

Maria Célia Borges
Vicente Batista dos Santos Neto
Organizadores



AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: *Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão.*

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação
Especial e Inclusão.

Maria Célia Borges
Vicente Batista dos Santos Neto
Organizadores

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação
Especial e Inclusão.
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Clker-Free-Vector-Images por Pixabay

Copyright © by autor, 2022.

A797 – Borges, M. C.; Santos Neto, V. B. dos (Orgs.). As políticas de educação superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-43-7

 10.29388/978-65-81417-43-7-0

Vários Autores

1. Políticas de Educação Superior 2. Formação de Professores 3. Educação Especial
4. Neoliberalismo I. Maria Célia Borges, Vicente Batista dos Santos Neto II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc - Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFTM - Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Gilson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffänell – Lec University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto González Aranas -Universidad del Norte – Colômbia

Romy Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Maria Célia Borges - Vicente Batista dos Santos Neto</i>	
PREFÁCIO	17
<i>João Ferreira de Oliveira</i>	
PARTE I - AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO	23
CAPÍTULO I - O NEOLIBERALISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: em análise a meta 12 do PNE (2014-2024).	25
<i>Marcos Antonio Lima Pereira - Ana Paula Gonçalves Brito</i>	
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NEOLIBERAL	45
<i>Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva</i>	
CAPÍTULO III - NEOLIBERALISMO: influência, resistência e deformação da educação superior	57
<i>Bárbara Barra Gomides - Ilza Maria da Silva Alves - Lorraine Possamai Salvador Azevedo</i>	
CAPÍTULO IV - O NEOLIBERALISMO E O OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL	77
<i>Jhocasta de Castro Barbosa - Fernanda Adorno Martins</i>	
CAPÍTULO V - O DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR COMO FETICHE DA MERCADORIA: a falsa consciência da titulação acadêmica como fator de ascensão profissional	95
<i>Augusto César Vilela Gama - Vicente Batista dos Santos Neto</i>	
CAPITULO VI - AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: reflexões iniciais	111
<i>Francielle Batista Vieira Fogaça - Maria Simone Ferraz Pereira</i>	
PARTE II - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	127

CAPÍTULO VII - A FORMAÇÃO DE DOCENTES E SEU IMPACTO NA DEMOCRACIA ESCOLAR: Análises comparativas sobre o processo da formação na Educação Superior na Venezuela e no Brasil	129
<i>Samir José Rivas - Marcelo Soares Pereira da Silva</i>	
CAPÍTULO VIII - A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO	145
<i>Helenice Maria Costa Araújo - Arlindo José de Souza Junior</i>	
CAPÍTULO IX - DISPUTAS E INTERESSES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL	163
<i>Leonice Matilde Richter - Maria Célia Borges - Marcelo Soares Pereira da Silva</i>	
PARTE III - POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	187
CAPÍTULO X - POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: sob a perspectiva dos professores	189
<i>Marcia Dias Lima - Marisa Dias Lima</i>	
CAPÍTULO XI - AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO NAPNE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	203
<i>Andressa Garcia Castilho - Andreza Santana de Abreu Silva - Juliana de Araújo e Silva</i>	
CAPÍTULO XII - PNE 2014-2024: MONITORAMENTO DAS METAS E ESTRATÉGIAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL	217
<i>Vanyne Aparecida Franco Freitas</i>	
CAPÍTULO XIII - AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ecos e construções	241
<i>Luhany Erleide Ponciano - Lázara Cristina da Silva - Maria Célia Borges</i>	
SOBRE OS AUTORES	275

APRESENTAÇÃO*

O livro *AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão* teve sua origem e idealização no decorrer da Disciplina “Políticas e Gestão da Educação Superior” no Curso de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia-MG, em 2020. A docente responsável pela disciplina foi a Prof^a Dr^a Maria Célia Borges (UFU), com a colaboração principal do Prof. Dr. Vicente Batista dos Santos Neto (IFTM).

Ademais, tivemos a honra de ter a participação de outros professores colaboradores – trabalho em equipe e dialógico - que muito abrilhantaram os nossos debates e reflexões, dentre estes estão: Prof. Dr. Armino Quillici Neto (UFU); Prof^a Dr^a Elisa Antônia Ribeiro (IFTM); Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG); Prof^a Dr^a Lázara Cristina da Silva (UFU); Prof^a Dr^a Leonice Matilde Richter (UFU); Prof. Dr. Marcelo Soares da Silva Pereira (UFU); Prof^a Dr^a Maria Simone Ferraz Pereira.

A ementa da disciplina estrutura-se, assim: Políticas de educação superior. Trajetórias da educação superior no Brasil. O público e o privado na educação superior. Modelos institucionais e desenhos organizacionais na educação superior. Avaliação institucional e desempenho acadêmico na educação superior. Políticas de formação e trabalho docente na educação superior. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua inserção na educação superior. Pesquisa e Pós-graduação no Brasil. Análise de políticas e programas governamentais na educação superior. (Plano de ensino PGES). Por ser bem ampla e envolver várias perspectivas da Educação Superior, buscamos a equipe de professores supracitada para enriquecer e dar luz às discussões. A avaliação dos alunos e professores, no final da disciplina foi muito positiva, o que nos motivou mais ainda, no registro destes resultados, por meio da apresentação deste livro, coletivo, tendo como principais autores, os estudantes de pós-graduação que participaram da disciplina PGES.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.11-16

Os estudos foram orientados por meio da exploração de uma referência atualizada, indicada na bibliografia do curso, objetivando formar um arcabouço teórico sobre a temática da disciplina. Os principais autores, reconhecidos na área de estudo e que foram lidos em aulas assíncronas e discutidos nas aulas síncronas, tendo como principais referências: AMARAL (2011 e 2016); AZEVEDO (2013 e 20150); BIANCHETTI E SGUISSARDI (2017); BORGES (2011 e 20200; CUNHA (2000); DI SORDI (2019); DOURADO (2011); MILL (2016); MOROSINI (2006, 2017); OLIVEIRA (2010, 2016, 2019 e 2020); RIBEIRO (2012 E 2015); SANTOS NETO(2019); SGUISSARDI (2015 E 2019); SILVA (2015), dentre outros.

Na justificativa da disciplina reafirmamos que as políticas de Educação Superior no Brasil representavam o foco da disciplina, na busca de contribuir com as discussões sobre as mudanças na estrutura e no funcionamento da educação superior brasileira, na atualidade.

Entendemos que a Educação Superior é aquela ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo.

A Educação Superior, de acordo com o artigo 43 da Lei nº 9.394/1996, tem como finalidades:

- 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;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Assim, a *educação superior* atende os estudantes nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Os cursos de graduação são abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo. Os cursos de Pós-Graduação, compreendendo os cursos de especialização e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de Extensão já são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos, em cada caso, pelas instituições de ensino. São propostos por meio de projetos construídos por professores ou pessoal do administrativo, nas Universidades. Assim, cumpre-se a missão da Universidade em realizar o ensino, a pesquisa e a extensão.

No aprofundamento dos estudos destacamos o crescente processo de privatização e mercantilização da Educação Superior em detrimento do investimento na Universidade Pública. Ademais, destacamos os mecanismos usados pelo Estado para a consolidação e supremacia do projeto educacional governamental, imerso da perspectiva mercantilista e, portanto, neoliberal.

Os interesses políticos e os fundamentos das mudanças em processo em nosso país, as novas legislações, as alterações ocorridas no Estado e, especialmente, as mudanças nas políticas sociais e as repercussões disso no cotidiano da educação escolar.

A expansão da educação superior com seus avanços e limites; comumente com poucos recursos que levam ao detrimento da qualidade de ensino. Assim, a discussão de elementos constitutivos de uma política educacional que se consubstancie em objetos de análise, seguidos de crítica e superação da política educacional excludente, por ser privilégio de determinadas classes, desde longa data.

Os artigos que compõem este livro foram escritos, inicialmente, estudante que fez parte da disciplina, como exigência para avaliação final do curso. Ao ser atendida esta etapa cada estudante pôde, se conveniente, abrir-se para uma parceria no aperfeiçoamento do texto final, para

compor esta obra.

Inicialmente, fizemos esta apresentação do livro e o prefácio foi escrito pelo Prof. Dr. João Ferreira Oliveira (UFG), que também teve uma importante participação na disciplina ao desenvolver uma discussão sobre POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL: elementos históricos, tensões e perspectivas.

O presente livro está organizado em três partes, que se dividem em: Parte I AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO; a Parte II intitula-se A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES; e a Parte III, denominada POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Na Parte I temos seis capítulos dedicados ao debate sobre a influência da política neoliberal nas políticas públicas e práticas da Educação Superior, a saber:

O capítulo um foi intitulado O NEOLIBERALISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: em análise a meta 12 do PNE (2014-2024), que foi escrito por Marcos Antonio Lima Pereira, em parceria com Ana Paula Gonçalves Brito.

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva escreveu o capítulo dois que recebeu o título EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NEOLIBERAL.

O capítulo três denominado NEOLIBERALISMO: INFLUÊNCIA, RESISTÊNCIA E DEFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR foi construído pela equipe Bárbara Barra Gomides; Ilza Maria da Silva Alves e Lorraine Possamai Salvador Azevedo.

No capítulo quatro, o título recebido foi O NEOLIBERALISMO E O OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL, escrito pela dupla Jhocasta de Castro Barbosa e Fernanda Adorno Martins.

O quinto capítulo intitulado O DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR COMO FETICHE DA MERCADORIA: a falsa consciência da titulação acadêmica como fator de ascensão profissional tem a autoria de Augusto César Vilela Gama e Vicente Batista dos Santos Neto.

O sexto capítulo, denominado AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: reflexões

iniciais, tem a autoria de Francielle Batista Vieira Fogaça e Maria Simone Ferraz Pereira.

Na Parte II cujo título é A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, apresentamos três capítulos que discutem sobre a formação de professores em cursos de graduação presencial e a distância, a saber:

O capítulo sétimo escrito por Samir José Rivas e Marcelo Soares da Silva Pereira que se intitula A FORMAÇÃO DE DOCENTES E SEU IMPACTO NA DEMOCRACIA ESCOLAR: Análises comparativas sobre o processo da formação na Educação Superior na Venezuela e no Brasil.

O oitavo capítulo tem a autoria de Helenice Maria Costa Araújo e Arlindo José de Souza Junior e foi denominado A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.

O nono capítulo DISPUTAS E INTERESSES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL tem a autoria de Leonice Matilde Richter, Maria Célia Borges e Marcelo Soares da Silva Pereira.

Na Parte III desta obra, intitulada POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR foi composta por quatro capítulos que abordam sobre a educação especial e a inclusão educacional na Educação Superior. São os seguintes:

O décimo capítulo foi denominado POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: sob a perspectiva dos professores, foi construído por Marcia Dias Lima e Marisa Dias Lima.

O décimo primeiro texto recebeu o título de AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO NAPNE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL e foi construído pela dupla Andressa Garcia Castilho, Andreza Santana de Abreu Silva e Juliana de Araújo e Silva.

PNE 2014-2024: MONITORAMENTO DAS METAS E ESTRATÉGIAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL é o décimo segundo capítulo, de autoria de Vanyne Aparecida Franco Freitas.

O último texto, décimo terceiro capítulo, que é tão importante quanto os apresentados anteriormente, recebeu o título de AS POLÍTICAS

CAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ecos e construções, de autoria de Lughany Erleide Ponciano, Lázara Cristina da Silva e Maria Célia Borges.

Por fim, apresentamos a obra em tela e lhe desejamos ótima leitura! Que explorem com fruição todas as páginas que preparamos com muito carinho para vocês, leitores!

Julho de 2021.

Maria Célia Borges (Faced/UFU)
Vicente Batista dos Santos Neto (IFTM)

PREFÁCIO*

Temos experimentado, desde 2016, a desconstrução das políticas que estavam em curso no país, por meio de reformas e leis diversas, dentre as quais podem ser destacadas: a Emenda Constitucional nº 95/2016, a Lei de Terceirização (*Lei* nº 13.429/2017), a Reforma Trabalhista (*Lei* nº 13.467/2017), a Reforma da Previdência (*Emenda Constitucional* nº 103/2019), a Lei da Liberdade Econômica (*Lei* nº 13.874/2019), a Emenda Constitucional nº 186/2019, transformada em Emenda Constitucional nº 109/2021, entre outras. Ou seja, há um conjunto de medidas e ações de orientação neoliberal que apontam para uma reconfiguração do papel do Estado e, ao mesmo tempo, para uma forma diferente de tratar o serviço público, as universidades públicas e o campo da educação superior pública em geral.

O momento iniciado a partir do Governo de Michel Temer (2016-2018) tem favorecido mais intensamente a (des)regulação ou (des)regulamentação da educação superior, assim como tem intensificado a mercantilização, privatização e mercadorização desse nível de educação. Contudo, é preciso lembrar que esse processo começou já no final dos anos 2000, mais precisamente em 2007, quando a educação superior passou a ser uma mercadoria comercializada nas bolsas de valores. A partir desse momento, os acionistas no Brasil, e de toda parte, passaram a investir em educação superior. Foram observados movimentos de aquisição, e de fusão, com o surgimento de grandes oligólios no campo da educação superior brasileira.

Esse processo de reconfiguração da educação superior vem ocorrendo já há algum tempo, porém, ele se intensifica mais ainda agora com as reformas neoliberais em curso como o congelamento dos gastos primários com a Emenda Constitucional nº 95/2016; os cortes orçamentários; a redução dos recursos para programas sociais; a reforma trabalhista, com desregulamentação do trabalho; a perda de direitos sociais e precarização do trabalho; além da reforma da previdência que reduz os direitos previdenciários e induz a um processo de privatização das aposentadorias. Essas reformas têm ampliado as condições para aumentar o lucro, ou seja, o aumento da força de trabalho, ocasionando alto índice de desemprego, além de tornar o trabalho mais flexível,

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.17-22

intermitente, temporário ou informal; o trabalho até o fim da vida, sem perspectiva de aposentadoria; a mão de obra abundante, barata e altos índices de desemprego; e a diminuição dos empecilhos nos impostos e contribuições visando ampliar a margem de lucro das empresas. Isso tudo, junto com a deserção social do Estado, tem contribuído para o aumento da miséria e da fome, agravadas a partir do contexto da pandemia do coronavírus.

Em 2018, por ocasião das eleições presidenciais, o então candidato Jair Messias Bolsonaro apresentou como programa de educação alguns pontos dentre os quais se destacam: propor a EaD como uma forma de baratear custos; inverter a lógica de financiamento da educação superior para a educação básica; manter a Emenda Constitucional nº 95/2016; estimular o empreendedorismo, incentivando parcerias entre pesquisadores/cientistas das universidades com empresas privadas; estabelecer parcerias e pesquisas com a iniciativa privada; dar ênfase à pesquisa aplicada, visando à pesquisa de valor intelectual agregado; e extinguir as cotas nas universidades e institutos federais, entre outras.

Já no governo, nos anos de 2019 e 2020, algumas dessas ações começaram a ganhar certa materialidade. Exemplo disso é a proposição do Projeto de Lei do Programa Future-se, que, em certa medida, viabilizaria essa lógica das parcerias, da geração de recursos próprios e do empreendedorismo na gestão das universidades federais. Vemos essa agenda sendo concretizada também, em boa medida, nos cortes orçamentários e nos editais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Quando se examina o papel das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país, para a resolução de problemas sociais, à luz desse ultraneoliberalismo conservador focado na liberdade econômica, no livre mercado e na (des)construção do Estado como agente planejador, regulador e de proteção social, incluindo práticas autoritárias e negacionistas, percebe-se que não há concretamente lugar para a ciência e para o conhecimento científico nessa lógica. E, nesse contexto, não se observa lugar para as universidades federais, para a expansão da educação superior pública, nem para a regulação e supervisão da qualidade da educação superior, a não ser aquela decorrente da própria autorregulação advinda da competição das próprias IES privadas.

Esse momento de reconfiguração da educação superior tem sido marcado por forte flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação das IES privadas, materializadas por critérios mais flexíveis e facilitadores da expansão, conforme interesses privados, para a expansão e aumento do lucro. Observamos nas falas de gestores do Ministério da Educação (MEC) o desejo de criar um sistema autorregulado de educação superior, reduzindo a atuação do MEC nos processos de cursos e instituições. Nesses últimos anos são observadas mudanças significativas na base legal, que antes ampliava a centralização da regulação e regulamentação na esfera federal, com ênfase em critérios e processos de controle da qualidade e com maior supervisão e avaliação do sistema.

Vale salientar outro aspecto da reconfiguração da educação superior pública federal que vem ocorrendo mediante atos do governo Jair Bolsonaro, como se observa em ações dos anos de 2019 e 2020. Temos visto alterações na estrutura do MEC (Decreto nº 9.465/2019); extinção de cargos e funções de confiança (Decreto nº 9.725/2019); intervenção e alterações na escolha de reitores nas universidades e institutos federais; redução da participação democrática via eliminação de colegiados ou conselhos (Decreto nº 9.759/2019); cortes diversos nos orçamentos das universidades e institutos federais, bem como na Capes e no CNPq; ações de perseguição a gestores e docentes, em desrespeito à liberdade de cátedra; maior controle das informações via portal único “gov.br”, que dispõe sobre as regras de unificação dos canais digitais do governo federal (Decreto nº 9.756/2019); maior controle de licenças e afastamentos dos servidores públicos federais (Decreto nº 9.991/2019); retirada do controle das aposentadorias das universidades federais, como centralização na Previdência Social; ataques a instituições produtoras de informação e conhecimento, tais como o **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais** (Inpe) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e a proposição do Programa Future-se que objetiva levar as universidades federais a buscarem recursos no mercado. Enfim, há várias medidas em curso contra a autonomia das universidades públicas federais que tem sido limitada, em parte, dada à atuação do Supremo Tribunal Federal (STF), com base nos artigos 206 e 207 da Constituição Federal de 1988.

Surgiu, nos últimos anos, decorrente da política ultra neoliberal e conservadora, um discurso ou uma visão anticientífica, contrapondo-se ao que denominam ideologia e doutrinação marxista, por meio da intensificação da defesa da sociedade de livre mercado e redução da atuação do Estado nos atos regulatórios. Não se trata propriamente de uma lógica de produção científica na medida em que nega o conhecimento baseado em evidências e rigor científico. Pelo contrário, contrapõe-se quase sempre aos conhecimentos científicos que se opõem à visão de mundo hiperneoliberal, conservadora, fundamentalista e autoritária. Exemplo disso foram as manifestações e ações do governo federal por ocasião das queimadas da Amazônia e do Pantanal em 2019 e 2020, assim como no enfrentamento da pandemia.

Como docentes-pesquisadores temos que continuar analisando criticamente as políticas, gestão e novas formas de regulação em curso pois elas evidenciam o modo como as políticas, programas e ações estão sendo reconfigurados, destacadamente a gestão universitária, o financiamento, a avaliação, a produção do conhecimento e o trabalho acadêmico. Todas estas questões implicam em mudanças significativas na natureza e no caráter da universidade pública e nos apresentam novos questionamentos e grandes desafios. Além disso, devemos refletir criticamente sobre o modelo de (des)regulação atual da educação superior e, ao mesmo tempo, sobre as necessárias políticas **democráticas em prol da** defesa da educação superior como direito social.

É nesse contexto que o livro “As políticas de educação superior: influências do neoliberalismo, formação de professores, educação especial e inclusão”, organizado por Maria Célia Borges e Vicente Batista dos Santos Neto, nos proporciona reflexões críticas em torno de três eixos básicos: a) as políticas de educação superior e as influências do neoliberalismo; b) a educação superior e a formação de professores; e c) as políticas de inclusão educacional na educação superior.

O primeiro eixo agrupa artigos que evidenciam como a concepção e as diretrizes neoliberais têm influenciado as políticas, programas e ações no âmbito da educação superior. Isso se revela na análise dos indicadores e estratégias para cumprimento da meta 12 do PNE 2014-2024, nos processos e mecanismos que vêm sendo adotados para reconfiguração ou deformação da educação superior, por exemplo na oferta de cursos superiores de tecnologia, na mercadorização dos

diplomas de ensino superior e na flexibilização ou (des)regulação dos processos e mecanismos de avaliação e que certamente impactam a questão da qualidade nesse nível de educação.

O segundo eixo está focado na formação de professores no contexto de expansão e reconfiguração do campo da educação superior. Em um tempo de conservadorismo e neoliberalismo, que orienta diferentes setores de organização da vida social, questiona-se sobre como a formação de professores impacta a democracia ou gestão escolar democrática, como o paradigma da formação, via educação a distância, vem ganhando espaço no crescimento das vagas e matrículas na educação superior, sobretudo a partir do crescimento das plataformas tecnológicas e da educação emergencial remota no contexto da pandemia do corona vírus e, ainda, que interesses, disputas e resistências podem ser observados na formação de professores, especialmente no âmbito da formação dos pedagogos.

Finalmente, no terceiro eixo, são examinadas as políticas de inclusão educacional na educação superior, tema tão relevante a partir dos anos 2000, a exemplo da aprovação da Lei de Cotas em 2012, que vem sofrendo retrocessos a partir da intensificação das políticas neoliberais e conservadoras. A inclusão de estudantes na graduação, a partir de ações afirmativas e adoção de cotas, impactou positivamente o ingresso na educação superior nas duas últimas décadas, sendo aos poucos estendida aos cursos de mestrado e doutorado em Instituições de Educação Superior públicas federais e estaduais. Preocupação semelhante ocorreu no âmbito da educação especial em termos de formação de professores, criação de condições de acesso e permanência, tecnologias assistivas, inclusão de disciplinas ou componentes curriculares nos cursos de graduação, monitoramento das metas e estratégias do PNE 2014-2024 voltadas à educação especial e, ainda, levantamento e análise crítica das políticas de educação inclusiva no contexto da educação superior no Brasil, destacadamente em termos de acesso e permanência.

Trata-se, pois, de um livro analítico e reflexivo, que nos apresenta uma crítica às políticas, programas e ações de inspiração neoliberal que vêm reconfigurando o sistema de educação superior no Brasil, no sentido de torná-lo mais mercantilizado e mercadorizado, em detrimento de políticas de formação mais sólidas, críticas, consistentes e inclusivas. Este livro contribui, pois, para a defesa de políticas de educação superior comprometidas com a construção de uma sociedade democrática na

forma e no conteúdo, assim como com uma formação cidadã que colabore para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

*João Ferreira de Oliveira
Agosto de 2021*

PARTE I
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS INFLUÊNCIAS
DO NEOLIBERALISMO

CAPÍTULO I

O NEOLIBERALISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: em análise a meta 12 do PNE (2014-2024)*

Marcos Antonio Lima Pereira

Ana Paula Gonçalves Brito

Introdução

A partir da década de 1970 o neoliberalismo se firmou como uma doutrina econômica que se difundiu e tomou corpo na grande maioria dos países. Na atualidade, não se pode discutir a implementação e consecução das políticas públicas educacionais sem levar em consideração os princípios básicos que regem essa corrente. Nesse sentido, procuramos no presente trabalho discutir as implicações advindas da implementação do neoliberalismo no Brasil e suas reverberações nas políticas públicas educacionais do ensino superior, tendo como foco de análise o Plano Nacional de Educação de 2014-2024, em especial, a meta 12.

Interessa-nos, portanto, analisar as principais políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, e levando em consideração a aprovação do PNE 2014-2024, discutir a evolução do ensino superior tendo como diretriz as discussões para a elaboração do referido Plano de Educação e o seu monitoramento no que diz respeito à educação superior.

Para as análises, utilizamos como ferramenta a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Gil (1999), é desenvolvida a partir de materiais elaborados *a priori*. Suas principais fontes decorrem de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses, periódicos científicos, dentre outros. Além disso, lançamos mão também da análise documental, pois na visão de Ludke e André (1986), ela representa uma fonte “natural” de informação e pode tanto complementar as informações obtidas por outras técnicas, quanto desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.25-44

Para fins de apresentação, o artigo está esquematizado em quatro seções. A primeira traz um panorama sobre o neoliberalismo e a sua abrangência nas políticas públicas educacionais mostrando a força dessa doutrina econômica no delineamento da atuação do Estado. Em seguida, descortinam-se as principais políticas públicas de educação superior no Brasil a partir da década de 1990, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que tinha como pressuposto um Estado gerencial e avaliador, mas levando em consideração as principais incursões dos governos Lula, Dilma e Temer na expansão do ensino superior. Na terceira seção, denominada “A efetividade da meta 12 do PNE 2014-2024”, analisamos os índices apresentados na referida meta, fazendo uma interface com o monitoramento do PNE. Na última seção, são apresentadas as considerações finais, nas quais são apontadas as fragilidades da participação popular como proponentora de políticas públicas, especificamente na educação. Por fim, são apresentados os principais encaminhamentos para as políticas educacionais na perspectiva neoliberal.

Panorama sobre o neoliberalismo e a sua abrangência nas políticas públicas educacionais

Com as crises desencadeadas a partir de 1970, propaga-se uma nova forma de atuação do Estado que favorecia, sobretudo, o capitalismo concorrencial. Harvey (2014) considera Volcker e Thatcher os precursores e divulgadores dessa nova doutrina que foi alcunhada como “neoliberalismo”. Tal doutrina se tornou central tanto no pensamento quanto na administração econômica.

Para Harvey (2014, p. 2), o neoliberalismo

[...] é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Nesse sentido, o Estado tem o papel de “[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.”

(HARVEY, 2014, p. 2). Além disso, o Estado deve se preocupar com as questões relacionadas principalmente com as estruturas e funções militares, de defesa, da política e da legalidade que são fundamentais para o direito de propriedades individuais, já que para o neoliberalismo o direito à propriedade e à liberdade são pressupostos sagrados. Portanto, o Estado deve lançar mão da força para garantir tais direitos.

Em grande medida, o neoliberalismo prosperou porque os seus defensores elogiavam a volta do protagonismo do mercado e denunciavam o peso excessivo do Estado na economia, e tal mudança de atitude teve o aval “[...] se não da população, ao menos das ‘elites’ que tinham o monopólio da palavra pública, e permitiu que aqueles que ainda ousavam opor-se fossem estigmatizados como ‘arcaico’.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 206). Mas além desses defensores, a mídia teve um papel preponderante dessa propagação do neoliberalismo, tendo em vista que os fundadores do pensamento neoliberal difundiram nessa nova doutrina econômica que a sua base filosófica se fundamentava nos “[...] ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como ‘os valores centrais da civilização’.” (HARVEY, 2014, p. 2). Ou seja, havia um aparelhamento conceitual que envolve o ser humano nas suas dimensões: sensorial, de valores, além de instigar ainda mais o nosso desejo de mudanças e possibilidades no mundo social.

Para os neoliberais, a liberdade deve ser o objetivo principal a ser perseguido pelo Estado para que se ofereça ao mercado. Assim, mesmo a democracia, a igualdade e a justiça social devem ser relegadas a um segundo plano. Em síntese, “[...] o Estado intervencionista, a justiça social, a igualdade de oportunidades, o planejamento estatal, a seguridade social, por constituírem impedimentos ao pleno desenvolvimento da ‘liberdade (negativa formal)’ devem ser enfrentados.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 61). Isso significa que para essa corrente econômica, qualquer que seja o tipo de intervenção do Estado na economia, mesmo com o objetivo equalizar a justiça social, dá para o mercado a mensagem de aviltamento à liberdade econômica. Portanto, para os neoliberais o Estado deve “[...] desenvolver uma atividade voltada para o econômico: permitir o ‘livre jogo’ do mercado concorrencial, e outra atividade que trate do social: serviços para quem não tiver acesso ao mercado.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 61). Nessa visão, o Estado se constitui como mero coadjuvante no aspecto econômico, dando apenas condições para que o mercado se

autorregule.

Outros fatores foram decisivos na autoafirmação da hegemonia do neoliberalismo em âmbito mundial. Para Dardot e Laval (2016),

Elas se impuseram a partir do enfraquecimento das doutrinas de esquerda e do desabamento de qualquer alternativa ao capitalismo. Elas se firmaram, sobretudo, num contexto de crise dos antigos modelos de regulação da economia capitalista, no momento em que a economia mundial era afetada pelas crises do petróleo. Isso se explica porque, diferentemente dos anos de 1930, a crise do capitalismo fordista resultou numa saída favorável não a menos capitalismo, mas, sim, a mais capitalismo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 207)

Há de se levar em consideração também que, a partir da consolidação do neoliberalismo no EUA, o FMI e o Banco Mundial se tornaram propagandistas da implementação de forma radical do livre mercado. Essas duas entidades condicionavam o reestabelecimento das dívidas dos países endividados à implementação da ortodoxia neoliberal. Esses países eram obrigados a promover um “ajuste estrutural” que dentre outras coisas impunha: reformas institucionais como os cortes na área social; flexibilização nas leis trabalhistas e a privatização em massa. A primeira experiência de difusão do neoliberalismo a partir dessa nova modalidade foi no México (HARVEY, 2014).

Em síntese, o neoliberalismo aponta que os Estados devem se guiar pelo que ficou conhecido como Consenso de Washington, que resume a doutrina neoliberal nestas principais recomendações:

1. Garantia de disciplina orçamental e redução do déficit.
2. Redução da despesa pública, particularmente na administração militar e pública.
3. Reforma fiscal, visando a criação de um sistema com uma base alargada e com aplicação efetiva.
4. Liberalização financeira, com taxas de juro determinadas pelo mercado.
5. Taxas de juro competitivas, a fim de sustentarem o crescimento orientado pelas exportações.
6. Liberalização do comércio, acompanhada pela abolição das concessões de importação e pela redução das tarifas.
7. Promoção do investimento direto estrangeiro.
8. Privatização das empresas públicas, que conduz a uma gestão eficiente e a um aumento do desempenho.
9. Desregulação da economia.

10. Proteção dos direitos de propriedade intelectual. (STEGER; ROY, 2010, p. 40-41)

As políticas públicas educacionais se situam no campo das políticas sociais, em um tipo particular de Estado que, segundo Höfling (2001, p. 32), tem como objetivo “[...] a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.”. Assim, o Estado deve pensar as políticas públicas como inerente a sua existência, e ter como parâmetro a sua função de pensar o social para toda a sociedade. Fica evidente que o Estado não existe para tratar de interesses particulares ou estar à mercê dos grupos de pressão que se denominam elegantemente de partidos.

Além do planejamento que se deve levar em consideração no dimensionamento das políticas públicas na área social, em especial na educação¹, a sociedade civil precisa encarar o embate com a visão neoliberal, que preconiza que “[...] as políticas (públicas) sociais – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.” (HOFLING, 2001, p. 37). Ainda prosseguindo na argumentação do neoliberalismo, Hofling (2001) afirma que para esta vertente econômica, o Estado deve dividir com o setor privado as responsabilidades em relação às orientações e modelos educacionais, e tudo isso com o objetivo de aliviar a parcela da sociedade que contribui com os seus impostos para o sistema público de ensino.

Aqui fica evidente que o Estado deve dividir com o setor privado as responsabilidades com a política educacional, com o discurso de que assim o Estado descentraliza e articula as suas ações, alcançando melhores resultados, além de permitir que cada sujeito se posicione no mercado de trabalho de acordo com seus próprios méritos e possibilidades. Por isso, para Hofling (2001, p. 38), o processo de definição de política públicas “[...] reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade

¹ Entendida como um direito social fundamental; sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substancialmente contraditórias (DOURADO, 2010, p. 680).

como um todo.”.

Enfim, na visão de Anderson (1995),

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam [...]. (ANDRESON, 1995, p. 23)

É importante salientar que esse processo de definição das políticas públicas perpassa e reflete os vários conflitos de interesses. Para isso, há os acordos que circundam as esferas de poder e que estão imbricados tanto na concepção de Estado quanto de sociedade em geral. Além disso, os planos de Estado sofrem ao longo do tempo as tensões que circundam tanto a política como a economia. Tensões essas que muitas vezes têm sua origem no cenário internacional, ou seja, as pressões e tensões exógenas, sem, contudo, desconsiderar as tensões endógenas.

Principais políticas públicas de Educação Superior no Brasil – 1990 a 2019

Nos anos de 1990, o Brasil passou por uma série de mudanças que tinham como objetivo se adaptar à nova ordem mundial. Essas mudanças estavam relacionadas principalmente com questões referentes ao conceito de Estado e à forma como ele deveria atuar; ou seja, para atender as novas demandas que estavam em voga nesse período, houve uma reforma do Estado. Já no primeiro mandato de FHC, houve iniciativas de colocar em prática o chamado Estado gerencial, com a finalidade de conferir eficiência ao desenvolvimento do Estado e que atendia, sobretudo, às diretrizes neoliberais que estavam sendo implementadas em nível mundial. As ações principais que impulsionavam esse tipo de mudança eram a descentralização administrativa, que tinha como propósito transferir funções burocráticas do governo central para os estados, municípios e as organizações sociais. Para não perder o controle, foram adotadas medidas que permitiam ao Estado o controle das ações e a “governança”

dos entes federados. Entre essas ações estavam a Lei de Responsabilidade Fiscal, a qual limitava os gastos orçamentários.

Para FHC, a reforma do Estado era urgente principalmente porque esse Estado havia perdido a capacidade de investir, interferindo na promoção do desenvolvimento e no bem-estar da sociedade. Além disso, a reforma, na visão de Cardoso (2008, p. 82), tinha o objetivo de trazer de volta “[...] a estabilidade econômica, o desenvolvimento sustentado, a correção das desigualdades sociais e regionais.” Portanto, o núcleo da reforma do Estado proposto pelo governo de FHC tinha como foco a reforma administrativa e fiscal, redefinição das competências federativas, estabelecimento de novas parcerias com o setor privado e um programa reformulado de privatizações (CARDOSO, 2008). Tais propostas foram colocadas em prática nos dois mandatos de FHC.

Segundo Oliveira e Fonseca (2005, p. 58), nesse mesmo período houve a tendência de mudar o entendimento de administração por gestão, que está relacionada com a concepção de governança. Para esses autores, “[...] enquanto a primeira refere-se ao aparato governamental, apoiado na concepção técnica racional e neutra e na hierarquização meritocrática, a segunda possibilita a regulação das demandas e dos conflitos sociais.” Ao alterar essa noção, o Estado pretende “[...] adequar as demandas aos interesses estratégicos da política governamental, por meio do gerenciamento racional dos recursos disponíveis e da redefinição de papéis.” (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 79).

Com a descentralização das ações, surge então o chamado Estado gerencial, que segundo Ferreira e Fonseca

[...] é aquele que pretende desenvolver uma gestão econômica eficiente e que, sem estar no mundo produtivo, pauta pela sua organização, portanto, incorpora a ideologia do mercado. Busca avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos por meio das agências reguladoras nos âmbitos federal e estadual, baseadas no princípio da autonomia e da manutenção de relações equilibradas com o Governo, os usuários e as concessionárias dos serviços públicos. (FERREIRA; FONSECA, 2011, p. 79)

Foi levando em consideração esse Estado gerencial que as reformas educacionais, principalmente nos governos de FHC (1995-2002), foram pautadas. Assim, o discurso que se acentuou no setor educacional era o de modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, além de fomentar o desenvolvimento de competências com o foco em atender as exigências do mercado (OLIVEIRA; FONSECA, 2011). Houve então a descentralização dos programas e ações do governo federal, que era um “[...] meio de transferir para a escola a responsabilidade pela eficiência e eficácia do ensino [...]”, (OLIVEIRA; FONSECA, 2011, p. 59), cujo intento é “[...] levar as instituições públicas a adotar modelos gerenciais, próprios do setor privado, inclusive no que se refere à organização do trabalho escolar e à busca de fontes alternativas de financiamentos para a escola.” (OLIVEIRA; FONSECA, 2011, p. 59).

No governo Lula, o intervalo entre 2003 a 2010 pode ser dividido em dois períodos bastante distintos. No período de 2003 a 2005, em que está inserido o primeiro mandato do presidente Lula, na perspectiva de Fagnani (2011, p. 4), há “[...] uma ambiguidade entre a mudança e a continuidade.” Assim, houve na primeira metade do primeiro mandato do presidente Lula uma contradição entre a manutenção das regras econômicas do governo FHC e o desenvolvimento social. A grande discussão que veio à tona estava relacionada com a estratégia social que seria adotada pelo novo governo, ou seja, se continuava com a “focalização” ou mudaria os rumos da política social com foco na “universalização”. Essa definição é fundamental, pois implica na concepção de Estado que será adotado; se mínimo (defendido pela doutrina neoliberal com políticas sociais focalizadas) ou Estado máximo (que tem como premissa a defesa das políticas sociais universalizantes).

No período de 2006 a 2010, o cenário foi alterado basicamente por dois fatores que contribuíram para que as tensões presentes no primeiro período fossem arrefecidas. O primeiro fator apontado por Fagnani (2011, p. 3) é que “[...] o crescimento econômico voltou a ter destaque na agenda do governo. Houve articulação mais positiva entre as políticas econômicas e sociais. A melhoria do mundo do trabalho e das contas pú-

blicas abriu espaço para a ampliação do gasto social.” O segundo fator é que “[...] a crise financeira internacional (2008) mitigou a hegemonia neoliberal, e a agenda do ‘Estado Mínimo’ perdeu força” (FAGNANI, 2011, p. 3).

Já no segundo mandato de Lula (2007-2010), foi desenvolvido um novo “modelo” de políticas econômicas definidas como “novodesenvolvimentistas”² que se tinha sobreposto ao tripé neoliberal³.

No que diz respeito ao ensino superior, foram importantes no governo Lula medidas como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), o qual concede bolsas integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais, cujo público-alvo são os estudantes que saíram do ensino médio com baixa renda. Outra ação do governo Lula no ensino superior foi a criação de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)⁴, que tinha como objetivo principal a ampliação do acesso e a permanência nas universidades federais. Com esse programa, as universidades federais foram incentivadas a promover a expansão tanto física quanto acadêmica e pedagógica. Gentili e Oliveira (2013, p. 257) asseguram que as iniciativas desse programa “[...] contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas orientadas a diminuir as desigualdades sociais e educacionais no país.”

No período dos governos de Dilma Rousseff, pode ser observada a ampliação de alguns programas criados nos governos Lula. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é um desses exemplos. Criado em 2010⁵, esse sistema foi ampliado em 2012⁶ pela então presidenta Dilma e em 2014 atingiu o recorde de atendimento: mais de nove milhões de alu-

² Variante híbrida do sistema neoliberal. Inspiradas no estruturalismo latino-americano, nas teorias pós-keynesianas e novo-keynesianas, na economia política evolucionária e em outras escolas de pensamento econômico heterodoxo. (FILHO; MORAIS, 2018).

³ Composto de um regime de metas de inflação, taxas de câmbio flutuantes e a busca por superávits primários predeterminados (LACERDA; CONTI; MELLO, 2015).

⁴ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

⁵ Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.

⁶ Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012.

nos se inscreveram para o exame. Segundo Nogueira *et al.* (2017, p. 2-3), o Sisu, supostamente, apresenta três vantagens básicas em relação aos tradicionais vestibulares.

Em primeiro lugar, ele traria um ganho institucional, ao tornar o processo de ocupação das vagas mais barato e mais eficiente. [...] Em segundo lugar, e diretamente relacionado ao ponto anterior, o Sisu teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando as trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país. [...] Em terceiro lugar, é preciso destacar o possível efeito de inclusão social do Sisu. (NOGUEIRA *et al.* 2017, p. 2-3)

Assim, o ponto de destaque do alcance do Sisu como política pública de inclusão social está no fato de que um dos objetivos do sistema é o de incluir os estudantes das camadas mais pobres da população. É importante destacar a articulação do Sisu com a Lei de Cotas⁷ que destina, pelo menos, cinquenta por cento das vagas oferecidas pelo Sisu para os alunos que fizeram o ensino médio em escolas públicas. E dentro desse percentual, no mínimo vinte e cinco por cento das vagas deve ser destinada a alunos da rede pública com renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo e meio. Além disso, dentro dessas cotas deve ser garantido um percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas.

A partir do golpe parlamentar em 2016 que derrubou a presidenta Dilma, toma posse o vice-presidente Michel Temer, e sob o seu governo se reinstala no Brasil o neoliberalismo em sua forma mais dura. Na correria de promover “mudanças”, ou voltar às origens do neoliberalismo da era FHC, Temer promoveu dezenas de emendas à Constituição. Como bem aponta Filho e Morais (2018, p. 244), “[...] a partir do golpe de 2016, seguidas emendas constitucionais foram introduzidas com o objetivo de manietar o Estado.” Dentre essas medidas e uma das mais graves, está a Emenda 95, de 2017, a qual cria o “teto de gastos fiscais” que deve manter por vinte anos o valor real igual ao do ano fiscal de 2016. Tal Emenda irá refletir principalmente na capacidade do governo federal em implementar políticas públicas, sobretudo, na área social.

⁷ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Uma das políticas públicas mais afetadas pela EC 95 é, sem dúvida, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014. Com as limitações impostas por essa Emenda Constitucional, dificilmente as 20 metas do PNE serão executadas, tendo em vista que a sua execução exige uma elevação substancial do volume de recursos financeiros investidos.

Para que sejam cumpridas todas as ações que estão previstas no PNE, a meta 20 que trata sobre o financiamento das metas determina que, até 2024, a aplicação de recursos públicos seja equivalente a 10% do PIB na educação brasileira. Isso equivale dizer que o MEC precisaria dobrar o volume de recursos financeiros. A questão que se impõe é: o MEC, no contexto do poder executivo, teria prioridade em relação à aplicação desses recursos? Será árdua a atuação da sociedade brasileira no que diz respeito à exigência no cumprimento do que estabelece o PNE 2014-2024. Amaral (2017) chega a afirmar que teremos uma verdadeira luta democrática da sociedade para aplicação desses recursos. No caso específico da educação, Saviani (2017) alerta que as iniciativas tomadas pelo governo Temer se configuram um verdadeiro “açodamento” caracterizado justamente por propostas neoconservadoras.

Em síntese, os princípios neoliberais postulam, no que diz respeito à área educacional, ações do Estado que sejam descentralizadas, em parcerias com a iniciativa privada cujo objetivo é o de que o próprio mercado equalize a oferta e a procura pelos melhores serviços prestados de educação.

A efetividade da meta 12 do PNE 5 anos após a sua aprovação

A concepção de Estado vigente na elaboração do PNE para o decênio de 2001-2010 era na vertente neoliberal, que apesar de não estar no seu auge como no início do governo de FHC na década de 1990, ainda imperava no Brasil (DARDOT; LAVAL, 2016). Em contrapartida, o PNE para o decênio de 2014-2024, apesar de iniciadas as suas discussões em 2010, teve a sua promulgação no governo da presidenta Dilma Rousseff, em cujo momento já estava em ascensão a implementação do novo desenvolvimentismo (FILHO; MORAIS, 2018). Apesar de que, na área econômica, o novo desenvolvimentismo ainda apresenta algumas características do neoliberalismo, particularmente em

relação à preocupação com os mercados financeiros (BRESSER-PEREIRA, 2007).

A finalidade da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) diz respeito à expansão com qualidade da educação superior em nível de graduação, tendo três objetivos: 1) a elevação da taxa bruta de matrícula na graduação para 50%; 2) a elevação da taxa líquida para 33%; e 3) a garantia de que pelo menos 40% das novas matrículas ocorram no segmento público (BRASIL, 2020). Nesse sentido, o relatório do 3º Ciclo de Monitoramento do PNE, em particular no que diz respeito à Meta 12, afirma que

O acesso ao ensino superior de graduação apresentou crescimento, tanto da população em geral quanto dos jovens de 18 a 24 anos. Em 2019, a taxa bruta de matrículas (TBM) atingiu 37,4%, enquanto a taxa líquida de escolarização (TLE) registrou 25,5%. Entretanto, em ambos os casos, para o alcance da Meta 12 até 2024 (respectivamente, 50% e 33%), será necessário um crescimento maior entre 2019 e 2024 do que o que ocorreu entre 2012 e 2019. Como a participação do segmento público na expansão de matrículas de 2012 a 2018 foi de apenas 12,7% e a meta a ser atingida nesse indicador é de 40% até 2024, um maior esforço de expansão da educação superior deve ser mobilizado a partir do segmento público (BRASIL, 2020, p. 15).

A figura a seguir retrata essa realidade demonstrando o crescimento da taxa bruta de matrícula no Ensino Superior, tomando como base o ano de 2012, mas revela ao mesmo tempo que no setor público praticamente se estagnou essa taxa de crescimento. O mesmo fato é observado na rede privada, que desde 2012 mostrava crescimento constante, mas com o golpe de 2016 houve uma queda e voltou a ficar no mesmo patamar a partir de 2018. Isso se explica em grande medida pela EC 95/2016, que congelou os gastos públicos por vinte anos.

Em relação à participação da rede pública no quantitativo de matrículas no Ensino Superior, o gráfico mostra a discrepância entre o número de matrículas na rede privada e do setor público, fato que aponta que o atingimento da meta 12 no que diz respeito à participação do segmento público está bem distante.

Imagem 1 – Matrículas no Ensino Superior



Fonte: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.

É importante observar que, mesmo com o crescimento da taxa de matrículas na ordem de 6,2 p.p. entre 2012 e 2019, para o alcance da meta de 50% até 2024, conforme preconiza o PNE, será necessário um crescimento de 12,6 p.p., ou seja, um crescimento de 2,5 p.p. ao ano. Tal fato mostra-se muito improvável, levando em consideração os cortes que o orçamento da educação vem sofrendo nos últimos anos, sobretudo, a partir dos governos Temer e Bolsonaro.

O 3º relatório de monitoramento do PNE aponta que,

Sobre a participação do segmento público na expansão de matrículas, verificou-se que o crescimento total das matrículas nos cursos de graduação foi de 1.41 milhão entre 2012 e 2018, mas o crescimento no segmento público nesse período foi de apenas 180.1 mil matrículas, o que representou cerca de 12,7% do crescimento total, distante ainda da meta de 40%. (BRASIL, 2020, p. 276)

A figura a seguir demonstra também que a rede privada detém 75% das matrículas do país em virtude de uma série de políticas públicas voltadas à expansão do acesso ao ensino superior por meio da parceria com o setor privado. Neste sentido, Azevedo (2015) chamam a atenção para o que foi alcunhado como “capitalismo acadêmico” justamente pelo estabelecimento de decisões no campo acadêmico e, portanto, alocação de recursos, levando em consideração as forças de mercado. E no caso específico do suporte do tesouro público federal às universidades

privadas, Azevedo (2015) caracteriza como “capitalismo acadêmico sem riscos”, já que as instituições não correm nenhum risco em receber as mensalidades dos alunos.

Imagem 2 – Participação do segmento público na expansão de matrículas – Brasil – 2012-2018.

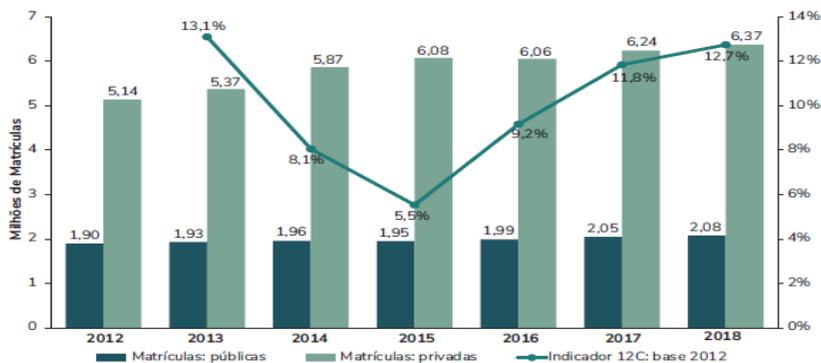


GRÁFICO 5
PARTICIPAÇÃO DO SEGMENTO PÚBLICO NA EXPANSÃO DE MATRÍCULAS – BRASIL – 2012-2018
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior/Inep (2012-2018).

Fonte: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.

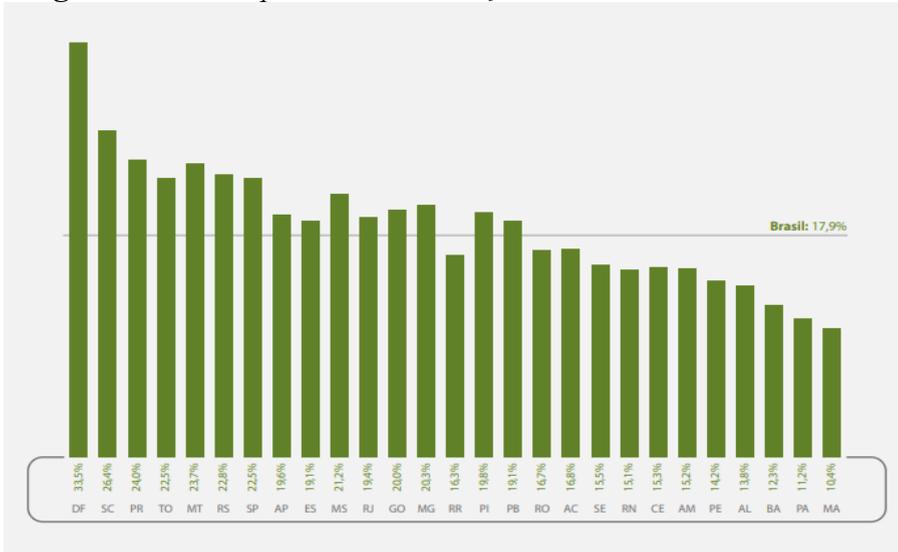
Como já discutido anteriormente, os programas como Prouni e Fies são caracterizados por Azevedo (2015) como exemplos desse “capital acadêmico sem risco”. Ou seja, a partir desses programas, podemos ter

[...] a dimensão da mercadorização, privatização e financeirização em andamento no campo da educação superior no Brasil e o que isto significa para os demonstrativos contábeis dos grupos educacionais privados listados ou não em bolsas de valores no País ou no exterior. (AZEVEDO, 2015, p. 68)

Em relação ao que o Plano Nacional de Educação estabelece na meta 12, uma taxa de escolarização líquida de 33% para 2024, somente o Distrito Federal conseguiu atingir tal percentual. Ou seja, “A taxa líquida de escolarização na educação superior teve crescimento de 5,4 p.p. entre 2012 e 2019, quando atingiu seu valor mais elevado (25,5%). Para o

alcance da meta de 33%, será necessário um crescimento de 7,5 p.p. (1,5 p.p. ao ano).” (BRASIL, 2020, p. 276).

Imagem 3 – Taxa líquida de escolarização



Fonte: Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.

A figura acima mostra que, em média, foi alcançado o resultado de 17,9% na taxa de escolarização líquida. Isso demonstra que, na maioria dos casos, os estados não conseguiram atingir nem a metade do índice estabelecido na meta 12 do PNE. Tal fato indica que haverá uma dura batalha para alcançar as estratégias estabelecidas na referida meta, principalmente levando-se em consideração que já se passaram cinco anos com base no último levantamento utilizado neste trabalho. Além disso, as incursões do governo Bolsonaro na educação, consolidam a quase inviabilidade do PNE (2014-2024). Isso se acentua pelos constantes cortes de verbas para as universidades públicas, e coloca o atual PNE como uma carta de intenções, conforme é costume no Brasil em relação às políticas públicas na educação delineadas em seus planos (VALENTE; ROMANO, 2002).

Considerações finais

De forma geral, um Estado que atua na inspiração neoliberal tem como ações e estratégias na área social políticas de viés compensatórias e em programas focalizados, que têm como objetivo atender o indivíduo que não conseguir alcançar determinado patamar de progresso social. Para (HÖFLING, 2001, p. 39), o Estado neoliberal desenvolve ações que “não têm poder – e frequentemente não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade”. Isso se explica pelo fato de que, para esta doutrina econômica, a intervenção do Estado no sentido de alterar a ordem natural das coisas “[...] constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.” (HÖFLING, 2001, p. 37). Na ideologia neoliberal, o mercado funciona como o equalizador das relações que acontecem entre os indivíduos, e como as oportunidades que o mercado disponibiliza são estruturadas e distribuídas.

Como vimos, a definição do tipo de Estado e a sua forma de atuação refletirá diretamente na implementação das políticas públicas, principalmente na área social, e em particular no que mais nos interessa neste trabalho: a educação. Ficou evidenciado que, quando os governos são guiados por uma política econômica neoliberal, o investimento e a preocupação na área educacional tendem a ser menor e o seu planejamento fica em segundo plano. Com isso, os momentos de discussão das políticas educacionais não são considerados prioritários, o que irá refletir na qualidade da educação que se tem no país.

Enfim, ao analisar as várias dimensões da Educação Superior no Brasil, e a forma como o Plano Nacional de Educação foi abandonado principalmente a partir do governo de Temer, não se pode depreender outro movimento que não seja da mercadorização, privatização e financeirização da educação. Assim, a educação superior passa a ser encarada como aporte que tenha como meta o desenvolvimento econômico do país, a satisfação dos interesses do mercado e a educação caracterizada como serviço.

Referências

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017.

ANDESON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E.; PABLO, G. (org.). **Pós-neoliberalismo** – As políticas Sociais e o Estado Democrático. 11. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 202 p.

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, jan./jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acessado em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf. Acessado em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012**. Disponível em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acessado em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acessado em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado e mercado no novo desenvolvimentismo. **Revista Nueva Sociedad**, out. 2007.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein da pesquisa social, 2008.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

FAGNANI, E. A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jun./jun. 2011.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FILHO, A. S.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. *In*: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo – SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LACERDA, Antonio Corrêa de; CONTI, Bruno de; MELLO Guilherme Santos. O tripé macroeconômico e o desenvolvimento às avessas. **Revista Política Social e Desenvolvimento**. Ano 03, março de 2015. Código ISSN: 2358-0690.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANÕ, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 02, p. 61-90, 2017.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, M. A Educação em Tempos de Mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 55-65, mai./ago. 2005.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

STEGER, M.; ROY, R. **Introdução ao neoliberalismo**. Tradução Pedro Elói Duarte. Actual, Coimbra, 2010.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA NEOLIBERAL*

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Introdução

O presente texto vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, associado a Disciplina Políticas e Gestão de Educação Superior, que tem como eixos a trajetória da educação superior no Brasil, o público e o privado na educação superior, modelos institucionais e desenhos organizacionais na educação superior, avaliação institucional e desempenho acadêmico na educação superior, políticas de formação e trabalho docente na educação superior, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua inserção na educação superior, pesquisa e pós-graduação no Brasil e análise de políticas e programas governamentais na educação superior¹.

Particularmente, o texto está associado ao sub-eixo modelos institucionais e desenhos organizacionais na educação superior, para entender como a configuração de um quadro amplo de mudanças educacionais ocorridas nas últimas décadas, enquanto um contexto marcado pelo ressurgimento do interesse mundial pela mudança educacional, uma vez que a reforma do ensino tem sido interpretada como condição de desenvolvimento econômico, e de inserção no processo global de desenvolvimento.

Destacamos, que nesta abordagem da reforma educacional, a ênfase está na análise político-cultural em relação à análise econômica, o que significa trazer uma relação entre mudanças na sociedade, mudanças na gestão pública, mudanças no sistema educativo, mudanças ou “inovações” no contexto escolar e mudanças pessoal profissional de professores e ou gestores, sendo que reforma e mudança são associadas à

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.45-56

¹ Ementa Disciplina: Políticas e Gestão de Educação Superior- Pós-graduação em Educação - UFU

qualificação e melhoramento.

Assim, a proposta metodológica desta investigação será norteadas pelas diretrizes das pesquisas qualitativas. Uma vez que o papel da ciência nesse estudo, alinha-se ao pensamento dos autores que defendem a teoria de uma ciência em permanente construção, desde seu surgimento, constitui-se como cerne das discussões que sustentam e orientam o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento de novas tecnologias. Enquanto elemento central dos círculos de discussões acadêmicas, abarca tanto acordos quanto polêmicas. “Não que ela seja propriamente duvidosa, mas é impossível fazer ciência sem polêmica.” (DEMO, 1995, p. 6).

No entanto, é necessário entender que a ciência perpassa por um eterno compor e recompor, isso porque as teorias são passíveis de erros, por constituir-se no papel da ciência o constante questionar e um processo de construção e reconstrução. Assim, a matriz epistemológica adotada ancora-se no materialismo histórico-dialético, pois a investigação está intrinsecamente ligada ao funcionamento do movimento do capital que busca justamente entender as contradições e dialeticidade.

Nesse sentido, utilizar a pesquisa documental, constitui uma forma de revestir um caráter inovador, o qual a intenção é trazer contribuições importantes ao tema em estudo. Tendo em vista que os documentos são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE: implicações neoliberais

As mudanças nas políticas públicas em geral, e em específico nas políticas educacionais, precisamente nos anos 1990, constituem preposições, nas quais as políticas educacionais são influenciadas no sentido de analisar a estrutura da organização das políticas no sistema de ensino brasileiro, bem como, nos planos e diretrizes organizativos em relação ao sistema escolar, a fim de configurar estratégias políticas, no sentido de proporcionar melhores ofertas no sistema educacional brasileiro, portanto, como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva, efetua-se um processo educativo no Brasil em sintonia com os organismos multilaterais, resultando na crescente ampliação

da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais.

Assim, para entender um pouco mais a análise das transformações recentes e dos debates atuais no campo da educação superior no Brasil, recorreremos aos autores Dourado, Catani e Oliveira (2003) que nos permite visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de democratização, privatização e massificação da educação superior, tendo por base a relação entre esfera pública e privada; a implementação de um sistema de avaliação que oscila entre a flexibilização e a regulação, controle; a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão. Apesar das diferentes abordagens possíveis – econômicas, sociais e político-culturais, entre outras, parece não haver dúvidas de que se trata de forjar novos padrões de regulação social, como parte da histórica reconstituição da capacidade administrativa do Estado, como afirma Bourdieu (1999).

No mesmo contexto, Anderson (1995), descreve o neoliberalismo como projeto econômico que se origina ainda na década de 1940, passa a ser aplicado a partir dos anos 1970, triunfa como projeto político hegemônico nos anos de 1980 nos países anglo-saxões, protestantes, e europeus, católicos, que permanece demonstrando uma surpreendente vitalidade nos anos de 1990, como parâmetro do cenário político. Nesse contexto que Bourdieu (1999) admite a utopia neoliberal como o fundamento da racionalidade atual que, ancorada na teoria econômica de um mercado puro e perfeito, pretende ser a descrição científica do mundo real, razão pela qual constitui um discurso de grande força simbólica.

Assim, no contexto do ressurgimento do interesse mundial pela mudança da administração estatal e da mudança educacional, pautadas na globalização, a década de 1990, que foi permeada por significativas mudanças na configuração do papel do estado, o qual, no Brasil o neoliberalismo tem época, data, nome, centros estratégicos e respectivos intelectuais políticos executivos-empresários-acadêmicos: respectivamente, o período pós-Collor, 1995, FHC, o Ministério da Administração e Reforma do Estado/MARE de Bresser Pereira, e no âmbito educacional o Ministério da Administração e Reforma da Educação/MEC, de Paulo Renato de Souza.

O que permite apropriar sobre a condição atual da universidade, por intermédio da visão de Ristoff (1999), que identifica três grandes crises que afetam hoje a universidade brasileira: a crise financeira universidade financiada por quem? a crise do elitismo, universidade para

quem? e a crise de modelo, que universidade queremos? Em meio a elas, se destaca o baixo investimento o qual é considerado “é um matador silencioso e traiçoeiro”:

O primeiro matador silencioso da educação é a *crise financeira* a que este setor tem estado quase que permanentemente exposto, incapaz de planejar e condenado a espasmos administrativos que ora tratam um setor muito bem para depois abandoná-lo à sua própria sorte por cinco ou dez anos. (RISTOFF, 1999, p. 203)

O autor refere a crise do elitismo a “[...] uma crise quantitativa com enorme impacto qualitativo sobre a futura sociedade brasileira.” (RISTOFF, 1999, p. 205), e diz respeito a restrições ao acesso amplo da população ao ensino superior. “Quanto à crise de modelo - o terceiro matador silencioso, se refere ao rompimento com [...] o modelo tradicional de universidade que já não mais atende a todas as exigências, certas ou erradas, que a sociedade faz dela.” (RISTOFF, 1999, p. 207).

Nesse aspecto, o autor evidencia uma tensão entre três necessidades: os interesses das comunidades universitárias, pelo avanço autônomo da ciência e da arte; os interesses imediatistas e pragmáticos dos governos e dos mercados por projetos de desenvolvimento e mão-de-obra qualificada; os interesses dos indivíduos por oportunidades de melhoria de vida. O que por um lado, a questão da expansão e da diferenciação/diversificação institucional da educação superior, em termos de uma hierarquização e competição entre “universidades de pesquisa” e “universidades de ensino”, muito bem analisada por Sguissardi (2000) e outros autores.

No que concerne às universidades federais, Ristoff (1999, p. 203) sintetiza a crise financeira, a crise do elitismo e a crise de modelo da universidade em uma crise de identidade, “[...] deixando evidente que há, não uma, mas três universidades nos campi destas instituições.”. Esta tipologia das três universidades sugerida por Ristoff (2003, p. 32), se mostra mais complexa quando se considera, por exemplo, as diferentes “posições de sujeito” que cada docente ocupa no interior de cada uma das universidades ou simultaneamente em todas elas, bem como suas respectivas “epistemologias sociais”.

No entanto, o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento básico da produção de vantagens diferenciadas em um cenário capitalista de competição globalizado, quanto as várias mudanças que se efetivaram na área educacional, em que o papel social das instâncias educativas, financiamento e abrangência de atuação, em que compete à universidade contribuir significativamente a formação profissional e gerar tecnologias e inovações, que sejam colocadas a serviço do capital produtivo, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal que se concretizam em demandas e necessidades do mercado e do capital.

Contudo, no que concerne a Universidade como instituição social, não se trata apenas em realizar a plenitude de sua missão acadêmica e social, mas se busca manter um equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade. Para tanto, a autonomia é uma condição necessária ao próprio conceito de universidade, seja ela de qualquer natureza pública ou privada:

A instituição universitária poderia não apenas contribuir para a construção e regulação do pacto social que garanta os poderes instituídos com a revolução burguesa, mas também pôr-se como consciência crítica de seu tempo histórico, e com eles, assegurar os direitos naturais de igualdade, liberdade e propriedade, nas suas muitas formas históricas. Pode-se concluir, por esta via, que o institucional deriva do político que, assim entendido orienta as relações sociais, carregando consigo toda sua densidade histórica, de sua produção pelo ser humano, consequentemente, produzindo a um só tempo as formas e a cultura organizativa que conformarão tais relações, que adquirirão, materialidade nas práticas sociais do ser humano, por meio dos processos de apropriação e objetivação da cultura já produzida pelo gênero humano. (SILVA, 2003. p. 124)

No entanto, a autonomia universitária, vem sendo almejada como um dos eixos estruturadores da educação superior em nosso país. Tal como nos anos 60, em que se deu, no contexto das reformas de base da reforma universitária, esta discussão, hoje se situa no epicentro de um processo que, conduzido pelo governo, visa à redefinição das atribuições do estado, com redução expressiva da sua ação ordenadora e financiador de políticas públicas. Para Catani (2002), a comunidade acadêmica busca na autonomia, uma nova relação entre o Estado e a Universidade, no sentido de imprimir uma maior agilidade, transparência e qualidade social

ao padrão de gestão das universidades públicas financiadas pelo Estado, de um lado a comunidade acadêmica, de outro, o governo, usa-a, no bojo da crise das contas públicas, para abrir novos espaços, visando uma progressiva transferência dessa responsabilidade para os setores privados.

Assim, para identificar a universidade como condição de consciência crítica é necessária uma aproximação da dimensão histórica a partir dos anos 1980, nos quais foram empreendidas importantes reformas nos sistemas de Educação Superior. Contudo, nos últimos anos, na emergência de um emergente mercado educacional globalizado, as quais as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de maneira especial, diversificando os provedores e tipos de instituições, os perfis dos docentes, a disponibilização de novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Contudo, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, procura respostas aos desafios da globalização econômica, trazendo consigo o desafio de conciliar uma educação superior em acordo com as exigências de qualidade e inovação, visando suprir as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais.

Isso configura-se a partir da década de 1990, visto que a política neoliberal de educação, quer na educação básica, quer na educação superior passa a ter como objetivo fundamental na contribuição para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais. A educação superior por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produtiva, e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange a aceitação, das desigualdades sociais, da competição entre indivíduos, grupos e classes e da perda, de seus direitos, conquistados ao longo da história. Assim, torna-se necessário à compreensão do processo de inserção neoliberal no Brasil, no qual deve ser vista como uma interlocução da sociedade com o mundo:

A construção da política neoliberal como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cida-

dão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado. (GENTILI, 1994, p. 15)

A grande estratégia do neoliberalismo consiste então, em transferir a educação da esfera política para a esfera de mercado, questionando seu caráter de direito e reduzindo a condição de propriedade. Assim, as políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidade que, caracterizam e unificam as estratégias de reforma educacional, a necessidade de estabelecer mecanismos de controle da qualidade dos serviços educacionais, como também a articulação da produção educacional estabelecidas pelo mercado de trabalho, com o intuito de desmistificar a forma de acesso às instituições educacionais de qualidade. O que não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, mas de um desafio para construir uma sociedade plena e democrática.

Destarte, no que concerne as mudanças nas políticas públicas em geral, e em específico nas políticas educacionais, precisamente nos anos 1990, foram constituídas proposições, nas quais as políticas educacionais são influenciadas no sentido de analisar a estrutura da organização das políticas nos sistemas de ensino brasileiro, bem como nos planos e diretrizes organizativas em relação ao sistema escolar, a fim de configurar estratégias políticas, no sentido de proporcionar melhores ofertas no sistema educacional brasileiro. A reforma, nos acarreta a ideia de mudança no sistema de ensino, pois busca dimensionar a descentralização da administração, na intenção de promover a incorporação dos novos conteúdos ou novas tecnologias, além de transformações referente a gestão interna das instituições, bem como na organização dos mecanismos que busque melhorar o rendimento dos alunos, como também aperfeiçoamento dos professores.

Para Ristoff (1999) as reformas da educação empreendidas ultimamente pelos governos se colocam como essenciais para a resolução de problemas que ultrapassam amplamente o domínio educacional, tendo muito a ver com os domínios sociais, políticos e sobretudo econômicos. É perfeitamente compreensível que toda mudança real ou simplesmente proposta em qualquer campo de atividade humana, necessita ter avaliadas a sua eficiência e a sua adequação. Por isso, a avaliação está no cerne de todas as políticas atuais de regulação dos resultados da educação supe-

rior empreendidas pelos governos, através da desregulação dos seus processos e da flexibilização das formas institucionais. É também claro que toda disputa gerada pelas propostas e ações reformistas acaba se desenvolvendo, em grande parte, no campo de batalha da avaliação. O que está em jogo na avaliação é o sentido da universidade e da sociedade.

Neste sentido, Fávero (2004) aponta como consequência a adoção de sistemas de avaliação dos sistemas oficiais de controle de qualidade, que tem sido uma das principais tendências da Educação Superior nas duas décadas, no qual reflete como consequências para as universidades públicas cortes orçamentários significativos, que por sua vez, fazem com que elas tenham que buscar financiamento no setor privado e ao mesmo tempo, confrontado com a crescente concorrência de universidades privadas, as quais muitas delas são financiadas pelo próprio Estado.

Para Sobrinho (2003) o crescente afastamento do Estado, relativamente às suas responsabilidades nos financiamentos, mediante os orçamentos públicos para a educação, com as devidas correções dos valores², a redução dos investimentos públicos na educação superior foi uma das diretrizes do Banco Mundial explicitados no documento *A educação Superior: lições de experiência*, de novembro de 1993. Em que o Banco Mundial faz um duro diagnóstico da educação superior dos países do Terceiro Mundo, apresentando o excesso de gastos ao qual corresponderia uma baixa produtividade e decretando as medidas que deveriam ser tomadas: estimular a diversificação das instituições privadas; incentivar as instituições públicas a buscarem financiamentos alternativos, inclusive a cobrança de taxas estudantis; vincular financiamento público ao aumento de produtividade. O investimento atrelado aos critérios de produtividade e retorno econômico é uma das expressões práticas do Estado gestor e avaliador, que assume uma função centrada na gerência de controle.

Sendo assim, a estrutura e a função desses sistemas consistem em objeto de debate quanto aos aspectos normativos relacionados às formas

² Amaral (2003) afirma que de 1990 a 1992, durante o governo Collor, chegou-se ao fundo do poço no período pós-Constituição de 1988. O ano de 1992 registrou os menores valores para os recursos totais e um enorme achatamento salarial. No período de 1993 a 1994, deu-se uma recuperação nos valores destinados às despesas das IFES, sem, entretanto, chegar a recuperar, em 1995, os de 1989. Portanto o que se percebe é que no governo FHC, de 1995 a 2002, registra-se a maior queda nesses valores, de 1995 para 1996, e depois quedas menores, até o ano de 2002, houve ainda um pequeno aumento em 1999, que pode ser explicado pela implantação da Gratificação de Estímulo à Docência - GED.

utilizadas na abordagem do controle de qualidade, o que se propõe como discussão, é qual objeto de análise que esses exames de controle de qualidade estão centrados.

Fávero (2004) aponta para os organismos internacionais como o Banco Mundial e o UNESCO (United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization) variações referentes aos discursos e desempenho da consolidação dos estilos avaliativos adotados pelos diferentes países. Para o Banco Mundial, por exemplo, o grau de legitimidade a ser alcançado pelas instituições de educação superior está associada ao desenvolvimento de cultura acadêmica e de matrizes institucionais fiscalizadas que visam facilitar e promover o desenvolvimento de programas permanentes para controle dos resultados obtidos.

Já na visão da UNESCO, a qualidade da educação implica um trabalho em torno do seu aperfeiçoamento e melhoria permanente, ideia baseada na noção de mudança qualitativa, envolvendo não apenas o financiamento, mas princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Ainda segundo o autor, a avaliação tem como vetor a responsabilidade das instituições de ensino superior de prestarem contas à sociedade e se orientar para o aperfeiçoamento permanente no cumprimento das funções, a questão da avaliação reside na obtenção de uma maior eficácia social, levando em conta às necessidades e demandas sociais, oferecendo uma educação de excelência, pertinente e equitativa, sem exclusão de nenhuma parcela da população.

No entanto, espera-se que a sociedade conheça a qualidade de cada estabelecimento de ensino e tenha parâmetros para escolher onde cursar a graduação, uma vez que o cadastro de instituições e cursos conterá um dossiê completo com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos. Assim, os resultados do Sinaes se tornaram fundamentais para as decisões do MEC sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Contudo, identificar o mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação, na perspectiva de proporcionar dimensões direcionadas por princípios que visam melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia (BRASIL, 2003).

Mas por outro lado, com relação à autonomia, Ristoff (1999) faz uma crítica sobre o Banco Mundial que não usa meias palavras para dizer

que: “[...] a descentralização de todas as funções administrativas chaves são condições para o êxito das reformas, sobretudo no que diz respeito à diversificação do financiamento e a utilização mais eficiente dos recursos.”. No entanto, os ganhos da autonomia para as universidades parecem pequenos, quase insignificantes, quando se percebe que a ênfase das forças externas está mesmo em retirar do Estado compromisso de financiar a educação pública, ou seja, as Universidades ainda correm o risco de obter a tão sonhada autonomia, pois isto não lhes permitirá desenvolver livre e plenamente as suas potencialidades.

O que para Amaral (2003) isso resulta num disciplinamento da autonomia da gestão financeira, no que se refere ao financiamento das atividades do meio universitário, por ser vital nas definições das políticas de ensino, pesquisa e de interação com sociedade. A procura por fontes de financiamento para tais políticas remonta as origens da universidade, pois a “manutenção material limita qualquer independência” fundamental para o exercício da autonomia. Assim, a definição das políticas públicas em geral, e do financiamento do ensino superior público, em particular, se sujeitaria, portanto, à estrutura de sociedade em termos ideológicos, econômicos. Há, então, que se analisar esse tema sob a estrutura capitalista e pela ótica liberal prevalecente em nossa sociedade.

Considerações Finais

É inegável que em matéria de políticas e reformas educacionais, ainda há enormes desafios no que se refere a institucionalização dos complexos interesse em jogo ao longo da história da educação brasileira, tendo em vista que as políticas neoliberais adotadas nos anos 1990, exige o cuidado de observar o que se passa nos três níveis de poder e organização administrativa, tais como a descentralização, a flexibilização e a autonomia. Essas são questões que limitam análises generalizantes acerca da realidade das políticas educacionais brasileira. Enfim, são várias reflexões que permeiam pelo contexto das reformas educacionais, que fundamentalmente consistem em mediações existentes de conhecimentos entre as reformas e as políticas públicas educacionais.

Referências

AMARAL, N. C. **Financiamento de educação superior: Estado x mercado.** São Paulo: Cortez: Piracicaba, 2003.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. ANDERSON, P. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p.9-23.

BRASIL. MEC/CONAES. **Diretrizes para a avaliação das instituições de ensino superior.** Brasília: Conaes, 2004.

BRASIL. MEC/INEP. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** Brasília: Inep, 2003.

BORDIEU, P. A máquina infernal. **Folha de São Paulo**, 12 jul. 1998. São Paulo, p. 7.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (orgs.) **Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-118.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003, p.23.

DIAS SOBRINHO, J. D. **Avaliação da educação Superior.** Petrópolis: vozes, 2000.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior.** Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FÁVERO, M.L. A. (2004). **Autonomia na universidade: impasses e desafios.** Perspectivas. Florianópolis, v. 22, n.01, p. 197-226.jan/

jun.2004. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10096/9317/0>. Acesso em 25 de maio de 2021.

GENTILI, P. O Discurso da "Qualidade" como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 15.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade brasileira. *In*: RISTOFF, D. (org.) **Universidade em ruínas – na república dos professores**. Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999. p. 201-210.

RISTOFF, D. Políticas para a educação superior no Brasil: deselitização e desprivatização. **Revista Diálogo educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 29-42, maio/ago. 2003.

SGUISSARDI, V. **Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século**. *In*: SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. p. 47-62.

CAPÍTULO III

NEOLIBERALISMO: influência, resistência e deformação da educação superior*

Bárbara Barra Gomides

Ilza Maria da Silva Alves

Lorraine Possamai Salvador Azevedo

Introdução

O contexto de mudanças aliado à necessidade de adaptações e modernizações, ocasionam grandes desafios e profundas transformações. A educação por sua vez sofre a influência direta das características de um sistema essencialmente capitalista, de natureza competitiva, individualista e excludente, provocando mutações de conceitos de cidadania, qualidade, conhecimento, produtividade e competência. Assim, diante do modelo econômico vigente cabe perguntar: Quais mudanças de paradigmas observadas na educação superior no Brasil nesse contexto?

Nessa perspectiva, o capítulo objetiva, através do diálogo com autores, interpretar de maneira reflexiva, questionadora e histórico-crítica a configuração neoliberal de pensar e projetar a política no campo educacional. O presente trabalho faz-se necessário, pois busca compreender os reflexos das práticas de políticas neoliberais brasileiras na estruturação da Educação Superior no país. Assim, a operacionalização desse estudo contempla análises de cunho teórico, com enfoque na utilização da pesquisa com base na literatura, direcionada às preocupações referentes a formulação das políticas educacionais para o ensino superior, seus determinantes e seus condicionamentos, em decorrência das transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado.

O presente texto está estruturado em três partes, que buscam apresentar, em um primeiro momento, as evidências históricas das transformações políticas neoliberais, onde, posteriormente, é colocado em discussão as acentuadas repercussões dessas alterações na Educação Superior Brasileira. Nesse percurso, foi possível descrever os impactos gerados na educação em decorrência dos condicionantes inerentes ao

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.57-76

modelo econômico capitalista, o qual tem construído um cenário do ensino superior condicionado de incertezas, embates e desafios, que impactam diretamente no futuro das universidades brasileiras, gerando diversas inquietações e questionamentos, principalmente, diante do atual contexto político vigente no país.

As questões agora, no entanto, concentram-se nas preocupações: Que futuro nos espera? Que futuro vamos construir? Será que teremos universidades públicas no futuro? Perguntas essas, que afligem e invadem, nesse horizonte voltado para a lógica empresarial, meritocrática, competitiva, individualista, desigual e privativa, princípios de uma visão de política neoliberal. Visando superar esse contexto problemático e caótico, em seguida são delineadas algumas possibilidades de novos rumos, na constante luta e busca pela adesão a uma Educação Superior vista como um bem público a serviço dos direitos igualitários de toda a sociedade.

Políticas neoliberais

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte, consolidando o domínio da nova direita, onde imperava o capitalismo. Segundo Paulani (2006), já se tornou lugar-comum denominar a política econômica de nossos dias no Brasil de neoliberal. Mas não é de hoje a popularidade do termo. Foi a partir do início dos anos 1990 que ele começou a ser mais difundido, sendo uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Ou seja, o surgimento dessa doutrina econômica “[...] simbolizou uma aguda reação ideológica contra certos mecanismos da intervenção estatal.” (VIDAL, 2007, p. 2), notadamente aqueles destinados a promover o planejamento da economia e alguma homogeneização nas sociedades nacionais do chamado capitalismo avançado. Segundo Harvey:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. (HARVEY, 2008, p. 12)

O movimento de adesão ao modelo neoliberal ocorreu após diversas crises ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, que levaram os Estados Unidos e alguns países da Europa a envidarem esforços de readaptações socioeconômicas, no fomento a liberdade comercial e a investimentos em atividades corporativas com fins lucrativos. Além de repensar o papel do Estado sobre a dimensão da sua atuação no intuito de reduzir sua intervenção na economia e alterar a forma de promover o bem-estar social. Os países centrais foram os seus precursores, acompanhados em seguida por países periféricos, a exemplo do Brasil, os quais passaram a atender as diretrizes do Consenso de Washington (SALES; CARDOSO, 2020).

O movimento político-ideológico e de gestão econômica do modelo neoliberal, tende a generalizar-se mundialmente como construto ideológico hegemônico. Este movimento foi marcado pela recomendação internacional de 1989, que visava propagar a conduta dos princípios do neoliberalismo, com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina. Caso esses se recusassem a cumprir essas normas, encontrariam dificuldade de receberem investimentos e ajuda internacional por partes dos organismos internacionais.

Vários princípios do Consenso de Washington são considerados "globalizantes" por estimularem a integração econômica internacional, através da abertura de mercados, das privatizações e do estímulo aos investimentos externos diretos. Esse processo, apesar do discurso de combater as crises e as misérias nos países periféricos, contribuiu para agravar as desigualdades sociais e econômicas que erguem um canal entre o mundo desenvolvido e o mundo subdesenvolvido (ANDERSON, 1995).

A globalização e o prejuízo social que a hegemonia desse pensamento neoliberal acarreta aos países de terceiro mundo, tudo isso inserido numa lógica da reprodução do capital e dos seus campos de acumulação, sustentam e reforçam a ideologia neoliberal, onde, a população é dominada por uma lógica competitiva do mercado, que atropela a própria história da América Latina, distorce a ordem natural do equilíbrio da consciência social e das regras institucionais democráticas que passam a ser influenciadas pelos valores da mercantilização. A cultura empresarial invade as instituições básicas da sociedade, provocando o enfraquecimento das esferas públicas, vistas

como importantes meios de conservação do direito de cidadania, em especial, a educação. Segundo Tello e Almeida:

Ao se globalizar, ou ao ser privatizado o conhecimento científico deixa de ser um patrimônio científico e cultural no sentido de ser um espaço em que a América Latina com suas contradições poderiam expressar sua identidade e defender seus interesses coletivos, expressos na superação da desigualdade social e na emancipação econômica, política e cultural da maioria de seus habitantes. (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 12)

Em um contexto, portanto, de aceleração tecnológica e aprofundamento da crise do capital, criaram-se formas de apropriação capitalista do conhecimento produzido pelas universidades públicas brasileiras, em todas as suas atividades (DA COSTA; SILVA, 2019). Diante dessa conjuntura, no Brasil, as políticas neoliberais para o ensino superior foram se transformando rapidamente, obedecendo à lógica do capital, que enquanto tal não respeita as necessidades e muito menos os direitos dos povos. Essa lógica é apresentada no livro “Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional”:

Apenas as elites conectadas se privilegiam com as novas tendências da economia mundial. Populações inteiras são, muitas vezes, excluídas. Na América Latina, o desmonte do Estado-Nação é orquestrado de modo a acentuar ainda mais a dependência econômica e a desnacionalização das mais diversas riquezas. O fim do Estado-Nação significa, sobretudo uma transferência de patrimônio ao capital internacional. (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 12)

Seguindo essa linha de pensamento, Batista Jr., na obra “Financiamento da Educação Superior Estado X Mercado”, interpreta a globalização como um fenômeno que beneficia e envolve positivamente os países ricos, lançando os países mais pobres numa competição comercial e financeira que os leva a sucumbir perante a força e o poder das nações ricas comandantes do processo (AMARAL, 2003). A globalização está criando uma massa crescente de “excluídos”, sem nenhum tipo de perspectiva ou horizonte de melhoria de suas vidas, sendo assim, vem apresentando sinais evidentes de ser cada vez menos inclusiva e convergente, gerando um cenário de intensa insegurança e angústia, onde a sociedade se sente completamente desamparada.

Tem-se, assim, um verdadeiro retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade, onde predomina um modelo de organização do Estado cada vez mais orientado pelo pragmatismo, o qual, não tem as políticas públicas como prioridade. Nessa perspectiva, voltada para os interesses do mercado e pautada na lógica da produtividade, competitividade, individualidade, eficiência e eficácia, discurso fortemente apoiado por organismos internacionais, se faz presente as tendências a um desemprego de massas de caráter permanente, tido como mecanismo natural e necessário nas economias de mercado lucrativas. Assim, conseqüentemente, amplia-se a pobreza, juntamente com a crescente desigualdade social e o reduzido investimento em bens sociais como a educação. Conforme Biagini:

Em decorrência deste cenário, foram intensificados os agravos à soberania, dentro de um novo pacto gerencial, onde predominam as características do neoliberalismo que sacralizam o sistema e o ordenamento capitalista: “mercado auto-regulável e livre empresa; cortes sociais, salariais e do gasto público; privatizações radicais e acumulação unilateral de bens; devastação populacional e do meio ambiente”; por outro lado, o contrário sensu dessa plataforma repudia: “economia planificada e o Estado regulador ou providente; democracias plebiscitárias, movimentos civis e de governos populares legitimados na urna; legislação laboral e redistribuição de renda; respeito à natureza e seus recursos”. (BIAGINI, 2016, p. 533)

No entanto, as novas relações produtivas de flexibilização, baseadas nos avanços tecnológicos provenientes da crescente globalização desacerbada, revelam suas contradições com o Estado de bem-estar-social e encontram proximidade com o modelo neoliberal de mercado, onde predomina um Estado mínimo desregulamentado e privatizado. Assim, segundo Del Pino (2020, p. 2), “[...] chegamos a uma ordem econômica determinada pelas corporações mundiais, pelas instituições financeiras internacionais, pela globalização e integração da produção, do capital, dos mercados e do trabalho.”.

Portanto, segundo Paulani:

A inserção de nosso país no “mundo globalizado pela via de sua transformação num mercado financeiro emergente tem nos reservado um papel melancólico na divisão internacional do trabalho, além dos efeitos deletérios que tem produzido para a economia nacional e para sua capaci-

dade de produzir uma sociedade menos fracionada e barbarizada. A continuidade desse projeto só afundará o Brasil no mesmo atoleiro, mettendo-o cada vez mais na armadilha que o impede de crescer e de praticar soberanamente políticas que revertam o secular quadro de desigualdade que tem marcado nossa história. (PAULANI, 2006, p. 97)

Educação superior no Brasil nos marcos do neoliberalismo

A partir da década de 1990, auge das políticas neoliberais caracterizadas dentre outras ações pela diminuição da intervenção Estatal, passamos a vivenciar no contexto educacional brasileiro o desmonte da universidade pública: diminuição de investimentos por parte do Estado em prol de um viés mercantilista aliada a parcerias público privadas, a desqualificação do ensino, dos profissionais e da universidade pública em geral. Esse desmonte está pautado nos ditames neoliberais advindos de organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros órgãos responsáveis pela orientação e condução política, econômica e educacional em escala mundial.

Pensar a educação superior no Brasil na ótica neoliberal implica em fazer reflexões que considerem todo o movimento político e econômico que estamos vivendo nos últimos anos onde é possível perceber a forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira, em especial na área educacional. A influência vem travestida de recomendações que afetam sobremaneira as universidades. Conforme afirmam Mancebo, Bittar e Chaves:

Todas as universidades e instituições de Ensino Superior, mesmo que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas novas demandas da economia global, pelos novos papéis atribuídos ao Estado. (MANÇEBO; BITTAR; CHAVES, 2012, p. 14)

Essas novas demandas podem ser identificadas em pacotes pré-determinados por agendas internacionais que implementam reformas e leis que visam atender a interesses específicos que garantam a

manutenção da lógica capitalista, e que não raramente privam a população de ter acesso a direitos como a educação, assegurados constitucionalmente (BRASIL, 2016).

No início dos anos 2000, com a instauração no Brasil do governo de Luiz Inácio Lula da Silva é propagado um novo discurso sobre o modelo político e econômico a ser implementado baseado nos ideais novo desenvolvimentista. O qual, segundo Bresser Pereira (2006), representou nada mais que um aliado às ações neoliberais já em andamento, passando a ditar o rumo das políticas e investimentos, impactando sobremaneira na área da educação.

Embora de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a educação superior no Brasil tenha tido um grande avanço a partir dos anos 2000, as políticas educacionais de expansão do ensino superior não efetivaram de forma adequada os meios para que o novo contingente de alunos viesse a ter condições de permanecer na universidade. Assim, indaga se: atualmente no Brasil, realmente há uma expansão do ensino superior pautado na democratização do acesso ou apenas o cumprimento de agendas políticas que levam à precarização e ao sucateamento desse nível de ensino?

Para responder a essa questão foi feito, no presente trabalho, um levantamento das políticas de expansão dos últimos anos sendo possível constatar, que desde o final da década de 1980, os governos neoliberais vêm promovendo reduções de gastos com o ensino superior público, passando a privilegiar a ampla privatização da oferta da educação superior.

Em consonância com a metas do Plano Nacional de Educação (PNE - 2001-2010) para o ensino superior em Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, e Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (BRASIL, 2001), o governo Lula lançou, a partir de 2003, planos e programas. A exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni), o ensino a distância, a política de cotas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com a finalidade de atender as referidas metas estipuladas no PNE para o ensino superior no Brasil.

Essas ações, imbricadas de concepções neoliberais e aliadas às orientações do Banco Mundial, foram alvo de críticas por levar à intensificação do processo de estatização das vagas e, nos dizeres de Aparecida da Silva Xavier Barros, “[...] levou também a uma democratização às avessas, como é o caso do ProUni.” (BARROS, 2015, p. 371) que promoveu o financiamento e o crescimento de instituições privadas, porém não assegurou a qualidade do desempenho dessas instituições.

A fragilidade dessas políticas fica evidente também quando se constata o abismo entre a democratização do acesso e o sucesso acadêmico. Nos dizeres de Dourado e Catani (1999, p. 9-11) “[...] parece ser impossível ampliar vagas e oferecer condições de permanência na escola e na universidade, com o mesmo nível de qualidade e eficiência, em função da diversidade e condições existentes [...]”, decorrendo daí a nossa afirmação da necessidade de que haja políticas de Estado que possibilitem a esse público condições de se manter na universidade respeitando suas particularidades de aprendizado e culturais. E que essas universidades revejam paradigmas e considerem a necessidade de se posicionarem quanto a sua real função que deve ir além da formação para o mercado de trabalho.

Além dessas constatações, a ofensiva neoliberal tem constantemente e propositadamente incitado e provocado ataques sequenciais num discurso de total desqualificação da universidade pública. Com a clara intenção de desmontar a educação pública, esses fatos sinalizam o caminho para uma privatização processual do ensino público, amparada por um discurso técnico governamental pautado na lógica da produtividade e renda, que afirma que a universidade que não tiver lucros receberá menos recursos, numa clara ênfase da quantidade em detrimento da qualidade.

Essa reestruturação dos sistemas de ensino faz parte de uma ofensiva política e ideológica do capital neoliberal na busca pela transformação da educação em negócio, implicando na precarização e sucateamento da mesma, trazendo prejuízos não apenas para a comunidade acadêmica, mas para a sociedade em geral.

Embates e desafios da educação superior no atual contexto político

As consequências decorrentes das ofensivas neoliberais no atual contexto político e econômico brasileiro se materializam também nas reformas propostas pelo governo e que visam o desmonte da educação superior.

Hoje tem em pauta discussões que vão desde a implementação de uma reforma administrativa que prevê a diminuição de cargos, achatamentos de salários, desvalorização de carreiras até a efetivação do programa denominado “Future-se” - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (PERA; MENEZES, 2019). Este último, embora ainda não tenha sido aprovado pelo Congresso, recebeu diversas críticas e ressalvas por parte das universidades o que fez com que a proposta sofresse alterações junto ao Ministério da Educação (MEC), sendo uma delas a retomada da obediência a autonomia universitária.

Observa-se também o crescimento das instituições privadas que, conforme a afirmação de Barros (2015, p. 363), teve no período entre 2001 e 2020 um crescimento significativo, sendo que “[...] apesar do total de matrículas (federais, estaduais, municipais e privadas) ter alcançado um crescimento de 110% nesse período, o fato é que a rede privada continua sendo a grande responsável pela Educação Superior no país.”

A ofensiva neoliberal se faz presente nas políticas públicas destinadas à educação superior, com tendências mercadológicas cujo objetivo é o de suprir as necessidades imediatas do mercado de trabalho, com formações aligeiradas, ofertas de cursos em faculdades privadas com qualidade duvidosa voltados para formação de mão de obra e redução da atuação do Estado.

São políticas que, ao ampliarem o número de vagas nas universidades, elevarem a taxa de conclusão média e aumentarem a relação aluno-professor na graduação, a exemplo do REUNI (BARROS, 2015, p. 374). E que propõem elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, conforme consta no PNE do decênio de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014), o que acabam apontando para a massificação das universidades.

Sobre os desafios para o ensino superior brasileiro é urgente que tenha se em mente que o foco não está apenas no ensino superior. Deve voltar o olhar para a educação básica no geral, para a infraestrutura, para a formação e capacitação docente e ainda para a qualidade de formação que estão tendo os egressos do ensino médio.

As políticas públicas para a educação são fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal, as quais intensificaram-se após 2016 com a diminuição de investimentos, o estímulo às parcerias público privadas, a desvalorização das instituições federais, o congelamento de salários, a diminuição de concursos públicos e redução orçamentária, dessa forma, impactando na vida de todos os brasileiros.

É preciso que a sociedade civil se posicione enquanto supervisora das políticas públicas e busque ocupar espaços visando maior representatividade nos conselhos gestores dessas políticas e lute pelo direito e o dever de participar da gestão pública em seus diversos níveis hierárquicos. Seu posicionamento frente a essas políticas é um modo de buscar o equilíbrio de forças e interesses pela promoção da democratização e na defesa do futuro das gerações que virão. O que se constata hoje é que a educação se encontra mais voltada para interesses do capital, do empreendedorismo e da lucratividade, se pautando mais em números e cada vez menos voltada para a formação humana. O grande desafio a ser enfrentado impescinde da união da sociedade na luta pela superação dessa lógica hegemônica que está aí posta que concebe a educação como mercadoria (MÉSZÁROS, 2008), e pela emancipação do sujeito e de sua qualificação para a vida.

Projeto de lei Future-se e os novos rumos da educação superior no Brasil

Diante de um sentido antiestatal, antipúblico, constata-se um desprendimento do Estado em relação ao ônus de financiar as Instituições de Ensino Superior Públicas, reservando ao governo a função de fiscalizar, avaliar e distribuir recursos através de desempenho a partir de metas pré-estabelecidas.

A proposta educacional brasileira tem diretrizes e princípios constitucionais (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) que destacam uma garantia de oferta da qualidade do ensino, mas os

recursos e os investimentos feitos ao longo dos anos foram insuficientes para atingir o pleno desenvolvimento humano previsto. E agora se encontra num período de grande incerteza, que se torna mais grave quando as políticas educacionais, que demandam um longo período de implantação para efetivamente gerar resultados, passam a ser orientadas por políticas partidárias e perdem o potencial de amplitude de políticas governamentais de Estado, propriamente ditas (DINIZ; GOERGEN, 2019). Os autores verificaram na pauta da educação brasileira, a partir dos planos de expansão educacional, um esvaziamento da discussão a respeito da própria concepção de educação de qualidade. Os valores que representariam qualidade educacional seriam aqueles que oportunizassem o pleno desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A educação superior pública no Brasil teve avanços e regressos, enquanto a educação superior privada manteve seu crescimento desde seu início no período republicano (SAMPAIO, 2000). O país, entretanto, ainda mantém pouca tradição em educação superior. As estratégias visaram a expansão quantitativa e não importaram se essa se desse como usufruto de um direito público ou como compra de um serviço, um produto comercial ou uma mercadoria (SGUISSARDI, 2015).

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vêm enfrentando há tempos recorrentes bloqueios e cortes orçamentários, que limitam as condições para a continuidade do desenvolvimento das suas atividades fins. Há uma evidente e contínua redução, em valores reais, das despesas realizadas pelo Ministério da Educação desde 2014 (Informativo Técnico nº 6/2019-CONOF/CD, elaborado pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados). A redução orçamentária no MEC nos últimos anos torna-se ainda maior com a aprovação da Emenda Constitucional 95, que determina os limites do teto dos gastos do governo (UFPA, 2019).

A crise orçamentária instalada em 2019 nas IFES é a mais grave das últimas décadas. No primeiro semestre de 2019, o governo federal realizou um contingenciamento de cerca de 30% nas verbas de custeio e de 50% nas verbas de capital do orçamento das universidades e institutos federais, comprometendo assim tanto as ações voltadas às áreas-fim – ensino, pesquisa, extensão e inovação – quanto a manutenção e o funcionamento institucional, envolvendo gastos discricionários, como limpeza, segurança, energia elétrica, água, etc. (UFPA, 2019).

Em julho de 2019, o governo Bolsonaro apresentou à comunidade acadêmica o projeto de lei Future-se que aduz pretender o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das IFES, por meio (i) da parceria com organizações sociais (OS) e (ii) do fomento à captação de recursos próprios. Na verdade, o projeto propõe um conjunto de modificações extremamente amplo e na direção contrária à história da universidade pública brasileira.

A reforma prevista pelo Future-se transforma a universidade pública brasileira na instituição necessária para as novas formas de relação entre capital e trabalho condizentes com a financeirização do capitalismo no século XXI. Esse projeto pode ser entendido como um grande regulador das novas relações necessárias ao novo momento de desenvolvimento das forças produtivas no campo da formação de nível superior e da produção do conhecimento (DEL PINO, 2020). O autor ao analisar o Projeto baseado na Nota Técnica do ANDES-SN de agosto de 2019, constata o grande volume de alterações e regulamentações de leis do ordenamento jurídico brasileiro.

O programa possibilita a privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, direcionando-os no modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em OS dependentes do setor privado e vendendo serviços (SILVA JR.; FARGONI, 2020). O caráter público da universidade, conquistado em um momento específico da história, cede espaço para os interesses privados, distanciando-se cada vez mais dos direitos sociais. Segundo Santos (2019), a universidade deixa de formar para o mercado e se constitui como parte do mercado.

Ainda sobre as consequências advindas da implementação do Future-se, Del Pino (2020) afirma que forma e legalidade para o trabalho docente no ensino superior público de novo tipo, com a possível terceirização dos serviços de educação, surge a perspectiva de colocar sob controle das organizações sociais parte significativa de trabalhadoras e trabalhadores da educação das IFES, com toda a instabilidade e precariedade derivadas dessa modalidade de prestação de serviço. A contratação de docentes por meio de organização social colocará fim ao concurso público para docente, rompendo o vínculo com a instituição e sua dedicação voltada para a construção da própria universidade.

De acordo com Silva Júnior e Fargoni (2020) será instituído, na universidade, sistema meritocrático, em que pesquisadores desafiarão uns aos outros em busca de verbas provenientes de empresas privadas. Além disso, haverá a concorrência entre as universidades para ranquearem-se bem, a fim de conquistarem parcerias público-privadas, que representarão o fundo predominante de financiamento, dado que pouco será provido do Tesouro Nacional. Isso contribuirá para o desmonte das carreiras do magistério superior, a dedicação exclusiva e o tripé constitucional ensino-pesquisa-extensão.

O desmonte não se destina apenas às universidades, mas a todo o sistema de ciência e tecnologia do país, que, além das universidades, contém as agências públicas de fomento, responsáveis pelo financiamento de quase 90% da produção científica do país, aprofundando o processo de dependência científica e tecnológica (LEHER, 2018).

De modo geral, as universidades federais sinalizam que o Future-se não indica nenhuma solução para os problemas dos IFES. Por meio desse movimento, nota-se a radical redução da autonomia universitária a um status de autonomia financeira, não de gestão financeira, patrimonial, didática e científica, conforme se infere do art. 207 da Constituição Federal de 1988.

As organizações sociais foram concebidas como instituições do mercado financeiro para coordenar as políticas educativas, organizar práticas, contratar pessoas e comandar pesquisas científicas, controlando a universidade de ponta a ponta. O Future-se é uma reforma capitalista da universidade, que não vai deixar futuro algum à universidade pública (DEL PINO, 2020).

O Future-se é a síntese do desprezo com a educação superior pública brasileira, que passará de um polo de potencial progresso e prosperidade intelectual à sociedade brasileira para um polo servil de produção de valor privado. Caracteriza-se pelo poder imperativo sobre a sociabilidade dos sujeitos envolvidos com a pesquisa no âmbito acadêmico nacional, sobre sua força imperativa na mudança do trabalho do professor universitário e pesquisador, sobre o domínio do senso de produção de conhecimento para o mercado produtivo e sobre a pujança na eliminação da autonomia do trabalho científico nas universidades (SILVA JR.; FARGONI, 2020).

Além de um antigo projeto de desmantelamento da coisa pública no geral e da educação pública, em particular, existe uma conjuntura específica, um momento do capital mundial que possibilitou a ascensão da extrema direita no Brasil, numa caricatura que representa o núcleo oligárquico brasileiro. Essa oligarquia vê a Universidade como um antro para formar comunistas e ativistas, e quer coibir a oportunidade de conversar, defendendo a escola com um partido, não no sentido parlamentar, mas no sentido ideológico (“Escola sem Partido”). Fomenta um movimento de criminalização do ensino livre, colocando a universidade, as escolas e os professores como inimigos de uma suposta moralidade pública (FRIGOTTO, 2019). Segundo o autor, vivemos um contexto anti-universidade e anti-conhecimento, um obscurantismo que segue na perspectiva da força bruta e do fanatismo, com traços de fascismo.

Frigotto (2019) constata também que já vínhamos enfrentando, na universidade, a lógica da mercadoria, com a produção do conhecimento, a produção de teses e artigos, numa perspectiva quantitativa. Essa produção quantitativa inibe a qualidade e o avanço do conhecimento, o conhecimento que se produz hoje é pouco potente, porque ele é muito repetitivo. Produz-se conhecimento para a sociedade, mas ainda está aquém do necessário. E mesmo estando aquém, ele representa um perigo para as oligarquias que dominam o país. Portanto, o sucateamento das universidades não é uma distração, é um projeto da burguesia brasileira, uma oligarquia associada ao grande capital, que vende o país e ganha muito com isso.

Considerações finais

A pesquisa da literatura realizada para a elaboração deste artigo possibilitou uma análise, de forma mais aprofundada, reflexiva e crítica, a relação da educação no contexto das políticas neoliberais, que influenciaram diretamente, toda a estrutura e desenvolvimento das universidades públicas brasileiras, como um todo. O intuito deste estudo, portanto, foi o de compreender a tensão de forças que se estabelece no bojo das políticas de educação superior no Brasil, tendo em vista o contexto do ideário neoliberal global.

Assim, diante dos estudos, foi possível constatar que as políticas educacionais das últimas décadas vêm provocando mudanças substanciais no cenário educacional do país, que incidem de modo especial sobre a gestão e organização institucional. Contudo, diante do modelo de políticas neoliberais, houve um desmonte da universidade pública brasileira, com um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação, mercantilizando o sentido da formação universitária e, legitimando, dessa maneira, maior investimento na expansão da rede privada de ensino superior, em detrimento do investimento em vagas públicas e da busca pela garantia da democratização do acesso a um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Esse contexto contraria todo o percurso histórico da universidade, que nasceu e se desenvolveu como espaço de formação integral do ser humano, voltada para a reflexão, criticidade, autonomia, emancipação, discussão, diálogo, investigação e pesquisa, distante dos interesses utilitaristas e comprometida com o bem comum de integração cultural. O cenário, portanto, é desanimador, onde as instituições públicas de ensino superior são diretamente afetadas pelo modo de estruturação do novo capitalismo liberal, resultando na produção científica cada vez mais marcada pelo cunho comercial e desigual.

Esta perspectiva intensifica a privatização, na qual, estruturas privatizantes estão instaladas e consolidadas, sendo uma realidade que se integra ao corpo institucional das universidades públicas, corpo esse, que nos desfigura, mais do que nos identifica. Cabe, ainda, assinalar, entretanto, que a privatização por dentro das universidades públicas, como apresentado, não é consequência apenas das políticas neoliberais provenientes de fora dos seus muros, mas deve-se também em grande parte à adesão de alguns dos atores envolvidos internamente, que produzem e reproduzem um conjunto de práticas privadas no contexto das instituições públicas

Diante dessa lógica mercadológica, é necessário fortalecer as lutas que se convergem em lógicas opostas aos interesses exclusivos do modelo econômico vigente, o que torna a compreensão dessas mudanças determinantes para a intensificação do movimento de defesa, de ressignificação da universidade pública, para que a educação consiga retomar seu lugar de importância. Assim, o combate ao neoliberalismo e aos seus nocivos efeitos sociais e políticos é uma necessidade urgente. Em síntese, mesmo “aprisionado” em um sistema que controla, avalia,

pressiona, responsabiliza, fica evidente que a resistência é o que permite que o docente continue a exercer a sua atividade como deve ser.

Portanto, diante desse pensamento, a rebeldia, resistência e a militância são ações que consistem na tentativa de organizar de forma mais orgânica e efetiva, não deixando se curvar, desanimar e moldar de acordo como o modelo imposto. Mas a cada dia, lutar e buscar por mudanças, somando os ambientes de discussão, mobilização e reflexão, sempre com esperança para a emancipação e cidadania plena, possibilitando o devir de um mundo mais humano e democrático.

Neste tempo presente, onde a inovação e o empreendedorismo são sinônimos de progresso, se faz cada vez mais necessário lutar por uma educação que estimule a capacidade de julgamento e de compreensão.

Referências

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 216.

ANDERSON, P. et al. **Balanço do neoliberalismo**. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BIAGINI, H. Liberalismo elitista e republicanismo radical. In: SI-DEKUM, A. (org.) **Enciclopédia latino-americana dos direitos humanos**. Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 531-537.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Constituição (1988)**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.sena->

do.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/
CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRESSER, L. C. P. Conceito Histórico de Desenvolvimento Econômico. **BRESSERPEREIRA.ORG**, 2020. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

DA COSTA, C. F.; SILVA, S. M. G. Novo neoliberalismo acadêmico e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 6-35, set./dez. 2019.

DEL PINO, M. A. B. A universidade pública e o Future-se: a valorização do capital como centro das relações acadêmicas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. 1, jan./dez. 2020.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, dez. 2019.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (orgs). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FRIGOTTO, G. Nossa tarefa agora é recuperar a ‘Universidade Necessária’, a universidade que tenha o conhecimento como direito universal. [Entrevista concedida a] RIBEIRO, A. M.; NOLASCO-SILVA, L. **Re-**

vista Teias, [S.l.], v. 20, n. 56, p. 188-199, mar. 2019.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MANCEBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. Educação superior, expansão e reformas educativas. In: MANCEBO; BITTAR; CHAVES. (Orgs). **Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-19.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W., (Orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 67-107.

PERA, G.; MENEZES, D. MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos. **PORTAL MEC**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/78211-mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financiera-de-universidades-e-institutos>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SALES, H. L.; CARDOSO, H. L. S. A. D. Neoliberalismo no Brasil: agravamento da ausência de um capitalismo autônomo. **Revista Serviço Social em Perspectiva**, [S. l.], v. 4, n. especial, p. 304-317, 2020.

SAMPAIO, H. M. S. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: HUCITEC/FAPESP, 2000.

SANTOS, B. S. **Precisamos construir utopias para enfrentar o neoliberalismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: <https://>

ufmg.br/comunicacao/noticias/boaventura-precisamos-construir-novas-utopias-para-enfrentar-o-neoliberalismo. Acesso em: 15 nov. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA JUNIOR, J. R.; FARGONI, E. H. E. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, n. e239000, p.1-17, 2020.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

UFPA. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Análise, reflexões e questões acerca do Projeto de Lei do Programa Future-se. *In: Dossiê sobre o Programa FUTURE-SE do Governo/MEC e suas Implicações para a Universidade e Sociedade*. Curitiba. Ago. 2019. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfpr/wp-content/uploads/2019/08/UFPR-FUTURE-SE.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VIDAL, F. B. Um marco do fundamentalismo neoliberal: Hayek e o caminho da servidão. **Comunicação e política**, v.24, n. 2, p.073-106, 2007

CAPÍTULO IV

O NEOLIBERALISMO E O OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL*

*Jhocasta de Castro Barbosa
Fernanda Adorno Martins*

Introdução

O estudo sobre o ensino tecnólogo no Brasil, é importante para a compreensão das transformações econômicas e no mundo do trabalho, resultantes do fortalecimento da política Neoliberal no Brasil após a década de 1980. Dessa forma, o estudo sobre a importância da presença dos Cursos Superiores de Tecnologia para os modos de produção e para o mercado, proporciona uma reflexão crítica sobre a formação superior e técnica e em detrimento da formação humana, e do desenvolvimento de habilidades e competência. E, além disso, proporciona compreender sobre as mudanças das políticas públicas de financiamento educacional Brasileiro, e a relação entre a esfera pública e privada.

Sob uma perspectiva crítica reflexiva acerca dos cursos superiores de tecnologia, p. 585) afirmam que:

Voltados à educação para o trabalho, oriundos de ofícios relacionados ao comércio e serviços e possibilitando um diploma de curso superior em curto espaço de tempo; tais carreiras acabam por despertar interesse de um público que normalmente não frequentaria a educação superior nas modalidades tradicionais. Em sua grade curricular são compostos por disciplinas com forte apelo prático e, portanto, tais cursos tecnológicos se distanciam da proposta do ensino superior de caráter formativo-crítico, focando principalmente nas tendências de mercado.

Norteados por esse contexto, é fundamental o incentivo às discussões sobre a formação superior, técnica e humana dos profissionais tecnólogos, pois, proporciona aos alunos, às instituições de ensino tecnólogo e organizações, a compreensão das necessidades humanas e mercadológicas, diante das transformações nos modos de produção e as mudanças nas relações de trabalho ao longo da história.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.77-94

Isto permite à sociedade verificar os desafios político-econômicos existentes no mercado de trabalho brasileiro, e analisar como as políticas públicas em determinados momentos históricos podem contribuir ou não com o favorecimento da relação indissociável entre o papel homem enquanto ser social e a atuação desses no mercado de trabalho.

O objetivo geral deste artigo é discutir a relevância e importância do contexto histórico do surgimento dos cursos superiores de Tecnologia no contexto do Neoliberalismo. Dessa forma será possível também abordar sobre a oferta do ensino público e do privado para essa modalidade de ensino, diante das políticas públicas brasileiras de financiamento educacional que acompanharam esse processo ao longo da história.

A escolha dessa temática, é justificada pela importância da compreensão das transformações do sistema de ensino brasileiro, e das adaptações à realidade de mercado que ocorreram ao longo da história. Para esse estudo foi realizada uma revisão da literatura por meio de análises do referencial teórico sobre o tema.

Este estudo está estruturado em quatro seções. Na primeira seção, encontra-se a presente introdução com a apresentação da temática de pesquisa, dos objetivos e da metodologia adotada, a segunda seção expõe a contextualização do surgimento da política Neoliberal, e como houve a adaptação para o cenário Brasileiro sob a perspectiva da educação.

A terceira sessão expõe as influências da política neoliberal para o surgimento dos cursos superiores de tecnologia, e por fim, na quarta seção são descritas as considerações finais desse estudo.

O neoliberalismo no Brasil

Neoliberalismo, acredita-se que surgiu nos anos 1980 e que etimologicamente se origina do latim *neo*, novo e *liberalis*, generoso, representa a identidade do capitalismo moderno, marcado pela livre concorrência de mercado, pela globalização e flexibilização dos meios de consumo e produção. Termo esse, que de acordo com o dicionário da língua portuguesa, é definido como “Doutrina que se desenvolveu na segunda metade do século XX, que propõe uma intervenção limitada do Estado, especialmente na área econômica.” (NEOLIBERALISMO, 2020), também resultou em uma revolução dos moldes tradicionais de

formação superior, e é nesse contexto houve o surgimento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil.

Contextualizado pelo cenário pós 2ª Guerra mundial, e encabeçado pelos ideais de Friedrich Hayek (1899-1992), o Neoliberalismo representava uma forte crítica à tentativa de consolidação e recuperação política, econômica e social da Europa, pelos moldes do Estado de Bem Estar Social Europeu (ESPINDOLA, 2004). O modelo fundamentado nas teorias econômicas de John Maynard Keynes (1883-1946), Forigo (2003) descreveu como:

O Estado intervencionista, denominado Estado de Bem-Estar Social, Estado-providência ou Welfare State, surgiu como uma forma de reverter o processo imposto pelo liberalismo e como um prolongamento natural dos direitos civis. [...] Trata-se de mecanismos de proteção social para garantir a cidadania dos indivíduos, sendo realizados por meio da intervenção do Estado, restringindo os privilégios empresariais e, por isso, contando com grande apoio popular (FORIGO, 2003, p.52).

É válido então o seguinte questionamento: O que provocou o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social? Com o passar do tempo, as medidas propostas não conseguiram estabelecer a recuperação econômica e social esperada. Apesar da teoria de Keynes justificar-se pela intervenção econômica estatal para o reestabelecimento social (KEYNES, 1997), esse modelo entrou em colapso desde os anos 1970 e justifica uma série de consequências para vários países, assim como foi o caso do Brasil. Para Forigo (2003 p. 58):

[...] enquanto modelo econômico, fez aumentar o déficit público, propiciou o crescimento de empresas improdutivas, desestimulou o trabalho e a competitividade, reduziu a capacidade de poupança e o excedente de capital para ser reinvestido na produção, além de gerar uma enorme inflação. Isso não aconteceu só no Brasil ou nos países sul-americanos, mas ainda em todos os países que o adotaram como modelo de Estado.

Dessa forma tonaram-se evidentes os fracassos, sociais, micro e macroeconômicos de uma abordagem estatal intervencionista para recuperação econômica no cenário pós segunda Guerra Mundial para a Europa e principalmente para os países da América Latina. E assim surgiu, com uma proposta contraditória de salvação capitalista, o Neoliberalismo

propôs a intervenção mínima do estado nos processos sociais, políticos e econômicos. Desde os anos 1980, quando surgiu no cenário Europeu fortaleceu-se, e representa a identidade de um século XXI interligado e globalizado, por meio das livres relações de mercado e das consequentes necessidades de transformação das relações formativas do ensino superior e do mundo do trabalho.

Dardot e Laval (2016, p. 17) abordam o neoliberalismo como a representação racional necessária para o capitalismo contemporâneo, e representa a nova razão do mundo.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica da norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência.

Em uma reunião realizada em novembro 1989 na capital dos Estados Unidos, que se tornou conhecida como Consenso de Washington, e contou com a participação de especialistas em países Latino-Americanos, houve o estabelecimento de medidas de recuperação econômica.

Batista Júnior (2009, p. 116) descreve que:

Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto.

E foi nesse contexto que nos anos 1990 houve o estabelecimento da política Neoliberal para os países da América Latina e alguns anos mais tarde no Brasil, provocando dentre várias transformações políticas, econômicas e sociais, uma revolução sistema educacional Brasileiro, em especial para o Ensino Superior com a adaptação para a oferta dos cursos superiores de tecnologia, tecnólogos.

A consolidação do estado Neoliberal no Brasil ocorreu de forma diferenciada, diante de um cenário de oposições e contradições, e sob uma perspectiva de desenvolvimento de um projeto político autêntico e próprio. Diante de um cenário social turbulento e que ainda evidenciava as consequências da crise dos anos 80, e de uma série de tentativas e

fracassos de planos para estabilização econômica, assim como foi o Plano Cruzado (1986/87), o Brasil foi o último país da América Latina a estabelecer a política neoliberal, com destaque para o período de pós eleição de Fernando Collor de Mello em 1989 (FILGUEIRAS, 2006).

O Neoliberalismo que essencialmente não visa favorecer a classe trabalhadora, em um país de dualidade estrutural histórica como o Brasil, representou em grandes transformações com forte dualidade estrutural.

Sobre a relação entre o Neoliberalismo as consequências socioeconômicas, sob a perspectiva do mundo do trabalho, Oliveira (2019, p. 860). afirma que:

O contexto de reestruturação produtiva e de globalização econômica vincula, cada vez mais, o crescimento e o desenvolvimento econômico à inovação constante, uma vez que a competitividade das empresas, na chamada economia do conhecimento, alimenta-se e se sustenta desse processo. Associado a essa lógica busca-se o ajustamento dos processos formativos para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, principalmente para uma sociedade cujo consumo requer, cada vez mais, conhecimento, competências e habilidades tecnológicas.

E foram justamente essas as consequências que predominaram e continuam perenes no Brasil. O acesso à educação, à formação superior e à construção de uma identidade profissional bem sucedida em um país com a divisão explícita entre elite e proletariado, ainda no século XXI depara-se com barreiras sólidas e de difícil superação diante do fortalecimento da política Neoliberal.

O neoliberalismo e os cursos superiores de tecnologia no Brasil

A consolidação e popularização dos cursos tecnólogos no Brasil, também intitulados cursos superiores de tecnologia, são decorrentes das transformações nos modos de produção capitalista e nas relações de trabalho, que visam favorecer o capitalismo, sob a perspectiva do Neoliberalismo. Para compreender sobre essa modalidade de ensino vinculada à formação profissional, norteadas pelos moldes do ensino profissionalizante, é fundamental a incorporação das bases históricas para a construção da educação superior Brasil.

Recorda-se que a primeira instituição de ensino superior foi fundada e conduzida pelos Jesuítas no contexto de estabelecimento da corte portuguesa no Brasil em um cenário predominantemente excludente e fragmentado:

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550”. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes externos e internos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII de mineradores”. (SAVIANI, 2000, p. 152)

Tendo em vista as influências exercidas pelos Jesuítas no que se refere a educação com sua metodologia de ensino e bases pedagógicas houve atritos em razão de desentendimentos e outras divergências com então atual e ilustre nome da administração portuguesa Marquês de Pombal ocasionando assim a expulsão dos Jesuítas em 1759. Essa expulsão trouxe severas consequências para o ensino com o fechamento de escolas e bibliotecas acarretando uma ruptura no modelo educacional já instaurado.

Com essa expulsão, a educação brasileira passou a vivenciar uma grande ruptura histórica, num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. A educação passou a ser administrada pelo Estado; não mais atrelado à Igreja Católica, mas sim público e laico, tendo suas disciplinas submetidas ao poder real, autônomas, sem vinculação com sistemas específicos de ensino. O Estado começou a elaborar leis sobre o ensino, cobrar impostos e fazer estatísticas. (CONCEIÇÃO, 2017)

Após esse evento houve então a Reforma Pombalina quando o ensino passa a ser de domínio da coroa portuguesa com consequências por um longo período (1759 a 1808) no Brasil (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Com o estabelecimento da república, houve uma tentativa de facilitar o acesso ao ensino superior assim como um processo de expansão, representado por formas educacionais e criação das faculdades (CUNHA, 2000). Mas, Saviani enfatiza:

De todo modo, o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes, resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, [...]. (SAVIANI, 2000, p. 153)

Diante desse histórico de fundação do ensino superior no Brasil as décadas seguintes foram direcionadas por um, cenário conflituoso, pelo fortalecimento das ideologias neoliberais e por tentativas de modernização da educação, assim como a Reforma Universitária de 1968. A reforma Universitária de 1968 impactou a estrutura do ensino superior brasileiro e tinha como objetivo em suas bases modernizar e expandir as instituições públicas. Trouxe algumas inovações, em contrapartida Fernandes (1975) destaca que se instalou um “padrão brasileiro de escola superior”.

Para Martins (2009, p.16):

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas.

Essa reforma permitiu avanços consideráveis, mas apresentou consequências.

[..] diversos professores foram compulsoriamente aposentados, reitores foram demitidos, o controle policial foi estendido ao currículo e os programas das disciplinas. De outro lado permitiu uma maior ampliação do acesso ao curso superior, vários recursos foram ampliados, o desenvolvimento de programas de pós-graduação e outros. (ANTUNES; SILVA; BANDEIRA, 2011, p. 3)

Sob a perspectiva dos objetivos das reformas e políticas educacionais brasileiras ao longo da história, observa-se que os mecanismos de qualificação humana para o favorecimento dos modos de produção de uma sociedade capitalista, fundamentada em uma perspectiva Neoliberal, assim como as relações sociais, são adaptáveis diante dos acontecimentos históricos para cada sociedade.

O sistema educacional brasileiro fundamentado nessa perspectiva evidencia um caminho e uma realidade aparentemente insuperáveis: A mercantilização da educação em detrimento da formação humana. O que é tratado como fundamental e essencial é a quantidade de profissionais que são formados em massa, uma mão de obra sem qualificação concreta e com conhecimento teórico superficial.

Isso evidencia uma distorção do sentido original do trabalho, como algo que é parte da essência humana e faz parte da própria interação homem-natureza. Com o desenvolvimento da humanidade o trabalho adquiriu diferentes significados ao longo da história, e que são também carregados por uma áurea de negatividade, como sendo compulsório para os desfavorecidos (MERINO, 2011), algo difícil e ruim de ser realizado.

O capital humano é fundamental para o aspecto socioeconômico e desenvolvimento de um país. O atual cenário global apresenta um tremendo desafio e exigem uma mão de obra bem treinada e qualificada, portanto, uma força de trabalho eficaz e eficiente é imperativo. O trabalho com princípio educativo prevê que, trabalhar é parte da essência humana e contribui para o estabelecimento do homem em sociedade, mas como é possível que esse ser humano esteja preparado para assumir esse papel, se a própria formação superior não capacita adequadamente para isso? Para Gramsci (2001, p. 43) o trabalho “[...] é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.”

Cada vez mais se observa discursos a respeito da educação como um bem público e a necessidade da equidade na educação, de forma que garanta oportunidades educacionais para todos, independente de raça, cor, sexo, religião ou classe social.

O conceito de educação como bem público sublinha a responsabilidade essencial do Estado em garantir o direito à educação para todos, salvaguardar a justiça social e o interesse público na educação, prevendo-se que proporcione ou financie diretamente as oportunidades educacionais, em particular durante o período de escolaridade obrigatória (LOCATELLI, 2018).

A formação técnica e tecnológica, que possui fundamentação ideológica norteada pelos princípios de desenvolvimento humano integral e da compreensão do trabalho como agir formativo, estão submersos pela lógica capitalista. É possível então, que exista no Brasil, um ponto de equilíbrio entre formação humana e formação técnica?

Formação técnica x formação humana

O histórico turbulento da educação superior Brasileira, um país o qual a de dualidade estrutural representada pela clara divisão entre a educação de ricos e pobres, e educação para formação humana e para o desenvolvimento de competências apenas técnicas ainda prioriza a formação técnica em detrimento da formação humana. Situação essa que torna o que se tornou evidente com a consolidação dos cursos superiores de tecnologia, que propuseram uma solução mercadológica de formação rápida e superficial.

Para Garcia (2000), o ensino profissionalizante no Brasil possui vestígios desde o processo de colonização, em que representava o aprendizado do ofício manufatureiro e a formação profissional, dos que culturalmente eram considerados de classe social inferior. Esse cenário em pleno século XXI o qual a formação técnica, com duração rápida de fácil acesso, em especial com a atual popularidade dos cursos na modalidade de Educação à Distância (EAD) sobrepõe a formação humana.

Essa é uma adaptação ao atual modo de produção sob demanda (toyotismo) e apresenta reflexos na formação os profissionais da educação, o que Kuenzer (2016) intitula de *Pedagogia da acumulação flexível*. Essa produção de educação sob demanda, reforça a divisão entre trabalho intelectual e trabalho a técnico e evidencia um cenário o qual a de adaptabilidade e flexibilidade para ao mercado de trabalho é mais importante do que a própria aquisição de conhecimento.

A escola evidencia mecanismos de aprendizagem, que são processos sociais, ou seja, ocorrem durante a interação entre um ser social (educador), com outro (educando), e é através dessa relação que ocorre a transmissão do conhecimento. Entretanto, essa afirmação pode ser contradita, ao observarmos a realidade do século XXI, representado pelo rearranjo nas relações sociais, produtivas e de trabalho, evidenciando a necessidade de qualificação de profissionais com competências técnicas e

que sejam ao mesmo tempo flexíveis, tanto para a aquisição de conhecimento, atuando agora como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, quanto para o desempenho de competências técnicas durante a atuação profissional, sendo adaptáveis e flexíveis. (KUENZER, 2016)

Essa aprendizagem flexível influencia não apenas na formação profissional, mas também na formação humana dos alunos. De acordo com Della Fonte (2018) o trabalho é o meio pelo qual o homem forma-se humano, formação essa que sofre alteração com o passar das gerações e é representada pela apropriação histórica e cultural do resultado dessa relação entre o homem e o trabalho.

Ciavatta (2014) afirma que existe no trabalho uma perspectiva educativa que visa reduzir a dualidade estrutural de conhecimento, historicamente dividida entre as elites intelectuais e a educação para o povo. Assim se pode entender que o trabalho como princípio educativo é um mecanismo de formação humana integral, que inter-relaciona os conhecimentos técnicos e científicos, com as habilidades humanas e cognitivas, e não apenas a qualificação profissional com um propósito meramente produtivo e que favorece e é necessário para o capitalismo.

Alguns autores acreditam que o contexto entre a formação tecnológica para o trabalho marcou o ensino profissional e com uma áurea negativa. Sobre o contexto do surgimento Takahashi (2010) contextualiza que:

Os CST's começaram a ser ofertados na educação profissional brasileira na década de 1970, em função da necessidade de formação e qualificação de trabalhadores para atender à demanda das empresas instaladas no período de industrialização e modernização promovido pelo governo brasileiro em meados do século XX.

Sobre essa perspectiva de formação voltada para a qualificação dos considerados de classes menos favorecidas a mesma autora afirma que “A influência histórica que marcou o preconceito manteve-se sobre a educação profissional (TAKAHASHI, 2010, p. 387)”. Apesar dessa contextualização historicamente contraditória na década de 70, condizente com a também histórica divisão entre o ensino da classe dominada e da classe dominante no Brasil, houve um processo de expansão dessa modalidade de ensino superior nas décadas seguintes.

Os anos 2000 foram significativos, momento o qual houve regulamentação federal e com isso a e popularização dos Cursos Superiores de Tecnologia que foram estruturados e adequados às diretrizes curriculares nacionais.

Ademais, em termos jurídicos, os cursos tecnológicos passam a ser regulamentados pelo decreto nº 5.154/04, que em seu artigo 5º dispõe que os cursos de educação profissional tecnológica – de graduação ou pós-graduação – organizarão seus objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, que, posteriormente, foi subsidiariamente aplicado aos cursos técnicos conforme Parecer CNE/CEB nº39/2004 (Aplicação do Decreto nº 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no ensino médio). (DINIZ; GEOERGEN, 2019, p. 585)

Em 2006, o Ministério da Educação com o decreto 5773/2006 “Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.” (BRASIL, 2006) e apresentou o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, afim de nortear a oferta dessa modalidade de ensino superior para orientar a comunidade com informações relevantes por meio da categorização em 13 eixos tecnológicos.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016) em sua última atualização, o Ministério da Educação apresentou os 13 eixos tecnológicos que são organizados nas seguintes categorias:

1. Ambiente e saúde
2. Controle e processos industriais
3. Desenvolvimento educacional e social
4. Gestão e Negócios
5. Informação e comunicação
6. Infraestrutura
7. Militar
8. Produção alimentícia
9. Produção cultural e design
10. Produção industrial
11. Recursos Naturais

12. Segurança

13. Turismo, hospitalidade e lazer

Esse conjunto de eixos vão além de uma simples demonstração e descrição de informações, mas servem de referencial normativo para guiar, amparar e contribuir para a melhoria e ordenamento dos aspectos educacionais do âmbito interdisciplinar dos cursos superiores. Entretanto, ainda que ordenados e estruturados para regulamentar diferentes tipos de opções para uma formação superior, é uma educação voltada garantir o funcionamento da engrenagem capitalista e sob essa perspectiva Diniz e Goergen (2019, p. 585) afirmam que:

O surgimento de tais cursos tecnológicos denota, portanto, o ápice do processo de atendimento à demanda de educação para o mercado de trabalho. [...] Com tais características de origem; voltados à educação para o trabalho, oriundos de ofícios relacionados ao comércio e serviços e possibilitando um diploma de curso superior em curto espaço de tempo; tais carreiras acabam por despertar interesse de um público que normalmente não frequentaria a educação superior nas modalidades tradicionais. Em sua grade curricular são compostos por disciplinas com forte apelo prático e, portanto, tais cursos tecnológicos se distanciam da proposta do ensino superior de caráter formativo-crítico, focando principalmente nas tendências de mercado.

Apesar da atração de uma formação superior para um público considerado como minoria, o mecanismo Neoliberal distancia o graduado da continuidade dos estudos, e poucos ingressam nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, e um número ainda mais reduzido nos cursos de pós-graduação *scripto sensu*. Existe a formação técnica para o trabalho, e no trabalho permanecem com atividades técnicas geralmente em funções repetitivas, com salários baixos e sem incentivos das próprias empresas para o desenvolvimento humano e a qualificação profissional. Sobre esse contexto Dardot e Laval (2016, p. 22), destacam que:

Estado neoliberal, para além de seus traços específicos e a despeito do seu intervencionismo, continua a ser visto como um simples instrumento nas mãos de uma classe capitalista desejosa de restaurar uma relação de força favorável vis-à-vis aos trabalhadores e, desse modo, atuar a sua parte na distribuição de renda. O aumento das desigualdades e o crescimento da concentração de renda e patrimônio que podemos constatar hoje confirmam a existência dessa vontade inicial.

E é nesse cenário tão diverso que representa o ensino Superior no Brasil uma situação aparentemente sem perspectivas de melhorias para a classe trabalhadora e que é financeiramente dependente da lógica Neoliberal. Uma modalidade de ensino superior que é dividida entre o ensino superior das Universidades e Centros Universitários, e os centros de formação Técnica, Tecnóloga e os Institutos Federais.

Em contrapartida e sob uma perspectiva positiva, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, regulamentados pela lei nº 11.892/2008, também ofertam cursos tecnólogos e representaram uma conquista muito importante para o sistema educacional brasileiro. Por meio desses institutos, a população possui acesso a formação superior tecnóloga gratuita, e os cursos são fundamentados com a proposta de construção de conhecimento por meio de atividades que buscam além da formação técnica, o direcionamento para a formação humana integral, por meio das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Por fim, a formação técnica e humana não pode ser negada pois está diretamente ligada ao crescimento econômico de um país e é sem dúvida um pré-requisito para o crescimento econômico sustentável que precisa de atenção prioritária do governo política e financiamento público. Contudo, a configuração existente de Formação Profissional e Técnica não é suficiente para enfrentar os desafios pertinentes às lacunas de oferta e demanda da força de trabalho qualificada. Com o rápido crescimento da população jovem, a capacidade de fornecer serviços de treinamento orientados pela demanda para aumentar a força de trabalho com habilidades técnicas e profissionais permanecem insuficientes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho moderno.

Considerações finais

Diante do contexto apresentado que expõe a realidade contraditória, que envolve a necessidade de adaptação do ensino superior e das forças de trabalho no Brasil diante Neoliberalismo, como reflexão é válido questionar: E futuro do ensino superior no Brasil? Seriam os cursos superiores de tecnologia um mecanismo manipulador ou um caminho em direção a educação como um processo de transformação e emancipação em um Brasil Neoliberal?

Além de conhecer a realidade contraditória que envolve a formação Superior Tecnológica no Brasil, e do impasse entre a garantia do acesso à educação, e a necessidade de formação sob demanda, rápida e técnica para atuação no mercado de trabalho, é fundamental a compreensão da reação social existente e desencadeada por esse cenário. É impossível pensar em transformação humana e combate à desigualdade social sem o acesso à educação e sem o estabelecimento de relações trabalhistas pois, as próprias contradições apresentadas pelo Capitalismo e por uma sociedade Neoliberal, são na verdade o que as fundamenta.

É importante ressaltar que a educação, ainda que de forma tímida e direcionada para a formação técnica, representa uma esperança para a conquista por meritocracia e busca por igualdade de direitos e acesso à educação. Todo conhecimento adquirido, ainda que não seja de forma densa e perene, transforma não apenas o aluno de forma direta aluno e professor, mas indiretamente todos os que os rodeiam.

Para que o trabalho seja um agir formativo, indissociável da essência humana, a busca pelo conhecimento e acesso à educação deve prevalecer pois, a verdadeira qualificação apenas é proporcionada por meio do acesso ao conhecimento, independentemente do tempo de formação, da instituição e dos profissionais formadores. Se formação superior é tecnológica ou não o que deve prevalecer é a educação, apenas assim é possível almejar melhorias sociais em uma sociedade pré-determinada pelas relações de mercado.

Referências

ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O.; BANDEIRA, T. S. **Reforma universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior**. Rio Grande do Norte: UFRN, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT29/A%20REFORMA%20UNIVERSIT%20C1RIA%20DE%201968%20E%20AS%20TRANSFORMA%20C7%D5ES%20NAS%20INSTITUI%20C7%D5ES%20DE%20ENSI-NO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BATISTA JÚNIOR, P. N. Paulo Nogueira Batista: Pensando o Brasil. *In: O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, 336 p.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Brasília-DF, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2020.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 3 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, J. L. M da. **Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão**. Rio de Janeiro-RJ, Revista Educação Pública, UFMT, p.1-3, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 24 nov. 2020

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: Elaine Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (orgs). **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Bomtempo, 2016.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, Dezembro, 2018. Disponível em: <http://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em: 10 out. 2020.

DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação Superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, Campinas, v. 24, n. 03, p. 573-593, nov. 2019.

ESPINDOLA, V. Neoliberalismo: Considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **Revista de desenvolvimento econômico**, Salvador, v. 6, n. 9, Janeiro, p. 110-114, 2004.

FILGUEIRAS, L. Neoliberalismo no Brasil: Estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 179-206.

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

FORIGO, M. V. Crise do Estado de Bem Estar Social e neoliberalismo. **Revista relações internacionais do mundo atual**, Curitiba, v. 1, n. 3, jan/mar, p. 51-62, 2003.

GARCIA, S. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais**. O Princípio Educativo. Jornalismo. Cadernos do Cárcere. v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KEYNES, J. M. **The General Theory of Employment, Interest and Money**. New York: Prometheus Books, 1997.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: ANPED – XI ANPED SUL, 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2016. p. 1–22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

LOCATELLI, R. La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. Investigación y

prospectiva en educación. **Documentos de trabajo**, n. 22, París, UNESCO, 2018. Disponível em: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030/replantear-aprendizaje/documentos-de-trabajo>
Acesso em: 25 nov. 2020

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, abr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso.
Acesso em: 25 set. 2020.

MERINO, E. A. D. **Fundamentos da ergonomia**. Apostila. Florianópolis: UFSC, 2011.

Neoliberalismo. *In*: **Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2001. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/QwZ4Q/neoliberalismo/>. Acesso em: 27 set. 2020.

OLIVEIRA, J. F. de. A produção do conhecimento no Brasil em tempos de globalização econômica: tendências, tensões e perspectivas. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, v. 13, n. 3, set./dez, p. 853-872, 2019.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. **Fundamentos sócio filosóficos da educação**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, D. 500 anos de educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, s/v, n. 14, p. 152-204, agosto, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2020.

TAKAHASHI, A. R. W. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, p. 385-414, Abr, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000200009&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 dez. 2020.

CAPÍTULO V

O DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR COMO FETICHE DA MERCADORIA: a falsa consciência da titulação acadêmica como fator de ascensão profissional*

*Augusto César Vilela Gama
Vicente Batista dos Santos Neto*

Introdução

Uma mercadoria aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos. (MARX, 2017, p. 146)

Este estudo tem como objetivo dialogar com base na teoria marxiana – a partir das categorias “fetiche da mercadoria” e “ideologia” – na intenção de evidenciar a realidade do diploma de ensino superior como fetiche da mercadoria, depreendendo que persevera uma falsa consciência da titulação como fator de ascensão profissional.

O século XXI é marcado por inúmeras transformações nas relações de produção, obviamente com intenções *sui generes* de manter a chama capitalista acesa, mesmo diante das complexas crises ao qual a ordem vigente vem enfrentando desde o início da modernidade. Porém, todas as reformas realizadas em prol da manutenção do sistema têm em sua peculiaridade aumentar a circulação de mercadorias, fator este determinante na reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Desta forma, o primeiro passo na compreensão de toda esta complexidade deve ser, assim como foi para Marx (2017) em sua obra magna, pela mercadoria. Tanto faz se a mercadoria seja para satisfazer as necessidades de sobrevivência ou para suprir as vontades da mente, desde que ela proporcione o mais-valor e, conseqüentemente, o aumento dos lucros. Isto é, para o capitalista o que realmente lhe importa é a busca incessante em aumentar o mais-valor a partir da produção e circulação de mercadorias.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.95-110

Como a mercadoria é fruto do trabalho, então é diretamente por meio dele que se efetiva o mais-valor. O trabalho no capitalismo é medido pelo tempo gasto na produção de mercadorias, deste modo temos que o dispêndio da força de trabalho é calculado e apresentado com um valor social médio de produção, fazendo da força de trabalho também uma mercadoria de consumo, nos demonstrando que na sociedade capitalista tudo tende a tomar forma de mercadoria, até mesmo a vida humana (MARX, 2017).

Com o trabalho assalariado sendo uma mercadoria para produção de outras mercadorias, o mais-valor como define Marx (2017), se efetiva na apropriação pela classe dominante da força de trabalho calculada a partir do tempo necessário para produção da mercadoria. Em suma, o mais-valor provém da exploração da força de trabalho, da baixa remuneração pelas horas trabalhadas na produção de mercadorias.

Isto fica melhor compreendido por meio do ciclo que resulta no mais-valor, constituído pelas fases de “[...] produção, consumo, distribuição, circulação ou troca.” (ANTUNES, 2018, p. 39). Ou seja, na troca da mercadoria, o trabalhador não recebe remuneração pelo tempo total gasto na sua produção, distribuição e ou circulação, apenas por uma porção mínima deste tempo, o restante não pago é apropriado pelo capitalista e convertido em lucro.

Ademais, este estudo não tem condições de aprofundamento nas idiossincrasias que permeiam o trabalho assalariado e a produção e consumo de mercadorias. Mas o que de fato nos interessa aqui abordar é o efeito deste processo na subjetividade do trabalhador. Para além da sua força de trabalho explorada e mercadorizada, o trabalhador tem em sua interiorização a coisificação de si, que se manifesta pelo estranhamento, uma vez que o objeto por si produzido, o seu produto, ao se tornar mercadoria, não mais lhe pertence. Tal perda é justificada por Marx mediante seus estudos de economia-política:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82)

Ocorre uma inversibilidade no modo de produção capitalista com relação ao trabalho do trabalhador, afinal quanto mais ele produz mercadoria, mais-valor ele cria para outrem, menos condições ele tem de consumir e mais “indigno ele se torna”. Este é o efeito da conversão de tudo em mercadoria, inclusive o próprio trabalhador.

Diante de um processo em que o trabalhador escolhe “livremente” aceitar essa forma de subsunção ao qual foi submetido, Marx (2004, 2017) com base na teoria hegeliana, denomina este fenômeno social como alienação¹, no qual culmina na reificação, isto é, na coisificação do humano. Este estado de inconsciência, de autoalienação do trabalho enquanto categoria ontológica, nos apresenta um ser social desumanizado, perdido dentro das relações sociais estabelecidas pela ordem hegemônica (LUKÁCS, 2013; MÉSZÁROS, 2016).

Assim, a alienação se caracteriza como causa-efeito de algo historicamente posto, ratificando seu caráter histórico-social e que emerge da evolução humana. Como diz Lukács (2013, p. 577), a alienação “[...] não tem nada a ver com uma *condition humaine* universal, possuindo menos ainda qualquer universalidade cósmica.”

Sendo assim, o trabalho alienado exterioriza a relação do trabalhador com o produto fruto do seu trabalho, em que durante o processo de trabalho o trabalhador já não se encontra em satisfação com o ato de produção, em virtude da venalidade de sua condição dentro do processo e que se agrava com o estranhamento de seu objeto por não mais lhe pertencer após objetivado, corroborando com a afirmação de Lukács (2013) de que a alienação é resultado da relação do humano com outros humanos.

São as relações sociais de dominação que por meio do trabalho alienado suprime o entendimento concreto da razão e conduz o trabalhador ao processo de fetichismo da mercadoria, no qual a sua condição é a de um ser social reificado, coisificado, transformado em mercadoria, enquanto ao contrário, a mercadoria produzida no modo de produção capitalista ganha vida. Isto significa que:

¹ Trataremos da “Alienação” neste estudo como um aspecto negativo do trabalho no capital, em seu sentido de “Estranhamento” a partir do termo no alemão “*Entfremdung*”. Para um melhor entendimento se sugere a leitura da obra *A teoria da alienação em Marx* de Mészáros (2016).

[...] a coisa produzida ganha forma viva ao passar pelo movimento de personificação das coisas, ao ser trocada, a mercadoria tem agora personalidade, enquanto o trabalhador vem a perder a sua. Esse processo, Marx o chama de fetichismo da mercadoria, que vem a se apresentar como um fenômeno social e mental, onde as mercadorias aparentam ter uma vontade independente de seus produtores. (GAMA, 2019, p. 47)

O fetichismo da mercadoria consiste em dar alma a uma coisa, tratando-a como se tivesse vida. Esse culto obscuro a uma coisa é essencial no sistema capitalista, visto que o importante não são as vidas humanas e sim as mercadorias, são elas que fortalecem o sistema, desta maneira, quanto mais valorizada a mercadoria e menos valorizado o trabalho humano, mais o capital se fortalece e menos as relações sociais de trabalho têm relevância. Todo este processo, bem se sabe, vem logrando êxito graças a alienação do ser social.

Considerando o objeto deste estudo, esta síntese até aqui realizada teve por intento esclarecer a redução do ser social em coisa ao passo que as coisas misticamente ganham vida mediante o fenômeno do fetichismo da mercadoria. Como tudo se transforma em mercadoria dentro das relações de produção e reprodução capitalista, a educação não escaparia à essa regra. Deste modo, este estudo aduz a tratar mais especificamente da educação superior pelo seguinte motivo: se o trabalhador na ordem vigente apresenta um valor social médio, ele tende a acreditar que a formação no ensino superior pode aumentar o seu valor social, ao lhe proporcionar ascensão profissional dentro de sua própria classe, ou ainda, a de uma possível mobilidade social.

O mercado ao ficar atento aos anseios sociais de consumo, dentre eles a formação superior, viabiliza a expansão da educação superior no Brasil, em que a formação de graduados e pós-graduados obtivera um aumento significativo nas últimas décadas. Contudo, tem se observado uma dicotomia público/privada, onde o ensino de melhor qualidade que abrange uma formação em sua totalidade – priorizando o ensino, a extensão e a pesquisa –, vem sendo ofertado para um quantitativo muito menor, principalmente via Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em contrapartida, vem se promovendo um ensino de baixa qualidade as massas via IES privadas (SGUISSARDI, 2008).

As últimas pesquisas da área têm demonstrado um grande número de formandos por meio de instituições ligadas a empresas educacionais que movimentam bilhões de reais no mercado financeiro e que se mostram um dos ramos empresariais mais lucrativos da economia (RUAS; OLIVEIRA, 2016). Todo esse processo se dá por intermédio da precarização do ensino-aprendizagem, no qual o diploma é a mercadoria final entregue para aqueles que se propuseram a pagar mensalidades, sendo que a maioria dos alunos das IES privadas pertencem à classe trabalhadora (SANTOS NETO, 2019).

Neste sentido, existe uma mistificação ideológica de propagação cultural às massas (MÉSZÁROS, 2014), no qual ao se ter a posse de um diploma de ensino superior, isto venha a favorecer o sujeito a se ascender profissionalmente, logo, socialmente, motivando-o a pagar por um ensino de pouca qualificação durante anos em busca de melhores condições, transformando dessa forma o diploma em uma mercadoria a ser conquistada, por que não dizer, financiada (SGUISSARDI, 2015).

No entanto, a baixa qualificação de formação para as massas de modo algum altera o *status quo*, pois a sociedade capitalista está moldada na competição, em que pelo argumento de meritocracia, uma formação ruim é incapaz de qualquer melhoria real na vida do sujeito (SANTOS NETO, 2019). Assim, pelo fetichismo da mercadoria os sujeitos são impulsionados a consumirem o diploma de ensino superior em virtude da própria reificação no qual se encontram.

A ideologia de expansão da educação superior privada no Brasil

Até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmos, daquilo que eles são ou devem ser. Eles organizaram suas relações de acordo com suas representações de Deus, do homem normal e assim por diante. Os produtos de sua cabeça tornaram-se independentes. Eles, os criadores, curvaram-se diante de suas criaturas. Libertemo-los de suas quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais eles definham. Rebelemo-nos contra esse império dos pensamentos. Ensinemos-lhes a trocar essas imaginações por pensamentos que correspondam à essência do homem, diz Um, a se comportar criticamente para com elas, diz o Outro, a arrancá-las da cabeça, diz o Terceiro, e... a realidade existente haverá de desmoronar. (MARX; ENGELS, 2007, p. 523)

Os jovens Marx e Engels em 1845-1846 com a obra *A ideologia alemã* dão início ao desenvolvimento da base materialista de seus estudos, buscando explicar as relações sociais por meio da consciência, com a finalidade de banir o idealismo que rondava a Alemanha do século XIX. Essa “[...] produção idealista é vista como ideologia, isto é, uma construção ideal autonomizada da materialidade do modo de produção.” (BALDI, 2019, p. 633).

A ideologia para Marx e Engels (2007) – inicialmente e que aprofundam nas determinações desta categoria em estudos futuros – é resultado de uma falsa consciência, de uma realidade invertida, facilitadora no ocultamento das contradições sociais em favor da classe dominante. Por isso, compreender criticamente as ideias de dominação é o primeiro passo na superação das aparências dos fenômenos, que se apresentam de forma superficial aos olhos humanos em virtude das relações reificadoras.

Em vista disso, temos que as “[...] ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47). É inegável os inúmeros recursos que a classe dominante se utiliza para controlar as vontades de toda a população. Nesta lógica, “[...] o que está em jogo é a articulação cultural dos interesses materiais dominantes da ordem estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2014, p. 104).

Numa sociedade globalizada e capitalista como a que vivemos, os Estados Unidos da América (EUA) é uma referência enquanto posição dominante de superpotência mundial, e que impacta de maneira abrupta na economia-política dos países emergentes, dentre eles o Brasil. Por essa razão que Mézáros (2014, p. 141) esclarece a força da ideologia imperialista sobre o “Terceiro Mundo”, quando sua economia fica submetida a um “quadro de dependência estrutural” ao “Primeiro Mundo”. Isto posto, a soberania dos EUA está presente na estrutura brasileira como um todo, o que impacta diretamente nas nossas políticas socioeconômicas.

A hegemonia econômica norte-americana foi-se estendendo na medida em que países importantes aderiram ao sistema multilateral e as filiais das empresas e bancos norte-americanos foram se expandindo pelo mundo através de redes comerciais, financeiras e de comunicações cruzadas com o investimento direto em plantas manufatureiras e matérias-primas estratégicas. Depois dos choques do petróleo e de juros do final da década de 1970 e das sucessivas crises financeiras das décadas seguintes, os “con-

sensos” sucessivos emanados de Washington foram se tornando cada vez mais duros e a hegemonia econômica foi perdendo o caráter benigno. Ao mesmo tempo que é permissiva para os interesses do capital das grandes corporações e protecionista para vários setores da economia norte-americana, tenta sistematicamente ditar as regras para os outros países (sobretudo os periféricos) com as políticas neoliberais. (TAVARES; METRI, 2020, p. 17)

Um bom exemplo da interferência norte-americana na estrutura brasileira com intuito de implementação das políticas neoliberais é o “Golpe de 1964”. Em um momento que o Brasil apresentava enorme crescimento dos movimentos de trabalhadores – organizados por uma frente-ampla de esquerda – na luta contra a superexploração capitalista, com empresas em sua maioria formada por conglomerados estrangeiros que se aproveitavam da subordinação brasileira ao *modus operandi* norte-americano, de modo que qualquer resistência contra esse processo de produção e reprodução hegemônico não se daria de outra forma que não fosse por meio de retaliações.

Em vista disso, “[...] os setores conservadores (EUA, capital transnacional, burguesia brasileira, classes auxiliares da burguesia) se uniram para combater esta resistência [da classe trabalhadora] e possibilitar uma intensificação ainda mais forte do processo de exploração.” (VIANA, 2005, p. 27). Como resultado, o Brasil sofreu o duro “Golpe de 1964” com a chegada dos militares ao poder para servir as imposições do capitalismo norte-americano, a fim de suprir a sua crise interna mediante a exploração internacional da força de trabalho.

Com a nossa estrutura econômica-política nos meados do século XX subserviente aos moldes norte-americanos, a educação brasileira evidentemente começou a seguir os passos ideológicos do pensamento neoliberal ao sofrer novas determinações mediante o estabelecimento de reformas no ensino. No caso da educação superior, decorreu fortes investimentos na expansão quantitativa de IES privadas pelo Brasil, se tornando um segmento competitivo e bastante lucrativo (RUAS; OLIVEIRA, 2016).

A mercadorização da educação superior brasileira incorporou-se aos fundos de investimentos internacionais, com a formação de oligopólios empresariais cuja à principal mercadoria é a venda do acesso ao diploma de ensino. Fenômeno este, segundo Ruas e Oliveira (2016, p. 465) conhecido como: “Oligopolização da Educação Superior”.

Pensando no livre mercado de “oferta e procura”, a expansão de IES privadas trouxeram a concorrência e com ela estratégias de monopolização ancoradas no apoio do Estado, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso e as brechas instituídas na *Lei de Diretrizes e Base da Educação* (LDB) nº 9.394/1996, *exempli gratia*, ao liberar as IES de regime jurídico sem fins lucrativos para converterem-se em regime jurídico com fins lucrativos (BRASIL, 2018; RUAS; OLIVEIRA, 2016).

Esse “empurrão” do Estado brasileiro para mercantilizar a educação superior, deu início uma década depois ao capital aberto de ações de empresas educacionais sob a égide do neoliberalismo, com destaque para:

[...] o grupo educacional Anhanguera [que] possuía [em 2008] 52 unidades de educação superior com 720.000 matriculados. Outro grupo educacional, Estácio Participações, possuía 23 unidades, com 207.079 matriculados. A Kroton Educacional, da rede mineira Pitágoras, possuía 25 IES no país. O Sistema COC de Educação e Comunicação, também proprietário de diversas IES, tinha neste ano 8.934 matriculados em cursos presenciais e 19.875 em cursos semi-presenciais. Juntas, apenas quatro empresas educacionais, absorvem perto de um quarto das matrículas no setor privado, e perto de um quinto do total das matrículas da educação superior no país. Os números desta expansão/concentração são eloquentes. A entrada do grupo Anhanguera na bolsa de valores resultou numa valorização de 70% de suas ações, num período de apenas 6 meses. Em menos de um ano, o patrimônio do grupo teve uma valorização de 45%. (MARQUES, 2013, p. 73)

Esse domínio da educação superior privada nos revela o desenvolvimento da máquina capitalista em larga escala com seu desfecho sendo o mais-valor, fazendo da educação uma mercadoria valiosa e com retorno garantido, isto é, lucros extraordinários e baixo risco de investimento. Neste sentido, a educação brasileira está caminhando em direção antagônica, na contramão dos princípios aos quais os intelectuais da área propõem para um ensino humanizado e de qualidade. Em 2004, durante o Fórum Mundial de Educação que aconteceu na cidade de Porto Alegre-RS, István Mészáros (1930-2017) ressaltava aos participantes do evento de que “[...] a educação não é uma mercadoria.” (JINKINGS, 2008, p. 9).

Com a educação sendo mercadoria, ela jamais cumprirá sua missão de propiciar a autonomia e emancipação do ser social, pois ela vem gerando valores humanos invertidos no momento em que representa os interesses da ordem hegemônica em favor da acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Se no ano de 2008 projetava-se um cenário de expansão maciça das IES privadas, uma década depois o crescimento se manteve em ritmo acelerado, conforme aponta os dados da Tabela 1, a partir do *Censo da Educação Superior*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – Brasil – 2009-2019

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	n.a.
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	n.a.
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	n.a.
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.

Fonte: INEP (2020). Tabela elaborada por Inep/Deed.

Nota: (n.a.) Não se aplica.

O Brasil em 2009 possuía 245 (10,6%) IES públicas e 2.069 (89,4%) IES privadas, com a “corrida do ouro”, em 2019 esses números saltam para 302 (11,5%) IES públicas e 2.306 (88,5%) IES privadas. Houve um aumento de 2009 para 2019 – fruto das políticas públicas dos governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Vana Rousseff – de 23,2% em IES públicas e de 11,5% em IES privadas, em termos comparativos neste período, as IES públicas tiveram um aumento de 57 Instituições, enquanto as IES privadas tiveram um aumento de 237 Instituições, ou seja, das 294 (100%) novas IES, 19,4% representam o setor público e 80,6% o setor privado (INEP, 2020).

Não restam dúvidas de que a educação superior é altamente lucrativa, caso contrário, não teríamos esse crescimento exponencial de IES privadas. Quando analisado as matrículas em IES públicas e em IES privadas a correlação de dados é idêntica. Em 2009, o Brasil detinha 5.954.021 (100%) estudantes matriculados no ensino superior, com 1.523.864 (25,6%) matriculados em IES públicas e 4.430.157 (74,4%) matriculados em IES privadas. Já em 2019 o total de matriculados no ensino superior subiu para 8.603.824 (100%), com 2.080.146 (24,2%) matriculados em IES públicas e 6.523.678 (75,8%) matriculados em IES privadas (INEP, 2020).

Destarte, observa-se que o Brasil começa a sentir os efeitos da expansão de IES privadas em larga escala somados aos cortes no orçamento público destinados as IES públicas após o “Golpe de 2016”, apresentando um percentual menor de matriculados no setor público em 2019 comparado com 2009, testemunhando uma clara tentativa de “[...] desmonte em curso para a educação pública no Brasil [...]. Com discursos apoiados na falácia do Estado mínimo, [...] o incentivo ou uso de *vouchers* e o *homeschooling* em substituição à escola pública, a cobrança de mensalidades nas universidades públicas, [e] a autorregulação do setor privado.” (SANTOS NETO, 2019, p. 216).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Há uma crescente controvérsia sobre a forma como o ensino superior é financiado no Brasil, pois estudantes de camadas mais favorecidas têm maior probabilidade de acessar instituições públicas de elite altamente seletivas, que são gratuitas, enquanto que pessoas de baixa renda tendem a frequentar instituições privadas pagas [...]. Isso é visto amplamente como

fator que vem para exacerbar as desigualdades socioeconômicas. (OCDE, 2018, p. 76)

A OCDE (2018) apresenta a realidade socioeconômica dos estudantes matriculados em IES privadas, isto significa que os estudantes de origens menos favorecidas têm uma menor probabilidade de frequentarem IES públicas, onde não são cobradas mensalidades e uma maior probabilidade de frequentarem IES privadas, quando estão dispostos a utilizarem a maior porção de seu salário no pagamento de mensalidades em busca do diploma de ensino superior.

Para garantir valores competitivos na mensalidade, a acumulação de mais-valor proverá da exploração da força de trabalho – como esclarecido na Introdução deste estudo –, logo, da baixa remuneração dos funcionários administrativos e do corpo docente, aliados a alta cobrança por produtividade, redução a patamares rasos nos investimentos em pesquisa e extensão, culminando, desta maneira, em maiores lucros para os acionistas e recursos para ampliação da atuação no mercado (POLIZEL; STEINBERG, 2013).

Sguissardi (2008), relata que ‘a mão livre do mercado’ é um conceito ideológico capitalista para encobrir a destruição do meio-ambiente, as péssimas condições de trabalho e qualidade dos produtos, a falta de ética, e a destruição da sociedade. Sendo assim, a educação-mercadoria com certeza não estaria imune a essas mazelas.

Defronte destes fatos, fica inegável que a qualidade do ensino das IES privadas está comprometida, no qual a expansão da educação superior privada se justifica a partir do fenômeno do fetichismo da mercadoria, em que pela ideologia se propagam para a classe trabalhadora um falso discurso de ascensão profissional e social quando de posse do diploma de ensino superior.

Considerações Finais

A teoria marxiana como base teórica e metodológica nos auxiliou neste estudo na árdua missão de descortinar os ocultamentos e a imediatividade das determinações capitalistas presentes na vida em sociedade. Foi de suma importância abarcar o processo de alienação que resulta em um trabalhador coisificado à medida que inversamente a mercadoria ganha vida a partir do fenômeno do fetichismo da mercadoria.

Nesse contexto, a educação superior se torna mercadoria e, sendo muito lucrativa, faz crescer exponencialmente as IES privadas, com poucas condições de oferecer cursos de graduação de boa qualidade.

Portanto, o diploma de ensino superior como mercadoria se explica mediante a ideologia capitalista de propagação da “possível” ascensão profissional. O que nada mais é de uma falsa consciência da realidade posta perante a lógica sociometabólica do capital, da valorização pela competitividade pautada na meritocracia, no qual uma baixa qualidade do ensino é incapaz de realizar qualquer transformação real.

O oligopólio da educação superior pautado pelo neoliberalismo tem na educação-mercadoria a oportunidade de elevados lucros e ampliação de mercado, isto claro, às custas da mão-de-obra explorada e baixa qualidade no provimento do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, mesmo clarejando tais determinações da educação superior privada, as expectativas do mercado são de contínua expansão das IES privadas, intensificada em consequência do apoio do Estado brasileiro sob a regência do “Primeiro Mundo” em prol da lucratividade a qualquer custo.

A intelligentsia da educação tem um enorme desafio de seguir pesquisando e publicizando as informações na tentativa de inflexão da mercantilização do ensino, de modo que consiga a “internalização” pela classe trabalhadora do trágico cenário formado e o necessário rompimento com o nexos de expansão da educação superior privada por meio da oferta de uma educação pública para todos, laica e de qualidade.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BALDI, L. A. de P. A categoria ideologia em Marx e a questão da falsa consciência. **Revista Katálysis**, Florianópolis – SC, v. 22, n. 3, p. 631–640, set-dez, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802019000300631&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018.

GAMA, A. C. V. **Implicações sociais da formação profissional do bacharelado em educação física sobre a compreensão de corpo, estética e educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020.

JINKINGS, I. Apresentação. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARQUES, W. Expansão e Oligopolização da Educação Superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba- SP, v. 18, n. 1, p. 69–83, mar, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219125744005.pdf>. Acesso em: .

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil**. Paris: OCDE, 2018.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. **Governança Corporativa na educação superior**: casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos). São Paulo: Saraiva, 2013.

RUAS, C. M. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas - SP v. 2, n. 3, p. 461–479, dez, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7666>. Acesso em: 26 nov. 2020.

SANTOS NETO, V. B. dos. **A formação inicial de professores a distância no Brasil**: os contornos e trajetórias do Sistema Universidade Aberta do Brasil na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no período de 2013 a 2018. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 29, n. 105, p. 991–1022,dez, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 nov. 2020.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas - SP, v. 36, n. 133, p. 867–889, out-dez, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400867&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2020.

TAVARES, M. da C.; METRI, M. A geoeconomia do império e as mutações do capital: os dois ciclos de expansão econômica dos Estados Unidos no final do século XX. **Brazilian Journal of Political Economy**,

São Paulo – SP, v. 40, n. 1, p. 3–21, jan- mar, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572020000100003&tlng=pt. Acesso em: 11 dez. 2020.

VIANA, N. Acumulação Capitalista e Golpe de 1964. **Revista História & Luta de Classes**. São Paulo – SP, v. 1, n. 1, p. 19–27, abr, 2005.

CAPÍTULO VI

AVALIAÇÃO EXTERNA E A QUESTÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: reflexões iniciais*

*Francielle Batista Vieira Fogaça
Maria Simone Ferraz Pereira*

Introdução

Os avanços das políticas econômicas neoliberais associados ao processo de globalização provocaram mudanças na administração pública, e seus reflexos estão presentes no contexto das diferentes políticas, dentre elas a educacional. As implicações dessa nova gestão moldada no formato empresarial, com foco na eficiência, descentralizam a atuação do Estado em diferentes áreas, especialmente na saúde e na educação.

Para Oliveira (2018, p. 11), “[...] o modo de regulação neoliberal implicou, por sua vez, mudanças no papel e na forma de atuação do Estado, bem como nas políticas educacionais, que passaram a ser orientadas, cada vez mais, pela lógica do mercado e da competição.” O ideário neoliberal pressupõe adesão a um sistema de padronização e regulação do setor educacional, especialmente no caso brasileiro, impulsionando medidas de controle da qualidade do ensino e, conseqüentemente, incentivando a competitividade. Para a efetivação dessa lógica, tem sido comum na educação a utilização de mecanismos de regulação da “qualidade” do ensino, por meio da política de avaliação externa.

É nesse cenário, ou seja, na reflexão sobre a avaliação no ensino superior, que se situa a abordagem desta produção¹, apresentando as concepções de regulação e de controle que permeiam o debate, especialmente a partir dos anos de 1990, e suas convergências. Procura-se, ainda, analisar a avaliação na perspectiva de compreender sua função em um

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.111-126

¹ Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão inicial de literatura, proposta em uma disciplina de Mestrado em Educação, da linha “Estado, Políticas e Gestão em Educação Superior”, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

mundo globalizado, em que as diretrizes político-econômicas neoliberais ganham força.

As seguintes perguntas nortearam o desenvolvimento deste estudo: a política avaliativa, no ensino superior, tem conduzido a qual tipo de regulação? De que maneira essa regulação tem controlado o ensino superior? Na tentativa de responder tais questões, inicialmente abordamos a origem da educação superior no Brasil, a relação entre Estado e Universidade e as transformações que ocorreram na educação com as reformas no aparelho estatal no Governo de Fernando Henrique Cardoso, respaldadas na teoria político-econômica neoliberal e nas orientações das organizações multilaterais. Além disso, discutimos as concepções de regulação e de controle da qualidade, com base na ideia de responsabilização que incentiva a competição entre as instituições, bem como destacamos a lógica da avaliação externa e da mercadorização do ensino.

A educação superior no Brasil

Revisitando a história da educação superior que culminou no modelo universitário atual, identificamos que a criação de universidades foi proibida pela corte portuguesa até o século XVIII. Além de não permitir sua abertura, incentivava os filhos da elite colonial a estudarem em Coimbra, caracterizando, assim, o que na história ficou conhecido como um ensino para uma minoria detentora de poder (CUNHA, 2000).

Em 1550, começou-se a denominar de “instituições de educação superior” os espaços com características de educação primária e secundária, “[...] em alguns, acresciam-se de ensino superior em Artes e Teologia” (CUNHA, 2000, p. 152). De acordo com o autor, a partir 1808, com a mudança da corte portuguesa para o Brasil, foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, sob o domínio do Estado Nacional. Expandiam-se as chamadas “cátedras isoladas”, com pouco requinte e com professores que ensinavam em ambientes precários.

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. (MARTINS, 2002, p. 04).

Com o passar dos anos, segundo Cunha (2000), o ensino superior se expandiu no país, fruto do reordenamento das unidades de ensino do século XIX. Entretanto, a denominação de “universidade” adveio tardiamente, em 1909, com a Escola Universitária Livre de Manaus, fundada com o apoio privado, bem como a Universidade de São Paulo, instituída em 1911. Em 1912, esse título foi proferido à Universidade do Paraná, com apoio de trabalhadores e da iniciativa pública. Porém, a universidade que resistiu aos desdobramentos das leis e conseguiu firmar como modelo para as demais foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920.

De acordo com Chauí (2003), é com a chegada do século XX que se difundiu a ideia de educação como direito e os espaços universitários passaram a traduzir os anseios e divergências que se manifestavam na sociedade.

Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUI, 2003, p. 05).

Assim, essa característica essencial, ser um espaço onde estão presentes interesses e conflitos diversos, faz das universidades instituições legítimas e autônomas, constituindo-se em espaços democráticos (CHAUI, 2003).

Mesmo com tal singularidade, a universidade na contemporaneidade apresenta tensão que afetam seus pilares (ensino-pesquisa-extensão). Para Santos (2011), a universidade, ao longo de sua história, tem enfrentado diferentes crises. A mais recente, conhecida como “crise institucional”, agravou-se com a chegada dos anos de 1990. Tal crise “[...] era e é, desde há, pelo menos, dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (2011, p. 15-16). Em outras palavras, a crise torna-se aguda quando a universidade, paulatinamente, deixa de ser um “bem público”, ficando com recursos escassos devido ao enxugamento dos gastos na educação, promovidos,

principalmente, pela reforma administrativa no aparelho estatal, no contexto neoliberal.

O autor prossegue enfatizando que essa crise é consequência da primeira e da segunda, denominadas “crise de hegemonia” e “crise de legitimidade”, respectivamente. Diante disso, fica evidente que as políticas econômicas neoliberais fortaleceram a inserção da educação superior como um serviço comercializável, promovendo privatizações e redução de investimentos.

A perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado foi, antes de mais, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir da década de 1980, se impôs internacionalmente. (SANTOS, 2011, p. 18).

Essas transformações nas áreas econômicas, políticas e educacionais, com os direcionamentos provocados pelas determinações da globalização e agendas neoliberais, modificaram a atuação do Estado, o qual confere autonomia às instituições, mas simultaneamente controla e regula o ensino.

A regulação na educação superior no contexto neoliberal

A educação superior tem sido vista como um local promissor de negociação como serviço, abrindo espaço para o mercantilismo educacional. Isso se deu gradativamente, com as deliberações impostas pela globalização, a expansão das tecnologias e meios de comunicação, os direcionamentos sob influência de políticas neoliberais e com as organizações internacionais ou multilaterais, que são formadas por vários países e têm a função de reunir acordos internacionais para o desenvolvimento global.

Para Dourado (2002, p. 238) “[...] o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira.” Além disso, segundo o autor, nos aspectos educacionais, o Banco Mundial tem sido preponderante nas orientações para o conjunto de reformas, a partir de 1980, que atendam aos interesses do mercado. Maués e Bastos (2016), por sua vez, ao analisarem esse aspecto, afirmam que o processo de internacionalização do ensino

superior foi induzido, em grande medida, pela lógica comercial, o que é resultado das determinações da Organização Mundial do Comércio (OMC), que incluiu a educação superior no setor de serviços, no Acordo Geral sobre Comércio e Serviços.

Assim, esses organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, propuseram que países como o Brasil incentivassem a expansão do ensino superior para atender a demanda de oferta, referenciada como acesso ao ensino democrático. O resultado disso foram as privatizações e a reformulação da gestão educacional, que abriram espaço para cortes de gastos no ensino superior público, favorecendo ainda mais a iniciativa privada (DOURADO, 2002).

Tais medidas vão ao encontro dos princípios do que se denomina “neoliberalismo”, que é o conjunto de orientações político-econômico difundido mundialmente. De acordo com Harvey (2005),

[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas. (HARVEY, 2005, p. 12).

Deste modo, as políticas neoliberais postulam a necessidade de minimizar as tarefas do Estado para economizar tempo e obter bons resultados, com foco na eficiência e na produtividade. Mais do que isso, essa teoria surge contra a intervenção estatal na economia, defendendo a liberdade econômica e abertura para a expansão da iniciativa privada, bem como a transferência de algumas funções públicas para esse setor, fundamentada em diretrizes que beneficiam a globalização e o mercado.

No caso brasileiro, essa teoria político-econômica foi intensificada na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, fortemente marcado pela reforma administrativa do Estado. Tal reestruturação culminou nos princípios de redução de gastos e, principalmente, de gerência nos moldes empresariais, que buscava um novo formato de gestão pública que pudesse atender os anseios de uma agenda neoliberal global. Nesse contexto de reforma do Estado, a educação, em todos os âmbitos do ensino, especialmente no ensino superior, foi induzida à adesão a um sistema de regulação que estimula

medidas de controle da qualidade e, em certa medida, o incentivo à concorrência entre instituições.

Um dos fatores propulsores de mudanças na forma como o Estado conduz as suas políticas refere-se às questões de regulação. Na esfera educativa, pode-se notar que seu conceito tem assumido características de controle, com vistas à melhoria da qualidade. Segundo Barroso (2005, p. 727),

[...] conforme definição consagrada nos dicionários, a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas.

O autor acrescenta ainda que, de maneira ampla, a regulação pode ser entendida como forma que garante o funcionamento de um sistema, permitindo averiguar seus processos para posterior correção. Sendo assim, o termo “regulação” diz respeito à funcionalidade de um sistema, tendo em vista a sua estabilidade, correção de possíveis falhas e ajuste na sua organização. Por se tratar de diferentes atores envolvidos no processo, esse termo pode assumir características diversas. Nas políticas educacionais brasileiras, a regulação tem sido conduzida com vistas a atender as demandas do mercado e operacionalizar as diretrizes dos organismos internacionais e da agenda neoliberal, adquirindo maior controle da educação.

Nessa ótica, institui-se na esfera pública um modelo de gestão com referência na área empresarial, ou seja, advoga-se que é necessário desburocratizar as funções públicas, deixando-as mais eficientes, com objetivos claros e com foco em resultados. Essas características, instituídas com as modificações no papel do Estado, frente à educação superior, culminaram na inserção de mecanismos avaliativos e de responsabilização, na perspectiva de um Estado-avaliador.

Segundo Afonso (2013), Estado-avaliador (*evaluative state*) é um conceito que tem sua gênese no campo das políticas de ensino superior para evidenciar as mudanças no modo de regulação do Estado, passando de um modelo de controle estatal para um de supervisão estatal. Para Chirinéa (2010, p. 11), o Estado, ao assumir características de avaliador, “[...] mede e avalia a qualidade da educação tendo como ferramenta os testes realizados em larga escala, cuja proposta promove *ethos* competi-

vo nas unidades escolares [...]”.

Avaliação, mercadorização da educação e a questão da qualidade no Ensino Superior

As ações do Estado-avaliador e a expansão global das políticas neoliberais convergem para um mesmo propósito: liberdade econômica para o aumento de capital, no sentido de fortalecimento do processo de crescimento do setor educacional privado. Nesse contexto, o Estado passa a ter mais rigor no controle do ensino público e institui, cada vez mais, políticas avaliativas para regulação.

Buscando entender a complexidade da dimensão avaliativa, Dias Sobrinho (2010, p. 195) afirma que “[...] a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais.” Sali-enta ainda que ela é um importante meio de provocar transformações na sociedade, nos modos de organização dos currículos e trabalhos acadêmicos, além de modificar a forma de gestão e o sistema de educação. No âmbito nacional, Rothen (2018) aponta que

[...] o foco do modelo de avaliação brasileiro, construído a partir de 1995, é nortear a expansão da educação com a regulação estatal do sistema e o estímulo à concorrência entre as instituições escolares brasileiras, com a criação de índices que permitem o ranqueamento de instituições. (ROTHEN, 2018, p. 18).

Todavia, é necessário ressaltar que a avaliação pode ter duas funções: produzir questionamentos e novos saberes; ou obter resultados e aplicar a responsabilização, com o objetivo de controle, prestação de contas e regulação. Com isso, as políticas de avaliação implementadas nos governos, nos últimos 30 anos, distanciam-se do papel formativo e adquirem maior conotação de Estado-avaliador, estipulando instrumentos avaliativos que não aferem a qualidade da educação numa perspectiva mais ampliada, mas incentiva a lógica de concorrência de mercado. Essa qualidade adquirida com a intervenção de políticas avaliativas está atrelada à noção de controle por meio dos resultados (AFONSO, 2007).

Assim, as instituições que melhor se adequam a esses pressupostos, na lógica reguladora, mais avançarão. A responsabilidade é aplicada à administração e ao corpo docente, e o foco se restringe ao bom desem-

penho, sendo instituído um mecanismo de culpabilização pelo baixo desempenho. Nesse cenário, destacam-se o trabalho individual e a meritocracia para atender a lógica concorrencial. Ristoff (2001, p. 28) aponta que “[...] a lógica empresarial aplicada às intuições universitárias é uma descaracterização e um desrespeito à sua identidade”. Apoiadas nesse modelo de competitividade, eficácia e eficiência, as políticas avaliativas acentuam ainda mais as desigualdades e revelam dinâmicas que não garantem uma boa formação humana.

Em relação a essa construção de saber e de formação dos indivíduos, Afonso (2007, p. 20) considera que “[...] a qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa.” Nessa concepção, independentemente do nível de ensino em que a avaliação é realizada, esta tem que ter como objetivo uma formação para emancipar, longe daquilo que é postulado nas métricas de testes externos que objetivam um quantitativo mensurável. Diante disso, para melhor compreensão da qualidade na área educacional, em virtude da complexidade do processo educativo, faz-se necessário entender os múltiplos aspectos que perpassam o conceito, em seus diversos fatores (sociais, políticos, econômicos, históricos).

Morosini (2014), ao refletir sobre a questão da qualidade, analisou as concepções aplicadas à educação, em um contexto de interferências de organismos multilaterais. A autora sinaliza três modelos de qualidade: de isomorfia, de especificidade e de equidade. O primeiro modelo, apoiado por organizações internacionais como OCDE, Banco Mundial e UNESCO, orienta uma concepção de qualidade atrelada à estandardização com vista a atender a internacionalização das universidades, os programas de inovação tecnológica e os padrões internacionais, e a introduzir a lógica mercado nas instituições de educação superior. O segundo modelo, chamado de “qualidade da especificidade”, baseia-se na diversidade de padrões de qualidade, aceitando-se as particularidades e preservando a autonomia, mas instituindo indicadores de padronização. Por fim, o terceiro modelo, chamado de “qualidade de equidade”, centra-se na defesa de uma concepção que vai além de indicadores padronizados, orientando-se para a necessidade de oferta de iguais oportunidades de ensino.

Ao se referir à avaliação da qualidade, Cabrito (2009, p. 187) ressalta que “[...] sendo a qualidade um conceito não consensual, muitos

podem ser, e são, os indicadores de medida a utilizar”. Essa conceituação advém da área econômica, transportada para a educação. Segundo Chirinéa e Brandão (2015, p. 465),

[...] a qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção.

Para Seiffert (2018, p. 106), “[...] o termo ‘qualidade’ caracteriza um determinado estado de coisas em um sentido positivo, condição ou situação desejável”. Entretanto, esse termo, influenciado pelas políticas reformistas do final do século XX, colocou a avaliação na centralidade da agenda política. Como os conceitos de avaliação no cenário brasileiro foram mutáveis, interligados à qualidade e ao compromisso social, seus estudos na área avaliativa chegaram a cinco categorias importantes: a primeira é caracterizada pela importância de se avaliar a educação, em que se focaliza apenas a aplicação de testes, não existindo uma referência clara de qualidade; a segunda associa a avaliação a normatizações, decretos e instrumentos; a terceira direciona sua atenção ao compromisso das Instituições de Educação Superior com a igualdade nos Sistemas Nacionais de Avaliação (Sinaes); a quarta está voltada aos indicadores de qualidade dos Sinaes; e a quinta centra-se também nos indicadores na educação superior, bem como no suporte de recursos e na infraestrutura (SEIFFERT, 2018).

Para Silva (2001), avaliação e qualidade estão imbricadas no campo educacional, sendo a qualidade o foco central da avaliação. Na perspectiva da autora, todo processo avaliativo objetiva identificar ou induzir a qualidade. Entretanto, conceitualmente o termo é complexo e depende da concepção que o fundamenta.

Para Morosini (2011, p.87), “[...] a qualidade é um construto imbricado às sociedades e consequentemente aos paradigmas de entendimento destas e do papel da educação superior na construção de

um mundo melhor e sustentável”. Nesse sentido, o entendimento de qualidade está voltado para uma construção una e diversa, articulando a dimensão individual, perpassada pela esfera coletiva.

Ao refletir sobre a questão da qualidade no ensino superior, Dias Sobrinho (2008) aborda o conceito de acreditação como sendo o estágio legítimo no qual se promove a qualidade. Para o autor,

[...] dentre os objetivos da acreditação mais comumente mencionados se incluem: certificar que uma instituição/curso/programa cumpriu as exigências predeterminadas por alguma agência externa; identificar as ‘boas práticas’ e os cursos/instituições de boa reputação (útil para potenciais estudantes e empregadores); ajudar a criar normas e critérios para os processos de aceitação e transferência de créditos; facilitar a mobilidade estudantil e os intercâmbios de pesquisadores; oferecer informações para orientar a distribuição de fundos públicos e o investimento de fundos privados; contribuir para o autoconhecimento e melhora institucionais. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818).

As determinações de controle da qualidade são orientadas por organizações internacionais juntamente com órgãos do governo que estabelecem parâmetros que verificam o desenvolvimento das ações das instituições de ensino. Dias Sobrinho (2008) ainda faz uma crítica a esses processos, expondo que as estratégias de controle retiram a autonomia conferida às universidades, uma vez que utilizam padrões externos a ela, desconsiderando a formação, os debates e as necessidades desses espaços de saber.

Este é o cenário proposto pelas políticas de responsabilização verticalizada de caráter autoritário. Para esta visão, a melhoria da educação é obtida por uma associação entre avaliação e liberação de recursos segundo metas a serem atingidas. Também nesta visão de auditoria, os professores precisam ser sistematicamente testados e ter seus salários modulados pelos resultados que seus alunos apresentarem nos exames. Por outro lado, precisam ser controlados quanto ao conteúdo e aos métodos que utilizam em suas salas de aula, a partir de uma base nacional comum que padronize em escala nacional o que deve ser ensinado. (FREITAS, 2016, p. 131).

Tais orientações são confirmadas com a criação de sistemas de avaliação, que dentre outras funções, objetivam constatar interna e externamente uma qualidade meritocrática dos serviços que são ofertados pela

instituição formadora.

Políticas avaliativas para o ensino superior: do Provão ao Sinaes

Considerando a complexidade que envolve os processos educativos e seus impactos, delinear a trajetória da avaliação é apreender que o sistema avaliativo tem variados aspectos. Como já falado, a dimensão avaliativa não se limita à aprendizagem, ou seja, à avaliação de alunos na relação com os professores. Pelo contrário, trata-se de uma dinâmica que deve envolver diversos fatores.

Na década de 1990, o governo federal, defendendo a necessidade de mapear o desenvolvimento das instituições de ensino superior, na esfera pública e privada, bem como de ajustar essa área de ensino, a fim de promover a dinâmica de responsabilização e instalar parâmetros de qualidade, implementou um conjunto de avaliações para atender a essas e outras demandas da educação superior. Também nesse período, e no início dos anos 2000, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o Brasil passou por intensas reformas, e foram privatizados e terceirizados muitos serviços. O âmbito educacional não ficou alheio a isso, o que impulsionou a busca de um ensino alicerçado nos princípios empresariais de eficiência e qualidade dos resultados, influenciados por orientações dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nesse contexto, foi atribuído ao Estado “[...] o papel de supervisor, o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo” (POLIDORI, 2009, p. 440).

Em 1996, foi criado um dos principais instrumentos de avaliação do ensino superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que tinha a função de avaliar o desempenho dos discentes no último ano de curso. Essa política ficou conhecida como Provão, por ter a característica de exame classificatório. Com divulgação dos rankings de desempenho nas mídias e obrigatoriedade para os alunos, essa avaliação foi muito criticada.

Como exame de larga escala, diferentemente do que se divulgava, o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos. Os

resultados dos desempenhos dos estudantes sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova, etc. Assim, a nota “A” poderia sugerir que um curso era de excelência atingindo algo superior a 65% de acerto (Odontologia, por exemplo), enquanto, em outra área, a nota máxima estava abaixo dos 30% (caso da Matemática). (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 205).

Dessa forma, o autor destaca que o Provão não desempenhou a função de parâmetro de qualidade, pois não estabelecia meios de comparações entre cursos. Essas avaliações eram realizadas e conferiam uma nota para os cursos, favorecendo o ranqueamento entre instituições de ensino superior. Entretanto, enfatizava que seu objetivo era proporcionar a eficiência e a qualidade.

O Provão perdurou até o primeiro ano do governo do presidente Lula, em 2003, quando foi encerrado. Uma das propostas desse presidente era fazer “[...] um processo de revisão das políticas de regulação da educação superior” (RIBEIRO, 2012, p. 306), uma vez que se buscava designar um novo sistema de avaliação comprometido com todas as extensões da universidade, que promovesse o diálogo com a comunidade acadêmica.

Com o propósito de redimensionar a avaliação, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES). “Em sua formulação inicial, o SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). A proposta desse sistema é mais do que regular o ensino, parte da premissa de avaliação em aspectos globais: avaliação institucional, avaliação de curso e avaliação de desempenho. Comprometido com a singularidade das instituições e com a sociedade, o SINAES abrange uma concepção de educação como direito social, que pode ser ofertada por instituições públicas ou privadas.

Instituído concomitante com o SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem a características de avaliação formativa, diferentemente do Provão, que visava uma somativa de pontos que classificava e promovia a seleção. Com destaque para a distinção das duas avaliações, Dias Sobrinho (2010, p. 213) afirma que o Provão “[...] era essencialmente uma avaliação de produto, somativa”, enquanto o ENADE “[...] se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a no-

ção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo”. Criado em uma atmosfera mais democrática e participativa, esse exame do ENADE perdura até os dias atuais.

Conforme vimos no decorrer desta reflexão, no ensino superior a avaliação externa ou em larga escala foi implementada respaldada no discurso de averiguar a qualidade dos cursos, qualidade aferida, muitas vezes, por um indicador instrumental.

O discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso redutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos. Neste sentido, a chamada avaliação da qualidade da educação tem significado, sobretudo, uma estratégia para levar a cabo uma certa (re)meritocratização e elitização do sistema educativo, com o conseqüente aumento da selectividade social. (AFONSO, 2007, p. 18).

Entender a qualidade da educação por meio dos resultados de exames, sem considerar todos os aspectos que envolvem o processo educativo, é se comprometer com a lógica reprodutora das desigualdades sociais. A qualidade do ensino, das instituições e dos profissionais que desempenham a função educativa é muito mais que métricas quantificáveis em avaliações. As instituições de ensino devem ter compromisso com a liberdade, a gestão democrática, a igualdade de acesso, a infraestrutura e as condições para realização do ensino, sendo esses indicadores essenciais para definir a qualidade.

Pode-se afirmar que a prática de avaliação com função educativa socialmente referenciada não se limita à ideia de controle. Uma educação pautada na emancipação precisa considerar o papel da formação, da produção de conhecimentos, da produção científica, do investimento. Sendo a educação um bem público e o campo universitário dotado de autonomia e responsabilidade com o saber, a avaliação deve ser realizada com a finalidade de provocar transformações nas práticas pedagógicas, melhorar a aprendizagem e constituir-se como instrumento que promova a emancipação e o compromisso com a democracia. Longe de ser burocratizada e regulada para controlar o ensino, o sistema de avaliação brasileiro precisa ter flexibilidade e compromisso com os aspectos pedagógicos e qualitativos, subjacentes à formação.

Considerações finais

Com as análises realizadas, pode-se afirmar que, no contexto brasileiro, as políticas avaliativas têm conduzido ao controle da educação. Isso se expressa quando se realizam exames em larga escala para o estabelecimento de rankings de desempenho e para responsabilização de indivíduos ou instituições pelo fracasso nas avaliações.

As políticas avaliativas precisam ser criadas para atender as demandas institucionais e sociais. Para tanto, é preciso considerar toda a dimensão que envolve as instituições superiores, sua cultura, seus atores, seus projetos, os espaços educativos, seus princípios e o investimento financeiro. Essa pluralidade precisa ganhar espaço nas avaliações, não a tentativa de se padronizar seus instrumentos para atribuir qualidade ao desempenho de suas funções. Afonso (2009, p. 20) assevera que “[...] a qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa.”

A regulação por meio das políticas avaliativas faz-se necessária para validar seu progresso e ajustar o que precisa ser melhorado. Entretanto, as particularidades assumidas pelos exames externos e internos têm redimensionado o papel do Estado na condução das políticas avaliativas, sobretudo com as determinações de órgãos internacionais. Tal característica tem contribuído para a regulação da educação numa perspectiva de responsabilização unilateral. O Estado passa a ser menos investidor, mas, no âmbito das instituições de educação, adquire maior domínio, demandando delas mais eficiência e produtividade.

A partir dessas mudanças, a avaliação constitui-se em uma ferramenta de domínio e regulação. Com a intenção de aperfeiçoar os mecanismos de controle, adotam-se instrumentos avaliativos para melhorar a qualidade de educação e garantir a confiabilidade no sistema avaliativo.

Diante disso, para que a avaliação não exista apenas para atender a lógica do mercado globalizado, faz-se necessário a adoção de políticas e estratégias avaliativas que tenham a centralidade em toda a dinâmica educativa, pois a avaliação focada em indicadores micros por si só não determina a qualidade do ensino. Concordando com Dias Sobrinho (2010, p. 223), “[...] o grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio

entre a avaliação formativa e a regulação controladora. Isso só pode ser construído por meio do diálogo e do sentido público da responsabilidade social”.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí-SC, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007.

Disponível em:

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888/741>

Acesso em: 16 ago. 2020.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusofona de Educacao**, Lisboa, n. 13, p. 13–29, 2009. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

> Acesso em 24 de set. 2020.

PARTE II
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO VII

A FORMAÇÃO DE DOCENTES E SEU IMPACTO NA DEMOCRACIA ESCOLAR: Análises comparativas sobre o processo da formação na Educação Superior na Venezuela e no Brasil*

Samir José Rivas

Marcelo Soares Pereira da Silva

Introdução

A questão da formação de professores tornou-se uma necessidade transcendental e urgente devido, dentre outros fatores, às implicações sociais imediatas, decorrentes do avanço do desenvolvimento da democracia escolar como modelo transformador, participativo e protagonista na condução de escolas. Por sua vez, a formação de diretores de escolas, ou seja, a preparação de professores para ocuparem cargos gerenciais tem sido objeto de importantes discussões, pois como um processo histórico, está associada a estruturas verticais rígidas. Todavia, devido a contribuições de movimentos liberais e democráticos do século XIX, começam a se fazer presentes esquemas organizacionais horizontais, com maior equidade e participação na tomada de decisões. Nesse caminho, as universidades assumiram políticas de formação em nível de especialização, mestrado e doutorado em gestão educacional, que, por vezes, contribuem na preparação de docentes para a gestão de instituições de ensino no contexto da gestão escolar democrática.

Após a implantação progressiva de várias instituições de maior condução e progresso nas diferentes áreas científicas foi possível ao capital "[...] reproduzir o sistema dominante tanto ideologicamente, técnica e produtivamente." (MARX, 1985), que foi configurado como um modelo hegemônico referiu-se ao sistema capitalista de exploração. Podemos dizer que, sob essas premissas, o sistema educacional foi formado por instituições de ensino fundamental, médio e superior como objetos reprodutivos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a questão da democracia escolar, é colocada em diferentes contextos e realidades, mas uma área

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.129-144

comum é a liderança que exerce o diretor na escola, que também tem uma explicação no processo de formação dele e em contexto jurídico, social e político que regulamenta sua ação.

Referencial teórico

Definir a democracia escolar nos remete a um mundo que é objeto de estudo e mudanças constantes, como o desenvolvimento da educação e a forma como se busca sua projeção para a formação do ser humano e a transformação da sociedade. Nesse sentido, é necessário compreender que a democracia, como o indica sua significação literal, é o poder popular ou o governo do povo (MEIKSINS, 2007).

Por outro lado, a escola é definida como uma instituição onde a educação se organiza e realiza. Por isso, falar em democracia escolar é referir-se ao poder exercido pelo povo no espaço onde a educação acontece.

Como efeito, para assumir os compromissos e desafios impostos pelo sistema capitalista liberal, foi necessário ter, também na escola, a gestão - pessoal gerencial capaz de assumir a função administrativa como a primeira autoridade escolar. A gestão educacional emerge como elemento necessário, de suma importância, que é definido como "O processo pelo qual o trabalho docente e administrativo da escola e suas relações com o meio ambiente é orientado e conduzido, com vistas ao cumprimento das funções institucionais através do trabalho de todos os membros da Comunidade Educacional, a fim de oferecer um serviço de qualidade e coordenar as diferentes tarefas e funções dos membros para a realização de seus projetos comuns." (MANES, 2004 p. 11).

Daí a importância do papel do diretor como gestor, que é o encarregado de dirigir não só os processos administrativos, mas também assume em primeira instância a gestão do fato educativo decorrente da integração de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, diante de uma realidade que exige massiva participação institucional e comunitária, gerando reconhecimento público, abertura, comprometimento, comunicação clara e respeito à dignidade humana e à vida.

No entanto, deve ficar claro que tanto o diretor como todo o grupo que fazem parte da vida escolar, são sujeitos essenciais para o

pleno desenvolvimento da democracia e da gestão escolar democrática. Inúmeros estudos mostram a baixa participação da comunidade educacional nos planos, programas e projetos que são desenvolvidos pelas escolas. Da mesma forma, a Consulta Nacional pela Qualidade da Educação (CNQE, 2014) evidencia que os diretores com pouca formação e, portanto, sem experiência e visão cosmogônica de seu entorno, dificultam o desenvolvimento prático da democracia e da gestão escolar. Porém, a CNQE sugere que o diretor como líder da escola deve estar formado em gestão educativa.

Não se trata de reivindicar o caráter centralizador, hierárquico ou meritocrático no sentido de encarnar o papel do administrador neste processo, trata-se de reconhecer a importância estratégica que representa esta responsabilidade. Um diretor que se opõe à plena implantação da democracia escolar sempre será um obstáculo ao seu desenvolvimento, por outro lado, um diretor consciente, formado e conquistado com essa ideia, permitirá que sua implantação e seu sucesso se efetivem.

Em consonância com o exposto, podemos dizer que o Gestor Educacional é um ator essencial, responsável pela operação institucional, que precisa reunir uma série de valores e habilidades para interagir com o sistema social em que está imerso, deve cumprir funções de planejamento, administração, coordenação, organização e controle que complementam as características pessoais ideais de um líder educacional como: honestidade, perseverança, otimismo, criatividade, liderança e capacidade de comunicação.

Metodologia

Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental comparada que é definido pelo manual de trabalhos de grau de especialização e Mestrado e Doutorado da Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016) como os estudos de análise de semelhanças, diferenças e tendências em recursos ou problemas educação no contexto das realidades socioculturais, geográfico ou histórico diverso, com base em informações publicadas.

Em tal sentido, nos interessa saber: Como a formação de diretores impacta na democracia escolar e quais são as comparações sob o processo de formação em Venezuela e o Brasil? Dessa maneira

buscamos explicitar os contextos da implementação da democracia escolar tem visões e práticas diferentes.

Resultados e discussões

A Formação Docente na Venezuela e a Gestão Escolar

Na Venezuela, foi concebido de forma particular como política do Estado venezuelano a partir da promulgação da Lei Orgânica da Educação (VENEZUELA, 1980), do Regulamento do Exercício da Profissão Docente (VENEZUELA, 2000) e sua evolução no novo LOE de 2009 (VENEZUELA, 2009).

A formação de professores surgiu como uma necessidade primordial, desde a invenção das Escolas Normais e dos institutos de professores que, nas palavras de Birgin, Dussel, Duschatzky, Tiramonti (1998, p. 85), “[...] foram instituições centrais na formação de agentes educacionais que contribuíram para a construção de nosso sistema educacional.” que lançou as bases para o atual processo de formação, a cargo de universidades ou centros de ensino superior que, especificamente na Venezuela, em meados dos anos 50 do século XX, teve como principal referência a Universidade Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

No entanto, o impulso definitivo dado à formação de professores veio da Lei Orgânica de Educação (LOE) de 1980, que afirmava que “[...] os licenciados de institutos universitários pedagógicos, escolas universitárias com planos e programas de formação de professores e outras instituições de ensino são profissionais docentes do nível superior, entre cujas finalidades estão a formação e aperfeiçoamento de professores (VENEZUELA, 1980, Art 77) e o Regulamento para o Exercício da Profissão Docente (REPD) que estabelece que “[...] a carreira docente estará a cargo de pessoas de reconhecida moralidade e comprovada idoneidade docente, munidas do respectivo título profissional (VENEZUELA, 2000, Art. 4). Essas normas lançaram as bases para o ingresso do professor no sistema educacional venezuelano e para o início da carreira docente.

Ao lado da LOE e do REPD, cuja última versão é do ano 2000, a IV Convenção Coletiva de Trabalhadores de Educação, aprovada em maio de 2004, constituíram-se nos instrumentos jurídicos onde se

fixaram as condições para o exercício de todos os cargos do corpo docente, entre eles os cargos de chefia nas suas diferentes denominações: Diretor Adjunto, Diretor e Supervisor (RODRÍGUEZ; MEZA, 2006).

Nessa mesma ordem, nos referimos à carreira docente como o processo de ingresso e desenvolvimento do profissional educativo no sistema educacional venezuelano. Isso é obtido por meio do concurso de mérito a partir da categoria Professor I. Posteriormente, e após três anos nessa categoria, você poderá avançar para Professor II apenas com um curso de atualização de primeiro nível, depois para promoção a Professor III. Quatro anos decorridos no exercício da categoria II e ter concluído um curso de aperfeiçoamento profissional nível II. Para atingir a categoria de Professor IV, o professor venezuelano deve passar quatro anos na categoria anterior e fazer um curso de aperfeiçoamento nível III, e para obter o cargo de Professor Coordenador deve ter no mínimo 12 meses na categoria de professor II. Portanto, para ser Subdiretor e Diretor, o professor deve ser aprovado no curso de quarto nível relacionado à natureza, funções e atribuições do cargo que irá escolher (VENEZUELA, 2000).

Assim, para se qualificar para o cargo de Subdiretor, é necessário ter exercido com eficiência o cargo de Professor Coordenador, exceto nos níveis de Educação Pré-Escolar e Educação Básica de 1ª a 6ª série. Para se qualificar para o cargo de Diretor, é necessário ter exercido com eficiência o cargo de Diretor Adjunto (VENEZUELA, 2000).

Desse ponto de vista, configurou-se um esquema lógico que viabilizou a relação jurídica com a prática institucional. Conseqüentemente, as instituições universitárias públicas iniciaram ofertas de especialização, mestrado e doutorado para educadores que tinham como horizonte uma atuação em cargo de gestão. Como a UPEL que ofereceu uma especialização e posteriormente um mestrado em Gestão Educacional (RODRÍGUEZ, 2006) com conteúdo temático que consiste em 12 unidades curriculares tais como: Pesquisa Qualitativa I e II, Fundamentos de Gestão, Competências de Gestão I e II, Pesquisa Quantitativa, Sistema Educacional Venezuelano, seminário de pesquisa I e II, psicologia do comportamento organizacional, gestão e participação escolar, abordagem do planejamento educacional.

Nesta mesma linha, a Universidade Nacional Experimental Simon Rodriguez (UNERS) ampliou a sua oferta acadêmica na área da educação, oferecendo desde 1994 uma especialização em Gestão Educa-

cional com o objetivo de promover a formação de diretores, vice-diretores e supervisores pedagógicos. Hoje essa especialização é chamada de Gestão de Processos Educacionais (UNERS, 2018).

Da mesma forma, existem algumas universidades privadas que oferecem especializações, mestrado e doutorado, como a Universidade Metropolitana (UNIMET) com mestrado em Gestão e Tecnologia Educacional. Este mestrado é composto por 15 unidades curriculares que são: Tecnologias emergentes, desenvolvimento organizacional, investigação educacional I e II, concepção e desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, tecnologia instrucional I e II, gestão de projetos educacionais e responsabilidade social, gestão do talento humano e coaching de gestão, avaliação e recursos digitais, finanças em organizações educacionais, seminário de pesquisa, quadro legal de organizações, avaliação institucional, trabalho de graduação. A formação aqui realizada é direcionada essencialmente para professores que exercem funções diretivas em instituições de ensino públicos e privados, mas com orientações claramente comerciais (UNIMET, 2018).

É importante mencionar que universidades como a Universidade Bolivariana da Venezuela (UBV), a Universidade Católica Andrés Bello e a recém-criada Universidade Mestre Simon Rodriguez oferecem especializações e mestrados no âmbito da promoção da continuidade da formação de professores em gestão escolar.

No entanto, apesar das diferentes opções de estudo na área da gestão escolar, o Ministério do Poder Popular para a Educação (MEE-PE), deliberada e infelizmente, desde 2003, em franca violação do Artigo 34 do REPD e do Artigo 78 da LOE 1980, parou de promover o concurso, afetando a partir daquele momento o mecanismo de ensino de ingresso no sistema educacional venezuelano.

Esta decisão ocorreu em um cenário de forte convulsão política na Venezuela, após a tentativa de derrubada do governo do presidente Hugo Chávez Frias, em que forças políticas aliadas ao partido governante começaram a conquistar espaços políticos com o objetivo de neutralizar as conspirações das forças políticas contrárias e apoiadas pelos EUA.

Essa realidade se manteve mesmo depois de superados esses tempos de turbulência e após relativa estabilidade política, econômica e social, foi promulgada a nova LOE de 2009, que estabelece que o Estado deve garantir a idoneidade acadêmica dos profissionais docentes que ingressam em instituições, centros ou espaços do subsistema de ensino

básico, oficiais e privados de ensino, de forma a garantir processos de ensino e aprendizagem no Sistema Educativo, com relevância social, de acordo com o disposto na lei especial que rege o assunto (VENEZUELA, 2009, Art. 4). O regulamento para o Exercício da Profissão Docente se encontra ainda em vigor, devendo ser substituído por uma nova norma regulamentar ainda não implementada.

Ainda de acordo com as novas alterações substantivas incluídas na LOE 2009, no que se refere à forma de conceber gestão escolar, é colocado em destaque a diretriz no sentido de que se incorpore, tanto os grupos internos da escola, como os diversos atores comunitários, participantes ativos na gestão escolar de instituições, centros e estabelecimentos de ensino no que se refere à formação, execução e controlo da gestão educacional no princípio da corresponsabilidade, nos termos do disposto na Constituição da República e na presente Lei (VENEZUELA, 2009, Art. 19).

A aplicação de novos conceitos como gestão escolar e democracia escolar implicam uma visão cosmogônica mais ampla, o que na prática representa um desafio maior. A gestão escolar é dimensão fundamental para o desenvolvimento da democracia escolar, que é um espaço de participação plena da comunidade educativa, ou seja, das forças vivas (pais, representantes, famílias, organizações comunitárias) da comunidade. A comunidade educacional é um espaço democrático, de caráter social comunitário, organizado, participativo, cooperativo, orientador e solidário. Os seus membros atuarão no processo de formação do cidadão de acordo com o que preceitua a Constituição da República, as leis e demais regulamentos que regem o Sistema Educativo (VENEZUELA, 2009, Art. 20).

Apesar dos avanços na concepção do fato educacional como espaço de plena democracia, este adquiriu um caráter mais complexo a partir da gestão escolar. Essa realidade exige dos professores e, especificamente, dos diretores, uma mais-valia no processo de formação, pois não só devem planejar, coordenar a educação de crianças e adolescentes, mas também fornece ferramentas e fatores atitudinais para abordar as relações sociais com o ambiente organizacional das comunidades que cercam a escola e das quais faz parte. Nesse sentido, Limardo (2000, p. 13), diz:

A condução das instituições educativas, demanda dos diretores competências y exigências académicas, uma gama de habilidades pessoais, profissionais y técnicas que deveram ter adquirida e aperfeiçoado através de um processo sistemático e permanente de atualização e metamorfose com o objetivo de se alinhar a novos desenvolvimentos científicos.

Todavia, como efeito contrário, o MEPPE castrou as demandas de formação e congelou as progressões como requisito para qualificação para o cargo de diretor, vice-diretor coordenador e supervisor. Ao mesmo tempo, surgem inúmeras investigações que relatam deficiências na gestão escolar e pior, paralisia do processo de democracia escolar.

Bello (2006), que elaborou um programa de gestão da qualidade para melhorar o desempenho do gestor educacional que atua nas Escolas Básicas do Município de Moran Estado Lara, constata que as respostas dos professores não coincidem sobre as funções de planejamento, organização, execução, controle e avaliação no que diz respeito às respostas dos diretores.

Neste contexto, López (2003), em seu estudo sobre o papel gerencial do diretor e a qualidade educacional dos professores nas escolas básicas da freguesia Rafael Raúl Leoni do Município Autônomo de Maracaibo, constatou a influência gerencial do diretor e a qualidade educacional dos professores. A metodologia baseou-se em pesquisa descritiva, com amostra calculada por meio da fórmula Sierra Bravo, que resultou em um total de 190 funcionários (176) professores e 14 gestores. Os resultados evidenciaram a necessidade de melhorar a atuação do gestor como gestor dentro do processo educacional, o que implica oferecer possíveis alternativas, propostas e recomendações que promovam a melhoria que a educação venezuelana atualmente exige. Consequentemente, a relevância desta pesquisa sobre o trabalho em questão é que ela permite otimizar o desempenho gerencial por meio da atualização e treinamento constantes do diretor.

Outro estudo significativo foi o de Capitillo *et al.* (2014, p. 12), sua obra intitula-se “Aplicabilidade do Projeto Educativo Integral Comunitário para a Integração da Escola, Família e Comunidade.”. O tipo de pesquisa é de pesquisa avaliativa com um desenho não experimental, a população foi constituída por 1 diretor e 11 professores, aos quais foi aplicado um questionário, determinando que o diretor não utiliza a comunicação e a motivação para convocar a comunidade

educacional para que priorizem necessidades ou problemas e possam participar da execução do Projetos Educativos Comunitários Integrais que permitam a integração da triada: Escola, Família e Comunidade da UEN “Francisco Suarez”.

Em consequência destes problemas, associados à falta de capacidade para o exercício da gestão escolar e outros fatores inerentes, o Ministério do Poder Popular para a Educação iniciou, em março de 2014, a Consulta Nacional pela Qualidade da Educação (CNQE), visando a discussão mais ampla sobre a educação que se pretender construir e a procura de elementos comuns que permitam caminhar para uma educação de qualidade superior, no quadro da construção de uma sociedade igualitária, livre, plural, solidária, participativa e profundamente democrática (VENEZUELA, 2014). O resultado desta consulta foi um documento intitulado *Diretores e Conselhos Educacionais, uma aliança para uma educação de Qualidade* que reúne e reflete todos os sucessos, fracassos, fragilidades e pontos fortes do sistema educacional. A partir daí, o Ministério o Poder Popular para a Educação (MPPE) reconfigurou o desenho de políticas públicas para atender às demandas derivadas da referida consulta.

Desta forma, uma das principais falhas reconhecidas pelo MPPE e recolhidas na consulta, refere-se à formação dos diretores escolares, que diz explicitamente o seguinte: “Embora a cultura e a organização escolar sejam da responsabilidade de todos (a escola, a família e a comunidade), o diretor como líder desempenha um papel fundamental: deve ser capacitado em gestão e fazer cumprir os procedimentos administrativos, bem como liderar e promover iniciativas na escola que favoreçam experiências formativas significativas e respostas às necessidades do contexto.” (Ibid).

Além disso, a consulta afirma que “[...] em relação ao ingresso e promoção de professores, este processo deve ser mediado pelo cumprimento das disposições do ordenamento jurídico venezuelano. A inscrição e a promoção devem ser feitas por meio de concursos apoiados em mecanismos adequados, sistêmicos, planejados, estruturados e organizados.” (Ibid).

Desse ponto de vista, fica evidente que a partir da Consulta, que ouviu 70% dos docentes de todo o território nacional, impõe-se a necessidade de retomar e respeitar os mecanismos legais que determinam claramente os procedimentos e requisitos de admissão, exercício e

promoção da carreira docente. Nesse sentido, a experiência venezuelana mostra o erro que surge ao se considerar que qualquer professor pode assumir a função de diretor sem cumprir as etapas relativas à carreira docente.

Visto por esse ângulo, é necessário enfatizar que as atitudes que um diretor deve possuir requerem necessariamente passar por um processo de formação acadêmica para o exercício dessa função. Nesse sentido, a profissão docente torna-se um dos eixos essenciais para a promoção social devido ao grande impacto de suas ações. Não haverá alterações relevantes na educação das cidades, caso não seja assegurada a formação de professores, incluindo a formação específica do diretor dos centros de ensino ou escolas, responsável pela direção do processo educativo no campus ou escola, autoridade máxima que represente o órgão de governo ou Estado, supervisor natural da instituição, comprometido com as ideias de mudanças que se concebem na sua Nação (BARBERI, 2011).

Diante dessas demandas, as instituições de ensino superior (institutos, faculdades e universidades) agregaram à formação de professores uma série de cursos, especializações, mestrados e doutorados em gestão educacional que permitem aportar conhecimentos nesta sensível e importante área da educação. No entanto, a consulta também se refere à necessidade de vincular as universidades aos processos de mudanças na educação que permitem a adaptação curricular aos novos tempos.

Caracterização da Formação de Professores no Brasil e Gestão Escolar

A ideia de gestão democrática foi um marco importante na legislação no contexto brasileiro. Com efeito, desde o fim do regime militar – na então denominada “abertura lenta, gradual e segura” – movimentos de educadores lutaram por fazer valer a defesa de seus interesses e inscrever esses e outros princípios nos documentos que passariam a orientar as políticas de educação (VIERIA; VIDAL, 2015).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) lei nº. 9.394/1996, o sistema educacional brasileiro evoluiu de um sistema de formação de professores criado a

partir da invenção das escolas normais nos tempos imperiais até o fim da ditadura em 1985. Nesse sentido, em um cenário político marcado pelas lutas democráticas na sociedade brasileira, a educação começa a ser impregnada desses novos processos de mudanças, que foram coletadas pela LDBN como elementos de participação e gestão democrática nas escolas (BRASIL, 1996).

Outro salto qualitativo e quantitativo importante que se apresenta está indicado ao deixar para trás a formação tardia de professores e se definir que essa formação deveria ocorrer em nível superior, com cursos na área de educação como requisito para o exercício da profissão docente no sistema educacional brasileiro, ainda que continuasse ser admitida a formação em nível médio, modalidade normal, para os profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O Art. 14 LDBN contempla que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, também dispõe, no artigo 9º, acerca da necessidade de os estados, o Distrito Federal e os municípios aprovarem regras específicas para a gestão democrática em seus sistemas de ensino, para tanto, estabelece um prazo para nos municípios (BRASIL, 2014).

De Sousa e García (2018) evidenciaram que as unidades da federação têm se organizado em relação ao princípio constitucional da gestão democrática. Eles têm a responsabilidade de normatizar, em seu âmbito, o alcance e os procedimentos que garantam a implementação desse princípio, sendo que, segundo constataram, apenas 11, dos 26 estados, possuem normas específicas sobre a matéria.

A LDBN prevê, também que a formação de profissionais nas diversas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, deve ocorrer em cursos de Pedagogia (BRASIL, 1996, Art. 64). Isso implica que esses aspectos permanecem inseridos em um mesmo curso, o que afeta diretamente a compreensão do processo de gestão democrática da escola brasileira. Desse modo, a formação realizada no curso de Pedagogia assume um lugar importante para o

ingresso no exercício da profissão docente e para o processo de gestão (BRASIL, 2006).

A LDBN destaca, ainda, em seu parágrafo único do Art. 67 que “[...] a experiência docente é um pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções docentes, estabelecemos as normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 2006, Art. 67)

O gestor educacional como líder da instituição tem em suas mãos a transformação por meio de uma organização com excelência acadêmica, ajustando-se a projetos educacionais, que orientam os processos de ensino - aprendizagem em ambientes de aprendizagem, com eficiência administrativa e, sobretudo, fortalecendo estratégias inovadoras. Por isso, a gestão não está apenas ocupando uma posição ou papel dentro da instituição, mas, mais do que isso, deve se consolidar através de atitudes positivas-habilidades, treinamento pessoal e de alta qualidade, com iniciativa, criatividade e estratégias de mudança que levem à construção coletiva do processo educacional.

Consequentemente, o trabalho dos gestores é diverso, complexo e extenso, pois abrangem não apenas os aspectos adequados de uma organização, mas, também, diante das demandas do sistema educacional, um dos principais elementos para a realização dos objetivos é a formação e promoção bem-sucedidas dos alunos que é realizada coletivamente, cuidando de cada detalhe, que será assumido através dos processos de treinamento necessários para projetar, avaliar, desenvolver estratégias, tomar decisões e ações que garantam um alto nível de coesão institucional.

É fundamental que os gestores responsáveis pelas instituições tenham estudos em gestão educacional, ao mesmo tempo em que devem ter vários anos de serviço na carreira docente, o que permitirá combinar experiência e conhecimento de acordo com o sucesso da gestão democrática.

Por isso, é necessário reformular a visão dos diretores da liderança, para gerar ações em consonância com as rápidas mudanças que cercam na dinâmica social. Para tanto, é importante o desenvolvimento de ações de formação continuada e permanente na busca incessante pelas ferramentas democráticas necessárias para alcançar a educação de qualidade que o povo merece.

Considerações Finais

A pesquisa buscou problematizar o cotidiano da formação de diretores educacionais das escolas em função da democracia escolar. Nos permitimos olhar as diferentes legislações nacionais da Venezuela e do Brasil, para compreender as relações das políticas públicas e os processos formativos das universidades e as realidades manifestadas nas necessidades de formação dos diretores em exercício.

Para nós é essencial compreender que a democracia escolar está plenamente ligada a participação e protagonismo não só da comunidade educativa, mas também a comunidade que os rodeia. Por isso são importantes as pesquisas que mostram estas problematizações que permitem conhecer as realidades da gestão educativa e, a partir dos elementos levantados, elaborar as propostas transformadoras.

Infelizmente, a privatização da educação reduz os espaços democráticos, participativos e “*protagonicos*” do povo nas decisões escolares, porém é muito importante fortalecer desde as legislações, os processos formativos dos diretores educacionais capazes de compreender conscientemente seu papel na democracia escolar e o sucesso das políticas públicas do estado nacional na educação.

Referências

BARBERI, O. E. Una mirada a la formación de los directores. **Revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales**, Venezuela, v. 2, n. 2011-2013, p. 231-248, mai. 2011.

BELLO, A. **Un programa de gestión de calidad para mejorar el desempeño del gerente educativo**. 2006. Trabajo de grado (Licenciatura en educación) – Departamento de Educación, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Barquisimeto, 2006.

BIRGIN, A.; DUSSEL, I.; DUSCHATZKY, S.; TIRAMONTI, G. **La formación docente**. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Buenos Aires: Troquel Educación, 1998. p. 300.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil: Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, [2006]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Casa Civil: Brasília, DF, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAPITILLO, J.; URRIBARRI, A.; MATERANO, O. Evaluación de la aplicabilidad del proyecto educativo integral comunitario para la integración de la escuela, familia y comunidad. **Sustentabilidad al día**, Valle del Momboy, n. 4, p. 1-13, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uvm.edu.ve/index.php/RES/article/view/34>. Acesso em: 8 fev. 2021.

CONSELHO UNIVERSITARIO DA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIERTADOR (Caracas). **Reglamento de Estudios de Postgrado**: Caracas. Resolução nº 9. 1988.

GATTI, B. La formación inicial de profesores en Brasil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, p. 15-24, 2014.

LIMARDO, M. **La gerencia coparticipativa**. Caracas: Espítome, 2000.

LÓPEZ, M. **Función gerencial del director y la calidad educativa de los docentes en las escuelas básicos de la Parroquia Rafael Raúl Leoni del Municipio Autónomo Maracaibo**. Tesis de maestría no publicada (Maestría en Educación). Mérida: Universidad de los Andes, 2009.

MANES, J. **Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional**. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2004. p. 136.

MARX, K. **Manuscritos económicos e filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEIKNSIS, E. Capitalismo e democracia. *In*: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **A teoría marxista hoje**. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007. p. 417-430. Disponible em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35156722.pdf> . Acesso em: 8 fev. 2021.

SOUZA, R de; GARCIA, P. As leis de gestão democrática da educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.57216.

RODRÍGUEZ, N.; MEZA, M. La Dirección Escolar en Venezuela. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, México, v. 4, n. 4, p. 137-157, 2006.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE VENEZUELA (UNIMET). **Unimet**, Gerencia de instituciones educativas, 2018. Disponível em: <https://www.unimet.edu.ve/gerencia-instituciones-educativas/>. Acesso em: 25 oct. 2020.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. Caracas: Fedupel, 2016.

UNIVERSIDADE NACIONAL EXPERIMENTAL SIMON RODRIGUEZ (UNERS). **Siace**, Pensum, 2018. Disponível em: <http://siace.unesr.edu.ve/pensum.php>. Acesso em: 25 oct. 2020.

VENEZUELA. **Ley nº 2635, de 28 de julho de 1980**. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela: Caracas, 1980. p. 1-20. Disponível em: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf. Acesso em: 05 oct. 2021.

VENEZUELA. Consulta de Directores y Consejos Educativos, una Alianza para una Educación de Calidad. **Ministerio del Poder Popular para la Educación**: Caracas, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Dropbox/My%20PC%20\(Dellcs\)/Downloads/Directores%20y%20Consejos%20Educativos.%20Alianza%20para%20una%20educa%20ci%C3%B3n%20de%20calidad.pdf](file:///C:/Users/USER/Dropbox/My%20PC%20(Dellcs)/Downloads/Directores%20y%20Consejos%20Educativos.%20Alianza%20para%20una%20educa%20ci%C3%B3n%20de%20calidad.pdf). Acesso em: 15 oct. 2021.

VENEZUELA. **Decreto 1011, de 4 de outubro de 2000**. Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Gaceta Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela: Caracas, 2000. p. 1-5. Disponível em: <http://ley.tuabogado.com/leyes/reglamentos/reglamento-del-ejercicio-de-la-profesion-docente-gaceta-5496-2000-texto#gsc.tab=0>. Acesso em: 05 oct. 2020.

VENEZUELA. **Ley nº 5.929, de 15 de agosto de 2009**. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela: Caracas, 2009. p. 1-8. Disponível em: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/asesoria_juridica/LOE.pdf. Acesso em: 05 oct. 2021.

VIERIA, S.; VIDAL, E. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, pp. 19-38, 2015.

CAPÍTULO VIII

A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA MODALIDADE À DISTÂNCIA E O CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO*

*Helenice Maria Costa Araújo
Arlindo José de Souza Junior*

Introdução

O conceito de Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo é recente mas se apresenta como potente auxiliar no enfrentamento do desafio de aproximar o ensino e a tecnologia e orientar a pesquisa referente a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação inicial dos professores na modalidade à Distância. O TPACK refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem em sala de aula (CHAI; KOH; TSAI, 2013).

Consideramos ser importante entender a abordagem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial de professores na modalidade a distância. A formação de professores, segundo Kenski (2012), deve atender e responder às exigências atuais de utilização das Tecnologias Digitais nos processos educacionais. Nesse contexto é fundamental que os cursos de licenciatura objetivem formar docentes preparados para a integração de tais tecnologias no ensino. Ao concentrar nossos estudos na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na formação inicial de professores na modalidade a distância e analisando o contexto atual no qual acontece essa formação, bem como o contexto para o qual o futuro professor está sendo formado acreditamos que o Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo possa ser utilizado como metodologia para formação inicial de professor na modalidade de Educação à Distância.

O presente trabalho aborda o tema “A formação de professor na modalidade à Distância e o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo”. Apresenta como objetivo principal discutir a formação de

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.145-162

professor na modalidade à Distância com o uso da metodologia do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) e como objetivos secundários fazer uma discussão sobre os dados referentes a Educação à Distância publicados Censo da Educação Superior 2018 e apresentar o Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo como metodologia para formação inicial de professor na modalidade de Educação à Distância. Pretende responder o seguinte questionamento: É possível promover formação inicial de professores na modalidade à distância por meio do uso da metodologia do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica e documental.

1. Educação a Distância

O tema escolhido para o desenvolvimento deste trabalho está ligado à preocupação em investigar a Educação Superior e a Formação de Professor na modalidade de Educação à Distância. Assim torna-se necessário discutirmos a legalização, normatização e alguns conceitos relacionados a Educação a Distância.

A legalização, normatização e conceituação da educação a distância foi um avanço em relação às práticas educacionais e representou novas possibilidades de formação de professores. Por meio de pesquisas, é possível observar que ao longo dos anos muitos autores se dedicaram a definir e discutir os aspectos que descrevem a Educação a Distância.

Dando ênfase às legislações sobre Educação a Distância no Brasil, em 1998 temos a primeira normatização da educação a distância. O Decreto nº 2.494 da Presidência da República, regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que tange a Educação à Distância. Segundo o decreto:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998. p.1)

Em dezembro de 2005, foi publicado o Decreto no 5.622, que revoga o Decreto no 2.494/98 e amplia o papel da Educação a Distância no Brasil e trata da utilização dos recursos tecnológicos de informação e comunicação. De acordo com o decreto:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005. p.1)

No Brasil, atualmente, as instituições de ensino contam com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) que tem por objetivo estimular a prática e o desenvolvimento de projetos em educação a distância em todas as suas formas.

Com o crescimento da Educação à distância no Brasil, os debates sobre a prática e saberes docentes através desta tornam-se necessários, para isso utilizaremos os dados que o Censo da Educação Superior fornece. A análise dos dados será relevante para possibilitar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas. Assim se torna fundamental conhecer o perfil desses alunos de graduação a distância para discutir o estilo de aprendizagem mais favorável para a sua formação.

1.1. Cenário atual da Educação à Distância no Brasil

O Censo da Educação Superior é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. O levantamento reúne informações sobre as instituições de educação superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes, concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e de categoria administrativa.

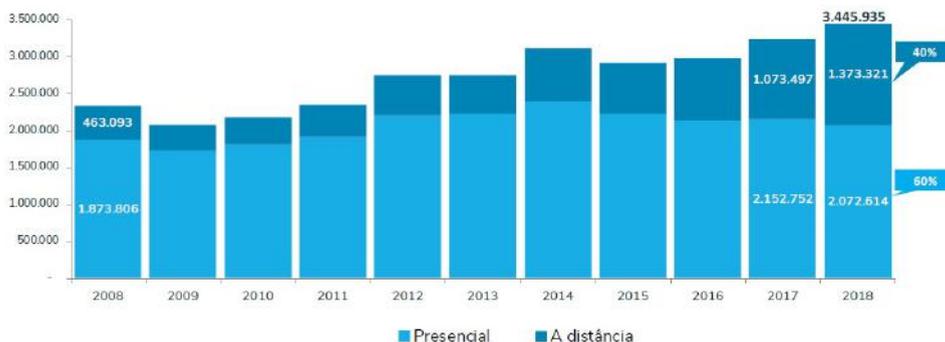
Imagem 1 - “Perfil” típico dos discentes nos cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2018

ATRIBUTOS DO VÍNCULO DISCENTE DE GRADUAÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	
	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	24
Idade (concluente)	23	30

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, 2019. p. 10.

A tabela mostra que o típico aluno da modalidade de ensino a distância é do sexo feminino, está vinculado a uma instituição privada cursando licenciatura com idade média de ingresso de 21 anos concluindo o curso com idade média de 30 anos.

Imagem 2 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2008-2018



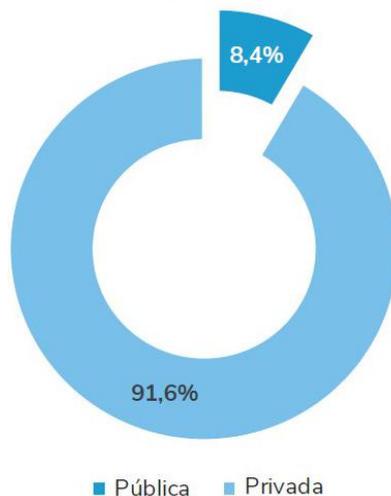
Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Editora InterSaberes, Brasília, 2019. p. 15.

Percebe-se que de 2014 a 2018 ocorreu uma queda no número de ingressos dos cursos presenciais e um aumento no número de alunos

ingressantes através da educação a distância. O aumento no número de ingressantes em 2018 foi sustentado pelo significativo aumento na nos cursos na modalidade a distância, compensando a queda registrada nos cursos presenciais. (BRASIL, 2019).

Uma grande discussão é sobre a qualidade dos cursos EaD. Comparando o número de ingressos no ensino superior e a qualidade desses cursos, Gomes (2007) elaborou um estudo comparativo entre educação presencial e a distância, a autora traz o fato de que os estudantes ingressantes no ensino presencial tiveram um processo seletivo mais rigoroso do que aqueles ingressos na EaD, levantando a hipótese de que a diferença de desempenho entre ambos não seria pela modalidade da graduação, mas pelo histórico acadêmico do ingressante.

Imagem 3 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil – 2018



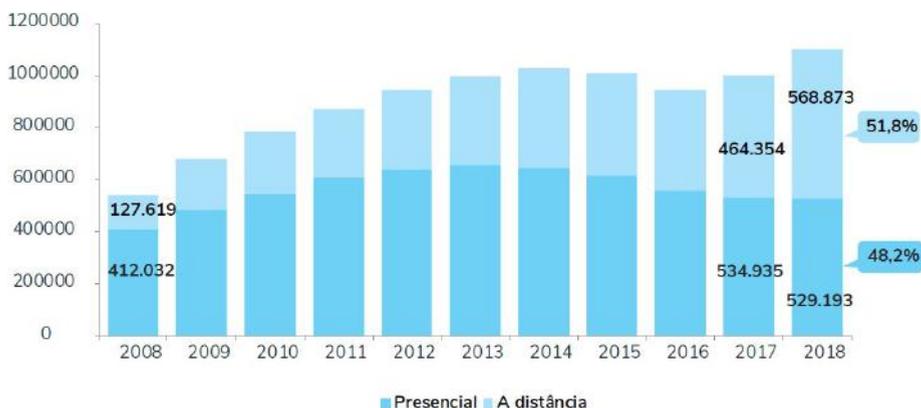
Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Editora InterSaberes, Brasília, 2019. p. 23.

Analisando a categoria administrativa no Brasil, fica evidenciado que 91,6% dos matriculados em cursos de graduação estão nas instituições privadas e apenas 8,4% se matricularam em instituições públicas de ensino.

Nesse novo sistema de educação privatizado, a criatividade, a inovação e a autonomia estão localizadas nas novas liberdades desfrutadas pelos gestores escolares, que buscam posicionar suas instituições em mercados educacionais locais. O controle e a prescrição estão principalmente ligados ao ensino e à aprendizagem, sujeitando os jovens e os professores a uma camisa de força pedagógica focada no desempenho. A instabilidade permanente parece determinada a continuar. (HALL; GUNTER, 2015, p. 755)

Esses dados evidenciam o movimento de privatização da formação de professores a distância com a crescente participação de empresas na educação, como empreendimentos sociais, filantropia e no oferecimento de prestação de serviços nos mais diversos níveis. O financiamento da educação superior vem estimulando medidas que acentuam a privatização interna das instituições, ao mesmo tempo em que aprofunda o processo de empresariamento da educação superior, por meio da ampliação do número de cursos privados mostrando que as políticas públicas educacionais têm favorecido as grandes empresas, que vêm lucrando ainda mais com a precarização da educação.

Imagem 4 - Matrículas em cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Brasil – 2008-2018



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Editora InterSaberes, Brasília, 2019. p. 26.

Os cursos tecnológicos seguem na mesma direção dos cursos de licenciatura. Em 2018, caiu o número de matrículas nos cursos tecnológicos presenciais e aumentou nos cursos a distância (BRASIL, 2019).

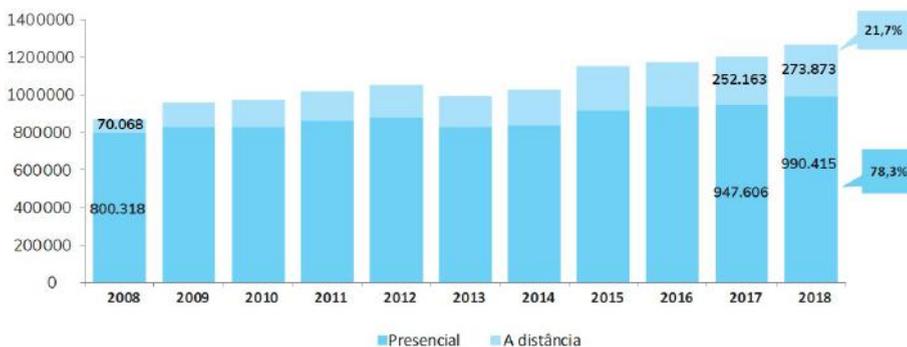
Mais de 50% das matrículas de cursos tecnológicos já são a distância. Esse percentual era 23,6% em 2008;

O aumento da participação do número de matrículas a distância no grau tecnológico se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas dessa modalidade nos últimos anos que, entre 2008 e 2018, foi de mais de 345% em relação à variação positiva de 28,4% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período;

As matrículas em cursos de graduação presenciais de grau tecnológico mantêm a tendência de queda registrada desde 2013. (BRASIL, 2019, p. 26)

Os cursos tecnológicos à distância tiveram uma ampliação em virtude da valorização das profissões técnicas, do uso de novas tecnologias e a incorporação da formação profissional como um dos itinerários do novo ensino médio. Os cursos à distância profissionalizantes oferecem formação voltada ao mercado de trabalho tanto para jovens que ainda estão no ensino médio quanto para aqueles que o concluíram.

Imagem 5 - Concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2008 – 2018



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Editora InterSaberes, Brasília, 2019. p. 30.

Em 2018, o número de concluintes em cursos de graduação presenciais teve aumento de 4,5% em relação a 2017. A modalidade a distância aumentou 8,6% no mesmo período (BRASIL, 2019).

Após queda ocorrida em 2016, o número de concluintes da modalidade a distância teve uma oscilação positiva tanto em 2017 quanto em 2018, aumentando a sua participação de 19,7%, em 2016, para 21,7% em 2018; Na modalidade presencial, a participação é de 78,3%. (BRASIL, 2019, p. 30)

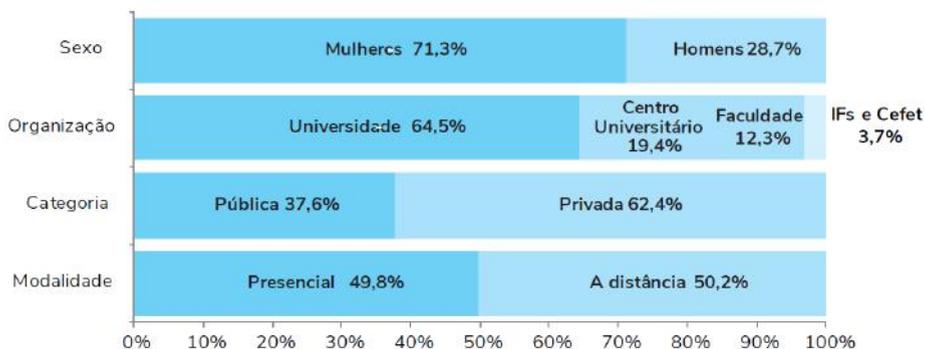
Mesmo sendo uma modalidade mais recente, a Educação à Distância mostra-se mais eficiente do que a Educação presencial em relação ao número de concluintes. Frente a esse novo paradigma de educação com características e recursos próprios há uma nova atitude professores, alunos e instituições e novas metodologias de ensino. Tais números ressalta que essa modalidade é um aliado para alunos que desejam se manter na jornada de ensino e aprendizagem.

2.2. Formação Inicial de Professor na Educação à Distância

Com a legalização e normatização da Educação a Distância, o desafio passa a ser em relação à qualidade de formação de professores nesta modalidade de ensino. Pensando na formação inicial do professor é dado ênfase aos estudos sobre teorias, métodos e currículos. Em outro momento os estudos discorrem sobre a profissionalização da profissão docente, aspectos científicos, conhecimentos e competências para o desempenho do professor para a qualidade da educação (TEIXEIRA; GRÍGOLI; LIMA, 2003).

Nas últimas duas décadas foram implantadas políticas expansionistas de educação superior objetivando atender as exigências de mercado e da sociedade civil para abertura de novos cursos e oportunidades de acesso à educação superior. As necessidades de formação de profissionais qualificados podem ser oportunizados através da Educação à Distância.

Imagem 6 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura, por sexo, organização acadêmica, categoria administrativa e modalidade de ensino – Brasil – 2018



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Editora InterSaberes, Brasília, 2019. 2019. p. 24.

Pela primeira vez na série histórica, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos à distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%) (BRASIL, 2019).

Para Martins *et al.* (2012), o número de mulheres na Educação a Distância está relacionado à predominância de cursos de licenciatura nessa modalidade, pois geralmente as mulheres procuram mais por cursos de docência do que os homens.

A utilização das Tecnologias digitais da Informação e Comunicação no processo de ensinar e aprender pretende “modernizar” as formas de abordagem educacional e fortalecer a ação do professor enquanto mediador pedagógico; ao construir novas formas de interpelação didática. O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e sua utilização, cada dia mais disseminada, propiciaram novas perspectivas para a Educação, nas quais novos espaços para a atuação do professor foram abertos (MORAN, 2004).

Não alheia a esse evolução tecnológica, abriu-se novas possibilidades para a formação inicial do professor.

Os avanços das tecnologias rápidos e contínuos transformam as ações docentes e discentes, principalmente quando dados e informações são acessados velozmente; diferentes modalidades de comunicação e interação vão surgindo e inúmeras oportunidades, via hipertextualidade e ins-

tantaneidade, são compartilhadas para a construção de conhecimentos. Tais transformações ocorrem a cada instante, independente da ação formal da escola ou do desejo docente. Elas acontecem de modo assistemático, transversal, interdisciplinar e informal, quando se acessa a rede de computadores. Esta, viabiliza a entrada a um mundo de informações que abarca tudo que o ser humano, histórica e culturalmente, produziu e tem produzido. (NAKASHIMA, 2014, p. 221)

Com a constante transformação, o professor se depara com um novo saber, o saber apoiado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, no qual é necessário uma nova forma de formação docente, a formação em tecnologia digital. Não apenas formar o docente no uso da ferramenta, mas propor uma formação que possa articular os saberes pedagógicos de conteúdo com tecnologia para que assim este possa buscar ligações entre esses saberes e que se tornarão viáveis para o saber da experiência.

Compartilhando com a eficácia do uso de tecnologias na educação e com o vínculo deste com o conhecimento podemos destacar (VALENTE, 2018; BORBA; PENTEADO, 2012). Daí, a propósito, ao se utilizar um recurso digital o professor precisar do saber relativo ao como explorar/ponderar o que cada uma das múltiplas tecnologias tem a oferecer no âmbito educacional (VALENTE, 2018). Precisamos refletir sobre as formações iniciais dos professores e a necessidade de interseccionar conhecimento tecnológico com conhecimento pedagógico.

Nos deparamos com a questão da formação docente, na qual o professor não era habilitado em sua graduação para o uso das tecnologias, alguns currículos e alguns professores da graduação fazem uma pequena introdução, mas acabam por não integrar o uso significado das TDIC, deixando como disciplina optativa no currículo da graduação. (COSTA, 2017, p. 93)

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 2002, p. 15).

Práticas metodológicas diferenciadas com o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, através de ambientes

informatizados permitem aos alunos maiores chances na disputa por oportunidades de melhoria da qualidade de vida através de uma maior capacitação para o mercado de trabalho, além de propiciar contribuições para o desenvolvimento pessoal e para o exercício da cidadania.

A tecnologia amplia as possibilidades de comunicação entre professores e alunos, ampliando as dimensões de espaço e tempo em que essa interação pode acontecer em suas formas síncrona ou assíncrona, que possibilitam modalidades comunicativas distintas. Então, não se deve esperar que com o advento da tecnologia haja uma revolução nas formas de ensinar, pois, a tecnologia esta a serviço do homem e poderá ser usada de forma a desenvolver o individualismo e o isolamento, ou como promotora de comunicação e cooperação. (PRANDINI, 2009, p. 82)

Nesta perspectiva apresentando o Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do conteúdo como proposta metodológica diferenciada para a formação inicial dos professores na educação a Distância.

3. Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo: uma nova proposta para formação inicial de professor na educação à distância

Um conceito educacional que se aplica às práticas da base do conhecimento docente é o modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. A prática da docência possui um corpo de conhecimentos peculiar a esse modelo de ensino delimitando e identificando seus agentes como possuidores desses conhecimentos e que devem exercê-los frente a sociedade. O TPACK refere-se à forma sintetizada de conhecimento com a finalidade de integrar as TIC e tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem em sala de aula (CHAI; KOH; TSAI, 2013).

Portanto, o conhecimento pedagógico do conteúdo tecnológico tornou-se algo extremamente relevante para a qualidade da ação docente e da aprendizagem, apoiadas por TDIC. Os diversos recursos tecnológicos podem promover novas formas de organização didática, de interação social e cognitiva, considerando a diversidade dos tempos de aprendiza-

gem, dos espaços de colaboração e compartilhamento de conhecimentos específicos das propostas pedagógicas. (NAKASHIMA, 2014, p. 228)

E através do modelo TPACK (Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) surge a possibilidade dos professores conseguirem entrelaçar os saberes conteúdo, pedagógico e tecnológico entre si, surgindo a chance da construção do conhecimento com a utilização das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem (MIRANDA, 2018, p. 9).

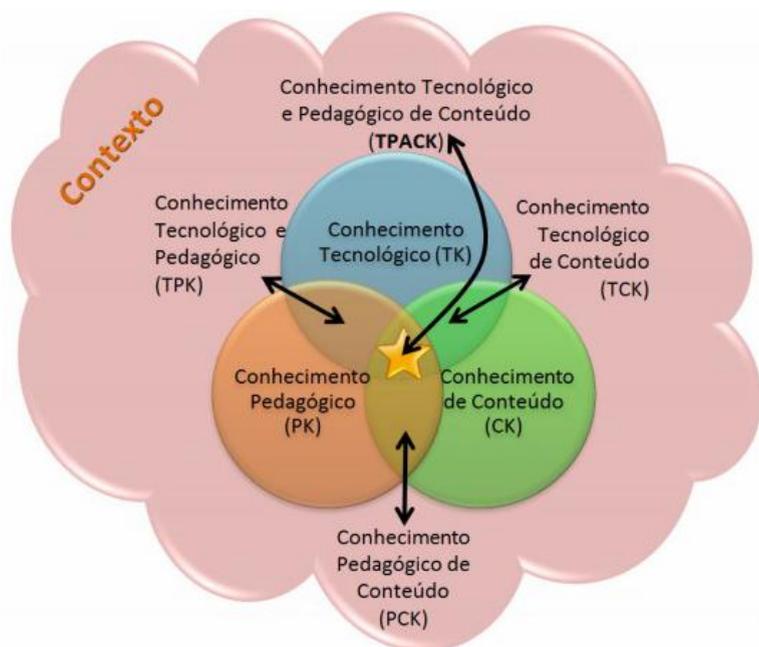
Nessa perspectiva, o modelo intitulado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) tem sido considerado uma lente dinâmica que descreve o conhecimento docente necessário para projetar, implementar e avaliar o currículo e o ensino com tecnologia (NIESS, 2012).

É consenso que na formação presencial de professores existem impasses e dificuldades para as quais se discutem soluções há muito tempo. A formação a distância, que há pouco tempo atrás nem ao menos era suscitada como possibilidade real no ensino superior, veio de forma forte e rápida sendo indicada para contribuir na melhoria da qualidade e da acessibilidade da educação em nosso país. (VIEL, 2011, p. 193)

Responder à demanda formativa docente no que se refere ao uso das TDIC no contexto escolar implica em formar professores por meio “do desenho de modelos de formação que vão ao encontro do desenvolvimento integrado das competências docentes de acordo com o referencial do TPACK” (COUTINHO, 2011, p. 12).

Esse conhecimento apresenta uma amplitude maior em relação aos elementos que o constituem, pois emerge da totalização e da interação entre as partes. É o reconhecimento da importância dos componentes do saber docente analisados isoladamente e das relações entre eles. É a utilização da tecnologia a partir da compreensão dos conceitos e conteúdos disciplinares, alicerçados em técnicas pedagógicas consolidadas para potencializar os processos de ensino e aprendizagem. (ROCHA, 2017, p. 22)

TPACK enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como esta tríade pode interagir uns com os outros para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais (HARRIS; MISHRA; KOEHLER, 2009).



TPACK – conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (adaptado de Koehler e Mishra (2008)).

Num dado contexto são apresentados o conhecimento tecnológico (TK), o conhecimento de conteúdo (CK) e o conhecimento pedagógico (PK). Sendo que na intersecção entre o conhecimento tecnológico (TK) e o conhecimento de conteúdo (CK) temos o conhecimento Tecnológico de conteúdo (TCK), na intersecção do conhecimento pedagógico (PK) e do conhecimento de conteúdo (CK) está o Conhecimento pedagógico de conteúdo (PKC), na intersecção do conhecimento tecnológico (TK) com o conhecimento pedagógico (PK) temos o conhecimento tecnológico e pedagógico (TPK). E na intersecção dos três conhecimentos, o conhecimento tecnológico (TK), o conhecimento pedagógico (PK) e o conhecimento de conteúdo (CK) está o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo (TPACK).

O TPACK possui como principal objetivo a articulação dos três saberes (TK, PK e CK), que formam a base para sua estruturação, com a finalidade de obter um ensino realmente eficiente ao cingir as relações estabelecidas entre estas três esferas de conhecimento sem ignorar a

complexidade existente individual ou coletiva (LOPES, 2011). A ação do professor, ao utilizar as TIC para o ensino curricular, depende do conhecimento do conteúdo específico (CK) de que trata o software utilizado (TK), suas potencialidades, vantagens, limitações e concepções educacionais subjacentes (TPK). Apesar de toda complexidade que existe para selecionar um software, da dificuldade para dominar seus recursos (TK) e a análise que o professor realiza sobre a aplicação do mesmo (TCK), vem propiciar ao educador a compreensão do potencial que aquela tecnologia pode oferecer para a aprendizagem do aluno (TPACK) (ALMEIDA, 2013).

4. Considerações Finais

É visível a expansão da Educação à Distância no atual cenário Brasileiro e ainda é preciso ampliar os debates e discussões principalmente no que diz à qualidade dos cursos oferecidos bem como a prática e saberes docentes dessa modalidade e o perfil desses alunos de graduação a distância e o estilo de aprendizagem mais favorável para a sua formação merecem maior atenção.

O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de educação superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes, concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e de categoria administrativa e estas informações devem ser a base para implementação de políticas públicas educacionais.

A utilização das Tecnologias digitais da Informação e Comunicação devem visar qualidade na educação ampliando os conhecimentos e competências para o bom desempenho do professor e o Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo tem se apresentado como uma lente dinâmica que descreve o conhecimento docente necessário para projetar, implementar e avaliar o currículo e o ensino com tecnologia.

Portanto, sendo o Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo o equilíbrio entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares seu potencial deve ser utilizado na Educação à Distância para tornar a prática docente mais

eficiente e facilitar os processos de ensino aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação. *In*: KLAUS, S. J. (org.). **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 3: Gestão Escolar - Gestão da Informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 23-48.

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Mirian Godoy. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.8.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 15 maio 2021

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Editora InterSaberes, Brasília, 2019.

CHAI, C. S.; KOH, J. H. L.; TSAI, C.-C. A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. **Educational Technology & Society**, v. 16, n. 2, p. 31–51, 2013.

COSTA, LP da. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, BR, 2017.

COUTINHO, C. P. **TPACK: Em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa**. Universidade

Metropolitana de Santos (Unimes). Núcleo de Educação a Distância - Unimes Virtual. Revista Científica de Educação a distância, v. 2, n. 4, jul. 2011.

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo**. Brasília: MEC, 2007.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set. 2015.

HARRIS, J.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types. **Curriculum-based technology integration reframed. Journal of Research on Technology in Education**, v. 41, n. 4, p. 393-416, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, 75.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. *In*: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York: MacMillan, 2008. p. 3-30.

LOPES, J. P. **A tecnologia na ótica dos professores: análise da integração entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo (CO)**. *In*: XIII Conferência Interamericana de educação matemática. 2011.

MARTINS, R. X. et al. O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. *In*: IX CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (IX ESUD), 2012, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2012. p. 1-12.

MERCADO; MARQUES. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. UFAL, 2002.

MIRANDA, A. dos S.; DE SOUZA, A. C. R. **SABERES DOCENTES**. CIET: EnPED, 2018.

MORAN, J. M. **Tendências da educação pela internet no Brasil**. Maceió, EDUFAL, Educação, ano 12, n. 20, p. 53-76, 2004.

NIESS, Margaret L. **Teacher knowledge for teaching with technology: a TPACK lens**. In: RONA, Robert N.; RAKES, Christopher R.;

NIESS Margaret L. **Educational Technology, Teacher Knowledge, and Classroom Impact: A Research Handbook on Frameworks and Approaches**. Oregon State University, USA: IGI Global, 2012. Cap. 1, p. 1-15.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores: identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

NAKASHIMA, R. H. R. **A dialética dos conhecimentos pedagógicos dos conteúdos tecnológicos e suas contribuições para a ação docente e para o processo de aprendizagem apoiados por um ambiente virtual**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2014.

ROCHA, H. O ambiente TelEduc para Educação à Distância baseada na Web: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. (org). **Educação a Distância: Fundamentos e Práticas**. Campinas: Unicamp/Nied, 2017. p.197-212.

TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M. Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, (MS). In: 25ª REUNIÃO DA ANPED, 2003, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2003. s/p.

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. In:

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

VIEL, Silvia Regina. **Um Olhar Sobre a Formação de Professores de Matemática a Distância**: o caso do CEDERJ/UAB. 2011. 218 f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Matemática)–Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

CAPÍTULO IX

DISPUTAS E INTERESSES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NO BRASIL*

Leonice Matilde Richter

Maria Célia Borges

Marcelo Soares Pereira da Silva

Introdução

Analisar disputas atuais nas orientações normativas para a formação de professores/as e, centralmente, para o curso de pedagogia é o objetivo deste capítulo. Para tanto, procedemos à análise documental de dispositivos legais como o Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015, com versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, o Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019, que avalia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ao lado destes dispositivos legais, consideramos também estudos de bibliografia concernente ao tema e de publicações de associações e entidades educacionais – por exemplo: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.163-186

(Cedes) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

A conjuntura deste estudo envolve um contexto de crise política, acentuada desde o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016 (SAVIANI, 2018); de crise sanitária, decorrente da pandemia pelo novo coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020; e crise educacional, diante de políticas públicas emanadas pelo Estado, em processos decisórios que se distanciam de uma gestão democrática na edificação de medidas e na sua implementação.

Apresentamos, inicialmente, o contexto de conflito no qual tais orientações legais foram lançadas. Posteriormente, confrontamos a agenda atual de disputas, que colocam na ordem do dia o cotejo entre concepções divergentes de formação de professores/as, as quais impactam esse campo, alcançando, também, o curso de pedagogia. Além disso, retomamos aspectos históricos importantes para a compreensão dos impactos de tais medidas para o processo histórico do curso de pedagogia e da sua construção identitária.

O debate da formação docente em um contexto de crises e vicissitudes políticas

Deste o processo de disputa presidencial de 2014, vivemos abalos temerários à democracia brasileira, explicitamente materializados no golpe jurídico-parlamentar-midiático contra a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT, 2011-2016), “[...] desencadeado em 17 de abril na Câmara dos Deputados e consumado no Senado em 31 de agosto de 2016.” (SAVIANI, 2018, p. 29). Para a análise desse processo, na visão de Moraes (2018), é importante explicitarmos as razões que provocaram a “necessidade” do golpe, ou seja, o que ele busca suplantar. Para o autor,

O Brasil do golpe é herdeiro legítimo de várias transformações estruturais, daquelas que vão produzindo e acumulando efeitos ao longo do tempo. O Brasil do golpe não mostra apenas as perversões de quem o desfechou ou dele se beneficia. A própria necessidade de dar o golpe indica, de modo oblíquo, aquilo que se transformou nos subterrâneos da sociedade. Isto é, mostra as razões do golpe, aquilo que se procura aba-

far. O golpe não é apenas uma tara ou fruto da desrazão. É, em certo sentido, uma necessidade. (MORAES, 2018, p. 79)

Esse golpe tem afetado centralmente direitos dos trabalhadores e colocado na agenda interesses conservadores e neoliberais. Para isso, dentre os mecanismos para efetivá-lo, destaca-se a produção de uma crise que as forças da direita arquitetaram estrategicamente. A crise política, criada com o forte apoio midiático conservador, foi justificada, segundo Saviani (2018, p. 28), “[...] em nome do combate à corrupção fazendo acreditar que foi o PT que, ao chegar ao governo, instalou uma verdadeira quadrilha empenhada na apropriação privada dos fundos públicos.”, contudo, afirma o autor o

[...] erro do PT foi, ao assumir o governo, não ter tentado desmontar o esquema que já existia e do qual se serviam os partidos que chegavam ao poder. Ao contrário, para assegurar uma base de apoio no Congresso sem o que não conseguiria governar, o PT lançou mão do esquema que já se encontrava em funcionamento muito antes de ter surgido o Partido dos Trabalhadores. (SAVIANI, 2018, p. 28)

Valendo-se, dentre outros fatores, de fraquezas na gestão do PT, de uma economia vulnerável do país diante da crise internacional e de novas formas de comunicação, com o uso massivo das redes sociais para disseminar *fake news*, as condições para o golpe de 2016 e para a continuidade de um movimento amplamente conservador e de ataques ao estado democrático de direito, foram sendo constituídas. A vitória de Jair Messias Bolsonaro nas urnas, à ocasião do Partido Social Liberal (PSL, 2019, e sem partido atualmente), ocorre em um cenário de guinada à direita na gestão do Estado, produzindo consequências rápidas e mudanças estruturais que desregulamentaram direitos arduamente conquistados. A Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual define um novo Regime Fiscal que limita por vinte exercícios financeiros os gastos com as despesas primárias; a Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019) são emblemáticas desse processo. A resistência popular não conseguiu evitar a aprovação de tais dispositivos que afetam e intensificam a histórica desigualdade presente no país.

Assim, depois de um movimento de retomada da agenda desenvolvimentista do país na gestão do PT, tivemos, segundo Frigotto

(2011, p. 240), de um lado, o “[...] furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas.” sociais realizadas, porque elas retiraram “[...] migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios.”, e, de outro, a gratidão daqueles que sentiram a “melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indignação à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo”. Dentre outros aspectos, o autor destaca que o país viveu a:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Contudo, sem as mudanças estruturais que se esperava de uma gestão de esquerda, a base das desigualdades se manteve. Como avalia Moraes (2018):

[...] através de todas essas mudanças, algo sobreviveu praticamente intocado. A desigualdade. De renda, de propriedade e de poder. O Brasil do golpe de 1964 era uma pirâmide. O Brasil de hoje continua sendo. Ou uma pirâmide um edifício de estratos bem marcados. Um andar superior, o dos 15% ou 20% que ganham muito, pagam pouco imposto, controlam os fios dos poderes, inclusive do chamado quarto-poder. Depois, um enorme e diversificado andar de baixo que sua a camisa, sustenta as finanças do estado e recebe o essencial para seguir entregando o suor e reproduzindo a plebe. E no meio desses extremos, dois ou três estratos sonâmbulos, daqueles que oscilam. Na maior parte das vezes, manifestam o medo de serem atingidos ou de serem confundidos com os de baixo. O medo se transforma corriqueiramente em desprezo e ódio. (MORAES, 2018, p. 80)

O acesso da população a direitos básicos não pode ser analisado, portanto, apenas na dimensão da distribuição da riqueza, mas, também, como parte de um movimento de ódio. Uma avalanche ataques aos direitos sociais passaram a ser projetados. O golpe contra uma presidenta

democraticamente eleita por 51,64% dos votos válidos e a chegada de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB, 2016-2018), que era o vice-presidente de Dilma, à presidência da República aceleraram esse processo. Tivemos, segundo Piolli (2018, p. 101), o encerramento do

[...] ciclo da Nova República que tinha a Constituição de 1988 como um de seus pilares. Entramos num contexto muito parecido com a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) com uma tendência ao recrudescimento das liberdades democráticas e o avanço das forças liberais conservadores e do neoliberalismo radical ditado pelas forças do mercado, do grande capital, principalmente o financeiro, e do rentismo.

No campo das políticas públicas sociais, a educação foi fortemente afetada, especialmente o ensino superior, com ataques às universidades públicas, mediante cortes orçamentários, na ofensiva à sua autonomia ou por meio de agressão à imagem social das universidades públicas.

As políticas de educação emanadas pelo Estado passaram a ser aprovadas sem participação ou com participação precarizada, como exemplifica a mudança na composição do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim que Temer assumiu o governo. Por conseguinte, uma sequência de mudanças estruturais da educação do país foram aprovadas de forma açodada, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a BNCC na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM); a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para

a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Com a eleição de Jair Bolsonaro, os ataques à educação pública foram intensificados. Os Ministros da Educação (Ricardo Vélez Rodríguez, 01 de janeiro a 08 de abril de 2019; Abraham Weintraub, 09 de abril de 2019 a 19 de julho de 2020; Milton Ribeiro, a partir de 16 de julho de 2020 aos dias atuais) tiveram como característica em comum o ataque sistemático à escola pública, laica e com autonomia pedagógica, como se evidencia nas proposições do Projeto de Lei 7180/2014, que altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecido como Projeto “Escola sem partido” e na instituição de “Escola civil-militar” (Decreto Nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares).

Consideramos que ambas concepções ferem a Constituição Federal (BRASIL, 1988), especialmente, no que está preconizado no Artigo 206, quanto aos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização dos profissionais da educação escolar garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos aos das redes públicas e a gestão democrática do ensino público. Esses princípios passaram a ser atacados de forma alardeada, como fez o Ministro da Educação Abraham Weintraub, que publicamente difamava as universidades com afirmações como: “[...] você tem plantações de maconha, mas não são três pés de maconha, são plantações extensivas de algumas universidades, a ponto de ter borrifador de agrotóxico. Porque orgânico é bom contra a soja para não ter agroindústria no Brasil, mas na maconha deles eles querem toda tecnologia a disposição.”¹.

Em meio a essa conjuntura política, fomos assolados, em 2020, por uma pandemia ensejada pela Covid-19, que tem provocado uma situação ao mesmo tempo estarrecedora e comovente, que, até junho de

¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm?cmpid=copiaicola>. Acesso em: 07 jun. 2021.

2021, já levou a óbito 504.897² mil pessoas no Brasil. No campo educacional, o consequente distanciamento social e início de atividades educacionais de modo remoto foram regimentados diante do estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, na educação superior, durante a pandemia.

Por consequência disso, as instituições de ensino superior, as associações e entidades educacionais e os profissionais da educação têm se deparado com a aprovação de novas diretrizes de formação de professores, emanadas pelo Estado sem o tempo, o espaço e as condições para o debate. O atual projeto de formação, por meio da Resolução 02/2019, segue caminho oposto às diretrizes que foram implementadas recentemente pela maioria das licenciaturas, que reformularam seus Projetos Político-pedagógicos com base na Resolução 02/2015. No caso da licenciatura em pedagogia, as possíveis implicações são ainda mais agudizadas. Nas seções seguintes, nos dedicamos a um breve esboço histórico acerca do curso de pedagogia de forma a contextualizar a análise dos possíveis desdobramentos de tais dispositivos legais, que colocam em disputa concepções distintas de formação.

Breve esboço histórico do curso de Pedagogia para análise dos efeitos da Resolução 02/2019

A discussão concernente ao curso de pedagogia remonta, como analisa Cruz (2009, p. 1188), ao fato de que “[...] os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico.”, que acompanha o curso desde o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e por meio do qual tivemos a criação, dentre outros, do curso de pedagogia.

Na época, a pedagogia se destinava à formação do “técnico em educação” (BRASIL, 1939, Art. 51, Letra c, e 52), com o título de Bacharel em Pedagogia. Quem realizava mais um ano de formação, no

² Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/22/brasil-supera-18-milhoes-de-casos-de-covid-registrados-com-alta-na-media-movel-mortes-voltam-a-ficar-abaixo-de-2-mil-em-media.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2021.

curso de didática, se licenciavam e tinha como campo de atuação os cursos normais, os quais formavam professores para o magistério primário (BRASIL, 1939).

Nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 (BRASIL, 1961), o Parecer 251 (BRASIL, 1962), de autoria de Valnir Chagas, passa a orientar o curso e definir a formação do pedagogo generalista, abrangendo tanto o bacharel quanto o licenciado em pedagogia em 4 anos. No entanto, a pedagogia segue sem muitos avanços quanto à sua delimitação identitária. Esse parecer logo foi modificado pela Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei nº 5.540/1968), que alterava a organização e o funcionamento do ensino superior, assim como sua articulação com a escola média, determinando a formação de especialistas que atuariam nos sistemas de ensino em funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação. Relativo ao curso de pedagogia, com o Parecer nº 252 de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, o curso passou a formar apenas o licenciado em pedagogia para atuar no ensino de 1º grau e para o ensino normal, além das habilitações para atuar como especialista em educação, contemplando áreas como a administração, supervisão, orientação e inspeção escolar. Essa orientação legal vigorou até a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Nacionais do curso de Pedagogia.

Nos 10 anos entre a promulgação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia, muitos embates foram travados quanto ao destino desse curso. A LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), no Art. 62, definiu a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura plena, mas continuou admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, como mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Além disso, a LDB (BRASIL, 1996, Artigo 63) estabeleceu os Institutos Superiores de Educação (ISE) enquanto espaço privilegiado para a formação de professores, no curso Normal Superior. De outra parte, após forte movimento de resistência, o Decreto nº 3554/2000 (BRASIL, 2000, s.p) redimensionou a exigência em relação ao curso Normal Superior, ao definir que “[...] a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”, assim o termo

preferencialmente abria espaço para a atuação do pedagogo nas Universidades e Centros Universitários.

Com a Resolução nº 1, de 1º de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), o CNE estabeleceu as normas para o apostilamento em diplomas de curso de graduação em Pedagogia com o direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino fundamental, com a exigência curricular de três componentes curriculares: metodologias do magistério para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; disciplina, estrutura e funcionamento do ensino; e trezentas horas de estágio supervisionado.

Por sua vez, o Parecer nº 05/2005, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelece

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6)

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 reafirma, no Art. 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Essa definição segue em consonância com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que define, em seu Artigo 67, Parágrafos 1º e 2º, que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério e que são consideradas funções de magistério aquelas funções exercidas por professores e especialistas em educação, quando dadas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em seu Art. 64, definiu que a formação de profissionais de educação para administração, planejamen-

to, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, pode ocorrer em cursos de graduação em pedagogia ou também em nível de pós-graduação. Tal dimensão da formação, na forma como foi delineada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, deslegitima o curso enquanto locus principal dessa formação. Com a Resolução CNE/CP nº 02/2019, o curso de pedagogia pode ser diretamente afetado, implicando-se, inclusive, a sua possível reformulação diante do Artigo 22, como destacaremos na próxima seção.

Resistências e retrocessos: a disputa entre a resolução 02/2015 e a resolução 02/2019

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define princípios, fundamentos e diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, sustentada pelo Parecer CNE/CP nº2/2015, que apresenta dados estatísticos e sintetiza princípios da formação de professores que dialogam com perspectivas e concepções historicamente edificadas por estudiosos, associações e entidades da área no país. Essa Resolução foi elaborada por uma Comissão Bicameral de Formação de Professores, designada pelo CNE, que envolveu conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica. A Comissão colocou a versão preliminar, em 2014, como tema de debate, crítica e levantamento de sugestões em reuniões ampliadas e em diversos eventos com a participação, por exemplo, do MEC, “Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática.” (BRASIL, 2015a, p. 2). Evidenciam-se, assim, indícios da análise crítica e participativa no processo de elaboração dessa proposta de formação de professores.

Destaca-se que o Parecer CNE/CP nº2/2015 segue os preceitos de uma Base Comum Nacional para a formação para o magistério, acompanhando as delimitações de duas edições da Conferência Nacional de Educação, ambas realizadas em Brasília, em 2010 e 2014. Como referência, toma, também, os estudos e pesquisas que indicam a necessidade de ampliar a relação entre as instituições de educação superior e a educação básica e ratifica que a formação deve contemplar:

I – Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II – a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docentes; III- o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV- atividades de socialização e avaliação dos impactos; V- aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI – questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015b, p. 23-24)

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é sustentada pela concepção de que todos os cursos de formação de professores do país devem ter uma sólida formação teórico-prática, interdisciplinar, com uma formação que dialogue e interaja com as instituições de educação básica, considerando as especificidades da região onde a instituição está inserida e que aborde as questões sociocultural como princípios de equidade. Intenta-se, segundo a Resolução, garantir a formação de egressos aptos a:

[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II- compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica [...]; III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem; VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais; X - participar na gestão das instituições de educação básica, contribuindo

para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015a, p. 26-27)

A visão ampliada de formação de professores como profissionais que atuem e se posicionem não apenas na organização do trabalho em sala de aula, mas que participem também do processo decisório quanto à organização do trabalho escolar como um todo, incluindo nisto participar da gestão da instituição básica. Além disso, profissionais que desenvolvam pesquisas concernentes aos diversos temas da práxis pedagógica e que compreendam e se posicionem no sentido da organização social, atuando no sentido da construção de uma sociedade justa. Diante de tal concepção de formação e delimitação dos egressos dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define, em seu Artigo 13, que as licenciaturas devem atender à seguinte organização curricular:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-/práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015a, p. 11)

Portanto, as exigências dessa Resolução promovem processos de valorização da docência ao exigir a carga horária e a organização de núcleos com foco explícito na formação para o magistério, o que se contrapõe às propostas de formação aligeiradas ou que recorram à formação do licenciado como apêndice da formação do bacharel, resquício do antigo esquema 3+1 da formação de professores no Brasil, mas também dos interesses dos empresários da educação superior. Desse modo, tal normativa inviabiliza, por exemplo, os cursos ofertados com 3 anos de duração, presentes no mercado em instituições privadas, além de exigir uma Base Comum Nacional que se contrapõe à perspectiva neotecnicista da Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), proposta na Resolução CNE/CP nº 02/2019.

A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 2015a, p. 07-08)

Assim, desde a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2015, havia uma relação de forças com movimentos, especialmente das instituições privadas, que passaram a solicitar que se postergasse o prazo para a reformulação dos projetos dos cursos de licenciaturas diante da Resolução. Em decorrência desse processo, ocorreram sucessivas dilações, e o que se temia acabou por se efetivar, ou seja, a Resolução CNE/CP 02/2015 foi substituída pela Resolução CNE/CP 2/2019.

[...] a Resolução [02/2015], conforme aponta o Parecer CNE/CP nº 7 de 2018, próximo ao encerramento do prazo de implementação, recebeu novos ofícios de dilação num movimento apoiado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andi-

fes) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal (FNCEE). Entidades, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) se manifestaram contrários à prorrogação. Com base nessas resistências o CNE/CP deliberou contrariamente à nova prorrogação de prazo para implementação das diretrizes curriculares nacionais de 2015. No entanto, com pedido de vistas do conselheiro Antônio Carbonari Neto, a discussão é retomada. Finalmente, a Resolução nº 3, de 3 de outubro de 2018, decide por ampliar para quatro anos o prazo para implantação das novas diretrizes curriculares nacionais, com risco de que tal Resolução seja revogada, uma vez que o governo atual é de caráter privatista e esta amplia a carga horária dos cursos, dificultando a lógica e interesse das instituições privadas. (RICHTER; SANTOS NETO; RIBEIRO; BORGES, 2020, p. 79-80).

Ao longo dos quatro anos entre a aprovação da Resolução CNE/CP 02/2015 e sua substituição pela Resolução CNE/CP 02/2019, vivemos o cenário complexo evidenciado na primeira seção deste manuscrito. Portanto, a restrição do processo participativo e a ascensão de uma gestão marcada pela aprovação de dispositivos legais de forma centralizada e açodada marcaram a aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que dispõe do BNCC-Ensino Médio. Dispositivos esses que intervíram diretamente no rumo das diretrizes de formação de professores, pois, com a BNCC, fica evidenciada a estratégia política/ideológica de delimitar uma nova concepção de formação de professores que estaria totalmente submissa à mera preparação tecnicista de professores para a implementação da BNCC, corrompendo os princípios da formação densa, crítica e ampliada de docente. Além disso, a própria Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), aprovada em 2017, incluiu, no Artigo 62, o § 8º, que define que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”.

A Resolução nº 4/2018 (BRASIL, 2018) define, no Art. 5º, que a “BNCC-EM é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas.” para construir ou revisarem os seus currículos de cursos do Ensino Médio. No § 1º, estabelece que

[...] BNCC-EM deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, consequentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais, desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2018. s.p.)

Art. 14. Na perspectiva de valorização do professor e da sua **formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e os programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC-EM**, nos termos do § 8º do Art. 62 da LDB, **devendo ser implementados no prazo de 2 (dois) anos, contados da publicação da BNCC-EM**, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

Art. 15. O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (**Enade**), **seguinte à publicação da BNCC-EM**, deve **observar em sua matriz de referência** as determinações aqui expostas.

Art. 17. **O PNLD - Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC-EM**, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes escolares, sem uniformidade de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Com essas disposições, fica evidenciado que as orientações aprovadas no âmbito da BNCC (2017; 2018) foram articulando bases legais para justificar a necessidade de uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores em curso, além da adequação do Enade e do PNLD. Vale salientar, ainda, que a proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018 e encaminhada ao CNE “[...] para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.” (BRASIL, 2019, p. 1), surpreendendo as instituições de ensino superior tanto pelo rompante da sua publicação quanto pela ausência de debate e participação na sua elaboração.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fixou, no Art. 27 (BRASIL, 2019), o prazo de 2 anos para que as Instituições de Ensino Superior (IES) implementem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação. Fixou também que as instituições que já haviam implementado a Resolução CNE/CP nº 2/2015 tenham um prazo de 3 anos.

Contudo, as associações e pesquisadores da área têm se manifestado criticamente ao processo de elaboração, ao conteúdo e ao prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2/2019. Em documento que trata das orientações para as IES sobre a necessidade de adiamento das alterações nos PPC das Licenciaturas e Pedagogia, Anfope-Forumdir (2021, s.p.) consideram nefastas as

[...] consequências operacionais de implementação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 no prazo previsto em seu Artigo 27 [...], em pleno período de pandemia, inviabilizando as discussões e reflexões de profissionais e estudantes dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura de todo o país. A mudança de orientação curricular de forma intempestiva, sem diálogo com as universidades desrespeitou os processos e tempos internos das Universidades, que reformularam seus currículos e construíram suas políticas de formação inicial e continuada de professores, orientadas pela Resolução CNE/CP n. 02/2015. A aprovação da Resolução do CNE/CP n. 2 no mês de dezembro de 2019 e o fato de termos no início do ano de 2020, passado a conviver com a pandemia da COVID-19, que trouxe uma grave crise sanitária no país, e que ocasionou a interrupção das atividades acadêmicas didáticas (aulas presenciais) em grande parte do ano letivo de 2020, situação que permanece em 2021, inviabilizou que as instituições de ensino superior pudessem realizar um amplo debate e estudo acerca da Resolução CNE/CP n. 2/2019 [...].

A análise crítica da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) evidencia que a sua concepção de formação se reduz a preparar os egressos das licenciaturas para a aplicação da BNCC, conforme o Parágrafo Único do Art. 1º:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2019, sp)

Considerando a forma e a condução do processo de aprovação da BNCC, marcado pelo atropelo do tempo e da restrição participativa (AGUIAR; DOURADO, 2018), e a concepção da Base, pautada em competências e habilidades, podemos inferir que a formação de professores passa a se sujeitar à “[...] lógica da competitividade, adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade.” (FREITAS, 2002, p. 155-6). Além disso, essa submissão das Diretrizes à Base fere a autonomia dos cursos de formação, pois eles se limitam a uma BNC-Formação que se reduz a uma lista de 10 Competências Gerais e Competências Específicas que estão divididas em conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional.

Quanto à organização curricular, o Art. 10 estabelece a carga horária total de, no mínimo, 3.200 horas, definindo como foco o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. O Art. 11 explicita a distribuição das 3.200 horas entre o que definem como 3 grupos, descaracterizando os núcleos formativos presentes na 02/2015 e, originalmente nas Diretrizes do Curso de Pedagogia³. O grupo I contaria com 800 horas, dedicado à base comum, que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; o grupo II, com 1.600 horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e domínio pedagógico destes conteúdos; o grupo III, com 800 horas de prática pedagógica, distribuídas em 400 horas de estágio supervisionado, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo de todo o curso, segundo o PPC da instituição formadora. Nessa configuração, fica evidente o afinilamento da formação à preparação para a BNCC em uma perspectiva instrumental de docência e o retorno a uma pedagogia das competências.

Para além dessa concepção de formação neotecnicista, a Resolução nº 02/2019 traz implicações mais graves para os cursos de pedagogia, uma vez que o curso tem, dentre seus campos de atuação, a

³ As Diretrizes atuais do curso de pedagogia definem três núcleos de formação: um de estudos básicos; outro de aprofundamento e diversificação de estudos; e, o terceiro, de estudos integradores, compondo uma duração mínima de 2.800 horas de atividades formativas, 300 horas de estágio curricular e 100 horas de atividades complementares.

administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional, como indica o Art. 64 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que já ampliava à época tal formação também em nível de pós-graduação. Contudo, o Artigo 22 da Resolução CNE/CP 02/2019 estabelece que:

A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a **400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.**

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB. BRASIL, 2019, sp. grifos nossos)

Essa orientação pode vir a afetar diretamente o curso de pedagogia, o qual será limitado quanto a áreas de atuação historicamente formadas pelo curso, pois, segundo o Art. 22, apenas com a ampliação das 400 horas às 3.200 horas o curso formaria para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Essa carga horária representa a ampliação de, aproximadamente, mais um semestre de formação. Tal orientação foi indicada sem debates e reflexões com os Cursos de Pedagogia, associações, profissionais e estudantes adotando a lógica autoritária recorrente no contexto pós-golpe de 2016, que restringe o diálogo e a gestão democrática.

Além disso, nos termos em que está colocado, este novo marco legal gera grande dubiedade e insegurança jurídica no campo da formação do profissional egresso do curso de Pedagogia uma vez que a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, continua em vigor, pois ela não foi revogada, nem pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, nem pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Vale salientar que, contraditoriamente, a Resolução CNE/CP 02/2019 indica tal formação em cursos de especialização lato sensu que, de acordo o Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007, têm duração mínima de 360 horas. Tal proposição atende ao amplo mercado das instituições privadas na oferta de especialização.

Algumas reflexões finais

A análise dos dispositivos legais voltados para a formação de professores, emanados pelo Estado após o golpe de 2016, explicitou que estes assumem características autoritárias e impositivas, uma vez que não se pautam em discussão nem construção democrática. Há também claro incentivo a interesses empresariais; orientações curriculares conservadoras, especialmente diante da subordinação à BNCC como elemento central da formação; retorno à perspectiva das competências e a padronização curricular em nível nacional, como evidencia a BNC-formação.

A luta por uma educação que promova a justiça social, emancipatória, pública, gratuita, de qualidade precisa ser alimentada de esperança, criticidade e resistência, pois, certamente, vivemos momentos de desalento nas políticas públicas de educação, especialmente nas Universidades, que estão sob forte ataque com cortes de financiamento. Esses cortes afetam drasticamente a realidade acadêmica, especialmente, as licenciaturas que ainda hoje são secundarizadas, colocando em risco a formação de professores.

Evidenciam-se, assim, os embates e riscos lançados sobre a formação de professores no país e, particularmente, ao curso de pedagogia, diante de uma proposta neotecnicista, multidisciplinar e que descaracteriza o curso como campo de formação para atuação do/a pedagogo/a na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Org. Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ANFOPE/FORUNDIR. **Documento Anfope-Forumdir**. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fcnte.org.br%2Fimages%2Fstories%2F2021%2FDocANFOPE_FORUMDIR.pdf&cflen=67206&chunk=true. Acesso em: 20 jan 2022.

BERMÚDEZ. Ana Carla. UOL. Educação. Sem provas, Weintraub diz que federais têm plantações extensivas de maconha...21.02.2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 2/2015 de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2015, Seção 1, p. 13.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.a

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a

legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2017, p. 1. b

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 7 de 03 de julho de 2018. Prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 2018.a, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 3 de 03 de outubro de 2018. Altera o prazo de implementação das novas DCN para quatro anos. Brasília: CNE/CP, 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 out. 2018.b

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 mar. 2020, p. 1, Edição Extra -C.

BRASIL. Ministério da Educação. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020, Edição: 53, Seção: 1, p. 39.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgcle-findmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww2.senado.leg.br%2Fbdsf%2Fbitstream%2Fhandle%2Fid>

%2F566968%2FCF88_EC105_livro.pdf&cflen=3200082&chunk=true.
Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Legislação Informatizada - **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939** – Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacao-original-1pe.html#:~:text=D%C3%A1%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia.&text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,Letras%2C%20instituida%20pela%20Lei%20n.> Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. Legislação Informatizada - **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2FBNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf&cflen=3058884&chunk=true. Acesso em 29 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49.
Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26view%3Ddownload%26alias%3D135951-rcp002-19%26category_slug%3Ddezembro-2019-pdf%26Itemid

%3D30192&cflen=265987&chunk=true&pdffilename=rcp002_19.pdf.
Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fbasenacionalcomum.mec.gov.br%2Fimages%2FBNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf&cflen=3058884&chunk=true. Acesso em 29 abr. 2022.

CRUZ, G. B. da. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, set. v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GLOBO G1. Com alta na média móvel, Brasil supera 18 milhões de casos de Covid; mortes voltam a ficar abaixo de 2 mil em média. 22.06.2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/22/brasil-supera-18-milhoes-de-casos-de-covid-registrados-com-alta-na-media-movel-mortes-voltam-a-ficar-abaixo-de-2-mil-em-media.ghtml>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MORAES, R. C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PIOLLI, E. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PARTE III
POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR

CAPÍTULO X

POLÍTICA DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: sob a perspectiva dos professores*

Marcia Dias Lima
Marisa Dias Lima

Introdução

A educação inclusiva tem como princípios o atendimento à diversidade, à universalização da educação e à garantia de direitos e oportunidades iguais a todos, sem distinção. Neste contexto, a inclusão encontra-se cada vez como desafio constante no âmbito escolar e gera uma inquietação nos professores e demais pessoas envolvidas, que por vários motivos não se sentem capacitados e muito menos preparados para trabalhar com essa nova realidade.

Com o fortalecimento das políticas públicas que garantem o acesso das pessoas com deficiência nos mais diversos níveis de ensino, há um crescente número de alunos com deficiência nas instituições do ensino superior, acabou por gerar algumas mudanças de visão que as instituições e as pessoas envolvidas têm acerca da inclusão e a forma de lidar, principalmente em relação aos sujeitos surdos que requerem um atendimento específico pois, devido a sua particularidade linguística, exige o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais). A sua ausência limita as condições de acesso de alunos surdos, nos espaços acadêmicos do ensino superior.

E, nesse contexto, reconhece-se a necessidade de inserir um profissional Tradutor/Intérprete de Libras para intermediar a comunicação entre ouvintes e surdos nos diversos espaços da instituição do ensino superior como dispõe o Decreto nº 5.626/2005, preocupa-nos ainda de perto o papel por ser muito recente no contexto do ensino superior o intérprete/tradutor de libras vem atuando mediante a sua experiência no ensino regular, nível de educação básica, sem alguma correlação com a formação adequada para atuar em nível superior, desta forma acaba por discernindo problemas aos alunos surdos e interpretes de Libras tanto no

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.189-202

estabelecimento da relação quando da atuação a fim de promover um bom acompanhamento e aprendizado dos alunos surdos que se deve pela falta ou pelo pouco conhecimento necessita se desta maneira uma formação adequada aos tradutores/interpretes de Libras que não pode ser negligenciadas pela instituição e a as pessoas envolvidas.

Apoiados em Skliar (1997, p.149), ressaltamos que o “[...] completo acesso à informação curricular e cultural.”, no caso dos surdos, só se realiza se garantirmos que os intérpretes possuam condições conceituais para realizar a atividade de tradução e interpretação dos conhecimentos veiculados no ensino superior.

Sendo assim, fica claro que os obstáculos que alguns estudantes surdos vêm enfrentando no ensino superior, não dizem respeito unicamente às diferenças e às necessidades deles próprios, mas, às condições estruturais oferecidas aos surdos para garantir a acessibilidade. E, neste contexto, destacamos também a importância da formação continuada dos professores para adquirir acesso aos conhecimentos em relação da educação de surdos para que ocorrem as ações efetivas garantindo assim a qualidade e acessibilidade.

Diante disto, nossa pesquisa objetiva analisar a percepção dos professores a acerca da inclusão no ensino superior para os estudantes surdos do curso de graduação e da pós-graduação, em uma instituição de ensino superior, UFU – Universidade Federal de Uberlândia, a partir das práticas inclusivas vivenciadas, focalizando e avaliando aspectos dessa experiência. Para tanto, realizou se uma entrevista com os professores que tem em sua disciplina estudantes surdos com presença de intérprete de Libras a fim de conhecer melhor os caminhos.

Para que isso ocorra a pesquisa constituiu-se numa abordagem qualitativa com a aplicação de questionários aos professores que atuam com os estudantes alunos surdos de graduação e pós-graduação em sua disciplina /sala de aula na UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Fundamentação Teórica

O momento político, histórico e social aponta para a inclusão como uma realidade legal, vivenciada e debatida em todos os níveis e modalidades da educação escolar. Diante desse panorama do sistema educacional brasileiro, este projeto toma como o objeto de estudo a ser

desenvolvido nos pressupostos teóricos do Processo de política adotados na educação inclusiva em universidades para o desenvolvimento das discussões a respeito do ingresso, permanência e cultura universitária dos estudantes surdos.

A política e o processo da educação inclusiva

A sociedade inclusiva está fundamentada no reconhecimento e na valorização da diferença como característica inerente a qualquer sociedade. Assim a inclusão é entendida pelas políticas públicas, como a garantia, a todos, com o acesso contínuo do espaço comum da vida em sociedade, sendo que o meio social deve estar orientado para o acolhimento à diversidade humana, a aceitação das relações individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2005).

Em outras palavras, a inclusão, envolvem todas as classes sociais, níveis de educação, deficiências, minorias raciais, enfim, a todos que não têm acesso a várias oportunidades, buscando assim, equiparar essas oportunidades dando condições a todos de participação social. Um dos principais espaços de convivência das pessoas é a escola. É nela que são construídos a consciência de cidadania e direitos.

Carvalho (2004, p. 77) ressalta que a escola inclusiva é aquela que “[...] tem como princípio fundamental que todas as crianças devam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de ter quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”.

Portanto, incluir um aluno na rede de ensino, não consiste apenas em sua permanência física junto aos demais educandos, mas na implementação do projeto político pedagógico satisfatório que possa propiciar uma educação de qualidade para todos, favorecendo a sua acessibilidade, a flexibilização e adaptação curricular e práticas inclusivas de buscar desenvolvimento de potencial máximo do aluno, respeitando as diferenças e os limites de cada um, favorecendo as interações entre os alunos, flexibilizando o currículo de forma que seja previsto práticas heterogêneas e inclusivas (CARDOSO, 2003).

Tendo em vista que a educação é um direito de todos que inclui os estudantes surdos, contudo, a escola dita “comum” deve transformar-se em uma escola inclusiva sendo visto como um processo árduo e

grande desafio a todos, pois além de transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios devem considerar as particularidades dos sujeitos surdos. Conforme diz Quadros ao afirmar que a inclusão dos surdos em contexto escolar deve ser considerada em tais questões:

“Inclusão” não no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas no sentido de garantir o exercício da cidadania do surdo enquanto brasileiro. Esta inclusão tem sido traduzida de diferentes formas, mas, para os surdos, acontece de forma a garantir que os mesmos venham a adquirir a língua de sinais, tenham pares surdos, acesso à educação na sua língua, isto é, a língua de sinais brasileira, acesso ao ensino de português, como segunda língua, e acesso aos conhecimentos curriculares (QUADROS, 2005, p. 57).

Ademais, ao se referir a inclusão dos estudantes surdo no ensino regular, a prática de ensino e o processo deve atentar em garantir igualdades de direitos, “oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social” (GUARINELLO *et al.* 2006, p. 38). A mesma pesquisadora constata que:

A inclusão do aluno surdo no ensino regular, [...] evidencia que as principais dificuldades citadas ora relacionam-se aos próprios professores - à falta de conhecimento acerca da surdez, à dificuldade de interação com o surdo, ao desconhecimento de LIBRAS -, ora aos sujeitos surdos - a própria surdez e a dificuldade de compreensão que tais sujeitos apresentam na ótica dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com os alunos surdos em sala de aula na qual o mesmo deve encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz e, para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, que vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural.

Nesse sentido, é preciso, além de garantir a totalidade da formação de professores, reestruturar o sistema de ensino para a inclusão do estudante surdo que promova a reforma do currículo visando o ensino como um instrumento político e democrático, portanto igualitário, ou

seja, com potencial para promover a igualdade de oportunidades. Deveria, também, reconhecer as diferenças sociais e culturais e não privilegiar e marginalizar alunos de forma evidente (APLLE, 2002).

Os aspectos da inclusão nos demonstram que a sua efetivação não depende apenas dos diagnósticos ou categorias de deficiências baseadas em níveis de habilidades/capacidades do aluno ou não segregar e / ou discriminar os alunos com base nas suas características individuais pela instituição, tendo em vista de que a inclusão se referir ao processo educacional que criam oportunidades contínuas para todos os alunos aprenderem por meio do uso de estratégias diversificadas de ensino ao mesmo tempo em que cria bases firmes visando ao máximo a capacidade dos seus alunos fornecendo dessa forma um suporte de melhoria a escola e capacitação contínua dos professores a serem complementados pelo fato da inclusão ser um processo constante que precisa ser continuamente revisto.

Por fim, ressalta se que educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda a todos, exigindo um novo posicionamento das escolas quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de recursos e projetos educacionais inclusivos.

Estudantes surdos na universidade

A inclusão na Educação do curso superior é uma das possibilidades que se abrem para o aperfeiçoamento da educação escolar que trazem ganhos sociais para toda a comunidade acadêmica. Entretanto, é preciso que a instituição esteja realmente aberta para enfrentar as inovações, os desafios, as possibilidades e as especificidades.

De acordo com Thoma (2006), a inclusão das universidades para os estudantes surdos é um processo ainda difícil, pois os surdos são inseridos numa sala com grande maioria de alunos ouvintes tentando aprender e acompanhar as aulas em língua portuguesa, tendo em visto que é a sua segunda língua, previsivelmente geram muitas dificuldades e barreiras aos surdos durante todo o seu percurso acadêmico.

Os dados comprovados pelo censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(MEC/Inep/2006) informam que houve evolução significativa do acesso de pessoas surdas nas instituições públicas de ensino nesse ano, em relação aos dados de 2005, mas, lamentavelmente, ainda é pequeno o índice de surdos que concluem cursos do ensino superior nas universidades brasileiras, sobretudo públicas.

A democratização da educação dos surdos no ensino superior apresenta dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso; o segundo, a promoção da aprendizagem para a sua permanência, como afirma o autor Goffredo (2004), ao enfatizar que para atender às necessidades dos estudantes surdos, o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular, como se sabe que isso não garante que a sua inclusão se concretize, pois ao vencer a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete, o método de ensino adotado pelo professor principalmente de uma cultura universitária que corresponde com a necessidade dos estudantes surdos.

Como assinala Martins (2005), o intérprete da Língua de Sinais, deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Outro desafio das universidades é a formação dos professores de ensino superior, sendo ela uns dos fatores essenciais para a inclusão efetiva dos surdos. Para Marschark et al. (2005) a inclusão dos surdos tem como pressuposto de que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e aprendizado dos estudantes surdos que formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; não tendo as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior menos preparado que seus colegas ouvintes.

Desse modo, de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação (2001), os professores devem: "[...] perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de

conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial."

No que diz respeito da cultura universitária, os discursos da inclusão de alunos surdos, na maioria das vezes, ilusoriamente aparentam como um discurso de políticas voltadas para a afirmação das suas diferenças.

Neste sentido, cabe as instituições e professores preparar-se para receber esta clientela de maneira que possam dar um atendimento especializado de qualidade, atendendo as especificidades, pois, sabe se que é preciso respeitar a diversidade e compreender melhor a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar em todos os níveis e modalidades, em todas as graduações e pós-graduações, sobretudo nos cursos de formação de educadores e educadoras.

Torna-se importante pontuar que as universidades brasileiras devem assegurar aos acadêmicos com deficiência o atendimento educacional especializado nesse nível de ensino superior.

Percurso metodológico

Foi adotada nesta pesquisa a abordagem qualitativa tendo em vista de ser o mais adequado para esta pesquisa pela capacidade desta abordagem de subjetivar os dados e a flexibilidade na sequência das etapas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2006). Essa abordagem vem ao encontro com a possibilidade de ampliação das discussões sobre os problemas educacionais dos surdos.

Decidiu-se, também, pelo estudo de caso com a aplicação de um questionário aos professores, uma vez que o foco era o trabalho dos professores sobre a educação dos surdos tanto na escolha e elaboração de conteúdos quando as adaptações realizadas para trabalhar com os estudantes surdos nas suas disciplinas em sala de aula. Tudo isso pretendíamos analisar a percepção dos professores sobre a inclusão desses estudantes surdos no ensino superior, a sua participação e a estrutura acadêmica para trabalhar com a inclusão. O estudo de caso é definido por Triviños (2006, p. 133) como “[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.”.

A pesquisa foi realizada na cidade de Uberlândia do Estado de Minas Gerais, em uma universidade pública federal -UFU onde foram obtidos os dados por meio dos questionários preenchidos pelos professores que atuam com o estudante surdo na sua disciplina com a presença do intérprete de Libras.

Os questionários envolveram as seguintes questões para a coleta de dados: a) o que se entende pela inclusão? Inclusão para estudantes surdos?; b) conteúdos desenvolvidos, estratégias de ensino e de avaliação empregados na sua disciplina; c) aspectos significativos relacionados à interação entre os professores, os estudantes ouvintes e surdo e d) Quais são as condições, os suportes e as estruturas oferecidas aos mesmos para trabalhar com os surdos; e) alguns outros pontos a discutir sobre a inclusão.

Análise e discussão

Nesta seção, as informações foram coletadas por meio de 08(oito) questionários aplicados e 05 (cinco) deles tiveram retornos, neste caso são os professores que atuam na instituição do ensino superior e que tem estudantes surdos matriculada na sua disciplina em sala de aula. Foram elaboradas as entrevistas com espaço para as suas observações acerca da inclusão dos estudantes surdos na qual procuramos analisar sob a percepção dos professores de como dar a organização da universidade e suas estruturas, formação de professor, recursos didáticos e outras questões envolvidas com a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior com o enfoque na rede pública, especificamente na UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

Antes aplicar os questionários foi elaborada uma pergunta individualmente aos professores sobre o que eles entendem pela inclusão a fim de verificar o seu entendimento e ponto de vista pois esta questão nos permite entender e analisar melhor as percepções/observações e argumentos dos professores no decorrer das questões q são partidos da sua percepção sobre a inclusão, nele foi encontrado diferentes pontos de vistas e entendimentos como se observa nos depoimentos abaixo:

Professor A - Uma tentativa de tornar a educação mais humana, acolhedora para qualquer estudante de suas diferenças.

Professor B - Conceder ao aluno com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem que qualquer outro aluno tenha, bem como conceder ao aluno com as dificuldades na aprendizagem condições iguais de desenvolver as capacidades cognitivas para desempenhar seu papel de cidadão na sociedade.

Professor C - É todo um processo educativo voltado para incluir alunos com deficiência na escolarização regular e acadêmica.

Em relação da avaliação de estrutura e organização oferecida pela universidade, a maioria dos professores avalia como média a estrutura e organização oferecidas pela universidade argumentando que ainda falta material de orientações adequado para auxiliar o aprendizado dos estudantes surdos. E os outros professores considera a estrutura e organização como ruim pois percebe se que a inclusão do estudante surdo na universidade se limita muito ao intérprete de Libras, devido a sua disponibilidade e a necessidade de ter agendamento devido a demanda de muitos estudantes surdos para poucos profissionais disponibilizados.

A questão que aborda sobre conhecimento em Libras e a educação dos surdos, todo os professores afirma que o conhecimento em Libras e educação dos surdos é bastante fraca e muitos deles depende integralmente dos intérpretes de Libras para se comunicar com os alunos surdos e também recorre ao mesmo profissional acerca das especificidades que a educação dos surdos necessita para poder entender as dificuldades que os seus alunos surdos mostram durante as aulas.

Como é feito as adaptações os conteúdos e prática de ensino para ensinar aos estudantes surdos, dos professores diz que adaptam sempre os conteúdos com orientação do próprio estudante juntamente com intérprete de Libras, utilizando nas aulas com slides de Power point para visualização da escrita e imagem, também uso de vídeos com legendas. Mas há uns dos professores afirmam que nunca realizaram algum tipo de adaptação de conteúdos e práticas de ensino para trabalhar com os estudantes surdos durante as aulas argumentando que falta recursos e formação para realizar tais adaptações na qual conta somente com o intérprete de Libras para tais suportes que os surdos necessitam durante o estudo, apesar deles terem consciência de não serem a função deles para tais solicitações.

Com isso os professores avaliam a inclusão dos alunos surdos no espaço acadêmico, como média, com argumentação que não houve orientação de como receber esse estudante surdo em sua disciplina, falta de conhecimento da sua especificidade linguística, mesmo que a universidade tente, mas ainda não está apto para atender as reais necessidades do educando. Outra afirma que apesar de acreditar na inclusão é inegável a falta de estrutura, orientação da instituição bem como o despreparo dos professores para que ela realmente aconteça de forma efetiva, pois o convívio dos surdos com os professores e alunos também é afetado pela inexistência de comunicação, devido ao fato dos mesmos desconhecer a Libras.

Conclusão

Atualmente a inclusão educacional vem se construindo em meio às discussões e debates que ocorrem nos Sistemas Educacionais entre eles instituições do ensino superior. Porém, quando se depara com a inclusão dos estudantes surdos é preciso, primeiramente, entender que, a sua diferença linguística deve ser respeitada. Ao se referir a esta questão linguística, dentre outras, remete-se à obrigatoriedade da presença do Tradutor/Intérprete de Libras, em todos os espaços acadêmicos em que estiverem alunos surdos incluídos. Conforme foi citado, esta ação, isoladamente, não garantirá o sucesso do aluno surdo, que independentemente do nível de ensino, para que isso ocorra efetivamente é fundamental que a instituição reveja quais são as suas intenções ao oferecer os serviços de tradutor/interprete de Libras aos alunos surdos se os mesmos estão pautadas, apenas, no cumprimento da lei, ou se há uma real preocupação com a qualidade do serviço ofertado aos alunos surdos.

No entanto, partindo se desta perspectiva, esta pesquisa teve por conduta analisar o processo de inclusão que ocorre na UFU – Universidade Federal de Uberlândia através da percepção dos professores acerca da inclusão, no caso desta pesquisa o enfoque será a inclusão de estudantes surdos. Tem por intuito em verificar a real condição de trabalho de inclusão com os estudantes surdos na graduação e pós-graduação. Deste modo, um dos aspectos enfocados foi como a instituição promove o processo inclusivo dos estudantes surdos que fomente o preparo do professor para atuar neste processo, por considerar ser este um aspecto in-

dispensável para assegurar o aprendizado desses estudantes.

Ressalta se que os pontos apresentados a seguir trata-se de considerações, mas, não, de resultados finais.

Entretanto, foi verificado que os professores ainda se encontram em embate com a problemática inclusão dos estudantes surdos promovidos pelo sistema de ensino, neste aspecto dos professores é que muitos deles têm apresentado uma formação e conhecimento deficitária para atuar no processo inclusivo dos estudantes surdos sob a alegação de que não se sentem preparados para atender as demandas desses educandos. Os dados indicam que os professores desconhecem o processo de ensino aprendizagem do surdo e sobre suas implicações educacionais. Esse aspecto diz respeito à formação dos professores, considerado um dos maiores desafios impostos pela inclusão

No entanto, apenas descrever as dificuldades que o processo inclusivo tem apresentado pouco auxilia na execução do mesmo que desencadeia o conhecimento deficitária por parte dos professores. Dessa forma, é preciso desenvolver pesquisas que priorizem meios de auxiliar os profissionais do ensino superior que estão atuando com surdos, enfatizando a formação em serviço, abordando diferentes aspectos da prática pedagógica, tendo em vista contribuir para atenuar as lacunas que há em torno do tema da inclusão educacional.

Quando se refere as várias responsabilidades que cabem a este professor estão a de desenvolver habilidade, sensibilidade e competência técnica em interações diárias, bem como ter flexibilidade para fazer às adaptações frente às diferenças de cada indivíduo. Deste modo, a avaliação da aprendizagem dos alunos deve priorizar a aplicação dos conhecimentos, ou seja, o aspecto qualitativo ou quantitativo conforme estabelece a LDB, nº 9394/1996 que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sua disciplina em sala de aula.

Além de vislumbrar se nas necessidades dos estudantes surdos a instituição deve refletir sobre a necessidade da criação de uma política institucional que promova a formação e orientação o que exigirá conhecimento específico, a fim de que não se comprometa o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior.

Concluem-se que a instituição o tem-se preocupado com o processo de inclusão dos estudantes surdos, mas esta proposta ainda encontra diversas lacunas e necessita reformas, pois a educação inclusiva consiste em um sistema de ensino de qualidade que atenda as especificidades dos surdos tanto no aspecto cultural quanto o da linguística, exigindo um novo posicionamento das universidades quanto à reestruturação, o aperfeiçoamento dos professores, de suas práticas pedagógicas, da reformulação das políticas educacionais e implementação de projetos educacionais inclusivos que complemente o processo de ensino dos estudantes surdos.

No fim acredita-se que foi possível, dentro dos limites de um trabalho de pesquisa, levantar elementos que merecem aprofundamento através de pesquisas mais abrangentes sobre a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior a fim de promover o aprendizado desses estudantes. Portanto, entende-se que, além de levantar a percepção dos professores em relação a este processo; contribuir para a reflexão dos profissionais da educação sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino superior.

Embora o percurso seja longo, é oportuno, nos dias atuais, fazer a inclusão de estudantes surdos ou com deficiência, no ensino superior, de maneira plena. É extenso o caminho, mas, os primeiros passos estão na direção certa, de forma a se romper com os velhos costumes.

As possibilidades dessa pesquisa não se encerram aqui. Ao contrário, a realização da mesma pode abrir possibilidades de novas investigações, de novas inquietações. Isso porque o tempo acadêmico me clama para que eu coloque aqui as últimas considerações.

Referências

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Nuances**: estudos sobre Educação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 134-154.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os**

alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2005. v. 5.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília. Diário Oficial. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 09 abr. 2016.

CARDOSO, C. S. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada. **Educação**, n. 49, p. 137-144, 2003.

CARVALHO, R. É. **Educação Inclusiva:** Com os Pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 16-22, 31 dez. 2004.

GUARINELLO, A. C. *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, dez.2006.v. 12. cap3

MARSCHARK, M.; KNOORS, H. Educating Deaf Children: Language, Cognition, and Learning. **Deafness and Education International**, v. 14, n. 3, p. 136- 160, sep. 2012. New York: Oxford University Press.

MARTINS, S. E. S. de O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilingüismo na educação surdos. *In:* FERNANDES, E. (org.). **Surdez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 57

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.15,2006. Trabalho apresentado no GT.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2. ed.
Porto Alegre: Mediação, 1997

TRIVIÑOS, N. S. A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A
pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

CAPÍTULO XI

AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO NAPNE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO ESPECIAL*

*Andressa Garcia Castilho
Andreza Santana de Abreu Silva
Juliana de Araújo e Silva*

Introdução: Ensino superior e educação especial: as adaptações curriculares no NAPNE

Atualmente a questão da inclusão no Ensino Superior tem sido amplamente debatida no espaço universitário devido à necessidade de atender com maior qualidade os acadêmicos ingressantes público-alvo da Educação Especial. Os decretos e leis que regulamentam a Educação Especial têm sido de grande importância para a efetivação das ações propostas dentro das instituições.

Os alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial dos Institutos Federais de Educação são atendidos pelo Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O NAPNE foi criado no ano de 2005 pela Secretaria de Educação e Tecnológica (SETEC/MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) por meio do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP) na Rede Federal de Educação Tecnológica, em todos os estados da federação com a finalidade de articular pessoas e desenvolver ações do programa nessas instituições.

A promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, possibilitou novos direcionamentos, definindo em seu artigo nº 205 que a Educação é direito de todos, assegurando pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo nº 206, inciso I, a referida lei estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei 9394 - Lei de Di-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.203-216

retrizes e Bases da Educação – de 1996, regulamentou o sistema educacional no país, no âmbito público e privado.

A legislação criada para a inclusão de pessoas com deficiência gerada a partir das leis supracitadas recaem amplamente sobre a Educação Básica, deixando o Ensino Superior quase fora dos debates sobre o tema. Poucos são os documentos, textos e trabalhos sobre a inclusão no Ensino Superior.

Pouco se tem documentado sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, o que dificulta a formulação de políticas públicas que contemplem ações promotoras de educação inclusiva também no ensino superior. (OLIVEIRA, 2011, p. 33)

O presente trabalho tem o propósito de colaborar nas discussões sobre a inclusão de alunos no Ensino Superior, assim como analisar como o currículo é abordado dentro do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Buscamos por meio de uma pesquisa bibliográfica a construção da base teórica. Utilizamos a documentos nacionais e buscamos a Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/1996, e com o intuito ancorar nossas reflexões.

Para discutir todos esses temas recorreremos a alguns autores como: Brandão (2013); Jesus (2009); Mantoan (2006); Mendes (2006); Minetto (2008) e outros. A discussão aqui realizada não tem como intuito apontar qual a melhor forma de adaptar ou indicar técnicas de readequação curricular, mas levantar questões e dialogar como concepções teóricas diferentes podem contribuir aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência no Ensino Superior.

O texto apresenta a seguinte estruturação: abordamos, inicialmente, sobre o cenário histórico da educação especial; em seguida o Ensino Superior e o atendimento no NAPNE e por fim o currículo e avaliação na educação especial no NAPNE

Cenário histórico da educação especial

A Educação Especial a princípio foi marcada por um imenso descaso em relação às pessoas com deficiência. Na Antiguidade Clássica, elas eram deixadas à margem da sociedade, abandonadas, maltratadas e

em alguns casos eram assassinadas. Já na Idade Média, onde se tinham o ideal de beleza, as pessoas deficientes eram vistas como seres sem utilidade para a vida em sociedade. Eram tidos como indivíduos impuros e portadores de demônios e espíritos. A história da Educação Especial, segundo Mendes, foi marcada,

com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então consideradas ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de pouco, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais sendo, eles próprios os professores de seus pupilos. (MENDES, 2006, p. 37)

Com o decorrer da história, passamos por um processo de institucionalização, pesquisas e apareceram novos olhares para esses sujeitos. No Brasil a história da Educação Especial possui marcos históricos fundamentais. Em 1854, houve a criação Instituto dos meninos cegos e instituto dos surdos e mudos. Entre a década de 1930 e 1940, começa a discussão das escolas especiais. Em 1963, aconteceu no primeiro congresso da APAE, e nessa mesma época houve a expansão de instituições privadas. Em meados da década de 1970, surgiu a crítica sobre a segregação das pessoas com deficiência.

No cenário mundial no ano de 1994, em Salamanca, na Espanha, houve uma conferência concordando com uma nova Declaração de dinâmica sobre a educação de todas as crianças com deficiência. Nesse encontro a inclusão educacional deveria virar uma norma. Essa conferência é um marco para pessoa com deficiência porque aprovou uma nova estrutura para a ação, o princípio orientado de que as escolas comuns devem acomodar todas as crianças, independentemente, das suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros físicos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo nº 55, já determinava que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55). Ademais, outros dois documentos merecem destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 - e a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 3298/1999.

No texto da LDB, foi destinado um capítulo específico para a educação especial, em que a definiu como “[...] modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1990, art. 58). Ainda nesse artigo são estabelecidas determinações sobre os serviços de apoio especializado, sobre como deve ser oferecido o atendimento educacional e sobre quando deve ser iniciada a oferta de educação especial:

Art. 58 [...] haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola, regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular. 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil [...] (BRASIL, 1996, art. 58)

Já a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência é constituída como um conjunto de normas cujo objetivo principal é assegurar que os indivíduos com deficiência, possam exercer seus direitos de forma plena. Para que esses direitos aconteçam são descritos os seguintes objetivos:

[...] 7º São objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: I- o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade; II- integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, assistência social, edificação pública, previdência social, habitação cultura, desporto e lazer, visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social. III- desenvolvimento de programas setoriais destinados ao atendimento das necessidades especiais da pessoa portadora de deficiência; IV- formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência V- garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social. (BRASIL, 1999)

O decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, também “[...] estabelece dentre as diretrizes do compromisso todos pela educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às

necessidades educacionais especiais dos alunos nas escolas públicas.” (BRASIL, 2007, art. 2). Ademais, como meio e garantia da inclusão da pessoa com deficiência o decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, assegurava no artigo 24 do 2º parágrafo, que os estados deveriam assegurar em seu sistema de ensino que todas:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009)

A lei 13.146/2015 Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é um avanço ao colocar na referida lei, garantias fundamentais sobre para esse público. O capítulo IV, apresenta o Direito a Educação e destaca em todos os níveis, estaduais, municipais e federais a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado. Em Uberlândia - MG, por exemplo, desde o ano de 1996, é solicitado tanto do professor regente¹ como daquele da sala de apoio², desenvolver um trabalho que atenda às necessidades de socialização e escolarização desse aluno. De acordo com o artigo 59 da LDB os pré-requisitos para os professores dessa área são especialização em nível médio ou graduação no nível superior.

Para Sant’Ana (2005 apud MANZINI, 1999) os autores alertam para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho

¹ Professor atuante em sala regular e responsável por ministrar todas as disciplinas, em Uberlândia- MG.

² Docente destinado à sala de atendimento especializado.

pedagógico junto a crianças com deficiência. Por um lado, o que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. Por outro lado, no Ensino Superior o processo seletivo é rigoroso e demanda tanto conhecimento técnico como didático para aprovação do candidato. A seleção inclui teste teórico, currículo profissional, prova de didática entre outros. Isso possibilita buscar um docente mais bem capacitado.

Ademais outro fator de precarização tanto do professor como para o ensino do aluno é diversos professores dessa área são contratos temporários. Ao todo tempo 21 campis no Estado do Espírito Santos e nenhum tem docentes efetivados na função no serviço público. Isso interfere na qualidade de um serviço continuado ao contrariar as recomendações das políticas de educação especial específica.

Os desafios são enormes como percebemos, mas existem alguns avanços, pois a política de educação especial adotada pelo Ministério da Educação (2007), por exemplo, estabeleceu que a educação inclusiva seja prioridade. Constatou já em 2010 um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009, havia 639.718 matrículas, e, em 2010 subiu para 702.603 (CENSO, 2010). Isso poderia ser reflexo da disseminação dos direitos e deveres que o público atendido pela Educação Especial. Agora vamos entender essa situação dentro dos Núcleos de Atendimento da pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE)

Ensino superior e o atendimento no NAPNE

O trabalho do NAPNE é uma reafirmação do direito a continuidade dos estudos no Ensino Superior da pessoa com deficiência. Aos alunos atendidos na modalidade da educação especial³ apesar de a lei garantir a matrícula nas instituições escolares, esse direito se estende além do acesso e permanência, é fundamental aos profissionais da educação possuir práticas educativas inclusivas. Isso perpassa por dialogar e

³ Essa modalidade da educação atende pessoas com deficiências sensoriais, deficiências físicas, deficiências múltiplas e deficiências intelectuais. Além disso, dentro do cenário de educação especial ainda existem os transtornos de comportamento e desenvolvimento, altas habilidades e superlotação, e as dificuldades de aprendizagem.

readequar o currículo a fim de garantir aos alunos possibilidades de executar suas aprendizagens.

Educar alguém com deficiência é um desafio. Isso ocorre porque, culturalmente, nós, ainda temos dificuldades em aceitar, e respeitar tudo aquilo que sai do “padrão”. De acordo com as pesquisas de Anjos, Andrade e Pereira (2009) são sentimentos que evidenciam a crise vivida pelos professores, com potencial para alavancar experiências produtivas. Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar, entre outros.

O modo como lidamos com um sujeito com deficiência se relaciona diretamente com o tipo de conhecimento que possuímos daquela realidade. A atitude que um grupo social tem com um indivíduo deficiente revela como estamos constituídos para lidar com as diferenças.

O respeito aos direitos da pessoa com deficiência ainda não é algo comum em nosso cotidiano. Tal questão pode ser percebida ao realizamos pequenas observações em nosso dia a dia. Coisas que parecem ser comuns, mas demonstram o desrespeito à lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência). É comum observar, por exemplo, em ônibus pessoas que ocupam os assentos destinados aos deficientes, estacionam seus carros em vagas reservadas a esse público, usam a faixa lateral para acomodar motos, proprietários que mantêm uma arquitetura urbana de passeios irregulares, o mercado de trabalho com número de vagas reduzidas a esse público, locais sem condição adequada de acessibilidade, entre outros.

Inicialmente pensar em Educação Inclusiva⁴ é lutar contra o con-

⁴ A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008). Vale ressaltar que não é objetivo desse trabalho discutir sobre o conceito de inclusão total, mas focar a educação das pessoas com deficiência E o termo de inclusão total aborda a individualidade do processo de ensino que preocupa do fracasso ao sucesso escolar de todos os alunos. Para todos os alunos. De acordo com Sánchez, faz referência não somente aos alunos com deficiência educacionais especiais, que sem dúvida tem que seguir sendo atendido, seguir dando as respostas educativas e recebendo apoio cor-

servadorismo. Segundo Mantoan (2006), as diferenças na perspectiva inclusiva estão sendo feitas e refeitas, elas são construção e por isso não podem ser naturalizadas. A diferença merece ser compreendida e não apenas respeitada e tolerada, nesse sentido, precisamos avançar no reconhecimento das diferenças para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e discriminadora. Para a autora as ações educativas precisam ter como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade.

O papel do NAPNE é de fato melhorar a possibilidade de maior inclusão no Ensino Superior. Contamos com uma equipe multiprofissional na qual é constituída de professores, assistentes sociais, psicólogos, terapeuta ocupacional, tradutor e intérprete de libras, docentes da sala regular entre outros. Todas essas questões reforçam a análise de Sant'Ana (2005) na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Uma das questões abordadas por todos os profissionais é a orientação da família.

É recomendável que os pais possam trazer suas dúvidas, frustrações e ansiedades, a fim de que esses sentimentos sejam trabalhados e não os imobilizem. Ao mesmo tempo, é necessário fornecer a essas famílias, independentemente, de sua condição socioeconômica e cultural, informações precisas e atualizadas sobre a condição de seu filho, buscando com eles alternativas de atendimento e orientando-os nas situações-problema do dia a dia (GLAT, 2003, p. 15).

Ademais o papel central dos professores do Atendimento Educacional Especializado é a adaptação do currículo escolar em relação às aprendizagens. Isso é mediado também em coletividade com a família, porque ela colabora na condição das atividades cotidianas para o cumprimento da rotina do aluno. No próximo item vamos abordar como ocorre esse trabalho.

Currículo e avaliação na educação especial no NAPNE

Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que visa o enriquecimento do processo pedagógico realizado em sala de aula respondente. Mas, se não a todos os alunos da escola (SÁNCHEZ, 2005).

comum, com a intenção de garantir o direito de todos de ensinar e de aprender, valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. A Educação Especial é, portanto, uma área de conhecimento que traz estudo para fundamentar que as escolas de ensino regular se tornem inclusivas, realizando-se transversalmente em todos os níveis de ensino (PCN, 1999, p. 17).

A concepção sobre currículo⁵ dentro da educação especial tem sua particularidade devido aos sujeitos atendidos. Segundo Alarcão (2001), “[...] a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.”. Por isso, é necessário que os professores busquem conhecimentos a fim de realizar a concretização da cidadania para o aluno com deficiência. No NAPNE procuramos conhecer a matriz curricular do aluno e adaptar a partir de suas escolhas um leque de disciplinas e promover a adaptação curricular a fim de criar estratégias para o ensino aprendizagem.

A forma de conduzir o trabalho com os alunos atendidos na educação especial deve ser pautada num entendimento que o currículo e a avaliação são instrumentos para melhorarmos os processos de aprendizagem. Diferente de uma concepção tradicional esses saberes são complementares,

Há que se flexibilizar o ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377)

A inclusão de crianças e jovens com algum tipo de deficiência nas escolas regulares aumentou os desafios de preparar os professores para mantê-las na sala de aula com os demais colegas e ter seu direito a aprendizagem garantindo. O modelo de só transmitir o conhecimento do currículo básico já não é mais suficiente.

⁵ “[...] é o projeto que norteia as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis pela sua execução. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática.” (COLL, 2000).

Dentro do contexto da educação inclusiva o currículo deve ser um instrumento da efetivação da diversidade, isto é, ele deve dar condições para que ao serem trabalhados valores, conteúdos, metodologias e formas de avaliação as diferenças sejam contempladas. Dessa maneira o nosso trabalho no NAPNE é compreender que o currículo voltado para a alteridade, não é um currículo que trabalha as diferenças em datas comemorativas (festa junina, dia do índio, consciência negra, etc.) com cartazes e ações estereotipadas. Mas sim, um currículo multicultural, estruturado de forma que as diferenças raciais, culturais, familiares, de gênero, religiosas, de aptidões e habilidades possam ser entendidas e consideradas no cotidiano. Uma escola consegue organizar um currículo mais inclusivo quando:

Reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. (MINETTO, 2008, p. 32)

Esse princípio está exposto no artigo nº 59 da LDB que versa que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996, art. 59). Ou seja, legalmente é garantido para os alunos com deficiência uma flexibilização curricular ou adaptações curriculares.

Nessa perspectiva nosso trabalho envolve as flexibilizações curriculares e podem ser de grande porte (adaptações significativas de competência das instâncias político administrativas superiores) ou de pequeno porte (adaptações não significativas de competência dos professores e das instituições escolares compreendem recursos metodológicos, avaliativos e didáticos). Já as adaptações curriculares são modificações gradativas no currículo cujos procedimentos têm como objetivos dar resposta educativa ao aluno sem que se perca a noção da realidade que envolve a instituição.

O trabalho de adaptação é revisto anualmente e ocorre ao longo do primeiro contato com a família do estudante. Dessa forma o professor da área de educação especializada e a família escolhem o

percurso com o aluno. Essa é uma maneira encontrada para o aluno conseguir adaptar-se a rotina de estudos e evitar evasões.

Todos os alunos têm atendidos suas peculiaridades por todos os membros do NAPNE. Isso é garantido tanto pelas adequações curriculares como o uso de recursos pedagógicos. Dessa forma merecem destaque as tecnologias assistivas, que se refere a um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover independência e inclusão. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar ou melhorar as capacidades funcionais. Os serviços referem-se aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar recursos.

As tecnologias assistivas são divididas em categorias, tais como; informática acessível, auxílio na vida diária, adequação postural, sistema de controle de ambiente, auxílio de mobilidade, projetos arquitetônicos, órteses e próteses, auxílios para cegos, auxílios para surdos, adaptações em veículos automotores e comunicação alternativa ampliada.

De acordo Amaro (2006) um currículo voltado às necessidades desse público da educação especial deverá ser inclusivo e valorizar as diferenças e buscar estabelecer relações com o contexto em que esse aluno está inserido. O aluno poderá demonstrar seu conhecimento e utilizar-se de recursos diferenciados para sua construção.

Considerações Finais

A partir das discussões presentes sobre o funcionamento das NAPNES no Ensino Superior e relatos de experiências sobre os encaminhamentos da Educação Especial, percebemos que esse processo de inclusão ganhou espaço apenas no ano de 2005 com a criação do Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

Por todas as questões discutidas ao longo desse texto é possível perceber os desafios para garantir a inclusão no espaço universitário. Os decretos e leis que regulamentam a Educação Especial têm sido importantes para a efetivação dessas propostas. Mas, quando nos deparamos com o trabalho cotidiano de alunos com necessidades

especiais, pelas análises bibliográficas nesse texto analisadas, notamos que muitos professores ainda se sentem inseguros.

Dentro do contexto da educação inclusiva o currículo deve ser um instrumento da efetivação da diversidade, isto é, ele deve dar condições para que ao serem trabalhados valores, conteúdos, metodologias e formas de avaliação as diferenças sejam contempladas. Portanto o trabalho das NAPNES tem sido importante na compreensão de um currículo voltado para o trabalho das diferenças, sendo um currículo multicultural, estruturado de forma que todos possam ser entendidos em suas diferenças e consideradas no seu cotidiano

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. p. 166-129. PA v.14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf>. Acesso em: 11jun. 2018.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMARO, D. G. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e Cotidiano Escolar**. Coleção Psicologia e Educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, oct. /dec. 2013.p. 487-502. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382013000400002&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990. Brasília: ECA, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. **A Educação Especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CENSO. **Resumo Técnico**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/ago.=?ago. Acesso em: 15 jul. 2021.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

GLAT, R.; DUQUE M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2003.

JESUS, Lisiane Nunes de. **Inclusão do deficiente auditivo**: Alicerce: família, escola e sociedade. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, E. G. A. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Ano I. nº 01. outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.3, p.4, 2005.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=en. Acesso em: 13 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. 2011. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAPÍTULO XII

PNE 2014-2024: MONITORAMENTO DAS METAS E ESTRATÉGIAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL*

Vanyne Aparecida Franco Freitas

Introdução

No atual contexto, são comuns ações governamentais desarticuladoras dos direitos humanos, adquiridos ao longo da história por lutas dos trabalhadores no Brasil. Com a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988), não é diferente. Por parte do Estado, é possível evidenciar a não execução ou a falta de um acompanhamento devido das metas e das ações estipuladas em leis, políticas, decretos e em planos, anteriormente elaborados como garantia de atendimento desses direitos.

Igualmente, enquanto dever do Estado, o atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência é garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988). A educação especial, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Artigo 58 - redigida inicialmente pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e depois, redigida pela Lei 12.796, de 04 de abril de 2013 - é compreendida como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Não tão recente, a educação especial tomou forma de política pública, com a aprovação no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial. Posteriormente, em 2008, foi aprovada outra Política Nacional de Educação Especial, elaborada na perspectiva da educação inclusiva, de modo a “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, e visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (DUTRA *et al.*, 2008, p. 5). E mais recentemente, foi promulgado outro documento sobre a

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.217-240

¹ Termo utilizado na publicação da Constituição da República Federativa do Brasil.

educação especial, como o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui uma nova Política Nacional de Educação Especial, determinada como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

Nesse meio tempo, em atendimento à LDB - como previsto em seu nono artigo - a União elaborou um Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, com diretrizes e metas em conformidade à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (FEDERAL, 2005). Assim, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu-se o primeiro PNE para o período de 2001 a 2010, o qual, no momento de sua aprovação, foi uma espécie de salvo-conduto para o governo, pois estava todo comprometido em sua validade por um traço de carta de intenções (VALENTE; ROMANO, 2002; SAVIANI, 2017). Em junho de 2014, entrou em vigor o segundo PNE para o período de 2014-2024, com a aprovação da Lei nº 13.005. Nele está determinado que os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuem em regime de colaboração, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias descritas nele, e igualmente, determinando a criação de mecanismos de acompanhamento local da execução dessas metas. No PNE 2014-2024, foi estipulada uma meta específica para atendimento à educação especial, e dentro de outras metas, também são apresentadas estratégias ligadas diretamente ao processo de atendimento e de inclusão da população com deficiência.

Contudo, em pleno contexto de execução do PNE 2014-2024, também foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição Brasileira de 1988 de modo a limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro por vinte anos (BRASIL, 2016a).

Diante de tantas leis, planos e decretos relacionados à educação e à educação especial, tornou-se uma inquietação o monitoramento de tantos objetos institucionais relacionados à educação especial, frente a aparente falta de clareza, de objetividade e de responsabilização nesses documentos, além de frequentes republicações. E ao considerar o PNE 2014-2024 como um plano maior, com metas e estratégias relacionadas a educação especial a longo prazo, e que deveriam ser devidamente monitoradas, este artigo tem por objetivo analisar as informações disponíveis à sociedade pelas instâncias responsáveis por este monitoramento, conside-

rando o plano enquanto “[...] instrumento de planejamento do nosso estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.” (BRASIL, 2014).

Roteiro teórico-metodológico

Para desenvolver este estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa-interpretativa (CRESWELL, 2007), por meio da análise documental, partindo da concepção de Ludwig (2009), para qual os materiais escritos constituem importantes fontes de informações. De início, com base no levantamento realizado das principais políticas educacionais, ações, leis e demais documentos emitidos no país desde 1854 - data do primeiro marco histórico da educação especial com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro – buscou-se compreender o histórico da educação especial, bem como a formulação das metas e estratégias específicas à educação especial do PNE 2014-2024. Posteriormente, procedeu-se com uma análise documental do PNE 2014-2024, que consistiu na leitura integral e no levantamento detalhado das metas e estratégias do plano, identificando as ações específicas à educação especial e à população com deficiência em cada uma das metas e estratégias do PNE.

A partir deste levantamento, decorreu-se na busca e no levantamento dos dados divulgados em páginas da internet, como a do Observatório do PNE e do PNE em Movimento, que apresentam o monitoramento do PNE 2014-2024 por instâncias até então determinadas no plano para tal ação. Na página do PNE em Movimento - consultada em 2016 e novamente em 2019 para realização deste estudo - encontram-se Relatórios de Monitoramento dividido em dois ciclos, denominados como 1º e 2º Ciclos, dos períodos de 2014 a 2016, e 2017 a 2018, respectivamente. A análise desses relatórios objetivaram apresentar o monitoramento das metas e estratégias do PNE relacionadas ao objetivo do estudo, e verificar se houve efetividade no seu cumprimento, visto que o plano se encontra no oitavo ano de sua execução.

Com base na análise das informações coletadas nessas páginas e documentos, em comparação às metas e estratégias do PNE, serão apresentados os resultados e as conclusões finais.

PNE 2014-2024: metas e estratégias voltadas a educação especial

Para proceder a análise das metas e estratégias formuladas no PNE 2014-2024 e relacionadas a educação especial, e ainda, entender sua elaboração enquanto política educacional, buscou-se traçar e compreender o histórico das principais ações, políticas, planos, leis e demais documentos elaborados no país, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Resumo dos marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil

Ano	Documentos/Ações	Objetivo
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atual Instituto Benjamin Constant – IBC	Atendimento especializado às pessoas com deficiência visual.
1857	Criação do Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES	Atendimento especializado às pessoas com deficiência auditiva.
1926	Criação do Instituto Pestalozzi	Instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.
1945	Sociedade Pestalozzi	Primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação.
1954	Fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	Atendimento especializado às crianças e jovens “excepcionais”
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61	Apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei nº 5.692/71	Alterou a LDBEN - ao definir “tratamento especial” para os Estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.
1973	Criação pelo MEC do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP	Com o objetivo de gerenciar a educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.
1988	Constituição Federal do Brasil	Em seu Artigo 3, inciso IV, apontou a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, estabelecendo também em seu Artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino, garanti-

		do como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Artigo 208).
1989	Lei nº 7.853/89	Dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, e instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, definindo crimes.
1990	Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Reforçou os dispositivos legais supracitados ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Artigo 55).
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos / Conferência Mundial de Educação para Todos	No Brasil, influenciaram a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, proclamando que as escolas comuns representavam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.
1993	Decreto nº 3.298/89	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção.
1994	Declaração de Salamanca / Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade	No Brasil, influenciaram a formulação de políticas públicas da educação inclusiva, proclamando que as escolas comuns representavam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias.
1994	Lei nº 10.098/94	Estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
1994	Lei nº 8.859/94	Modificou dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Com o objetivo de orientar o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes “ditos normais”.
1994	Portaria MEC nº 1.793/94	Dispôs sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96	Em seu Artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização espe-

		cíficos para atender às suas necessidades; assegurou a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegurou a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1996	Aviso Circular 277/96	Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.
1997	Decreto nº 2.208/97	Regulamentou a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto nº 3.076/99	Criou o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE
1999	Decreto nº 3.298	Regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção.
1999	Portaria MEC nº 319/99	Instituiu no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
2000	Decreto nº 3.691/00	Regulamentou a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispôs sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
2000	Portaria MEC nº 554/00	Aprovou o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
2001	Portaria MEC nº 8/01	Atualizou e consolidou os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que frequentavam, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial.
2001	Resolução CNE/CEB nº2/2001 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Em seu Artigo 2, determinou que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2001	Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação	Estabeleceu objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, e apontou um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino

		regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
2001	Decreto nº 3.952/01	Dispôs sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD.
2001	Decreto nº 3.956/2001	Promulgou a Convenção de Guatemala (1999), afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	Definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.
2002	Lei nº 10.436/02	Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2002	Portaria MEC nº 2.678/02	Aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2003	Portaria MEC nº 3.284/03	Dispôs sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Com o objetivo de promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.
2004	Documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” publicado pelo Ministério Público Federal	Com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
2004	Decreto nº 5.296/04	Regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº

		10.098/00, e estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2004	Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades	Com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamentou a Lei nº 10.436/02, e dispôs sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal	Centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores.
2005	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, com o objetivo de contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Aprovada pela ONU, influenciou as próximas políticas inclusivas elaboradas no país.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE	Teve como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2007	Decreto nº 6.214/07	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência TGD, e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular,

				transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
2008	Decreto nº 6.571/08			Dispôs sobre o atendimento educacional especializado, determinando que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.
2008	Decreto Legislativo nº186/2008 - Emenda Constitucional			Ratificaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelecendo que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.
2009	Decreto Executivo nº 6.949/2009			
2009	Resolução CNE/CEB nº 04/2009			Publicada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos.
2010	Resolução CNE/CEB nº 04/2010			Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconizou em seu Artigo 29 que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.
2010	Decreto nº 7084/2010			Dispôs sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelecendo em seu Artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos

		estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.
2011	Decreto nº 7611/2011	Incorporou o Decreto nº 6571/2008 e instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.
2011	Decreto nº 7612/2011 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite	Com o objetivo de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2012	Lei 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista	Com o objetivo de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, vedou a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabeleceu punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
2014	Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação	Instituiu o Plano Nacional de Educação PNE, para o período de 2014 a 2024.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, de modo equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Dutra *et al.* (2008) e em Brasil (2011, 2013, 2014, 2016, 2016a, 2016b, 2020).

A primeira Lei deste histórico, que abordou o direito especificamente dos “excepcionais” de acesso à educação dentro do sistema geral de ensino, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961 (DUTRA et al., 2008). Passaram-se trinta e três anos até a criação da primeira Política Nacional de Educação Especial, aprovada em 1994, e em 2008, foi instituída uma outra Política Nacional de Educação Especial, voltada à Educação Inclusiva. Em 2011, elaborou-se um Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também voltado a um sistema educacional especial inclusivo no sistema geral de ensino, e novamente, em 2020, foi aprovada novamente outra Política Nacional de Educação Especial.

Como observado, o Quadro 1 mostra as inúmeras leis, decretos, programas, portarias, políticas e resoluções, elaborados muitas vezes de maneira aleatória e isolada, que regulamentam, em parte ou em sua

totalidade, ações e estruturas voltadas a educação especial. Por último, o quadro acima traz a aprovação do PNE 2014-2024, no qual consta uma meta específica voltada à educação especial/educação inclusiva, e com outras estratégias de mesmo objeto. Neste plano, enquanto política educacional nacional mais recente e estipulada com estratégias a longo prazo, é possível encontrar várias metas e estratégias como tentativa de unificar ações de uma política educacional também direcionada à educação especial e à população com deficiência.

De forma sintetizada, constam em quase todas as metas do PNE 2014-2024, estratégias relacionadas à educação especial e/ou à população com deficiência, conforme listado no Quadro 2. Ao todo, são trinta e quatro estratégias como garantia da execução da educação especial e de atendimento da população com deficiência em todas as modalidades de ensino.

Destarte, à população com deficiências estão garantidos o acesso à educação infantil, à educação em tempo integral, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, bem como o acesso à educação profissional, superior e de pós-graduação. Também são garantidos: o repasse de recursos do Fundeb, de modo a viabilizar o plano; a implantação de salas e de recursos multifuncionais e multidisciplinares; a acessibilidade aos prédios escolares; o atendimento à demanda das suas famílias; programas de permanência na escola; oferta de transporte, material didático e tecnologias adequados; educação bilíngue em Libras; fomento de pesquisas voltadas às suas necessidades; formação e ampliação das equipes de profissionais; entre várias outras ações. É possível observar a abrangência do PNE à educação especial, citada em tantas estratégias, com ações importantes para sua efetiva estruturação e execução igualitária em todo o país.

Com tantas ações voltadas a educação especial, o monitoramento das metas e estratégias foi delegado a várias instâncias, conforme traz a mesma Lei de criação do PNE 2014-2024, em seu quinto artigo, como delegado ao Ministério da Educação (MEC), ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Fórum Nacional de Educação. Ainda, a estas instâncias competem “[...] divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet, [...] analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.” (BRASIL, 2014, p. 43). Ainda no PNE, no mesmo artigo, consta que a cada dois anos, o Inep deverá

publicar estudos para aferir a evolução das metas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional (BRASIL, 2014). Contudo, no documento não consta nada específico de como a execução desse monitoramento pelas instâncias responsáveis, tanto no país como um todo, quanto nos municípios e nas instituições de ensino – locais de execução das ações. Também não constam ações de contingência no caso de não cumprimento das metas e estratégias, o que reforça a importância de um acompanhamento pela sociedade do processo de execução do PNE.

Deste modo, ao buscar as informações disponíveis pelo MEC e pelo Inep acerca da execução do PNE, foi possível identificar duas fontes de dados, disponíveis à sociedade por meio de páginas na internet – o Observatório do PNE e o PNE em Movimento – devidamente listados neste estudo.

PNE em Movimento e Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento do PNE

Outra fonte de dados para análise do monitoramento do PNE, estruturada pelo MEC e intitulada PNE em Movimento, traz em sua página na internet, Mapas de Monitoramento do PNE por Meta e por estado. Nestes mapas, constava na Meta 4, no Indicador denominado 4A, que o percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola, em todo o país, estava entre 75% a 100%. Ainda na Meta 4, já no Indicador 4B, o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica estava entre 75% a 100%, com exceção do estado do Paraná, com o percentual de 50% a 75% (BRASIL, 2016c). Entretanto, o monitoramento das matrículas quantitativamente pode não ser garantia de que as ações do PNE estejam sendo executadas nos estados, diante de sua abrangência e complexidade.

A mesma página também apresentava os Relatórios dos Biênios 2014-2016 e 2017-2018, denominados como Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento das Metas do PNE, e considerado pelo Inep como uma “[...] análise atualizada sobre a evolução do cumprimento das metas nacionais [...] para dimensionar os desafios que se impõem para o alcance

dos objetivos traçados.” (BRASIL, 2016b, n.p). Segundo estes Relatórios, a cada dois anos, a sua publicação seria atualizada, de modo a permitir, em conjunto com outros indicadores e estudos divulgados pelo Instituto, o acompanhamento sistemático do PNE em cumprimento ao determinado na Lei de criação do Plano - publicação bianual dos estudos de seu aferimento e avaliação (BRASIL, 2014).

Desta forma, considerou-se que os Relatórios pudessem dar condições de verificar a situação nacional da educação especial no ano de consulta - em 2019. Ao se considerar as metas do PNE que trazem estratégias relacionadas a educação especial, como explicita o Quadro 2, encontrou-se os seguintes monitoramentos:

Quadro 2 – Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento das Metas do PNE - Biênio 2014-2016 e 2017-2018: metas e estratégias da educação especial

Meta	Informações do Relatório do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento 2014-2016 e 2017-2018
1. Educação Infantil	Apresentou a Meta em dois objetivos - universalização da pré-escola e a ampliação do acesso à creche. Citou grupos de análise como sexo, renda, localização (urbana ou rural), raça/cor, mas em nenhum momento citou o atendimento educacional especializado aos(as) alunos(as) com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.
3. Ensino Médio	Apresentou a Meta em dois objetivos - universalização do acesso à educação para a população de 15 a 17 anos de idade e a ampliação do percentual dos jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio (EM). Citou grupos de análise como localização (urbana e rural), sexo, raça/cor e renda, mas nada em relação às matrículas gratuitas da população com deficiência.
4. Educação Especial / Inclusiva	<p>Apresentou a Meta em um único objetivo – a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.</p> <p>Trouxe dois indicadores – (1) os percentuais da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola; e (2) os percentuais de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.</p> <p>Fez uma análise das matrículas em grupos como localização (urbana e rural), sexo, raça/cor, renda e idade. Analisou também o percentual de matrícula da população com deficiência em classes comuns.</p> <p>Contudo, não citou mais nenhum indicador além do percentual de matrícula.</p>

	<p>A principal conclusão diferente no 2º Relatório é que houve um crescimento do acesso dos alunos que compõem o público-alvo da educação especial em classes comuns em grandes regiões do país, e também em relação à região urbana em comparação à região rural.</p>
5. Alfabetização	<p>Demonstrou os índices de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática. Citou grupos de análise como localização (urbana e rural) e por rede (federal, estadual e municipal), mas, não citou nada em relação a alfabetização das pessoas com deficiência.</p>
6 - Educação integral	<p>Apresentou a Meta em um único objetivo - ampliação do tempo de permanência dos estudantes matriculados nas escolas públicas, com o atendimento em tempo integral de pelo menos 25% dos alunos da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas. Citou dois grupos de análise: (1) percentuais de alunos da educação básica matriculados em tempo integral, analisados por região/estado, por localização (urbana e rural), por rede (federal, estadual e municipal), por etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio); e (2) percentuais de escolas públicas em educação básica que ofertam ao menos uma matrícula em tempo integral, analisados por região/estado, localização (urbana e rural), por rede (federal, estadual e municipal), por etapa de ensino (educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio).</p> <p>Contudo, não citou nenhuma informação em relação a educação em tempo integral para as pessoas com necessidades educacionais especiais.</p>
7 - Aprendizado adequado na idade certa	<p>Apresentou a Meta em um único objetivo - o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o objetivo de atingir, até 2021, médias nacionais previamente estipuladas no PNE. Citou três grupos de análise das médias nacionais do Ideb: (1) nos anos iniciais do ensino fundamental; (2) nos anos finais do ensino fundamental; e (3) no ensino médio.</p> <p>As médias foram analisadas por região/estado, por rede (pública/privada) e por proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Não citou nada em relação a infraestrutura e a acessibilidade às pessoas com deficiência, nem em relação a disponibilidade de materiais didáticos para os(as) alunos(as) com deficiência dentro das escolas de campo e comunidades indígenas e quilombolas.</p>
9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	<p>Apresentou a Meta em um único objetivo - o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o objetivo de atingir, até 2021, médias nacionais previamente estipuladas no PNE. Citou três grupos de análise das médias nacionais do Ideb: (1) nos anos iniciais do ensino fundamental; (2) nos anos finais do ensino fundamental; e (3) no ensino médio.</p> <p>As médias foram analisadas por região/estado, por rede (pública/privada) e por proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Não citou nada em relação a infraestrutura e a acessibilidade às pessoas com deficiência, nem em relação a disponibilidade de materiais didáticos para os(as) alunos(as) com deficiência dentro das escolas de campo e comunidades indígenas e quilombolas.</p> <p>Apresentou a Meta em dois objetivos – (1) a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, a fim de alcançar 93,5% até</p>

	<p>2015; e (2) até o final da vigência do PNE, em 2024, erradicar ou superar do analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Citou dois grupos de análise como indicadores: (a) taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade; e (b) taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade. As taxas foram analisadas por regiões/estado, raça/cor, sexo e renda.</p> <p>Não citou nada acerca da educação especial ou de capacitação tecnológicas para inclusão social e produtiva para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>
10 - EJA integrada à Educação Profissional	<p>Apresentou a Meta em um objetivo - total das matrículas dessa modalidade, 25% sejam integradas à educação profissional. Citou o percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, como um único grupo, analisado por regiões/estado, localização (urbana e rural), por rede (privada e particular), sexo, faixa etária e raça/cor.</p> <p>Não citou nenhuma informação específica ao atendimento às pessoas com deficiência.</p>
11 - Educação Profissional	<p>Apresentou a Meta em um objetivo - total das matrículas dessa modalidade, 25% sejam integradas à educação profissional. Citou o percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, como um único grupo, analisado por regiões/estado, localização (urbana e rural), por rede (privada e particular), sexo, faixa etária e raça/cor.</p> <p>Não citou nenhuma informação específica ao atendimento às pessoas com deficiência.</p> <p>Apresentou a Meta em dois objetivos – (1) triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, garantindo a qualidade da oferta; e (2) que, pelo menos, 50% dessa expansão ocorra no segmento público. Citou dois grupos de análise como indicadores em número absoluto: (a) matrículas de nível médio; e (b) matrículas de nível médio na rede pública. Os números foram apresentados por regiões/estado, raça/cor, sexo, localização (urbana e rural), por rede e faixa etária.</p> <p>Não citou nenhum número em relação a educação especial e ao atendimento às pessoas com deficiência, TDAH e superdotação.</p>
12 - Educação Superior	<p>Apresentou a Meta em dois objetivos – (1) triplicar o número de matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, garantindo a qualidade da oferta; e (2) que, pelo menos, 50% dessa expansão ocorra no segmento público. Citou dois grupos de análise como indicadores em número absoluto: (a) matrículas de nível médio; e (b) matrículas de nível médio na rede pública. Os números foram apresentados por regiões/estado, raça/cor, sexo, localização (urbana e rural), por rede e faixa etária.</p> <p>Não citou nenhum número em relação a educação especial e ao atendimento às pessoas com deficiência, TDAH e superdotação.</p> <p>Apresentou a Meta com três objetivos de expansão com qualidade da educação superior – (1) expansão da oferta de educação superior; (2) expansão do acesso aos cursos de graduação pela população de 18 a 24 anos de idade; e (3) expansão da oferta de graduação nas instituições de educação superior (IES) públicas. Os objetivos foram apresentados por</p>

	<p>meio dos indicadores: (a) taxa bruta de matrículas na graduação (TBM); (b) taxa líquida de escolarização na graduação (TLE); e (c) participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação.</p> <p>As análises não citaram nada em relação à educação especial e a acessibilidade às pessoas com deficiência ao ensino superior.</p>
13 - Titulação de professores da Educação Superior	<p>Apresentou a Meta com o enfoque na elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores em efetivo exercício nas instituições de educação superior (IES) – expansão de até o valor de 75% (setenta e cinco por cento), sendo que, deste total, pelo menos 35% dos docentes deveriam ter o título de doutorado. Foram apresentados os indicadores em percentual de docentes (1) com mestrado ou doutorado na educação superior; e (2) com doutorado na educação superior – analisados por região/estado, características das Instituições de Ensino, tipo de vínculo e características dos docentes.</p> <p>Não citou nenhuma informação referente a educação especial e às necessidades das pessoas com deficiência.</p>
14 - Pós-graduação	<p>Apresentou a Meta com o objetivo central de elevação do número de titulados em cursos de pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir, até o ano de 2024, o total de 60 mil títulos de mestrado e 25 mil títulos de doutorado concedidos anualmente em todo o Brasil. Foram apresentados dois indicadores acerca dos títulos concedidos de (1) mestrado e (2) doutorado, analisados por região/estado, categorias administrativas e grandes áreas de conhecimento.</p> <p>Por fim, também não citou nenhuma informação sobre o acesso das pessoas com deficiência aos acervos digitais de referências bibliográficas.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2016b; BRASIL, 2019).

Em nenhum objetivo ou indicador analisado foram apresentadas informações específicas à educação especial ou às pessoas com deficiência. O fato da inclusão e da universalização da educação à população com deficiência, TGD e altas habilidade ou superdotação estarem previstas dentro do sistema geral de ensino, justifica ou mascara a falta de monitoramento específico das ações voltadas a educação especial. Como evidência, nos indicadores da Meta 4, o Relatório justifica que a verificação do percentual das matrículas selecionadas de alunos da educação especial é realizada em classes comuns do ensino regular e da educação de jovens e adultos. O mesmo ocorre em outros indicadores, como na Meta 20 - que trata sobre a ampliação do investimento público em educação pública: “[...] os investimentos em educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena foram distribuídos na educação infantil, no ensino fundamental anos iniciais e anos finais e no ensino médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência.”

(BRASIL, 2016b, n.p).

As notas e fichas técnicas dos Relatórios do 1º e 2º Ciclos de Monitoramento do PNE citam como algumas fontes de dados quantitativos, voltadas a construção e análise dos indicadores de monitoramento das metas educacionais do Plano: a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad; o Censo da Educação Básica e Censo da Educação Superior do Inep; dados do IBGE; e o Censo Demográfico. Entretanto, nenhuma destas fontes de dados traz informações acerca da população com deficiência ou da educação especial em específico, salvo pelos Censos da Educação que apresentam o número de matrículas na educação especial.

Ainda nos Relatórios, alguns desafios foram relacionados às múltiplas dimensões do Plano, ao alcance das metas, e ao monitoramento e divulgação das ações. Um desafio para o Inep, apresentado como destaque, é a definição de indicadores e elaboração de relatórios contextualizados de monitoramento das metas. Embora os Relatórios mostrem essa dificuldade, os estudos apresentados não associam de forma clara o monitoramento e a avaliação das metas e estratégias do PNE aos projetos, programas e políticas públicas existentes para sua execução. Também não associam aos resultados desses projetos, programas e políticas públicas ao impacto sobre a vida das pessoas na perspectiva de atendimento das diretrizes do PNE.

Observatório do PNE

Com o intuito de identificar o monitoramento do PNE 2014-2024 pelas instâncias nele citadas, uma fonte de dados possível de ser analisada e disponibilizada à sociedade, é o Observatório do PNE, página da internet na qual consta ser realizada e supervisionada por “Todos pela Educação”, e que se autodenomina como “[...] uma iniciativa, constituída por organizações ligadas à Educação e especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino” (NOVATICS *et al.*, 2020, n.p). Na página, o Observatório igualmente apresenta-se como “[...] um projeto que busca monitorar o Plano Nacional de Educação, dando transparência aos dados da Educação brasileira e contribuindo para que o PNE siga como uma agenda norteadora das políticas educacionais” (NOVATICS *et al.*, 2020, n.p), e

descreve suas ações como fazer “[...] a partir de dados públicos, o cumprimento do Plano Nacional de Educação, buscando contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País” (NOVATICS *et al.*, 2020, n.p).

No quadro abaixo, foi relacionado o monitoramento apresentado na página do Observatório do PNE, em associação às metas e estratégias da educação especial:

Quadro 3 – Observatório do PNE

Meta	Estratégias da Meta	Dados do PAINEL sobre a Estratégia
1. Educação Infantil	1.11 – Atendimento educacional especializado	-
3. Ensino Médio	3.7 – Ensino Médio Integrado ao Profissional	Constava o percentual de 18,7% de matrículas em 2019, do total de matrículas do país e apresentou um acompanhamento da porcentagem de matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Campo, Indígena e Quilombola) do período de 2007 a 2019.
4. Educação Especial / Inclusiva	4.1- Financiamento	-
	4.2 – Atendimento das crianças de 0 a 3 anos	
	4.3 - Condições de permanência	Constava o número de escolas com salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) –totalizando 35.177 escolas no país em 2019.
	4.4 – Acesso	-
	4.5 - Apoio, pesquisa e assessoria	
	4.6 - Espaço físico, materiais e transporte	Constava dois indicadores: (1) porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade – 55,9% no país em 2019; e (2) porcentagem de escolas com banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – 44,5% no país em 2019.
	4.7 - Braille e Educação bilíngue libras/língua portuguesa	-
	4.8 - Articulação pedagógica	
	4.9 - Beneficiários de programas de transferência de renda	
	4.10 – Pesquisa	
	4.11 – Pesquisa	

	4.12 - Continuidade do atendimento escolar	
	4.13 - Ampliação das equipes de profissionais	Constava três indicadores: (1) Número de professores no Atendimento Educacional Especializado – 39.913 em 2019; (2) Número de tradutores e intérpretes de Libras – 5.396 em 2019; e (3) Número de professores que lecionam Libras – 1.666 em 2019 (em queda).
	4.14 - Indicadores de qualidade	
	4.15 – Perfil	
	4.16 - Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor	
	4.17 - Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral	
	4.18 - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível	
	4.19 - Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade	
5. Alfabetização	5.7 - Alfabetização de pessoas com deficiência	
6 - Educação integral	6.8 - Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais	Constava a porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em Tempo Integral - 9% em 2019 (em queda).
7 - Aprendizado adequado na idade certa	7.18 – Infraestrutura	Constava a porcentagem de escolas por item de infraestrutura– 96,6% em 2019, mas sem esclarecer qual infraestrutura.
	7.27 - Currículo específico para grupos étnicos	Constava a porcentagem de escolas com currículo específico para grupos étnicos – 14,6% em 2019.
9 - Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos	9.11 - Capacitação tecnológica para inclusão social e produtiva	-
10 - EJA integrada à Educação Profissional	10.4 - Atendimento a pessoas com deficiência	Constava a porcentagem de matrículas na EJA para pessoas com deficiência: 0,7 % em 2019 (em queda).
	10.5 - Rede física	-
	10.8 - Formação inicial	-

11 - Educação Profissional	11.6 - Oferta de matrículas gratuitas por entidades privadas de formação profissional	Constava dois indicadores: (1) número de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio oferecidas pelo Sistema Sindical – sem apresentar números; e (2) número de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio oferecidas por entidades de atendimento exclusivo às pessoas com necessidades especiais – 0,0 em 2017 (em queda).
	11.10 - Atendimento a pessoas com deficiência, TDAH e superdotação	Constava o indicador de matrículas de pessoas com deficiência, TDAH e superdotação: 7.900 matrículas em 2019 (em queda).
12 - Educação Superior	12.15 - Acervo digital de referências	-
13 - Titulação de professores da Educação Superior	13.4 - Avaliação do curso de pedagogia e das licenciaturas	
14 - Pós-graduação	14.7 - Acervo digital	

Fonte: elaborado pela autora, com base na página do Observatório PNE (NOVATICS *et al.*, 2020).

Neste levantamento, do total de trinta e quatro estratégias, em vinte e quatro – que estavam em branco, sem nenhum indicador ou monitoramento – encontra-se a seguinte frase: “[...] não há um indicador que permita acompanhar o cumprimento desta estratégia.” (NOVATICS *et al.*, 2020, n.p). As demais estratégias apresentavam dados quantitativos, em gráficos, insuficientes para uma análise efetiva de sua execução. Salvo pelos números de matrículas e de salas com recursos multifuncionais, dados de 2019, foi possível evidenciar que, principalmente na Meta 4, específica da educação especial, estratégias importantes não apresentavam dados e nenhuma informação sobre seu monitoramento.

Logo no início da Meta 4, na mesma página, constou que não há resultados parciais para acompanhamento de seus dois objetivos: (1) matricular todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos com deficiência, TDAH ou superdotação e ofertar atendimento educacional especializado para todos estes alunos – preferencialmente em escolas comuns; e (2) garantir todo o sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (NOVATICS *et al.*, 2020). Nesses importantes objetivos,

inexiste qualquer informação a respeito de seu alcance ou execução.

Conclusões

Diante da análise das metas e estratégias do PNE, da dimensão das ações para sua execução, e principalmente, do processo de monitoramento do Plano, os estudos de acompanhamento da evolução das metas apresentados no Observatório e nos Relatórios do 1º e 2º Ciclos do PNE parecem mais como uma meta numérica a ser alcançada. Isto evidencia o que aponta Saviani (2017), de que o PNE já caiu no esquecimento, uma vez que os prazos nele fixados vão se esgotando e que o próprio plano está comprometido, inclusive com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que congela por vinte anos os gastos públicos (BRASIL, 2016a).

Embora o processo de monitoramento do PNE seja encarado com desafio pelas instâncias responsáveis, nas estratégias relacionadas à educação especial a inexistência de indicadores principais de acompanhamento, a falta de informações acerca da população com deficiência, a falta de recursos para investimento, e principalmente, o fato da educação especial estar prevista dentro do sistema geral de ensino, não são justificativas para tal esquecimento. Essa situação confirma o que Cury (2009) coloca acerca do fracasso brasileiro na efetivação de planos e políticas educacionais e, também, o apontado na página do Observatório do PNE como sintoma do descaso histórico em relação ao tema (NOVATICS *et al.*, 2020).

Se informações em percentuais e taxas já não são garantias de execução de nenhuma política, neste monitoramento ausente ou personalizado por uma racionalidade tecnocrática, as ações relacionadas a educação especial e a população com deficiência nos locais de sua realização nem foram citadas nos estudos de monitoramento e avaliação do PNE, motivo que torna sua execução um importante objeto de estudos. Assim, como continuidade desta pesquisa, surge a necessidade de verificar como é feito o acompanhamento local da execução das metas e das estratégias do PNE referente a educação especial, principalmente em nível de municípios e das escolas. Além disto, após publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), torna-se igualmente importante acompanhar

as ações e os impactos desta política no PNE e nos locais onde a educação especial de fato acontece – nas escolas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 4 de abril de 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014-2016. Brasília: Inep, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento:** Mapas de Monitoramento do PNE. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <http://pne-mec.gov.br/monitorando-e-avaliando/monitoramento-das-metas-do-pne-2014-2024>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Ofi-

cial da União, 30 de setembro de 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/constituicoes/constituicao_federativa.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

DUTRA, C. P. *et al.* **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://ada.mec.gov.br/bitstream/handle/123456789/58/02_Politica_Nacional_2008.pdf?sequence=1. Acesso em: 25 maio 2018.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NOVATICS, C. *et al.* (org.). **Observatório do PNE: Sobre o Observatório do PNE**. 2020. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

CAPÍTULO XIII

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ecos e construções*

Luhany Erleide Ponciano

Lázara Cristina da Silva

Maria Célia Borges

Introdução

As políticas públicas de inclusão educacional assumiram um papel relevante ao acesso e à permanência do Público da Educação Especial (PAEE) nas últimas décadas, considerando os avanços que ocorreram na universidade pois na ausência de tais políticas, não seria possível nem o acesso e, muito menos, a continuidade desse público dentro da Universidade, uma vez que a educação superior possui um caráter meritocrático e elitista presente na legislação brasileira. A LDB atual não abre espaço para o ingresso neste nível de ensino de forma contínua, mas exige a participação em um processo de avaliação seja este o vestibular, o Enem, entre outros.

Nesse prisma este texto tem como objetivo refletir sobre o histórico de expansão do acesso à universidade e os avanços que ocorreram em relação ao PAEE, discutindo o acesso e a permanência por meio de políticas públicas que colaboram com a inclusão educacional no contexto do ensino superior. Por isso, inicialmente são contextualizados os avanços que ocorreram na Educação Superior até a ampliação do acesso a outros sujeitos, principalmente aqueles desprovidos de riquezas e não pertencentes à elite no Brasil.

Dentro do paradigma da educação inclusiva, seria necessário que se garantisse uma educação pública e gratuita que favorecesse o acesso, a permanência e o sucesso para todos, bem como para o PAEE, a todos os demais níveis e modalidades de ensino. No entanto, no tocante à Educação Superior, este aspecto foi a princípio negligenciado, uma vez que se manteve o aspecto meritocrático como requisito de ingresso. Entretanto, em outros artigos, parágrafos e/ou incisos, esta possibilidade

*DOI – 10.29388/978-65-81417-43-7-0-f.241-274

se encontra contemplada. Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão: quais avanços e quais políticas foram ou são necessários para a garantia do acesso das PAEE ao ensino superior?

No Brasil, desde a década de 1990, tem sido criado um arcabouço normativo, e orientador, para que o paradigma da educação inclusiva se instale e se fortaleça no país, embasado em documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, entre outros.

Do ponto de vista teórico foi possível compreender essas discussões buscando subsídios em estudiosos como Borges, Sivieri-Pereira, Aquino (2012); Buffa e Pinto ;(2015); Cabral (2017); Cunha (2000; e Silva (2011, 2013); dentre outros, numa revisão de literatura, consultando autores que vêm estudando o crescimento e a luta do PAEE. Na consulta à legislação que subsidia a discussão, buscamos a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/1996, o PNE 2014/2024, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, dentre outros pareceres e decretos tomados como referência.

O artigo ficou estruturado da seguinte forma: o primeiro subitem é o contexto histórico das Universidades no Brasil; na sequência, abordamos a democratização do acesso, bem como a participação do público da educação especial nas instituições de ensino superior; em continuidade debatemos Políticas de inclusão no Ensino Superior; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

O contexto histórico das Universidades no Brasil do descobrimento à LDB de 1996.

Os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil foram fundados pelos jesuítas no ano de 1550, na Bahia. Inicialmente foram fundados 17 colégios destinados a estudantes internos e externos, filhos de funcionários públicos que representavam a elite, nos quais eram oferecidos o ensino das primeiras letras, Ensino Secundário, Artes, Ciências Naturais ou Filosofia, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica e Teologia (Doutorado).

Segundo Cunha (2000), passados alguns séculos com o modelo Napoleônico de 1808, foram acrescentados os cursos de Medicina e Engenharia. No ano de 1813, foram somados os cursos de Anatomia e

Cirurgia e, logo em seguida, em 1817, as cátedras de ensino superior foram instituídas.

Ademais, no ano de 1822, o mesmo autor aponta o início do Ano Imperial como um marco com significativa importância pois foi nesse mesmo ano que o ensino superior ganhou densidade, uma vez que cinco anos mais tarde o Imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, completando a tríade de cursos profissionais superiores: Medicina, Engenharia e Direito.

Em 1837, ainda de acordo com Cunha (2000), havia a facilitação do ingresso das elites no ensino superior visto serem necessárias ações que garantissem que as classes mais abastadas continuassem no poder e que seus filhos seguissem sua linhagem.

No ano de 1874 o ensino de Engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos não militares voltados para objetivos não bélicos. A Escola Central passou para a administração do Ministro do Império com o nome de Escola Politécnica destinada ao ensino de Engenharia Civil, que é a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1875, foi criada a Escola de Minas Gerais, em Ouro Preto, hoje a Universidade Federal de Ouro Preto.

Vale destacar que em 1889 alguns acontecimentos marcaram esta época e implicaram em mudanças no ensino superior, quais sejam: A Proclamação da República, Golpe de Estado, União dos Liberais, Positivistas e Monarquistas. Houve aumento da procura pela educação secundária e superior pelos latifundiários que queriam que seus filhos fossem doutores e bacharéis havendo, assim, uma facilitação do acesso ao ensino superior.

No ano de 1891 houve Reformas Educacionais e, assim, fiscalizações do Governo Federal, equiparando os estabelecimentos secundários e superiores ao Ginásio Nacional e às Faculdades mantidas pelo Governo Federal.

Por conseguinte, no final desse século, foi fundada também a Universidade de Porto Alegre e, logo no início do século XX, ocorreu a equiparação estendida aos Ginásios criados e mantidos por particulares. Além disso, houve a possibilidade de outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei.

A partir do ano de 1891 até o ano de 1910 houve uma expansão do Ensino Superior de modo que foram criadas 27 Escolas Superiores, dentre elas os cursos de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia, Economia e Agronomia (CUNHA, 2000).

Destarte, “[...] as primeiras universidades, datadas da primeira metade do século XX, foram instituídas pela reunião de faculdades isoladas já existentes, um modelo peculiar (BUFFA; PINTO, 2015, p. 811). Desse modo, a agregação de várias faculdades com diversos cursos em andamento dava origem às primeiras universidades.

No entanto, antes da criação da primeira instituição oficial de ensino superior houve, em 1911, a Reforma de Ensino e Criação da Universidade de São Paulo, aconteceu a desoficialização e contenção da “invasão” do Ensino Superior por candidatos inabilitados e, aliado a isso, veio a Reforma Rivadávia Corrêa, o Decreto nº 86.559, de 5 de abril de 1911, que garantia a autonomia das Universidades¹. Além disso, foram instituídos os exames de admissão aos cursos superiores, conduzindo à maior independência do Ensino Superior do Governo Federal (CUNHA, 2000).

As políticas para a Educação Superior tiveram continuidade com o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, quando houve a reorganização do Ensino Superior de todo o país. Vieram, também, a Reforma Carlos Maximiliano, os exames vestibulares, a exigência do Ensino Secundário e, em 1917, ocorreu a dissolução da Universidade. Daí depreendemos que a história da Universidade foi e é marcada por avanços e recuos nas políticas e práticas.

Foi então que em 1920, com a reunião das Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, foi instituída a primeira Universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro e, em 1925, com o Decreto de 13 de Janeiro de 1925, esta foi homologada por Rocha Vaz. Todavia, o caráter seletivo, e discriminatório, a partir dos exames vestibulares, foi intensificado.

¹ A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, é a lei orgânica do ensino superior e do ensino fundamental no Brasil. Foi instituída pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, no governo Hermes da Fonseca, quando o ministro do Interior era Rivadávia Corrêa. O decreto tinha princípios positivistas e anulava as exigências sobre os exames de ingresso e frequência às aulas. Ainda, o Estado passou a não ter a competência exclusiva de criar instituições de ensino superior e de validar diplomas.

Desse modo, o diretor teria o dever de fixar o número de vagas a cada ano. Com isso, as matrículas dos estudantes passaram a se efetivar por ordem de classificação, até completar as vagas, com o objetivo de dar maior eficácia ao ensino e contribuir para a diminuição do número de estudantes.

A segunda universidade criada foi a Universidade de Minas Gerais em 1927 e em 1928 com o Decreto nº 5616. A partir daí, a autonomia administrativa das Universidades, assim como a econômica e didática, foram garantidas.

No ano de 1929 foram definidos cinco estudantes representantes do Comitê pró-Democrático Universitário cuja administração universitária era composta pelo Conselho Universitário e o Reitor, o que representava um aceno para a gestão democrática.

No entanto, veio a Revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder. Nesse momento havia duas universidades: a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais. Logo após, em 1932, houve o Decreto da Revolução Constitucionalista, movimento armado com início em 9 de julho de 1932, liderado pelo Estado de São Paulo, que reivindicava uma nova Constituição para o Brasil e repudiava o autoritarismo do governo provisório de Getúlio Vargas.

Por conseguinte, em 27 de maio de 1933, foi constituída a Escola Livre de Sociologia e Políticas de São Paulo e, em 1934, foi criada, na Universidade do Rio Grande do Sul, antiga Universidade técnica do Rio Grande do Sul, a escola de Engenharia. Em 25 de janeiro de 1934 foi lançado um decreto estatal que criou a Universidade de São Paulo. Além disso houve também a criação e formação do docente-pesquisador que representava o processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro.

Desta maneira, no ano de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro se transforma na Universidade do Brasil e em 5 de dezembro de 1938 reuniu-se o 2º Congresso Nacional de Estudantes que culminou com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que veio mostrar a força do movimento estudantil brasileiro.

A partir de 1930, até 1940, as políticas educacionais eram autoritárias e liberais. Com o fim de Vargas e o Golpe Militar, bem como a instituição da quarta Constituição, que garantia os direitos individuais de expressão, de liberdade para reunião e expressão do pensamento, foi

criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica e houve o avanço do ensino superior e uma grande inovação acadêmica.

De 1948 a 1960 ainda ocorreram alguns acontecimentos que influenciaram o ensino superior e, entre eles, a formação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, com o objetivo de difundir a ciência, promover o intercâmbio e a luta pela “verdadeira” ciência. Houve a ampliação da liberdade de pesquisa e, além disso, a expansão da escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos de Ensino Médio. Acentuou-se o ensino propedêutico para as elites condutoras e, paralelamente, foi implantado o ensino profissional para as classes desprovidas de riquezas, instituindo-se uma escola dual, ou seja, diferente para atender ricos e pobres.

Outro marco importante foi a criação das agências governamentais tais como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criado em 1951, um órgão público que tem o objetivo de incentivar a pesquisa no Brasil. Hoje é reconhecido e serve de referência para o mundo todo, especialmente para os países em desenvolvimento. Já a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também criada em 1951, está agregada ao Ministério da Educação (MEC) e tem a responsabilidade de incentivar, regular e dispor sobre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado).

No ano de 1961 foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo a equivalência de todos os cursos de grau médio e aconteceu a federalização das Universidades, formulada na Lei nº 3998 de 15 de dezembro de 1961. Houve, ainda, a criação da Universidade de Brasília, a promulgação do Regime Fundacional, o Apoio do CNPq e da Capes, influência da Carta da Bahia, promovida pela UNE, referindo-se ao papel da universidade na formação de profissionais dos níveis superiores.

No ano de 1962, até o Golpe de 1964, houve ainda a Criação do Conselho Federal de Educação (CFE), influência da Carta do Paraná²,

² “Carta do Paraná” indicava a importância da democratização da universidade, a extinção das cátedras, a adoção de tempo integral nos contratos docentes e a representação tripartite de professores, funcionários e estudantes nos colegiados universitários (ou seja, cada categoria deveria representar 1/3 das votações). Veja mais: <https://jornalggn.com.br/editoria/educacao/a-educacao-brasileira-antes-de-1964>. E em <https://www.une.org.br/noticias/resolucao-vi-eme-une-carta-do-parana/>

promovida pelo UNE, e a influência da Carta de Minas Gerais, também promovida pela UNE.

Após o Golpe Militar outras mudanças e acontecimentos importantes ocorreram, entre eles a formulação da Lei nº 4881 que definiu um Estatuto do Magistério no Superior Federal. O CFE apoiou o Parecer nº 977 a fim de regulamentar os cursos de pós-graduação previstos na LDB. Houve crescimento do número de estudantes com aumento de 67% no ensino superior e o Decreto-Lei 53/1966 que determinou os princípios e as novas organizações para as universidades federais.

Em 1968 foi formulada a Lei nº 5539 que era o Estatuto do Magistério Superior Federal, e também o Ato Institucional 5/1968. Culminaram outras ações e formulações de leis como a Lei nº 5540 e o CFE se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados. Nesse mesmo ano o Ensino se tornou indissociado da pesquisa, e a universidade passou a ter autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira.

A Reforma Universitária de 1968, um significativo passo dado na construção de um novo modelo de universidade, consagrou alguns princípios organizativos que já haviam sido experimentados. Foi após a Segunda Guerra Mundial que se começou, no Brasil, a conceber a universidade como estratégica para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento científico e tecnológico e, conseqüentemente, econômico. A pesquisa científica que vários grupos de pesquisadores vinham realizando passou a ser vista como uma das funções fundamentais da universidade. (BUFFA; PINTO, 2015, p. 820)

No período ditatorial brasileiro foram registrados muitos ajustes nas estruturas da Universidade, por várias leis que denotam o papel coercitivo ao Estado, com poder autoritário e clara sobreposição do poder Executivo ao Legislativo. A educação, no ensino superior, sofrerá mudanças visando à garantia da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno. Com isso, há uma desmobilização do Movimento Estudantil e, concomitantemente, nasce o movimento docente do ensino superior/Sindicato Nacional.

A primeira avaliação de todos os Programas de Mestrado e Doutorado Públicas Privadas ocorreu em 1976, sendo até no ano de 1981 anual e a partir do ano de 1982, bianual. Posteriormente, foi reformulado o CFE 3/1983, uma nova regulamentação e reconhecimentos de univer-

sidades e, além disso, foi retirado do âmbito de competência do CFE e houve também a eliminação da exigência dos profissionais, com pós-graduação.

No final do século XX, em 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, embora já tenha sofrido várias emendas. Em 1990 ocorreu o avanço no processo de democratização no país e em 1992 o MEC lançou o programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Em sequência, em 1995, ocorreu um disparo no número de cursos de pós-graduação credenciados, 1775 no total, 616 doutorados e 62,6 mil estudantes, sendo 32,5 mil desses bolsistas do CNPq e da Capes. Foram outorgados 8,9 mil títulos de mestres e 2,5 mil de doutores. Em dezembro de 1995 foi aprovada a Lei nº 9192³ que “Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários”. Foi admitido, desse modo, o processo de consultas à comunidade para a votação de Reitor (CUNHA, 2000).

Ademais, em 1996, a Nova LDB indicou que um terço do corpo docente da Universidade deveria ter estudos de pós-graduação e um terço deveria ser contratado em regime de tempo integral. O início do Exame Nacional de Cursos em 1997, o Decreto nº 2306/1997 suprimiu a imunidade fiscal das entidades mantenedoras que preferissem o regime das sociedades mercantis ao das sociedades sem fins lucrativos.

Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012) afirmaram que precisamos aprender a explorar e a utilizar as políticas educacionais existentes, com ações efetivas, para construir uma escola mais inclusiva. É preciso aproveitar as oportunidades para conscientizar a sociedade e buscar formas de driblar as intenções do capital, mobilizando ações para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Por conseguinte, na área da Educação Especial, as políticas voltadas para a inclusão educacional avançaram desde a Declaração de Salamanca (1994), que regulamenta os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e a LDB 9394/1996, dentre outras legislações, que expressam as políticas de ação afirmativa beneficiando diferentes públicos, dentre eles, o Público da Educação Especial (PAEE). A Política Nacional de Educação Especial voltada para a educa-

³ Esta lei tem vigência encerrada, ou seja, foi revogada a partir da Medida Provisória 914, de 2019. Disponível em: www.planalto.gov.br

ção inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Após esse histórico sobre a educação superior no Brasil, trazemos, na sequência, a discussão sobre a democratização do acesso e da participação do PAEE nas instituições de Ensino Superior.

A democratização do acesso e a participação do público da educação especial nas instituições de ensino superior.

Neste momento abordamos a questão da democratização do acesso e da participação do PAEE no ensino superior e explicitamos que esse processo é polêmico, e contraditório, se discutido à luz das políticas e práticas institucionais.

Segundo Cabral (2017) o acesso do público da educação especial em uma instituição de ensino superior foi possível a partir da conquista inicial de diversos países que compõem as Organizações das Nações Unidas (ONU). Todavia, no Brasil o PAEE possuía muito pouco acesso às IES, sendo que este somente ocorreu após a década de 1980, com os princípios promulgados pela ONU para o ano internacional da Pessoa com Deficiência e da década das Nações Unidas para Pessoa com Deficiência (1983 a 1992), que contribuíram para a criação de alternativas para esse acesso.

Após a década de 1990 alguns movimentos políticos internacionais foram importantes em relação às decisões e discussões sobre as problemáticas do PAEE. Temos como exemplos:

A Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990; o “Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integradada, para Alunos com Necessidades Educacionais”, na Venezuela, em 1992; a “V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe”, em 1993, no Chile, que teve como documento-síntese a “Declaração de Santiago”; a “Conferência de Salamanca”, em 1994, quando foi elaborada e publicada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”; e, em 1999, a “Declaração da Guatemala”, resultante da “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (CABRAL, 2017, p. 373)

Desse modo, a repercussão dos movimentos internacionais influenciou o processo de produção da legislação brasileira para a Educação Básica e Superior no país. No Brasil, no tocante ao público da educação especial, a Declaração de Salamanca exerceu forte influência nas políticas públicas.

As discussões de âmbito nacional e internacional foram importantes para o acesso do PAEE às universidades e para as conquistas dos movimentos realizados por este público, bem como fizeram com que outros aspectos fossem problematizados tais como o processo de matrícula, a escola profissional, a organização do currículo, a forma de avaliação, discussões sobre as diretrizes para a construção de projetos de ensino para as IES numa perspectiva de educação inclusiva.

Outra contribuição importante foram as políticas de acesso relacionadas às ações afirmativas que buscavam condições de igualdade para grupos socialmente vulneráveis. Dentre os discursos sobre o tema da inclusão estão o assistencialismo, a discriminação, a negação e o esvaziamento do discurso da diferença.

Além dessas políticas, a partir dos anos 2000, algumas ações nacionais foram importantes para garantir a permanência do PAEE no ensino superior, o Programa Incluir⁴, o Decreto nº 6.571/2008 de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado, que no parágrafo 3º art.3º preconiza criar os Núcleos de Acessibilidade no interior das IFES com a finalidade de “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.” (BRASIL, 2008, p. 1). Esse decreto foi revogado/substituído pelo Decreto nº 7.611, de 2011b, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que inspirou novos pressupostos à atuação da educação especial nos sistemas de ensino. Vale salientar que a partir deste ano foi iniciada a demanda que fossem preenchidas, nos sentidos da educação Básica e Superior, informações em separado do público da

⁴ O programa Incluir, criado em 2005, foi realizado pelas Secretarias de Educação Superior (Sesu) e Especial (Seesp) do Ministério da Educação, objetivando a implantação da política de educação especial com **inclusão**, a concretização de ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições públicas de ensino superior, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação.

Educação especial, bem como dos originários das Ações Afirmativas relacionadas às questões étnico-raciais, o que se efetivou em 2011.

Ademais, os esforços para favorecer o acesso dos estudantes da educação especial às turmas das escolas comuns, e aos novos serviços especializados propostos pela Política nacional de educação especial dentro da visão da educação inclusiva, buscam a transposição das barreiras que dificultavam a autonomia e a possibilidade desses estudantes frequentarem os diversos níveis de ensino, defendendo o direito à diferença na visão de igualdade de direitos. Nessa perspectiva há um reforço oficial para que se garanta a igualdade de direitos a uma educação até aos mais elevados níveis educacionais, que supere qualquer diferenciação para excluir e/ou inferiorizar estudantes com deficiências, e que possa assegurar o direito à diferença, ao lhes ser propiciado o atendimento especializado e demais serviços da educação especial que priorizem as suas características e especificidades, sob a orientação da intervenção pedagógica.

Nos últimos anos os programas, políticas e ações governamentais contribuíram, em conjunto, para a democratização do acesso deste público às IES ao longo dos últimos 10 anos, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico I – Demonstrativo do número de matrículas:



Fonte: Sinopses do Inep de 2011 a 2019

Apesar de haver duplicado os números de matrícula do público da educação especial nas universidades nestes nove anos, ainda existem condições desfavoráveis que implicam a exclusão dos estudantes deste nível de ensino, o que contrapõe o objetivo da inclusão.

Além disso, existem outros fatores que dificultam a permanência do estudante PAEE: a sua condição socioeconômica e a representação funcional que se baseiam em conceitos segregacionistas permeados pela perspectiva da produtividade, também advindas das expectativas das suas famílias.

Nesse sentido, à esteira de Borges, Sivieri-Pereira e Aquino (2012), concordamos que o avanço da inclusão educacional está relacionado com o da inclusão social, que consiste na construção de uma sociedade menos desigual, pautada numa distribuição de renda mais justa e equânime e, nesse prisma, com a construção do modelo de uma sociedade menos excludente e mais igualitária na qual todos e todas, independentemente de suas diferenças, teriam direito à escola de qualidade e, especialmente, ao acesso ao ensino superior.

Além do mais, os professores precisam estar bem-preparados para atender às necessidades dos estudantes PAEE pois é mister materializar o objetivo de qualificar melhor o profissional de educação na construção de um mundo mais inclusivo, incluindo a obrigação do Estado em provê-la, conforme aponta Silva (2011, 2013).

Desse modo, a escolha do curso é comumente influenciada pela academia e pelo mercado de trabalho, muitas vezes de forma negativa, por causa do estigma social que liga competências profissionais às condições de deficiências em áreas como saúde e exatas.

Políticas de inclusão no Ensino Superior

No Brasil, apesar de a Educação Superior ser meritocrática e elitista, foi desenvolvido, de 2003 a 2016, um conjunto de ações e políticas que buscaram quebrar esses parâmetros oferecendo condições de acesso, permanência e conclusão de cursos de bacharelado e licenciatura para a maior parte da população que historicamente não tinha expectativas para adentrar estes espaços.

A LDB não se comprometeu diretamente com esta causa e apenas deixou alguns breves indicativos de que esta poderia ser uma

linha de definições futuras que ocorreriam de acordo com as lutas sociais. Entretanto, não se pode reconhecer seu papel para o estabelecimento de políticas educacionais inclusivas.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ afirmam que na Educação Superior a educação especial se efetiva por intermédio de ações que conduzam ao acesso, à permanência e à participação dos estudantes. Tais ações agregam o planejamento e a organização de recursos e serviços para o alcance da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos recursos e materiais didáticos e pedagógicos a serem disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, antes da organização do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já havia programas sendo desenvolvidos nas IFES que beneficiavam, de maneira direta ou indireta, esse grupo de pessoas, tais como:

a) **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) cujo objetivo era** “promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência, em conformidade com os Decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Inicialmente as IFES poderiam aderir ao programa por meio de resposta aos editais publicados anualmente, visando criar no interior das instituições públicas as condições mínimas necessárias para a permanência de estudantes público-alvo da educação especial em seu interior.

Em 2005 foi lançado o primeiro edital do Programa Incluir no qual se previa um

[...] recurso global previsto pelo edital foi de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), sendo que no máximo R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) seriam para beneficiar até dois programas e até R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais) seriam descentralizados para beneficiar sete projetos no valor de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais), para adquirir equipamentos ou promover reformas estruturais para acessibilidade, adequados à finalidade do Edital. Os projetos e programas deveriam prever a divisão dos

⁵ O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

recursos na ordem de 50% para despesas de capital e 50% para despesas de custeio. O Edital 2005 recebeu 33 propostas, de diversas universidades, localizadas nas diferentes regiões do país. Destas, 13 foram selecionadas pela Comissão. (BRASIL, 2005, p. 1)⁶

Nessas 13 instituições foram contemplados projetos com demandas distintas, mas nem todos tinham o compromisso com a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, apesar de se relacionarem com as condições de acessibilidade dos acadêmicos público-alvo da Educação Especial no seu interior, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro I- Instituições contempladas:

Instituição	Título do Projeto/Programa
FURG	Inclusão, acessibilidade e permanência: ações afirmativas para estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior.
UFBA	Acessibilidade sem barreiras
UFC	UFC Incluir
UFJF	Acessibilidade na Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Modernização da seção BRAILLE da biblioteca central da Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária
UFPR	UFPR sem barreiras – Incluir com qualidade
UFRGS	Possibilitando o acesso e permanência dos alunos com deficiências visuais
UFRPE	Na biblioteca central da UFRPE, tempo de incluir e potencializar os usuários especiais
UFRR	Programa Incluir da Universidade Federal de Roraima
UFSCar	Barreiras arquitetônicas nos espaços universitários
UFU	A inclusão educacional na UFU: acesso, permanência e conclusão dos estudos
UnB	Acessibilidade à informação e à cultura para as Pessoas com Deficiência

Fonte: Resultado do Edital 2005.

⁶ Resultado do Edital Programa Incluir 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=814-incluir2005-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Ainda segundo o Documento Orientador do Programa Incluir (2013), os editais de 2005 a 2010 contemplaram projetos e/ou programas que englobaram as seguintes temáticas:

- [...] a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; e
- d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013, p. 14)

Posteriormente houve modificação na forma de sua implementação visando agregar todas as instituições públicas que demonstrassem ações em seu interior com o público definido, considerando que até 2011 as ações desenvolvidas

[...] significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012 esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada. (BRASIL, 2013, p. 3)

Assim, as atividades envolvendo o programa eram desenvolvidas por meio de núcleos de acessibilidade (NAS), criados pelo Decreto nº 6.571/2008, Art.3º § 3º, e Decreto nº 7611/2011 que substituiu o anterior, que aparecem no Art. 5º, § 5º com a mesma finalidade. De maneira geral pode-se dizer que os NAS correspondem a setores criados e geridos pelas IFES com a responsabilidade de oferecer respostas para as demandas de acessibilidade das pessoas público-alvo da educação especial no seu interior. Assim, cabe-lhes zelar pela organização e articulação das ações voltadas à quebra de barreiras, de acordo com as suas diversas formas de organização internas, para a implementação da política de acessibilidade que objetiva:

Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição. Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual. Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva. Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013, p. 14)

Esse programa foi fundamental para que os estudantes PAEE pudessem receber o apoio necessário para a realização de seus cursos, com integralização curricular dentro do tempo esperado pela instituição, ou seja, definido pelo Projeto Pedagógico dos Cursos. Ademais, a sua relevância pode ser verificada se observada a ampliação do número de estudantes com diferentes deficiências no ensino superior, embora o ingresso ainda seja prevacente nas IES particulares, alimentado pelos incentivos dos programas também destacados a seguir.

b) **Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)** - criado pela Portaria MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007 e regido pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o Pnaes é um programa destinado a democratizar o acesso e permanência na educação superior de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com o objetivo de

[...] I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 1)

Este programa pretendia contribuir com a redução das taxas de retenção e evasão, contribuindo ainda com a promoção da inclusão social pela educação. Suas principais metas são

[...] reduzir as taxas de evasão e retenção na educação superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior e elevar as taxas de diplomação na educação superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção da melhora do desempenho acadêmico. (BRASIL, 2010, sp)

c) **Programa Universidade para Todos (ProUni)** - instituído pela Medida Provisória nº 213, de 1º de setembro de 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni concede bolsas de estudo integrais e/ou parciais até um percentual de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes brasileiros, ainda não graduados, em instituições privadas de ensino superior.

d) **Programa de Bolsa Permanência (PBP)** - instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, destina-se à concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação, matriculados nas IFEs, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, com o objetivo de garantir condições para a permanência e a diplomação dos beneficiados, simultaneamente atuando para minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais.

e) **Programa Bolsa Permanência Prouni (PBP Prouni)** - regulamentado pela Portaria Normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011a, o programa oferece auxílio financeiro ao bolsista integral do Prouni cuja exigência de renda é de até um salário-mínimo e meio por pessoa da família. Ao conseguir a bolsa integral do Prouni, o estudante que se encontrar matriculado em um curso presencial por, no mínimo, seis semestres, pode também requerer uma bolsa, no valor de R\$ 400,00 mensais, para auxiliar despesas educacionais como material didático, alimentação e transporte.

f) **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)** - instituído pela Lei 10.260, de 12 de julho de 2001, alterada em 2017 pela Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017, o Fies representa uma política educacional que visa conceder financiamentos a estudantes de cursos superior

g) res, oferecidos por instituições particulares, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Atualmente o modelo de financiamento estudantil conta com duas modalidades: o Fies e o P-Fies (Programa de Financiamento Estudantil). A modalidade Fies é direcionada a estudantes com renda familiar bruta de até três salários mínimos *per capita* e oferece taxa de juros reais zero. Aqueles com renda familiar *bruta per capita*:

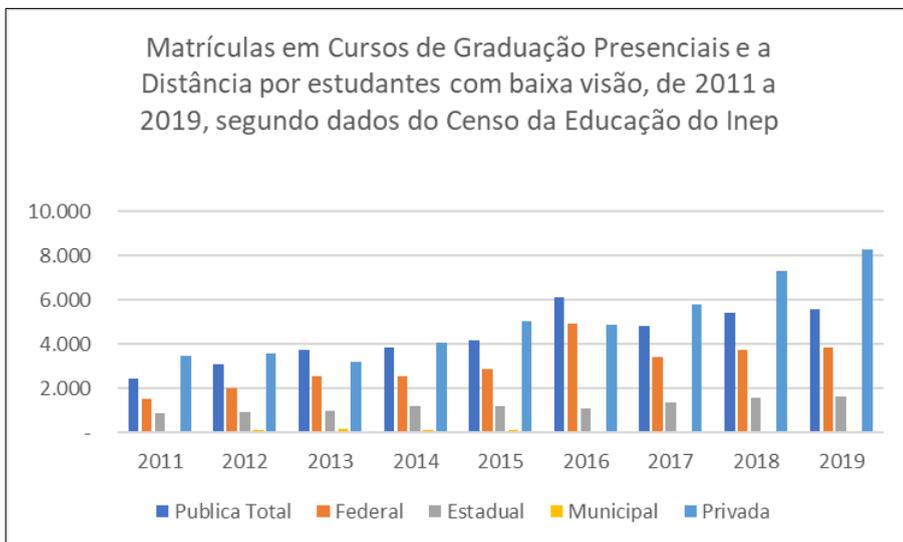
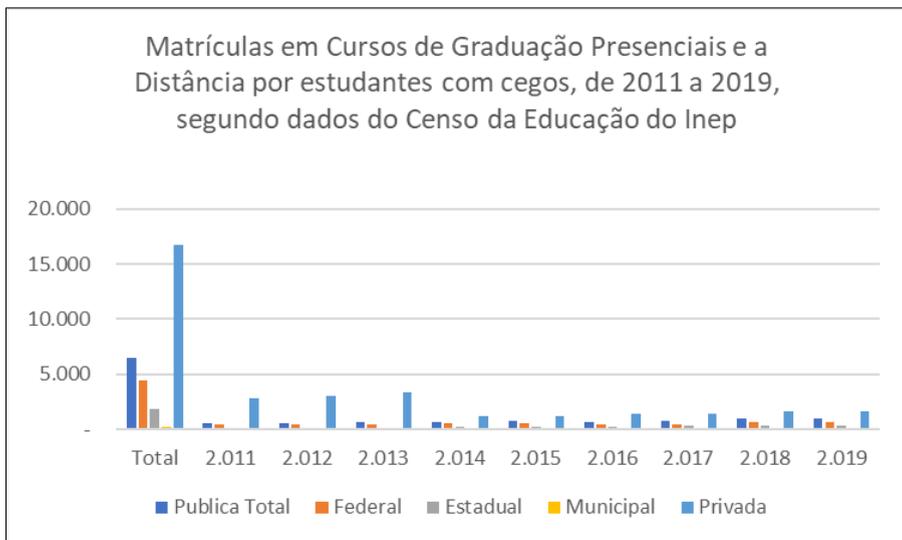
- de até um salário-mínimo e meio, a operação é garantida pelo Fundo Garantidor Fies e elimina a necessidade de fiador tradicional; e
- de até cinco salários-mínimos, são vinculados ao P-Fies.

h) **Programa de Apoio À Extensão Universitária (Proext)** – instituído pelo Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas e comunitárias de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, com ênfase na inclusão social.

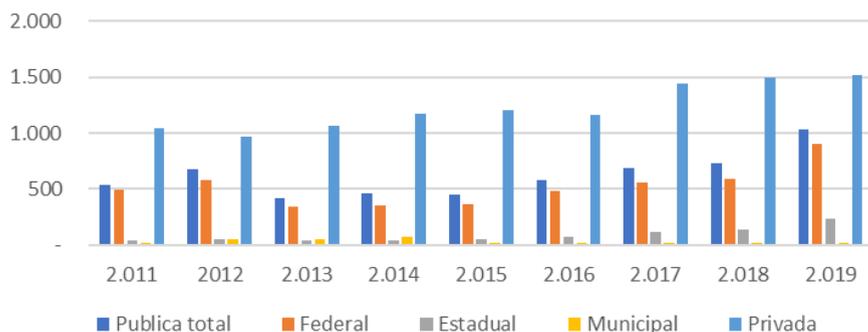
i) **Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais (Pnaest)** – instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, o Pnaest objetiva ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual.

O conjunto desses programas contribuiu para o acesso e a permanência de estudantes PAEE na educação superior, inclusive criando condições para que se buscasse esse acesso nas instituições privadas, conforme pode ser observado nos gráficos abaixo.

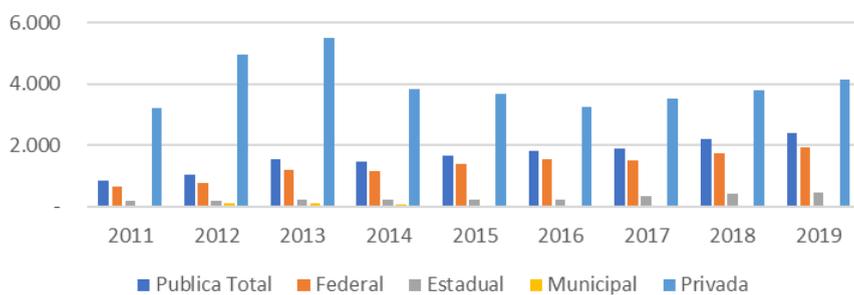
GRÁFICOS 2 - Demonstrativos de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por grupos do Público da Educação Especial, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep.



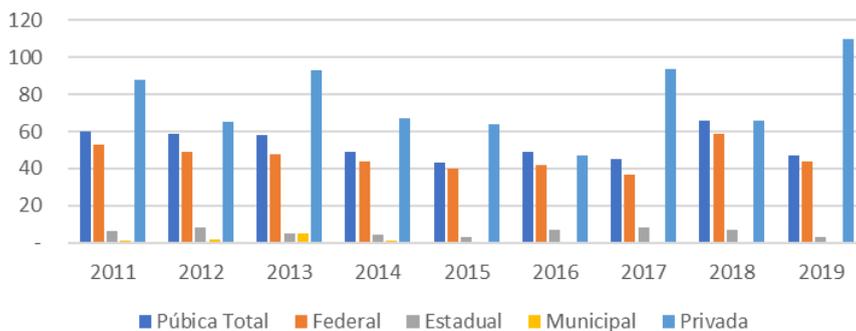
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Surdos de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



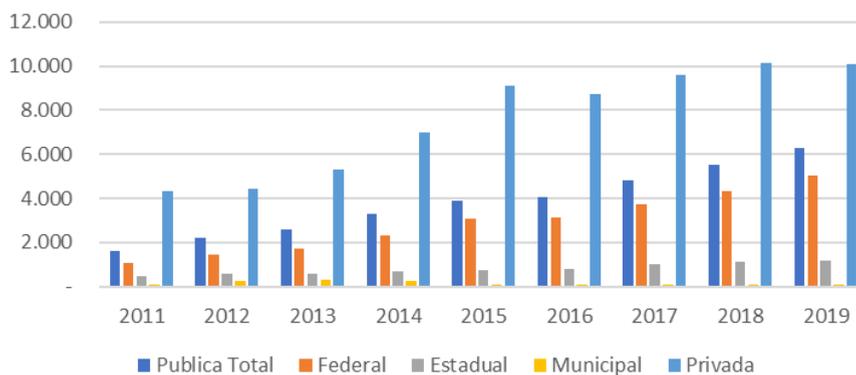
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Deficiência Auditiva, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Surdocegueira, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



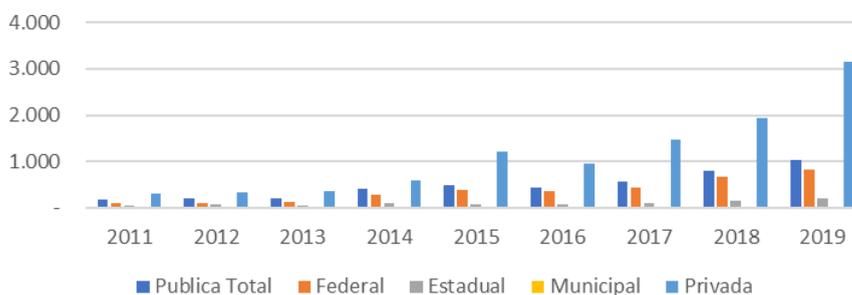
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Deficiência Física, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



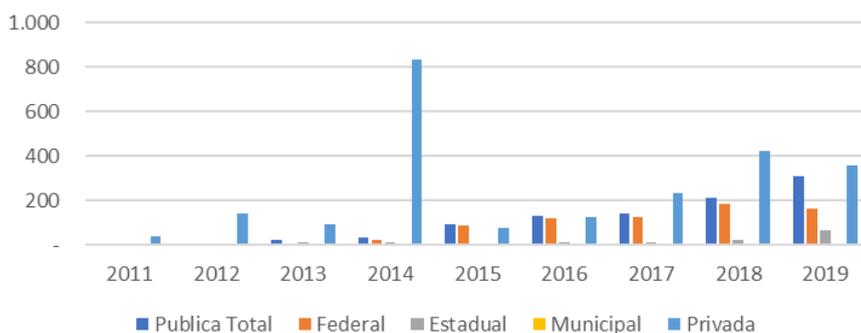
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Deficiência Multipla, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Deficiência Intelectual, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



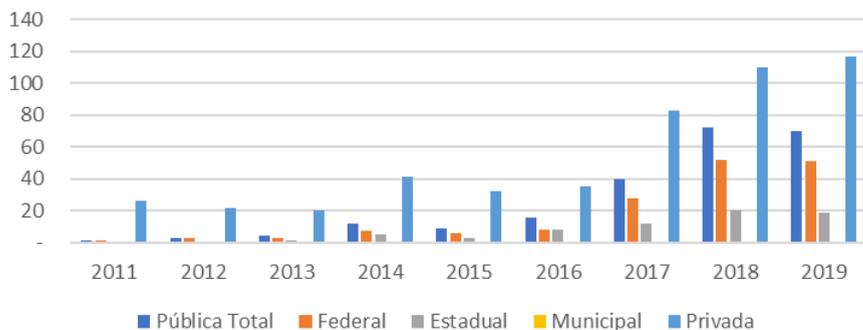
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Autismo Infantil, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



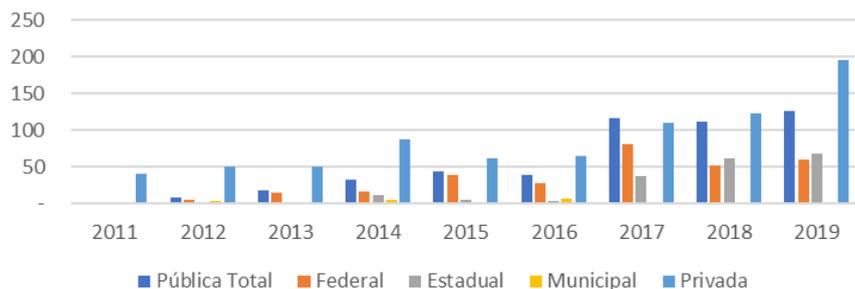
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Síndrome de Asperger, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



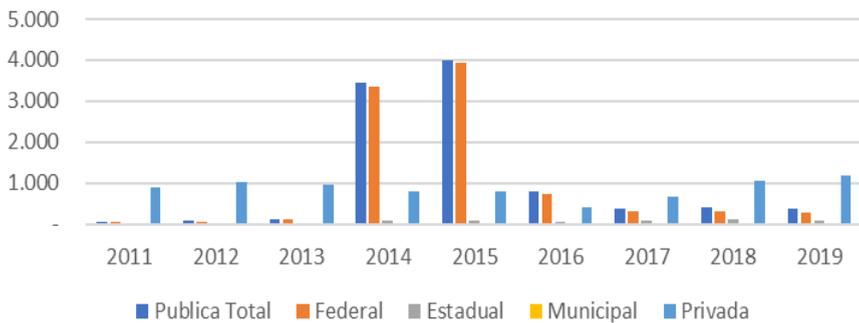
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Síndrome de Rett, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



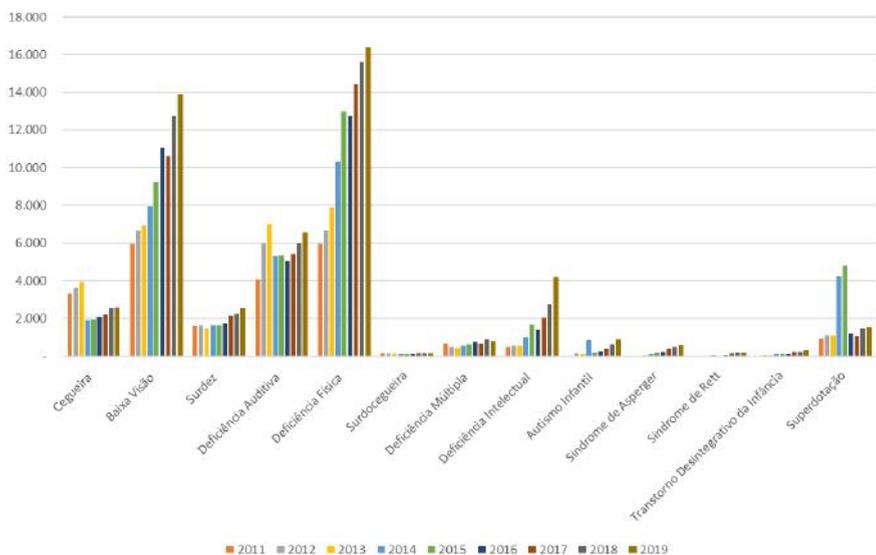
Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Transtornos Desintegrativos na Infância, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, de 2011 a 2019, segundo dados do Censo da Educação do Inep



Demonstrativo do Número de Matrículas do público da Educação Especial na Educação Superior, por especificidade de 2011 a 2019



Fonte: Sinopses do Inep de 2011 a 2019

Na análise dos gráficos, é possível identificar que no agrupamento de pessoas

- a) Cegas, houve prevalência de matrículas no setor privado, com uma maior quantidade de 2011 a 2013, sendo 3.301 em 2011 e 3943 em 2013, mantendo uma queda nos anos subsequentes, voltando a crescer em 2016, com 2.074 matrículas, para 2.598 em 2019. Os dados representam o quarto maior grupo de estudantes, público-alvo da educação especial matriculados na Educação Superior;
- b) com baixa visão, a discrepância entre as matrículas em instituições públicas e privadas não são tão grandes, embora prevaleça o setor privado, com evolução do quantitativo de matrículas ano a ano, saindo em 2011 de 5.944 matrículas, para 13.906 em 2019, o que representa um crescimento de 234% no período. É o segundo grupo de estudantes PAEE com maior quantitativo na Educação Superior;
- c) surdas, a marca principal está na prevalência do quantitativo de matrículas no setor privado, havendo uma evolução significativa entre o número total de matrículas de 2011 que estava em 1.582, para um total de 2.556 em 2019. É o quinto grupo de estudantes PAEE com maior quantitativo na Educação Superior;
- d) com deficiência auditiva, mantém-se a preponderância das matrículas no setor privado, com destaque para os anos de 2012 e 2013, nos quais havia uma maior presença deste público na educação superior, sendo 6.008 matrículas em 2012 e 7.037 em 2013. Nos anos subsequentes o número de matrículas, na casa dos cinco mil, saiu desta margem em 2019 e chegou a 6.569. É o terceiro grupo de estudantes PAEE com maior quantitativo na Educação Superior;
- e) com deficiência física, mantém-se a forte presença no ensino privado, aparecendo matrículas em instituições estaduais e municipais. Os dados indicam um crescimento de 275%, saindo em 2011 de 5.946 matrículas para 16.376 em 2019. Este grupo é o que possui o maior número de estudantes na Educação Superior;
- f) com deficiências múltiplas, é possível dizer que em 2011 havia 684 estudantes matriculados nas IEs. Houve uma queda neste

quantitativo que voltou a crescer em 2015, voltando para a casa dos seiscentos, 632, e em 2018 chegou a 906, caindo novamente em 2019 para 783. Há uma grande oscilação na quantidade de matrículas; entretanto, não é possível, por meio dos dados do Inep, compreender/identificar os fatores que geram esta situação de instabilidade;

- g) com surdocegueira, é possível dizer que se trata de um grupo com pequena representatividade na Educação Superior. Entretanto, eles estão presentes e há um diferencial nestes dados pois estes estudantes estão matriculados em um percentual muito próximo entre as IFEs e as IEs particulares. Em 2011 havia 148 matrículas e, em 2019, 157, o que indica, também, oscilações no quantitativo de matrículas sendo 2016 e 2015 os anos com menor número de efetivados, 96 e 107, respectivamente;
- h) com deficiência intelectual, os dados indicam que este grupo de estudantes tem ampliado seu acesso na educação superior, saindo de 477 em 2011, para 4177 em 2019. Como nos demais casos, há prevalência do setor privado;
- i) com Autismo infantil⁷, em 2011 era muito pequeno o quantitativo desses estudantes, apenas 38, saltando para 867 em 2014. Esse quantitativo não se manteve, caiu nos anos seguintes, vindo a ser superado apenas em 2019, quando chegou a 917. Neste mesmo ano também é evidenciada uma aproximação entre o quantitativo de matrículas entre o setor público e particular;
- j) com Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett, em 2011 o quantitativo era bem pequeno, 30 e 27 respectivamente. Houve expansão nos anos seguintes chegando em 2019 a 584 para Síndrome de Asperger e 157 para Síndrome de Rett, mantendo-se a prevalência do setor privado sobre o público;
- k) com transtornos desintegrativos da Infância, em quantidade muito pequenas, este grupo de estudantes também chegou à educação superior, saindo de 42 em 2011 para 322 em 2019, mantendo-se a educação superior a prevalência no setor privado;
- l) com altas Habilidades/Superdotação, último grupo na organização realizada, pode-se dizer ser este um grupo cujo

⁷ Embora atualmente os estudantes com quadros de Autismo, Síndrome de Asperger, encontrem-se dentro do grupo de Transtorno do Espectro Autista, optamos por apresentar os dados em separado, de acordo com as informações do Inep.

quantitativo de matrículas na Educação Superior foi se ampliando. O aumento foi iniciado em 2011 com 953, com uma explosão de matrículas em 2014 e 2015, chegando a 4235 e 4808, respectivamente. Diferentemente dos demais grupos, neste as matrículas prevalecem nas instituições públicas.

Os dados indicam ter havido avanço nos índices de escolarização do público da educação especial pois estes estudantes chegaram à Educação Superior. Entretanto, por outro lado, as políticas públicas precisam continuar criando condições para que ingressem e realizem seus estudos na educação superior nas IEs públicas, fator que pode ser identificado nos dados apresentados, indicando um avanço dos quantitativos de matrículas nas IEs públicas.

Os estudantes nas instituições públicas podem receber apoio dos Núcleos de Acessibilidade criados nas IFEs que os auxiliam a acessar os serviços a que têm direito.

Estas políticas recebem apoio do PNE/2014, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014⁸, e têm como intento assegurar a qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação, na busca de oferecer o adequado atendimento às necessidades dessa parcela da população e o desenvolvimento máximo das potencialidades e habilidades físicas e intelectuais de cada estudante. A meta 12 do PNE/2014 propõe

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, sp)

Em 2015, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, adensando a legislação da educação especial e a possibilidade de maior inclusão educacional.

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) atual terá vigência de **2014 a 2024**. Sancionado em 26 de junho de **2014**, por meio da Lei nº 13.005, determina metas e estratégias para a educação brasileira num período de 10 anos e apresenta 20 metas, às quais se vinculam 253 estratégias.

Se cresce a possibilidade de ampliação do maior número de estudantes à Educação Superior, para isso é imprescindível o avanço de ações que busquem quebrar as barreiras, sejam elas arquitetônicas, conceituais, atitudinais, pedagógicas e tecnológicas, bem como nas licenciaturas, na formação dos professores, para o adequado atendimento à diferença incluída na Educação Básica e Superior.

Portanto, na busca de uma escola mais inclusiva, a formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, muitas vezes, a rejeição dos professores quanto à ideia de inclusão se dá justamente por eles se sentirem despreparados para enfrentar o grande desafio.

Considerações finais

Após séculos sendo banalizados, segregados, excluídos com direitos negados, as pessoas público-alvo da Educação especial não conseguiram de imediato a possibilidade de acesso à educação escolar, visto que a escola era para a elite. A exclusão era muito maior para eles, o que fica evidenciado na história da Universidade. Todavia, neste momento, há uma luz no que diz respeito ao acesso à Educação Superior.

Por muito tempo a Universidade não era para que todos tivessem acesso; pelo contrário, a formação nos cursos de Medicina, Direito e Engenharia eram para que as famílias que tinham poder político e econômico formassem seus filhos para serem executivos, dando continuidade ao poder da família, mantendo o acesso aos mesmos conhecimentos e às mesmas oportunidades já vivenciadas por seus ancestrais.

Apenas após a LDB é que se garantiu que o PAEE tivesse seus direitos resguardados. Outras políticas vieram ao longo dos anos e, hodiernamente, a inclusão é mais popular, buscada e almejada nas escolas regulares, bem como na Universidade.

No entanto, por mais que esses movimentos sejam importantes, e que haja uma legislação de acesso e permanência, existe, ainda, a exclusão que ocorre dentro do processo, visto que a Universidade possui lacunas que não representam todo este público e nem capacita os professores adequadamente para ensinar a turma toda. Portanto, ainda há a discriminação e o preconceito que também dificultam o sucesso da

inclusão dentro da Universidade e, apesar de tantos avanços, é preciso haver mais discussões e ações nesse sentido.

Por fim, como se encontra assegurado nas políticas de Educação Especial que os sistemas de ensino precisam organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, de forma a promover a aprendizagem significativa e a valorização das diferenças, para atender às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes, a acessibilidade precisa também ser assegurada mediante a eliminação de todas as formas de barreiras, independentemente de suas origens e naturezas.

Referências

BORGES, M. C.; SIVIERI-PEREIRA, H. de O.; AQUINO, O. F. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, Madri, v.1, n. 59/3, jul. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Brasília-DF. 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em : 20 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes Universitários. Brasília: MEC. 1995 Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9192&ano=1995&ato=066oXQ65UeJpWTd14>. Acesso em 22 abr 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004, Disponível em: Portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf#:~:text=DECRETO%20N%205.296%20DE%202%20DE%20DEZEMBRO%20DE,promoção%20da%20acessibilidade%20das%20pessoas%20portadoras%20de%20. Acesso em: .

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.- Brasília: DF, MEC, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011a**. Regulamenta o art. 11 da Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, alterada pela Lei nº 12.431 de 24 de junho de 2011; revoga as Portarias MEC nº 569, de 23 de fevereiro de 2006 e nº 1.151, de 31 de agosto de 2006. Brasília, MEC, 2011. Disponível em: Prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2011/PORTARIA_NORMATIVA_Nr_19-2011_bolsa_permanencia_Compilada.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC. 2011. Disponível em: <http://www.->

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
Acesso em: 27 mar. 2015.

BRASIL. **Programa incluir** - acessibilidade na educação superior. Brasília:DF MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13146.htm. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília-DF. MEC. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm. Acesso em 22. abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506. Acesso em: 15 out 2020.

BUFFA E.; PINTO G. de A. O território da universidade brasileira: o modelo de campus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: RJ. v. 21, n. 67, out./dez. 2015. (sp)

CABRAL, L. S. A. Inclusão público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371/387, set./dez., 2017.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: CUNHA, L. A.. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. (sp.)

SILVA, L. C. da; RODRIGUES, M. M. de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. *In*: SILVA, L. C. da (org.) **Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 45-93.

SILVA, L. C. da; DANELON, M.; MOURÃO, M. P. (orgs.). **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação de professores no exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

UNE. Resolução VI EME UNE - **Carta do Paraná**. Disponível em: <https://www.une.org.br/noticias/resolucao-vi-eme-une-carta-do-parana/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Andressa Garcia Castilho

Mestre em Educação e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFU. Filia-se à Linha Sociedade, Trabalho e Educação. Especialista em Tecnologia, Mídias e Linguagens pela IFTM (2017). Graduação em Pedagogia pela UFU. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). E-mail: andressa.castilho@ifes.edu.br

Andreza Santana de Abreu Silva

Graduada em Educação Física pela PUCPR, Pós-Graduada em Educação Física Escolar pela UFPR. Professora na rede municipal de Curitiba, PR. Aluna Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFU. E-mail: andrezaabreusilva@gmail.com

Ana Paula Gonçalves Brito.

Graduada em Letras (UFU). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Inspetora Escolar na SME de Uberlândia. E-mail: apaula.gb@hotmail.com

Arlindo José de Souza Junior

Realizou o curso de graduação de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: saberes docentes, educação popular e cultura digital. E-mail: arlindoufu@gmail.com

Augusto César Vilela Gama

Mestre em Educação e Professor de Educação Física, com Especializações em Docência no Ensino Superior e em Movimento Humano. Atualmente, Docente no Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia) e no Instituto Federal de Goiás (IFG). Membro-Pesquisador do Grupo de

Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Estética, Exercício e Saúde (COEE-SA) e Coordenador do Grupo de Estudos da Teoria Marxista. Pesquisa sobre os seguintes temas: Corpo; Educação; Educação Física; Estética. E-mail: efpesquisador@outlook.com

Bárbara Barra Gomides

Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Centro Educacional Bem Me Quer. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Graduada (Lato Sensu) em Psicologia Transpessoal pela CLASI - Instituto de Transpessoal/SP. Mestranda em Educação pela UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão em Educação. E-mail: barbara.gomides@ufu.br

Fernanda Adorno Martins

Graduação em Ciência da computação (UNITRI), pós-graduação em TLME(IFTM), Mestrando em Educação (UNINI), Licencianda em Formação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica (IFTM). E-mail: fernandaadorno2019@gmail.com

Helenice Maria da Costa Araújo

Doutoranda em Educação (UFU). Pós-graduação "Stritto Senso" em Matemática (2016). Especialização em Tecnologia Digital Aplicada à Educação (2008). Pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Práticas Inclusivas (2009). Graduação em Matemática (2004). Graduação em Administração à Distância (2011). Graduação em Pedagogia (2014). Tutora do curso de Licenciatura em Matemática (UFU). Docente de Matemática (Estado Minas Gerais). Docente de Matemática (Prefeitura de Uberlândia). E-mail: helenice@ufu.br

Ilza Maria da Silva Alves

Assistente Social da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Serviço Social e Licenciada em Educação Profissional e Tecnológica. Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela UFU, na linha de Estado, Políticas e Gestão em Educação. Especialização em Docência no Ensino Superior pela FACED/UFU e Especialização em Gerenciamento de Recursos Humanos pelo IP/UFU. E-mail: ilzamariasalves@gmail.com

Jhocasta de Castro Barbosa

Graduação em Administração (UFU), pós-graduação em Auditoria em sistemas de Saúde (Inst. Passo 1), licencianda em Formação Pedagógica para Educação Profissional e Tecnológica (IFTM). E-mail: jhocastacastro@gmail.com

João Ferreira de Oliveira

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1989), Mestrado em Educação pela UFG (1994), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP (2000) e Pós-doutorado em Educação pela USP (2010 e 2016). É Professor Titular da UFG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas e gestão da educação superior; gestão escolar; formação e profissionalização docente. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1B - CA ED - Educação.

Juliana de Araújo e Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Pós-graduanda em Tecnologias, Mídias e Linguagens (IFTM); Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE); Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e Especialista em Educação Básica na Rede Estadual Educação de Minas Gerais. E-mail: juliana.araujo@estudante.iftm.edu.br

Francielle Batista Vieira Fogaça

Mestranda em Educação na linha Estado, Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, professora da rede municipal de Uberlândia. E-mail: francegbi11@hotmail.com

Lázara Cristina da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Educação e Inclusão, e na pós-graduação em Educação, atua na Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lazara@ufu.br.

Leonice Matilde Richter

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com estágio doutoral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizado na Universidade do Minho. Professora de Política e Gestão da Educação, e na pós-graduação em Educação, atua na Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: leonice@u-fu.br

Lorraine Possamai Salvador Azevedo

Professora do Instituto de Psicologia (IP/UFU). Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Psicologia Social, Organizacional e do Trabalho pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutoranda em Educação pela UFU, na linha de Trabalho, Sociedade, Educação. E-mail: lorrainepossamai@gmail.com

Luhany Erclidean Ponciano

Pedagoga. Mestranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão (EPG). Professora da Educação Básica na rede Pública Municipal de Uberlândia. E-mail: luhany_any@hotmail.com

Marcelo Soares Pereira da Silva

Doutor em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) Foi Presidente do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades-Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) no período de 2005-2007 e é membro da diretoria da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) onde foi Vice-Presidente da Região Sudeste (2016-2019) e atualmente é Vice Diretor Estadual da Seção de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão da educação, gestão democrática, planejamento educacional, formação de professores. E-mail: marcelospsilva@hotmail.com

Marcia Dias Lima

Doutoranda em Educação da Linha de Pesquisa, Estado, Políticas e Gestão da Educação pelo PPGED/UFU e Graduada Pedagogia (Unipam) e Letras Libras (UnB). Atua como Docente da FACED (Faculdade da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU). Membro do Núcleo de Educação Especial e Libras NEEL e Pesquisadora GEPEPES - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional. E-mail: marcialima.ufu@gmail.com

Marisa Dias Lima:

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB, Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM. Atualmente sou professora do Ensino Superior na Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal de Uberlândia e coordenadora do núcleo do NEEL - Núcleo de Educação Especial e Libras. Pesquisas na área de Libras, Linguística com ênfase em Libras, Educação Especial e Educação a Distância e Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas em Educação Especial - GEPEPES. Atua nos seguintes temas: Políticas Públicas de Educação, Política Educacional, Política Linguística, Formação de professores, Processo de ensino e aprendizagem de Libras e Educação dos Surdos. Participa como membro da comissão de Língua de Sinais do ABRALIN. Email:marisalima@ufu.br

Marcos Antonio Lima Pereira

Mestre em Educação (UFU); Doutorando em Educação (UFU); Especialização em Ciências da Religião com Ênfase na Educação Religiosa Escolar (Faculdade Católica de Uberlândia); Especialização em Tecnologias Educacionais Laboratório Aprendizagem (Uniminas); Especialização em Inspeção Escolar (Faculdade Católica de Uberlândia) e Graduado em Matemática (UFU). Atua como Inspetor Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG. E-mail: marantlima@gmail.com

Maria Célia Borges

Pós-doutora em Educação (Feusp); Doutora em Educação/Currículo (PUCSP), Mestre em Educação (UFU) e Graduada em Pedagogia (Uniu-be). Professora da Faculdade de Educação - Faced/Universidade Federal

de Uberlândia (UFU), atuando na graduação na Disciplina de Didática e na Pós-graduação *stricto sensu*, Área de Educação, Linha de Estado, Políticas e Gestão em Educação. Responsável em 2020 pela disciplina “Políticas e Gestão da Educação Superior”, (UFU). E-mail: marcelbor@gmail.com e mariacelia@ufu.br

Maria Simone Ferraz Pereira:

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação na graduação e no Programa de Pós – Graduação em Educação, membro da linha Estado, Política e Gestão da Educação. Doutora (2012) e Mestre (2006) em Educação pela Unicamp. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996). E-mail: msimonefp@gmail.com

Samir José Rivas

Doutorando em educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Gerencia Educacional na Universidade Experimental Libertador (UPEL). Graduado em Educação na Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNERS). Professor do Ministério de Educação da Venezuela. E-mail: samirjrivas@ufu.br

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Graduada em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar, Mestrado em Educação, na área de Políticas e Gestão, pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do grupo Polis -Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação, Cidadania – UFU. Foi Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia e Coordenadora de Ensino Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas- Unidade Uberlândia. Tutora a Distância do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia- UFU. É habilitada como Avaliadora do INEP qualificada em 2019 e nomeada pela Portaria nº 365, de 1 de junho de 2020. Doutoranda no Programa Pós-Graduação em Educação, na área de Estado, Políticas e Gestão da Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: silvani_ribeiro@yahoo.com.br

Vanyne Aparecida Franco Freitas

Doutoranda em Educação (UFU, 2020), Mestre em Administração (UFU) e Graduada em Administração (ESCCAI). É Técnica Administrativa em Educação de Nível Superior na UFU, no cargo de Administradora, e atua na Secretaria da Direção da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social - FACES. Atuou como docente em cursos de Graduação, em cursos Técnicos e em Pós-graduação na área de Administração (anterior a 2013). E-mail: vanyne@ufu.br

Vicente Batista Santos Neto

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Administração (2001) e Especialização em Marketing e Estratégias de Mercado(2002) pela Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro e Mestrado em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. (IFTM). Possui experiência na área de educação, com ênfase em educação a distância, administração de sistemas educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação a distância, gestão escolar, recursos humanos, estratégia empresarial, logística, relações interpessoais e administração empresarial, administração rural, contabilidade gerencial e de custos e administração financeira. E-mail: vicente@iftm.edu.br

O livro “AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Influências do Neoliberalismo, Formação de Professores, Educação Especial e Inclusão” foi idealizado no decorrer da Disciplina “Políticas e Gestão da Educação Superior” no Curso de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia-MG, em 2020. A docente responsável pela disciplina foi a Prof^a Dr^a Maria Célia Borges (UFU), com a colaboração principal do Prof. Dr. Vicente Batista dos Santos Neto (IFTM). Os artigos que compõem este livro foram escritos por cada estudante como exigência para avaliação final do curso. Nesse momento, cada estudante aceitou fazer o aperfeiçoamento do texto final, para compor esta obra. Iniciamos com a apresentação do livro e no prefácio, escrito pelo Prof. Dr. João Ferreira Oliveira (UFG), que também participou da disciplina ao desenvolver uma discussão sobre POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL: elementos históricos, tensões e perspectivas. O livro traz discussões importantes sobre a educação superior e está organizado em três partes, que se dividem em: Parte I AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO; a Parte II intitula-se A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES; e a Parte III, denominada POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.