagem qualitativa. Quanto aos fins da pesquisa, foram usados os métodos descritivo e exploratório e a técnica de pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a abordagem da questão teoricamente. Assim, por meio da metodologia especificada, foram trazidos conceitos e ideias acerca do assunto, que auxiliaram na compreensão do fenômeno, enquanto alternativa para a especialização e capacitação dos acadêmicos, bem como para maior efetividade na concretização dos direitos dos cidadãos, baseado em referencial interdisciplinar de estudos sobre a temática. Por meio da revisão bibliográfica realizada, observou-se a considerável importância da extensão universitária para os acadêmicos e para a sociedade que é diretamente afetada e beneficiada com suas ações, e como a teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu auxiliou na compreensão dessa realidade social.

Partindo desse contexto, pretendeu-se descrever a participação da universidade como campo acadêmico na comunidade por meio da extensão, enquanto alternativa com maior efetividade para a capacitação dos acadêmicos, bem como na concretização dos direitos dos cidadãos, baseado em referencial interdisciplinar de estudos sobre a temática, provenientes tanto das ciências jurídicas e sociais quanto da temática das políticas sociais, instituições educacionais e cidadania.

## UNIVERSIDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A universidade desempenha uma diversidade de papéis perante a sociedade. É por meio dela que estudantes e professores têm acesso aos diferentes campos do saber. Nesse sentido, Ribeiro (2011, p. 21) salienta que a universidade “deve produzir saber instrumental, utilitário, cujo critério de legitimidade é a operacionalidade”. Para a referida autora, o conhecimento deve ser compreendido como a “construção do novo, [...] devendo ser assimilado e colocado a serviço do bem comum e da equidade social e, por assim dizer, a serviço do desenvolvimento econômico e social do país” (2011, p. 21). A neutralidade dessa instituição é inquirida pela autora, pois a “universidade não é uma instituição neutra; ela estará sempre a serviço de seu tecido social: na formação de profissionais; na promoção de seus serviços e na transformação do saber acadêmico como um bem público, com a responsabilidade social de levá-lo a todos” (2011, p. 21). Há de se considerar que, para que tal ação aconteça, a universidade necessita promover distintas formas de cooperação com a sociedade com o intuito de promover a democracia social (Ribeiro, 2011).

O desenvolvimento da produção do conhecimento é um desafio constante e nessa perspectiva de melhorar surgem alguns questionamentos. Será que a produção de conhecimento baseado na expe-

riência vivida teria capital social<sup>29</sup> agregado? Em que pese tal interrogação, o surgimento da extensão universitária remete à origem das universidades europeias, em um momento histórico caracterizado por campanhas de saúde e assistência às populações de baixa renda (Rocha, 2001). Contudo, atualmente, não se pode conceituar limitadamente a extensão universitária apenas como uma atividade de assistência às populações carentes.

Estudiosos do assunto, como Castro (2015), afirmam que a extensão universitária, desde sua origem até os atuais dias, ainda atua na abertura da universidade para as comunidades, embora seja possível identificar a ausência de sentido emancipatório. Para a pesquisadora, é possível notar que “além do caráter opcional, a extensão sempre apareceu como a maneira de aproximar a universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo” (Castro, 2015, p. 56). De forma reflexiva, a autora reitera e certifica que certos empreendimentos operam como políticas sociais compensatórias, capazes de pacificar conflitos sociais sem produzir novas alternativas para os grupos abrangidos (Castro, 2015).

O conhecimento adquirido pela própria experiência vivida na extensão universitária proporciona aos estudantes distintos saberes, entre eles a compreensão dos procedimentos, a reflexão sobre possíveis soluções para os problemas sociais locais. Por essa razão, a extensão universitária tem se revelado uma relevante forma de construção do conhecimento. Consoante com Moraes (2015), a universidade possui uma peculiaridade, denominada universalidade de campo. A universidade “[...] deve permitir a estudantes e

---

**29** Adiante o conceito de capital social será discutido.

professores acesso aos diversos campos da cultura e da ciência. Isto não implica necessariamente que mantenha de modo regular e contínuo todos os cursos possíveis e imagináveis”. Moraes (2015) argumenta que, além da flexibilidade de manter ou não a constância dos cursos, é impreterível abranger o conteúdo curricular e das atividades extracurriculares dos cursos existentes, sendo esta a principal característica da universalidade de campo. Para se alcançar tal posição – acesso as dimensões do conhecimento e da cultura para a formação global estudantil – é necessário, além da diversificação curricular, estabelecer convênios, parcerias e intercâmbios.

Outra característica apontada por Moraes (2015) é a de que a universidade tem:

[...] um amplo espectro denominado “extensão de serviços à comunidade”. E aqui um cuidado: deve-se sempre notar que o próprio ensino e a pesquisa também são serviços decisivos – aliás, sublinhe-se, são os serviços centrais – da vida da universidade. Algumas vezes, por ingenuidade ou má fé, vozes menos avisadas tendem a compreender a “extensão” com o meio pelo qual a universidade “daria retribuição à sociedade” pelos recursos que recebe. O primeiro e principal serviço – com o qual a universidade “devolve” à sociedade o que esta nela investe – é a formação de profissionais e de pesquisadores, através de suas atividades de ensino e pesquisa que são e devem ser o coração da universidade. Outro equívoco frequente é identificar extensão e convênios com empresas. Em primeiro lugar, é algo apressado identificar “comunidade” ou “sociedade” com mercado e suas demandas (com a conveniente contrapartida financeira...). A extensão não pode ser reduzida a artifício para complementar orçamentos, produzir saldos em caixa. Extensão deve ser entendida como

extensão de pesquisa e ensino. Não o contrário: pesquisa e ensino como extensão de serviços e convênios.

A universidade é um espaço da multidiversidade, que permite aos professores e aos estudantes o acesso aos diversos campos da cultura e da ciência. Mas, para garantir a construção do conhecimento, é necessário, além do comprometimento com o conteúdo curricular diversificado, reconhecer a importância do papel das parcerias, dos eventos científicos e da divulgação por meio de artigos científicos em revistas especializadas.

## **A TEORIA DOS CAMPOS DE PIERRE BOURDIEU**

A relação entre indivíduo e sociedade é objeto de reflexões e controvérsias de muitos pensadores e teorias foram formuladas para tentar explicar esse fenômeno. Alguns sociólogos, como Max Weber, entendem que o sujeito é o protagonista do mundo social; é o modo de pensar do homem e suas ações que vão definir o modelo da sociedade, caracterizando uma teoria subjetivista. Outros pensadores, como Émile Durkheim, dão ênfase ao papel que a sociedade exerce sobre o sujeito; assim, o homem não teria influência direta no seguimento da sociedade, o que configura uma teoria objetivista ou estruturalista.

Tais teorias foram importantes para a compreensão da relação sujeito-sociedade. No entanto, para outros pensadores pareceu não ser suficiente para entender por completo esse fenômeno tão complexo e que constantemente sofre mudanças. Nesse contexto, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) formulou sua própria teoria para tentar explicar tal fenômeno conciliando as correntes tradicionais da sociologia. Para ele, as teorias tradicionais não são

opostas; são complementares, pois tanto as estruturas da sociedade como o indivíduo em si são fundamentais para entender o mundo social. “A oposição entre Marx, Weber e Durkheim, tal como ela é ritualmente invocada [...] mascara o fato de que a unidade da sociologia talvez esteja nesse espaço de posições possíveis” (Bourdieu, 1990, p. 51). Trazer um conceito objetivo e exaustivo se mostra difícil, uma vez que há muitas condicionantes e mudanças constantes na realidade social; assim, os conceitos devem ser abertos.

Pierre Bourdieu concebeu os conceitos de campo, *habitus* e capital como noções centrais da sua teoria, segundo explica Brito (2002, p. 9):

Bourdieu construiu uma teoria da sociedade como um mercado onde circulam bens econômicos e simbólicos, cujos conceitos centrais são os de campo, de *habitus* e de capital sob suas diversas formas (econômica, cultural, social, simbólica). Não se trata absolutamente de conceitos isolados – embora sua potência faça que sejam empregados dessa maneira dentro de outros quadros teóricos. Eles são estreitamente interligados e articulam-se de modo coerente no contexto de uma mesma teoria explicativa.

Para Bourdieu, devem ser consideradas tanto a função das estruturas como as ações dos indivíduos influenciadas por sua consciência; e a realidade social é composta por um campo de lutas e forças desses indivíduos, pois “internalizamos regras e normas sociais, mas existem aspectos de nossas condutas que não são previsíveis. É como um jogo que sabemos as regras e o seu sentido, mas que também podemos improvisar” (Araújo, F. M. de B.; Alves, E. M.; Cruz, M. P., 2016, p. 35). Dessa forma, o ser humano é, ao mesmo tempo, agente passivo e ativo do mundo em que vive, o que

faz com que a dicotomia existente entre as teorias subjetivistas e objetivistas sejam superadas, pois limitadoras da infinita dimensão da realidade social. E mais:

A sociologia [...] preocupa-se em revelar fatos e relações nem sempre explícitas, fazendo emergir questões onde se aparenta naturalidade. Seu objeto envolve lutas, relações de poder, aspectos pouco revelados da realidade social que muitos não desejam verem elucidados. Esta ciência é, pela natureza dos problemas que trata, conflitual (Araújo, F. M. de B.; Alves, E. M.; Cruz, M. P., 2016, p. 33).

Assim, utilizando o conceito de *habitus*, o qual considera que a consciência e modo de agir do indivíduo têm influência na estrutura social do ambiente em que vive, Pierre Bourdieu elaborou o conceito de campo que supõe as estruturas da sociedade. Tais conceitos serão objeto dos tópicos a serem abordados a seguir.

## O CONCEITO DE CAMPO

Pierre Bourdieu cunhou o conceito de campo como “peça chave” da sua teoria, tratando-se de um espaço estruturado e hierarquizado em que os indivíduos ocupam posições e lutam para se manter onde estão e, ainda, para conquistar posições mais elevadas. Segundo Silva (2002, p. 120), o campo pode ser entendido por um espaço “marcado por relações de força, interesses e estratégias”. A realidade social compreende diversos campos, como o científico, o literário, o acadêmico, o político, o jurídico, entre outros, sendo que cada um possui suas particularidades e indivíduos que fazem parte daquele campo. Esses indivíduos que integram os campos ocupam suas posições de acordo com o capital que possuem, conforme explica Bourdieu (2004, p. 14):

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição.

Nesse sentido, ocorrem as lutas dentro dos campos entre os sujeitos e o conjunto de sujeitos que fazem parte deles e que desejam manter seu capital ou, quando possível, adquirir mais posições na estrutura interna do seu meio. Por isso, os campos são espaços que demonstram as relações de força entre grupos e indivíduos, onde se disputa a posse de lucros específicos. Bourdieu (2004, p. 14) explica:

Há, portanto, estruturas objetivas, e além disso há lutas em torno dessas estruturas. Os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pelas forças do campo (mesmo se às vezes se diz que há essa semelhança: caso se observem algumas evoluções políticas, como a do número de nossos intelectuais, como não dizer que a limalha segue realmente as forças do campo?). Eles têm disposições adquiridas – não desenvolverei aqui esse ponto – que chamo de *habitus*, isto é, maneiras de ser permanentes, duráveis que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo. Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse cam-

po exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições.

Sobre a teoria dos campos, Brito (2002, p. 12) salienta que “certos setores de atividade podem ser perfeitamente analisados por esse conceito, na medida em que se enquadram nas propriedades definidas por Bourdieu para a constituição desses microcosmos sociais de essência relacional”. Assim, existem esses espaços, chamados pelo autor de microcosmos, que juntos formam o todo. Ademais, além da relação existente entre os indivíduos de um mesmo campo, há também a interação entre os diversos tipos de campos; e toda essa cadeia de interações, configura a realidade social concreta.

## O CONCEITO DE *HABITUS* E DE CAPITAL

Visto o conceito de campo, necessário esclarecer o significado de *habitus* e de capital segundo a teoria de Pierre Bourdieu, conceitos que estão intimamente interrelacionados, para assim entender o pensamento do sociólogo e compreender o legado deixado por ele. Para Silva (2002, p. 119), a noção de campo pressupõe o conceito do *habitus*, que se trata de “estruturas mentais adquiridas e incorporadas através da herança cultural e da formação educacional”. Santos (2011, p. 88) também explica esse conceito, conforme segue abaixo:

*Habitus* seria a mediação entre as condições sociais existentes e as ações individuais (abordagens tradicionalmente

tidas como antagônicas e inconciliáveis), historicamente construídas, auxiliando no entendimento de uma homogeneidade de grupos que tenham uma trajetória social em comum.

Nas palavras de Pierre Bourdieu (2003, p. 61), *habitus* é “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital, indica a disposição incorporada de um agente em ação”. Assim, o indivíduo ocupa uma posição no seu meio, em razão de alguns fatores: do seu conhecimento adquirido, do seu modo de pensar e agir, de suas interações, de já ter nascido ou não com certo capital social ou em determinado grupo. Nesse sentido, segundo Santos (2011, p. 88):

A posição ocupada por um agente, chamado por Bourdieu de capital social, é determinante no campo, pois tê-lo em maior ou menor proporção é fundamental para impor o poder sobre os outros grupos, sendo o campo, portanto, uma relação de conflitos constantes de poder. Grande parte das ações de agentes sociais é resultado da relação entre o *habitus* e o campo, ou seja, nessas lutas de poderes simbólicos, o grupo dominante estabelece o senso comum, formando assim o *habitus*.

O capital social, para Bourdieu, não está relacionado apenas a valores econômicos e riquezas; além disso, o capital incorpora quaisquer recursos ou poder que se manifestam em uma atividade social, existindo, assim, o capital econômico (bens, rendas, valores), o capital cultural (conhecimento adquirido por cursos, diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que definem os dominantes e dominados), todos eles incorporando o que o sociólogo chama de capital simbólico, que seria o prestígio e a autoridade que

o indivíduo possui para ocupar determinada posição, em razão do seu lucro e poder.

Bourdieu sentia-se incomodado com o peso e a importância atribuída às estruturas sociais e com a pequena importância conferida às estruturas simbólicas. Para esse sociólogo francês, as estruturas mentais não seriam apenas consequência das estruturas sociais. Debatendo com os estruturalistas e procurando resgatar, por outro lado, as contribuições mais relevantes dessa corrente, ele destaca o poder e a influência da esfera simbólica na constituição das estruturas sociais (Araújo, F. M. de B.; Alves, E. M.; Cruz, M. P., 2016, p. 37).

Como se vê, Bourdieu procurou romper a antinomia existente entre as teorias objetivistas estruturalistas e as teorias subjetivistas que pareciam ser excludentes, para recuperar a dimensão individual do sujeito dentro da realidade social, não sendo, porém, o único fator para determiná-la. Assim, o indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito ativo e passivo do meio em que vive.

Após essas breves considerações sobre o conceito da teoria dos campos elaborada por Pierre Bourdieu, serão analisados os campos propriamente ditos que interessam ao presente estudo, no sentido de fazer uma análise sociológica para a compreensão do fenômeno objeto do estudo.

## **O CAMPO ACADÊMICO**

O campo acadêmico é o espaço da multidiversidade que, dentre outros componentes, compreende a produção do conhecimento, o diálogo, a pesquisa, a extensão, e, também, o espaço onde se confrontam constantemente interesses políticos e econômicos, repre-

sentando um campo de lutas e relações de poder. A existência do campo acadêmico se dá em razão de constituir-se como um espaço dotado de leis próprias que o identifica como um campo relativamente autônomo. Bourdieu assume, em sua obra *Homo Academicus*, que compreender o campo acadêmico é uma tarefa difícil, pois “analisar cientificamente o mundo universitário é tomar como objeto uma instituição que é socialmente reconhecida como fundada para realizar uma objetivação que pretende a objetividade e a universalidade” (Bourdieu, 2011, p. 289). Além disso, a produção do conhecimento nas universidades está vinculado ao saber e ao poder, dois fatores contrários. Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 115) diz que “o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes [...]”. Sobre essas relações de força, esse campo de lutas entre os dominantes e dominados, presente em todos os campos, inclusive no campo acadêmico, é interessante mencionar o trecho abaixo:

Todo campo vive o conflito entre os agentes que o dominam e os demais, isto é, entre os agentes que monopolizam o capital específico do campo, pela via da violência simbólica (autoridade) contra os agentes com pretensão à dominação [...]. A dominação é, em geral, não-evidente, não-explicita, mas sutil e violenta. Uma violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo; que é inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes (Thiry-Cherques, 2006, p. 37).

As decisões são tomadas de acordo com as necessidades dos agentes, sendo comum o choque de interesses específicos. Nas pala-

bras de Bourdieu (2011, p. 32), o campo acadêmico é “o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo”. Fato é que, em determinado momento, sentiu-se a necessidade de especializar o curso de Direito no sentido de os alunos vivenciarem situações reais do campo profissional e, concomitantemente, o Poder Judiciário necessitava diminuir as ações judiciais com o intuito de garantir uma análise profunda dos casos objetos dessas ações. Nesse contexto, surgiu o Projeto Casa da Cidadania do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Esses dois campos, portanto, além de suas relações internas, passaram a se relacionar entre si. O programa auxilia a inserção do indivíduo pertencente ao campo acadêmico para o campo jurídico.

## O CAMPO JURÍDICO

A sociologia jurídica trata das condições que relacionam a sociedade e o Direito e, de acordo com Bourdieu, o Direito está inserido no campo jurídico. A utilização dos conceitos expostos pelo sociólogo auxilia na compreensão das relações de poder e na escolha de determinada estratégia, em detrimento de outra, pelos indivíduos nesse campo.

Após a leitura da teoria de Bourdieu, é possível perceber que as decisões tomadas pelos indivíduos são desprovidas de neutralidade; as estratégias são influenciadas pelo momento, pelas pessoas que, naquela situação, estão com o poder de decisão nas suas mãos, e assim, na maioria das vezes, dão prioridade aos seus interesses pessoais ou específicos ou, ainda, de determinado grupo. Cabe salientar que essa percepção é válida para todos os tipos de campos, e

não somente para o campo jurídico. Tomando por base uma análise sociológica, na área do Direito:

Dos muitos papéis desempenhados da sociologia na área do Direito, podemos identificar a racionalidade jurídica com as relações da irracionalidade da convivência social; a tradução das diferenças e desigualdades que podem abrir espaços para ferramentas legais que abrandem esses tipos de relações; o contexto em que foram produzidas as leis, ou seja, as condições que relacionam a sociedade e o direito; a identificação do controle legal de outras classes em seu benefício; a relação do direito com o ritmo acelerado da sociedade moderna. Todas são questões pertinentes e que estão de forma direta ou indireta relacionadas com o trabalho de Pierre Bourdieu (Santos, 2011, p. 87).

Os sujeitos pertencentes ao campo jurídico, apesar da existência das relações de poder, devem sempre refletir sobre os valores sociais e jurídicos pertencentes ao seu espaço social, visando a realização concreta de um ideal de justiça e de garantia dos direitos fundamentais para todos os cidadãos. As decisões tomadas pelas autoridades judiciárias representam a palavra do Estado enunciada em nome de todos os cidadãos e são essas decisões que resolvem os conflitos sociais presentes em todos os campos (Santos, 2011, p. 97). Esse poder de decisão consagra a ordem social sob a supervisão do Estado, emergindo a eficácia do Direito, no qual:

[...] não há dúvida de que esta eficácia, definida pela oposição à inaplicação pura e simples ou à aplicação firmada no constrangimento puro, se exerce na medida e só na medida em que o direito é socialmente reconhecido e depara com um acordo, mesmo tácito e parcial, porque responde, pelo

menos na aparência, a necessidades e interesses reais (Bourdieu, 2003, p. 240).

Segundo o entendimento de Bourdieu, as ações jurídicas são tomadas de acordo com as relações de poder, tanto entre os profissionais da área entre si, como para aqueles que necessitam de um pronunciamento judicial para a defesa de seus interesses. Nos cursos de Direito, estender as atividades realizadas dentro da universidade no sentido de os alunos vivenciarem situações reais do campo profissional e, concomitantemente, realizar ações sociais que, a princípio, seriam de responsabilidade do Estado, mas que este não deu conta de efetivar, garante a inserção do indivíduo pertencente ao campo acadêmico no campo jurídico.

## **O PROGRAMA CASA DA CIDADANIA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA**

A ideia da criação do Programa Casa da Cidadania partiu da iniciativa do Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina (SC) na gestão do ano 2000, como forma de aproximação do Judiciário ao cidadão e a universalização da justiça. O projeto inicial visava a instalação de Casas da Cidadania em todos os municípios de SC que não fossem sede de Comarca. “A Casa da Cidadania nasceu de um sonho e de uma constatação” (Santa Catarina, 2001, p. 11). Um sonho de transformar a previsão constitucional de igualdade perante a lei, no que diz respeito ao acesso ao Poder Judiciário, e a constatação ocorreu após a realização de Seminários de Planejamento Estratégico pelo Estado de Santa Catarina, nos quais foi possível visualizar que “a utopia tem concrecibilidade, quando há vontade política” (Santa Catarina, 2001, p. 11). Segundo o presi-

dente do Tribunal daquela época, desembargador Francisco Xavier Medeiros Videira:

É a humanização do Judiciário, base da plataforma da nova Administração. Preparados os Conciliadores, Juízes leigos que prestarão, como voluntários, um serviço público relevante, sem qualquer remuneração, os Juizados serão instalados, passando a desenvolver a mediação dos conflitos na própria base do tecido social. As vantagens, também aqui, são inegáveis, uma vez que as controvérsias serão arbitradas por líderes comunitários, conhecedores dos costumes da sua gente. Não haverá, de ordinário, processo escrito, e o serviço será prestado sem qualquer custo financeiro. Para as questões ligadas à família e a direitos indisponíveis, se necessário, as audiências serão presididas pelo togado da Comarca que se deslocará, uma vez por semana, àquela jurisdição (*apud* Debiasi; Luz, 2006, p. 48).

A implantação de unidades descentralizadas e informais de jurisdição tem o condão de efetivar o acesso à justiça a todos os cidadãos catarinenses, principalmente aos que, por vários motivos, encontram-se mais distantes do Poder Judiciário.

A ideia de Casa da Cidadania, portanto, abarca, em sua estrutura geral, a implantação de Juizados Especiais, estruturados de maneira descentralizada, atuando em sintonia com um Núcleo Interdisciplinar de apoio, formado por advogados, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Dessa forma, a Casa da Cidadania, conforme a ideia do projeto inicial, além de ser o espaço físico destinado à realização de inúmeras atividades de atendimento ao público, com orientações a serem prestadas por profissionais da área de psico-

logia e assistência social, também serviria de locus para a promoção de atividades “não-adversariais” de resolução de conflitos, além de ser uma verdadeira unidade jurisdicional avançada, na qual a homologação de transações seria realizada por um juiz designado, de forma mais ágil e célere (Debiasi; Luz, 2006, p. 49).

Numa visão empírica, as Casas da Cidadania são “entes promotores de serviços jurídicos gratuitos oferecidos à comunidade”; e, no campo da sociologia jurídica, são definidos como serviços legais (Debiasi; Luz, 2006, p. 60-61).

Do ponto de vista meramente formal e instrumental, a expressão “serviço legal” designa qualquer espécie de ente ou atividade organizada que oferece à população serviços de esclarecimento sobre assuntos jurídicos, formação para cidadania ou assistência judiciária gratuita. Muitas são as formas operativas de tais organismos e variados são os princípios ideológicos de cada tipo de entidade que atua nesse campo de serviços. Tal variedade, contudo, pode ser enquadrada em dois grandes campos: serviços legais estatais e serviços legais não-estatais (Debiasi; Luz, 2006, p. 61).

As Casas da Cidadania se enquadram no conceito de serviços legais não-estatais, pois prestam serviços gratuitos de apoio jurídico com base na tipologia escritório-modelo, ligado aos estágios obrigatórios dos cursos de Direito, utilizados como forma de capacitação dos acadêmicos. Isso porque, com base no art. 5º da resolução n. 2/2001, do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, “Os Municípios e as Universidades interessados formalizarão convênios com o Tribunal de Justiça para a instalação da Casa da Cidadania”. Na

maioria dos casos, a instalação da Casa da Cidadania faz parte de um convênio entre o Tribunal de Justiça, o município e uma universidade, cada um com suas funções definidas. O Tribunal de Justiça tem a função de coordenação e direção na implantação das Casas da Cidadania e dos Juizados da Cidadania em cada município catarinense, bem como a de designação de magistrado responsável. Para a instalação das Casas da Cidadania nos municípios de Santa Catarina, a resolução n. 2/2001, em seu art. 2º, inciso II, instituiu a função de juiz de direito implantador em cada comarca, a quem cabe providenciar e intermediar a instalação da unidade em sua jurisdição, em nome do Tribunal de Justiça de Santa Catarina. Designar o Juiz de Direito Implantador e o Coordenador, estabelecer os modelos de expediente, recrutar, formar e nomear conciliadores e mediadores, firmar convênios com universidades e faculdades da região e, bem assim, com órgãos públicos ou privados necessários ao êxito do projeto, bem como o Ministério Público, são funções de competência do presidente do Tribunal de Justiça (art. 3º). Segundo o art. 4º da resolução n. 2/2001, “caberá ao Município: I – ceder espaço físico, arcando com as despesas de manutenção; II – indicar servidor(es) público(s) para o exercício das atividades de secretaria, conforme a necessidade do serviço; III – fornecer o material do expediente”. Já à universidade cabe manter os serviços de apoio técnico nas áreas afins, selecionar os estagiários e capacitar os conciliadores, mediadores e secretários que atuem na unidade. Nas Casas da Cidadania do Município de Criciúma, por exemplo:

[...] A competência precípua da Unesc está centrada no oferecimento de conciliadores, mediadores (estagiários), mantendo-se o suporte técnico jurídico das atividades de contato imediato com o público. A Unesc, por meio de seu curso de graduação em Direito, entrou na composição das ativi-

dades das Casas da Cidadania com a implementação de um típico Escritório-Modelo, viabilizando, dessa forma, a integralização curricular dos acadêmicos do penúltimo e último semestres do curso. Os acadêmicos cedidos pela Unesc para atuarem no espaço das Casas da Cidadania devem estar, obrigatoriamente, matriculados nas disciplinas de Estágio de Prática Jurídica IV e V (Debiasi; Luz, 2006, p. 51).

Assim, esses espaços exercem papel fundamental na construção do conhecimento dos acadêmicos. O atendimento dos cidadãos que procuram as Casas da Cidadania e a condução do processo até a resolução do conflito garantirá uma experiência insubstituível para o exercício da profissão no futuro. O funcionamento do escritório-modelo das Casas da Cidadania de Criciúma dá-se da seguinte forma:

Os estagiários da Unesc formam duplas (ou trios) de atendimento ao público, nos turnos matutinos e vespertino. O atendimento inicial de uma pessoa que procura o Serviço das Casas da Cidadania tem a seguinte rotina geral: a) atendimento pela secretária da Casa, momento em que é feito o encaminhamento para determinada dupla de estagiários; b) esses estagiários mantêm um primeiro contato com o cliente, averiguando seus dados iniciais, como renda familiar, e orientando os clientes que não podem ser atendidos pela Casa da Cidadania. Há, no período de atendimento, seja no turno matutino ou vespertino, de segunda a sábado, um professor responsável pelo estágio, que supervisiona as orientações, as conciliações, corrige e assina as peças processuais redigidas pelos estagiários. Trabalham, nas três unidades, dez professores, com habilitação para advogar, cada qual

disposto em um turno e dia da semana específico (Debiasi; Luz, 2006, p. 52).

É possível perceber as várias faces desse projeto. Há uma fusão de princípios de atuação: de um lado, ocorre a aproximação do Judiciário aos menos favorecidos a fim de solucionar conflitos e efetivar direitos, e de outro lado, há a capacitação dos acadêmicos dos cursos de Direito que vivenciam a prática, fazendo entender os procedimentos e refletir sobre as soluções, garantindo a construção do conhecimento. Além de trazer o conhecimento para quem o busca, tem papel fundamental no desenvolvimento da comunidade. A utilização dos institutos da conciliação e da mediação, além de representarem a solução célere de conflitos, garante a humanização da justiça, pois a resolução da controvérsia é encontrada pelas próprias partes, e não imposta por um juiz. A humanização da justiça é um ideal a ser alcançado para garantir o desenvolvimento socioeconômico da sociedade e ser respeitado o princípio da dignidade da pessoa humana.

## CONCLUSÃO

A universidade, aqui considerada como campo acadêmico (Bourdieu, 2003) desempenha uma diversidade de papéis perante a sociedade. É por meio dela que estudantes e professores com seus capitais (sociais, culturais e econômicos) e *habitus* têm acesso aos diferentes campos do saber. O desenvolvimento da produção do conhecimento é um desafio constante e nessa perspectiva de melhorar foram surgindo alguns questionamentos. O conhecimento adquirido pela experiência vivida faz o aluno entender os procedimentos e refletir sobre as soluções, por isso a extensão universitária – a qual

está inserida no campo acadêmico – tem se revelado mais uma forma de construção do conhecimento. Por este estudo, foi possível constatar que, por meio da experiência das Casas da Cidadania no Estado de Santa Catarina – projeto criado pelo campo jurídico –, ocorre a capacitação dos acadêmicos dentro dos escritórios-modelos e, além disso, representa uma proposta concretizadora dos direitos das populações menos favorecidas. Observou-se, ainda, que a consolidação do modelo de extensão é uma garantia para o desenvolvimento socioeconômico local e a Casa da Cidadania garante os direitos dos cidadãos menos favorecidos, fatores essenciais na busca da transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de *habitus* na obra de Pierre Bourdieu.

**Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 31-40, jan-jun 2009.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 234 p.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRITO, A. X. de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 5-19, Apr. 2002.

CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores.** Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1111.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

DEBIASI, N. F.; LUZ, V. C. Alcances, limites e perspectivas do acesso à justiça em Criciúma: um estudo de caso sobre a efetividade das Casas da Cidadania. **Revista Ciências Humanas: Criciúma**, v. 12, n. 2, p. 45-76, jan/jun 2006.

MORAES, R. C. C. de. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. **Educ. Soc.** 1998, v. 19, n. 63, pp. 19-37.

RIBEIRO, R. M. C. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v. 15, n. 1, jul, 2011, p. 81-88.

ROCHA, R. M. G. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (Org) **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 13-29.

SANTA CATARINA, Tribunal de Justiça. **Juizados de conciliação:** modelo catarinense: projeto Casa de Cidadania. Florianópolis: Tribunal de Justiça do Estado de Santa Catarina, 2001, 105p.

SANTOS, M. A. Uma leitura do campo jurídico em Bourdieu. **Revista Científica da FENORD**, Minas Gerais, v. 1, p. 86-101, 2011.

SILVA, H. R. da. **Fragmentos da história intelectual:** entre questionamentos e perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-56, 2006.

## ||||| **CAPÍTULO 13** |||||

# **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA SUPREMACIA DA TÉCNICA À COEXISTÊNCIA DE LÓGICAS**

MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO<sup>30</sup>

SIRLEI DE LOURDES LAUXEN<sup>31</sup>

MARIA LOURDES B. HARTMANN<sup>32</sup>

**A** complexidade dos problemas de hoje traz novas exigências para a formação profissional em nível superior, especialmente para os que demandam conhecimentos avançados de base tecnológica. Tal complexidade traz consigo a responsabilidade avaliativa dos programas formadores de modo que o domínio tecnológico acrescente segurança ao viver, ao mesmo tempo em que a sua crítica seja exercida para que a tecnologia não omita o lado humano, social e distributivo das questões que se apresentam.

Os meios de comunicação em fluxo contínuo e em tempo real acarretam bem mais do que o conhecimento de ocorrências e de avanços científicos e tecnológicos que aumentam a responsabilidade de encarar os desafios e construir soluções que muitas vezes transcendem as disponíveis.

---

**30** Professora Titular PPG Edu/UFRGS. Coordenadora do GEU/UFRGS. Doutora em Ciências Humanas. (medalpaifranco@ufrgs.br)

**31** Professora do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais/UNICRUZ. Doutora em Educação/UFRGS. (s.lauxen@hotmail.com)

**32** Diretora do Centro de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas/UNICRUZ. Mestre em Educação/UPF. (mhartmann@unicruz.edu.br)

Entende-se que a prática profissional contemporânea é alvo contínuo de mudanças que ocorrem no contexto, nele incluído o mundo do conhecimento. Ao mesmo tempo esta prática é geratriz de novas exigências que diretamente incidem sobre a questão da pesquisa e da formação em sua base tecnológica e nos seus desdobramentos em todas as esferas da vida humana social e individual. Nesse entorno, o estudo visou configurar as possibilidades de um curso de predomínio tecnológico, na efetivação de práticas pedagógicas de perspectiva interdisciplinar, tendo presente a coexistência de lógicas.

O estudo encontra, portanto, sua justificativa maior nas questões de fundo presentes em espaços de formação e de pesquisa de áreas de avançada base tecnológica com implicações sobre a qualidade de vida, a inclusão e a socialização do conhecimento e suas benesses. A escolha do curso atende aos critérios mencionados e permite discutir lógicas que se apresentam congregando potencialmente distintas bases epistêmicas. Uma delas é a que tem como força motriz o avanço científico e tecnológico com forte incidência em um curso de Ciências Aeronáuticas. Já a outra implica a busca de qualidade de vida na ótica do conhecimento prudente para uma vida decente (Sousa Santos, 1997, p.), interesses que perpassam o conhecimento e os conceitos de qualidade da educação superior.

Princípios de análise de conteúdo orientam a base interpretativa, a partir de convergências temáticas baseadas em princípios de similaridade e da diferenciação. Tais procedimentos foram aplicados a documentos institucionais e de diretrizes que normatizam a formação, bem como às entrevistas com docentes do curso. Os conceitos que fundam a abordagem teórica, a configuração do curso em análise, serão apresentados em sequência.

## ESCLARECENDO CONCEITOS

A marca teórica deste trabalho incorpora a noção de complexidade presente nos processos formativos, a vinculação entre conhecimento e lógica, ressaltando a técnica e a emergência do social no pensamento de Raynaut (2011) sobre o diálogo interdisciplinar. Acrescentam-se à abordagem epistemológica e pedagógica sobre a interdisciplinaridade os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre Universidade-Ipesq da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre as categorias (de conceitos e de critérios de avaliação).

Um dos conceitos que direciona o olhar analítico é o da complexidade presente nas competências para exercer as profissões em um mundo em mudanças, especialmente a do professor de educação superior que lida com a socialização e a construção do conhecimento. Morin (2009) definiu a complexidade como a quantidade de informações e a existência de variadas interações e interferências nos diversos níveis. O autor apregooou no livro *Desafio do século XXI: religar os conhecimentos* (1999) que o desafio da complexidade é poder religar, contextualizar, globalizar as informações e os saberes. Portanto, tanto no processo de formação do profissional/professor quanto no do profissional/de áreas diversas, implica discutir a formação em uma política voltada para a geração de competências capazes de se voltar para um indivíduo “complexo” que saiba contextualizar e religar, no seu campo de trabalho, elementos sociais, políticos, econômicos, técnicos, tecnológicos e humanos. O professor precisa evidenciar na formação dos futuros pilotos, a consciente responsabilidade com a sociedade no transporte de vidas e no trato com as tecnologias.

Morin (2009) afirmou que há necessidade de uma mudança paradigmática, que possibilite um pensamento contextualizado onde

estão envolvidos todos os elementos do setor aéreo. Isso significa, segundo ele, respeitar a diversidade, captar relações, inter-relações, realidades solidárias e conflitivas, e ao mesmo tempo ter um pensamento organizador que conceba a relação entre todas as partes.

As colocações de Morin sobre uma necessária mudança paradigmática permitem subsumir alguns desdobramentos, entre os quais a perspectiva de mudança revolucionária da ciência normal na visão de Thomas Kuhn e a perspectiva de convivência, em um mesmo campo científico de distintos paradigmas mesmo que mudanças gradativas ocorram tal qual *continuum*, cujos espaços categoriais mutuamente se modificam nos movimentos interativos e complexos de seus componentes aproximando-se da noção de transição paradigmática e mais recentemente da ecologia de saberes que marca a ciência moderna, apropriadamente discutida por Sousa Santos (1997; 2004).

Aos dois desdobramentos ressaltados, subjaz a questão da lógica, que no contexto deste trabalho implica o entendimento da realidade, o modo de captá-la (códigos), a construção semântica de socializá-la e as finalidades e valores que movem todo o processo. Com isso, quer-se dizer que ao lado de uma disciplina científica tem presença um sistema ideológico que marca os discursos formativos e os científicos.

Na educação superior e seus compromissos formativos e científicos, o segundo dos desdobramentos parece ter mais espaço, até porque, no seu processo “[...] as diversas disciplinas científicas são coexistentes e estão articuladas por formas diversas com o sistema das ideologias existentes em uma formação social (Almeida & Pinto, 1995, p. 96). A educação superior como expressão de instituição de conhecimento se compõe da diversidade de campos disciplinares, estes marcados por lógicas que no *continuum* referido revelam

desde a prevalência da alta e complexa base tecnológica até a orientação de uma prática humanista e social. É nesse entorno que as lógicas coexistem.

A noção de interdisciplinaridade encontra em Raynaut (2011) e Philipp (2011) um forte respaldo, na medida em que eles assumem a presença de diálogos entre saberes, tendo em vista novos conhecimentos e processos formativos. Acrescenta-se a estas ideias os diálogos que subjazem nos espaços institucionais e as suas arquiteturas acadêmicas, pois nas múltiplas relações que neles se estabelecem, são definidas políticas e práticas, basilares para uma perspectiva interdisciplinar. Esta noção tem presença em trabalhos do Grupo de Estudos sobre Universidade-Ipsq, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que reúnem as condições para a ocorrência da perspectiva interdisciplinar, em diálogos no processo formativo, na construção do conhecimento e, também, nas organizações e instituições que os marcam (Franco *et alii.*, 2014, 2015). Ao ponto mencionado, acrescenta-se a perspectiva da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>33</sup>, que entende a interdisciplinaridade como a junção de duas ou mais áreas distintas que contribuam para o avanço das fronteiras da ciência e da tecnologia (Brasil, 2009).

A presença das políticas na construção de condições para a interdisciplinaridade é ressaltada no trabalho de Franco e Krahe (2015) que analisa a perspectiva interdisciplinar na Capes, por meio de documentos de Áreas de Avaliação, de 2013, buscando configurar condições de produção acadêmica. A análise focaliza convergências temáticas em documentos e estatísticas indicativas de con-

---

**33** Agência brasileira de fomento à pesquisa e a formação de quadros de pessoal bem como na avaliação da pós-graduação brasileira. Organizada com a participação de Comissões de Área de Avaliação em distintas áreas de conhecimento.

dições de pesquisa, mostra distintas configurações da perspectiva interdisciplinar nas referidas áreas e sinaliza condições promotoras da produção acadêmica. Nessa linha, as autoras mencionadas ressaltam que

[...] a disciplinarização é entendida como um modo de materializar o conhecimento, com vistas a viabilizá-lo para os exercícios de utilização na esfera formativa, investigativa e do mundo do trabalho. Ela não impede os diálogos, que na sucessão de movimentos, constroem os novos conhecimentos (Franco & Krahe, 2015, p. 2).

No estudo referido, elas identificaram as seguintes categorias ligadas às condições de perspectiva interdisciplinar: a) composição da comissão de avaliação; b) presença de critérios de avaliação com indicativos de interdisciplinaridade; c) relação interdisciplinaridade e internacionalização; d) tipo de produção e sua valorização [teses, artigos, tipos de artigos, livros etc.], tensões e continuidade/mudança, razões explicitadas (Franco & Krahe, 2015, p. 9).

## **ESCLARECENDO O OBJETO DE ESTUDO**

O objeto de estudo é o Curso de Ciências Aeronáuticas de uma universidade comunitária de médio porte. Antes de adentrar à configuração do curso propriamente dito cabe esclarecer a sua inserção na universidade comunitária. Considerando que a Constituição de 1988 coloca a educação como um direito de todos, as políticas públicas em educação são direcionadas para a expansão e diversificação da educação superior, de modo a contemplar um maior contingente de estudantes. Nessa mesma direção, a lei 12.881 de 12/11/2013, define as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) como

instituições públicas não-estatais que têm o compromisso com os resultados de suas práticas e de seus serviços vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Ressalta-se a orientação voltada para as comunidades assistidas, uma vez que essas instituições de ensino superior são fortemente comprometidas com a responsabilidade social, tanto na formação de cidadãos quanto na identificação de problemas da comunidade e desenvolvimento regional.

Por estarem localizadas, em sua maioria, no interior do estado, exercem um papel preponderante no contexto em que estão inseridas e se articulam “com os interesses reais e coletivos da comunidade local e regional, tendo presente o significado social e político do seu trabalho [...]” (Lauxen, 2004, p. 1). Sobre estas colocações, não surpreende que o curso foco analítico deste trabalho esteja inserido no movimento do desenvolvimento regional, atendendo demandas comunitárias.

O mercado da aviação no Brasil, em especial nas últimas décadas, vem crescendo vertiginosamente e possibilitando o acesso ao transporte aéreo a milhões de brasileiros. Esse é o reflexo do desenvolvimento das comunicações em espaços e tempos simultâneos, proporcionando mobilidade e avanços nos diversos setores, tais como indústria, comércio, turismo, bem como aproximando os povos. Esse crescimento aponta para a demanda na profissão e a necessidade cada vez maior em atender requisitos como qualidade, segurança e prestação de serviços, pela sólida formação profissional dos pilotos.

Segundo Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1437), para isso, é necessário que o poder público, através dos Ministérios da Educação e do Trabalho, garanta “a definição e aplicação de normas e critérios públicos que conciliem as aspirações dos indivíduos e as necessidades coletivas”.

O Sistema Aéreo Brasileiro, com a criação da Agência Nacional de Aviação Civil (Anac) da Secretaria Nacional de Aviação Civil (SAC) do Conselho Nacional de Aviação Civil (Conac), apresenta uma estrutura com finalidades e políticas que visam orientar a formação dos profissionais da aviação. A SAC, criada pela lei n. 12.462, em 5 de agosto de 2011, tem a missão de superar gargalos de infraestrutura da aviação civil e compatibilizar a modernização com o desenvolvimento econômico vivenciado nos últimos anos no país, através da organização de concessões de aeroportos e terminais à iniciativa privada.

O Conac é um órgão de assessoramento do presidente da República que visa a formulação de política nacional e tem como competência

[...] estabelecer as diretrizes para a representação do Brasil em convenções, acordos, tratados e atos de transporte aéreo internacional com outros países ou organizações internacionais de aviação civil, propor o modelo de concessão de infraestrutura aeroportuária [...], aprovar as diretrizes de suplementação de recursos para linhas aéreas e aeroportos de interesse estratégico, econômico ou turístico, promover a coordenação entre as atividades de proteção de voo e as atividades de regulação aérea, aprovar o plano geral de outorgas de linhas aéreas e estabelecer as diretrizes para a aplicabilidade do instituto de concessão ou permissão na exploração comercial de linhas aéreas (Brasil, 2011c).

Dentre as diretrizes estabelecidas está a resolução Conac n. 11/207, referente à formação de recursos humanos, mencionando que a mesma se dará por meio da “ampliação das ações de formação e capacitação de recursos humanos por meio da adição de novos

recursos e parcerias, com o objetivo de ampliar a capacidade profissional da área de aviação civil”.

A Anac (Brasil, 2011c) é uma autarquia vinculada ao SAC que faz a regulação técnica e econômica da aviação civil, e tem independência administrativa e autonomia financeira, regime de colegiado, mandato fixo dos dirigentes e não subordinação hierárquica. Dentre as diversas atividades que competem à Agência, pode-se destacar as de formação e capacitação de pessoal do setor aéreo.

A formação de pilotos no Brasil em nível superior ocorre nas modalidades de bacharelado e tecnológico e deve ser oferecida por instituições de ensino aprovadas tanto pela Anac quanto pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2011 b).

A formação desses profissionais exige vários conhecimentos de diversos campos de saber e, conforme Vieira (2010), um dos caminhos para que o piloto os obtenha é o da formação no ensino superior, pelo fato de conferir-lhe competências para o exercício da atividade acadêmica e profissional. Os profissionais que compõem esse meio necessitam compreender o efeito que isso produz na sociedade globalizada como agentes diretos desse processo, bem como sua responsabilidade na sua qualificação e na de seus pares.

Portanto, para prestar o serviço desejado, é na academia que necessitam aprender a refletir sobre suas práticas junto à sociedade, visando a oferta de serviços de qualidade. Para isso, o profissional de nível superior precisa compreender o contexto cultural, econômico, político e social em que exercerá suas atividades, bem como ter domínio de conhecimentos fundamentais, que lhe garantam instrumentos de atuação e de comunicação com as diversas culturas, que sejam capazes de entender o comportamento humano e suas inter-relações, e desenvolver as competências que o perfil de um piloto exige e que será objeto do processo de sua formação.

Ciente da necessidade da formação qualificada preconizada pelos documentos oficiais, a universidade, objeto do estudo em que se está procedendo a análise, é orientada para a qualificação da formação profissional enquanto instituição de ensino superior e, por sua vez, da ação docente, consolidando seu compromisso enquanto instituição formadora.

O Curso de Ciências Aeronáuticas tem como objetivo formar pilotos, cuja carência de profissionais denota uma ampla demanda a nível regional e nacional. A docência para esses profissionais requer experientes conhecedores da área capazes de trabalhar a questão técnica e pedagógica. Paralelamente ao conhecimento específico da área, necessita-se um professor na sua melhor acepção, conhecedor e metodologicamente formador de sujeitos pilotos em nível superior.

Para os docentes do curso em análise, na sua grande maioria, formados em/com instrumentalização teórica e técnica na área, observa-se que a formação em nível superior foi obtida em área específica como Ciências Aeronáuticas (dois docentes) e em áreas afins como Meteorologia, Matemática, Psicologia, Direito, Física e Pedagogia. Na sua maioria, os mesmos têm experiência na área da aviação como pilotos, além de cursos técnicos que os habilitam perante os órgãos ao exercício profissional da aviação e, neste momento, no ensino para formação de pilotos. Como indicativo central está a formação enquanto *instrução* pois esta é a manifestação clara no processo de formação do profissional, estar instruído, instrumentalizado e em condições adequadas para o conhecimento técnico da área.

Na opinião do docente A, com longa vivência na área da aviação, formar pilotos requer “formação técnica como a base do conhecimento da atividade, porém o piloto precisa se conhecer, reconhecer suas limitações humanas e assim desempenhar a contento sua profissão”.

Na perspectiva do docente B, “as disciplinas que ministro compõem o eixo profissionalizante, que tem base nos manuais da Anac [...] Percebo nestas disciplinas papel fundamental na formação profissional”. Outro docente coloca que “o piloto possui papel integrador. As atividades práticas assumem fundamental papel na formação do aluno, que tem profunda responsabilidade ao desempenhar sua profissão”.

Na lógica de articulação entre as esferas técnica e humana, verifica-se pelas falas dos docentes que a formação para atuação em cursos de nível superior, de profissionais pilotos, requer atenção no sentido de programas de formação continuada. A graduação em Ciências Aeronáuticas por si não habilita para docência na área. No entanto, pela natureza técnica, percebe-se que na parte específica dos componentes curriculares que ensejam esta formação em aeronáutica, é significativo o aporte de cursos técnicos e normas que instrumentalizam e balizam a atuação dos atuais docentes.

O que se percebe é que a atuação docente nos campos específicos remete ao fazer pedagógico enquanto instrução, instrumentalização, comportamento, estímulo e correção no exercício da profissão. Os docentes, atentos aos manuais da área, atuam no sentido de prover os futuros pilotos de todo caráter técnico necessário. Assim aprenderam, assim ensinam. Uma prática que formaliza conceitos e normas, não necessariamente reflete uma prática de diálogo e compromisso social.

A formação humana, aliada à formação técnica necessária, encontra na prática pedagógica que articula saberes e fazeres sua razão de ser e constituir sujeitos, pessoas comprometidas com os aspectos de responsabilidade e prática social. Uma ação interdisciplinar, que articula saberes é que viabiliza um alto grau de integração e funcionalidade. Vejamos que a interdisciplinaridade se fez presente e foi

necessária para a construção do primeiro veículo voador mais pesado do que o ar, muito antes obviamente da criação da engenharia aeronáutica ou da nave. A característica própria interdisciplinar das engenharias nos remete aos pressupostos da multidisciplinaridade, mas requer a necessária permeabilidade dos conhecimentos em prol dos avanços científicos, tecnológicos e, porque não, humanos.

É possível inferir, a partir da intencionalidade proposta pelo curso, que a natureza para a formação de pilotos na área, é essencialmente técnica, com possibilidade de inserção em ambientes como cabines ou simuladores, promovendo um aprendizado técnico e produtivo.

Como critérios de avaliação e indicativos da interdisciplinaridade, observa-se que se pressupõe não apenas a multi, mas a “permeabilidade saudável de conhecimento”. Notadamente, interdisciplinares, como ilustra o texto.

A interdisciplinaridade na era da ciência moderna leva ao surgimento de novas disciplinas e linhas de pesquisa integradoras, que unem áreas específicas do conhecimento a fim de dominar fenômenos que permaneceriam incompreensíveis se dependessem apenas da exploração dos conhecimentos de apenas uma área (Capes, relatório trienal, 2013).

A interdisciplinaridade enquanto articuladora das ciências é processo, é método de trabalho. Segundo o relatório trienal/Capes/2013, observam-se avanços, porém ainda há muito a se fazer até compormos essa prática como processo de apropriação de saberes. Para isso, o processo metodológico que desenvolve o professor enquanto sujeito da docência, em uma prática que se consolida como interdisciplinar, em que converge e dialoga com movimentos e saberes, precisam ser continuamente analisados e refletidos, tendo em vista uma melhor qualidade na formação de pilotos e na formação docente.

## ENCAMINHAMENTOS CONCLUSIVOS

Conclui-se que, em cursos de natureza técnica, como o de Ciências Aeronáuticas, a ênfase na formação é mais instrucional do que no diálogo técnico e pedagógico de perspectiva interdisciplinar articulado à prática social. É o técnico em detrimento do compromisso social, da formação humana o que limita a prática social do futuro profissional, o seu ser e fazer.

Os resultados mostram aproximações com o pensamento de Morin (2009), ao sinalizar para uma mudança paradigmática, que possibilite um pensamento contextualizado, onde estão envolvidos todos os elementos do setor aéreo. Isso significa, segundo ele, respeitar a diversidade, captar relações, inter-relações, realidades solidárias e conflitivas, e ao mesmo tempo ter um pensamento organizador que conceba a relação entre todas as partes.

Os resultados mostram as categorias: a) lógica da técnica, qualificada por indicativos presenciais de corpos disciplinares; b) lógica da prática, com indicativos de especialização e pedagógicos, aliados a diálogos e c) a lógica da equidade com as anteriores articuladas à prática social.

Para finalizar, tem-se presente a coexistência de lógicas, e que o diálogo entre elas é fator crucial no processo de formação e de construção do conhecimento na Educação Superior. Ele é marcado pela difícil busca de trocas mútuas entre a lógica da técnica qualificada nos indicativos disciplinares, a lógica da prática presente nos indicativos profissionais, neles incluídos os pedagógicos, e a lógica da equidade construída na articulação dos anteriores com a prática social inclusiva. Tal busca, se omitida, pode entravar a necessária construção simbiótica entre o avanço do conhecimento, o enfrentamento das exigências e das novas demandas, a qualidade profis-

sional e, especialmente, a qualidade de vida atrelada à sobrevivência do homem e dos seus ganhos que compõem o presente estágio civilizatório.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL (Brasil). **Formação de pilotos**. [2012]. Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/habilitacao/Pilotos1.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

ALMEIDA, J. F. de & Pinto, J. M. (1995). **A investigação nas ciências sociais**. Lisboa: Presença, 170 p.

BRASIL. Ministério da Defesa. (2012). **Comando da Aeronáutica. Comitê Nacional de Prevenção de Acidentes Aeronáuticos**. Abertura: panorama da segurança de voo no Brasil e no mundo. Brasília, DF: Cenipa, 58 p. 1 CD-ROM.

BRASIL. Ministério da Defesa. (2010). **Comando da Aeronáutica. Panorama estatístico da aviação civil brasileira para 2000 a 2009**. Brasília, DF.

FRANCO, M. E. D. P.; Krahe, E. D. (2014). Interdisciplinaridade e pós-graduação: estratégias e racionalidades em uma universidade orientada para a pesquisa. **Anais...** XXXII Congress of the Latin American Studies Association, 21-24 May 2014 Chicago, USA p. 1-20.

FRANCO, M. E. D. P. & Krahe, E. (2015). Diefenthaeler. Interdisciplinarity and knowledge areas: perspective of a Brazilian Agency. **Anais...** XXXIII Congress of the Latin American Studies Association, San Juan, Porto Rico, L May 27-30, 2015, p. 1-19.

MORIN, E. (1999). **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos**.

Trad. Rabaça, A. Instituto Piaget. Lisboa: Portugal.

MORIN, E. (2009). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Almeida, M. C. & Carvalho, E. A. (Org); 5. ed., São Paulo: Cortez.

LAUXEN, S. de L. (2004). **Práticas emancipatórias: processo em construção**. Passo Fundo, RS: UPF.

MORAES, C. S. & Lopes N. S. (2005). Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política de certificação profissional. Campinas: **Educ. Soc.** v. 26, n. 93, set/dez. 2005.

RAYNAUT, C. (2011). Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção de conhecimentos. In: Philippi, A. & Neto, A. J. S. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri, SP: Manole.

SOUSA S. B. de (1997). Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: Sousa Santos, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed., São Paulo: Cortez, p.187-233.

SOUSA S. B. de. (2004). **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez.

VIEIRA, F. A. (2010). Formação de aviadores no Brasil (e no Mundo): O *status quo* e a necessidade de mudança no paradigma vigente. **Conexão Sipaer**, v. 1, n. 3, jul. 2010.

## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

### **ABEL CORRÊA DE SOUZA**

Possui mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), graduação em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduação em Administração pela União das Faculdades de Criciúma, especialização em Engenharia Econômica e de Produção e em Marketing, ambas pela Unesc, mestrado em Gestão de Negócios pela Universidad de Ciencias Empresariales Y Sociales, doutorado em Ciências Empresariais pela Universidad Del Museo Social Argentino. Atualmente, é professor da Unesc e membro do Grupo de Pesquisa de Estratégia, Competitividade e Desenvolvimento (GECOMD).

### **ALINE DE OLIVEIRA DA CONCEIÇÃO CARDOSO**

Possui doutorado em Educação (PUCRS), mestrado em Educação (PUCRS), especialização em Informática na Educação (UFRGS), especialização em Língua e Literatura (Facos) e graduação em Letras pela Faculdade Cenecista de Osório (2002). Atualmente é vice-diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Albatroz, onde também é coordenadora pedagógica. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Argos, do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância da PUCRS e do Grupo de Estudos sobre Universidade - GEU/lpesq/UFRGS.

### **BRUNA BAGGIO CROSETTA**

Possui mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico pela Unesc (2017), bacharelado em Direito pela Unesc (2009), especialização em Direito Ambiental e Urbanístico pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) (2011), especialização em Direito Notarial e Registral pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2013) e especialização em Direito Constitucional pela Uniderp (2015).

### **CARLA SPILLERE BUSARELLO**

Possui mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico pela Unesc (2016), bacharelado em Administração de Empresas pela Unesc (2015). Atualmente, cursa graduação em Marketing (Tecnologia) pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

### **EGESLAINE DE NEZ**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1996) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2005). Atualmente, é professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat).

### **ELISA DAMINELLI**

Doutoranda em Educação pela UFRGS, possui graduação em Matemática - licenciatura plena pela Faculdade Cenecista de Osório (2003) e mestrado em Ensino de Matemática pela UFRGS (2011). Atualmente, é servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

### **FERNANDA PAMELA NASCIMENTO**

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014), bacharelado em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente, está como professora-substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

### **FRANCISCA MÔNICA RODRIGUES DE LIMA**

Possui mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Braz Cubas (UBC). Participa do Grupo de Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GRUPES), do Observatório da Educação (OBEDUC) e do Grupo Educação e Questões Étnico-Raciais (Ylê-Educare).

### **GILDO VOLPATO**

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2007), graduado em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física (ESEDE) (1984), com especialização em Educação Psicomotora (1986) e em Prática Desportiva Voleibol (1988), ambas pela ESEDE, e mestre em Educação Física pela UFSC (1999). É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE - Mestrado em Educação da Unesc. É professor pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Universidade (GEU/Unesc), do qual atualmente é vice coordenador.

### **IVANETE BELLUCI PIRES DE ALMEIDA**

Possui doutorado em Educação pela Unicamp (2009), mestrado em Educação e graduação em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982). Atualmente é professora do Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETPs. Professora titular da Faculdade de Tecnologia Victor Civita - Tatuapé, pesquisadora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

### **KELLY GIANEZINI**

Possui doutorado em Educação pela UFRGS, com estágio de doutoramento sanduíche pela University of California Los Angeles (UCLA), mestrado em Sociologia, bacharelado em Ciências Sociais, ambos pela UFRGS, licenciatura em Sociologia e bacharelado em Direito pela PU-CRS. É professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da Unesc. É líder do Grupo de Pesquisa GEU (Grupo de Estudos sobre Universidade/Unesc).

### **LUCIA MARIA MARTINS GIRAFFA**

Possui doutorado em Ciências da Computação pela UFRGS (1999) e Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin), no College of Education. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela UFRGS (1979), graduação em Licenciatura Curta em Ciências pela UFRGS (1979), especialização em Análise de Sistemas pela PUCRS (1987), mestrado em Educação pela PUCRS (1991). É professora permanente do Programa de Pós-Graduação da Escola de Humanidades/PUCRS. Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq - Argos - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais e Educação a Distância.

### **MAGALI AMORIM MATA**

Possui mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. É Especialista em Marketing e Propaganda pela ESPM-SP (1989). É bacharela como Secretária Executiva Bilingue: Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Atualmente é professora Associada II-B na Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Carapicuíba do Centro Paula Souza na Unidade de Carapicuíba.

### **MÁRCIA ANDRÉIA SCHUTZ LÍRIO PIAZZA**

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unesc, Professora no Curso de Direito da Unesc e Advogada.

### **MARGARETH GUERRA DOS SANTOS**

Possui doutorado e mestrado em Educação, ambos pela UFRGS, especialização em Docência do Ensino Superior: Novas abordagens, novas linguagens. Atualmente, é professora-adjunta II do quadro permanente da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e atua como pesquisadora em redes de Avaliação no grupo de pesquisa Inovaval/UFRGS.

### **MARIA LOURDES B. HARTMANN**

Possui mestrado em Educação pela UPF (2000), graduação em Pedagogia, Supervisão Escolar pela Unijuí. Atualmente, é docente da Universidade de Cruz Alta.

### **MARIA ESTELA DAL PAI FRANCO**

Doutora em Educação pela UFRGS (1984), graduada em Pedagogia pela PUCRS (1968) e mestra em Administração da Educação pela Temple University (1972). Professora titular da UFRGS e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade Inovação e Pesquisa GEU-Ipesq/Edu/UFRGS.

### **MELISSA WATANABE**

Possui doutorado em Agronegócios pela UFRGS (2009), graduação em Agronomia pela Universidade Federal do Paraná (1996), Ciências Econômicas pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2016) e mestrado em Administração pela UFRGS (2001). Atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação e Empreendedorismo Social (GIEES).

### **ROSSANO EVALDT STEINMETZ RIBEIRO**

Possui mestrado em Ensino de Matemática pela UFRGS, graduação em Matemática - licenciatura plena pela Faculdade Cenecista de Osório (2002) e especialização em Educação Matemática pela Unesc. Atualmente é professor no Centro Universitário Cenecista de Osório UNIC-NEC e no Colégio Cenecista Marquês de Herval.

### **SAMARA EBERHARDT SCHARDOSIM**

Possui curso Técnico em Agropecuária pelo Instituto Federal Catarinense. Atualmente, é acadêmica do curso de Administração de Empresas da Unesc. Integra o Grupo de Pesquisa em Inovação, Educação e Empreendedorismo Social.

### **SARA OQUENDO LOPES**

Possui graduação em Design de Moda pela Universidade Federal do Ceará, especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário 7 de Setembro e, atualmente, é graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

### **SILVANA MAIA BORGES**

Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Franciscano (Unifra). Atualmente, é docente na Fattep e na UnC.

### **SIRLEI DE LOURDES LAUXEN**

Possui doutorado em Educação pela UFRGS, com Estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS/Universidade de Lisboa, mestrado em Educação pela UPF e graduação em Pedagogia pela Unijuí. Atualmente, é Professora Permanente do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ. É líder do Grupo de Pesquisa. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais.

### **VALÉRIA DE BETTIO MATTOS**

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de doutoramento no Centre de Sociologie des Organisations (CNRS/SciencesPo), em Paris, graduação em Psicologia (1997) e mestrado em Educação (2007). Atualmente, é professora do departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Kelly Gianezini  
Sirlei de Lourdes Lauxen  
Gildo Volpato  
Maria Estela Dal Pai Franco  
ORGANIZADORES

# EDUCAÇÃO SUPERIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS  
E INSTITUCIONAIS  
EM PERSPECTIVAS

ISBN 978-85-8410-086-6



 DOIS  
POR  
QUATRO  
editora

  
ediunesc